**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА

2(33)’ 2024

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**ЗАПОРІЖЖЯ
2024**

ISSN 2219-5203

УДК 378 (066)
ББК 74.58
Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

ВЄНЦЕВА Надія – доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту та адміністрування, Бердянський державний педагогічний університет (Україна);
ВОРОВКА Маргарита – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
КОЛЕВА Красимира – доктор філології, лектор, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);
КОНОВАЛЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
КРУГЛИК Владислав – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
КУЧАЙ Тетяна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Україна);
ЛЯПУНОВА Валентина – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
МАКСИМОВ Олександр – доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
НЕЧИПОРЕНКО Валентина – доктор педагогічних наук, професор, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
ПАВЛЕНКО Анатолій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
ПОЗДНЯКОВА Олена – доктор педагогічних наук, перший проректор, доцент кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА Елліна – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
СЕГЕДА Наталя – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
ФУНТІКОВА Ольга – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);
ЦОКУР Ольга – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології і методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет (Україна);
ШЕВЧЕНКО Юлія – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

РЕДАКЦІЯ

Головний редактор
СЕГЕДА Наталя

Заступник головного редактора
КОНОВАЛЕНКО Тетяна

Відповідальний редактор
ДУБЯГА Світлана

Редактор-перекладач
БАРАНЦОВА Ірина

Коректор
МАДЕНОВА Олена

Комп'ютерна верстка
ОДНОРОГ Тетяна

Адреса редакції
вул. Наукового містечка, 59,
м. Запоріжжя, Запорізька область,
Україна, 69000
e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 7 від 24.12.2024 р.

http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv

Входить до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта відповідно до Наказу МОН України від 02.07.2020 №886.
http://nfv.ukrintei.ua/view/5b1925e27847426a2d0ab4b6

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.
Свідоцтво про державну перереєстрацію
КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-58

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2024

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Баранцова Ірина
Соціально-педагогічні чинники розвитку міжетнічних відносин студентів.....9
Ніколова Симона, Граммену Хрисула-Марія
Сприймання вчителями початкової освіти міжкультурної освіти та їх психічна стійкість 15
Батарейна Ірина, Чижикова Ганна
Надання соціальних послуг сім'ям, які опинились в складних життєвих обставинах.....23
Бунчук Оксана, Марецька Юлія, Таблер Тетяна
Просвітницький рух в Україні кінця XIX ст. 30
Жейнова Світлана, Канарова Ольга
Патріотичне виховання дітей дошкільного віку як складова соціокультурного контексту.....35
Житнік Тетяна
Визначення критеріїв успішної інтеграції дітей-біженців раннього та дошкільного віку з України в Німеччині (за результатами онлайн-опитування батьків дітей зазначених категорій).....43
Комарницький Кирило, Чорна Альона
Аналіз вітчизняного й іноземного досвіду методичного забезпечення з кібернетичної безпеки у професійні підготовці майбутніх інженерів-програмістів.....52
Кумейко Владислав, Чорна Альона
Зарубіжний досвід використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час змішаного навчання у професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій.....61
Ляпунова Валентина, Бунчук Оксана
Громадські організації як умова розвитку соціальної активності підлітків.....69
Наумук Ірина, Наумук Олексій
Сучасні стратегії та методики формування критичного мислення у здобувачів освіти.....75
Терещенко Світлана
Цінності моральності як основа розвитку етичного лідерства в освітньому середовищі 83
Федюніна Олена
Класифікація цінностей ЄС та підходи до їх формування у педагогіці.....89
Фунтікова Ольга
Філософія інклюзії: проблеми, теорія і практика.....94
Шевченко Юлія, Кондратенко Валентина
Соціально-педагогічні виміри інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу.....101
Шершньова Олена
Робота тьютора в навчальному процесі: перспективи та розвиток у порівнянні з країнами ЄС.....107

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Врубель Анна
Здоров'язбережувальний та здоров'явіднолювальний потенціал музикотерапії у кризових ситуаціях сьогодення 114
Дубяга Світлана, Чумаченко Олександра
Гейміфікація як засіб навчання мови й мовлення молодших школярів.....121
Дьоміна Владислава
Патріотичне виховання в системі початкової освіти на сучасному етапі державотворення.....126
Ковальова Ольга, Дякун Олена
Особливості використання арттерапевтичних технологій в роботі з емоційним станом «Образа» 131

Ковальова Ольга, Юдаєва Поліна
Прокрастинація як психологічний феномен: види, компоненти та причини виникнення 140
Пащенко Інна
Здоров'язбережувальні технології та специфіка їх впровадження в освітній процес майбутніх вчителів мистецтва 146
Саєнко Юлія, Сухомлінова Анастасія, Сухомлінова Юлія
Діти в епоху штучного інтелекту: як підготувати дітей до цифрового майбутнього 154
Черкашина Крістіна
Формування соціальних навичок у дітей початкової ланки через навчання в групах 160

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Барбашова Ірина
Вимоги нормативних документів про зміст початкової освіти щодо сенсорного розвитку молодших школярів 165
Євлах Максим, Сердюк Ірина
Сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій 171
Канарова Ольга, Нахалова Ольга
Вдосконалення фахових компетентностей педагогів закладів дошкільної освіти з формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану засобами арттерапії 179
Коноваленко Тетяна, Сахацька Оксана
Шляхи формування інформаційної і медіаграмотності на уроках англійської мови в середній школі 185
Митяй Зоя, Сіроштан Тетяна
Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки 191
Надольська Юлія, Єпіфанцева Лариса, Єгорова Юлія
Формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови та літератури 197
Наумук Ірина, Наумук Олексій
Навчання майбутніх програмістів роботі із комп'ютерними мережами: використання SNMP як засобу для взаємодії із мережевим обладнанням 203
Переверзєва Олена
Здоров'язберігаючі освітні технології у процесі навчання музиканта-виконавця 209
Сопіна Людмила
Концептуальні ідеї методики формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів у процесі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва 218
Четвертак Тетяна
Особливості проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін у змішаному форматі навчання з використанням хмарних сервісів у закладах вищої освіти 226
Чихун Віталій, Круглик Владислав
Сучасний стан проблеми розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій 234

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Балашова Вікторія
Дошкільна освіта в Україні та Чехії: порівняльний аналіз педагогічних підходів та інновацій 240
Букша Михайло
Організаційні засади цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти 249
Манжула Олександр
Методика використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій 257

Негрій Ірина
Розвиток української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку як чинника їхньої соціально-громадянської компетентності.....265
Негрій Ольга
Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій 272
Сидорчук Руслан
Теоретичний аналіз проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців іт-технологій засобами проєктних методів навчання.....281

Відомості про авторів 288

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Barantsova Iryna
Socio-pedagogical factors in the development of interethnic relations among students.....9
Nikolova Simona, Grammenou Chrysoula-Maria
Perceptions of primary education teachers of intercultural education and their mental resilience.....15
Batareina Iryna, Chyzhykova Hanna
Provision of social services to families who find themselves in difficult life circumstances.....23
Bunchuk Oksana, Maretska Yuliia, Tabler Tetiana
Enlightenment movement in Ukraine at the end of the 19th century.....30
Zheinova Svitlana, Kanarova Olha
Patriotic education of preschool children as a component of the sociocultural context 35
Zhytnik Tetiana
Determination of the criteria for the successful integration of refugee children of early and preschool age from Ukraine in Germany (according to the results of the online survey of parents of children of the specified categories).....43
Komarnytsky Kyrylo, Chorna Alona
Analysis of domestic and foreign experience of methodological provision of cybernetic security in the professional training of future software engineers 52
Kumeiko Vladyslav, Chorna Alona
Foreign experience of using information and communication technology tools during blended education in the professional training of information technology specialists 61
Liapunova Valentyna, Bunchuk Oksana
Civil organization as a condition for the development of social activity of teenagers 69
Naumuk Iryna, Naumuk Oleksii
Modern strategies and methods of forming critical thinking in students 75
Tereshchenko Svitlana
Moral values as the basis for developing ethical leadership in the educational environment 83
Fediunina Olena
Classification of EU values and approaches to their formation in pedagogy.....89
Funtikova Olha
Philosophy of inclusion: problems, theory and practice 94
Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna
Socio-pedagogical dimensions of inclusive education in European Union countries.....101
Shershnova Olena
Tutor's work in the educational process: perspectives and development in comparison with EU countries 107

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Vrubel Anna
Health-protecting and health-rehabilitating potential of music therapy in today's crisis situations.....114
Dubiaha Svitlana, Chumachenko Oleksandra
Gamification as a tool for language and speech learning among younger schoolchildren 121
Domina Vladyslava
Patriotic education in the primary education system at the present stage of state building 126
Kovalova Olga, Diakun Olena
Peculiarities of using art-therapeutic technologies in working with the emotional state of “Resentment”.....131
Kovalova Olga, Yudaieva Polina
Procrastination as a psychological phenomenon: types, components, and causes 140

Pashchenko Inna
Health-preserving technologies and the specificity of their implementation in the educational process of future art teachers 146
Saienko Yuliia, Sukhomlinova Anastasiia, Sukhomlinova Yuliia
Children in the age of artificial intelligence: how to prepare children for the digital future 154
Cherkashyna Kristina
Formation of social skills in primary school children through group learning 160

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Barbashova Iryna
Requirements of regulatory documents regarding the primary education content in relation to the sensory development of younger school children 165
Ievlakh Maksym, Serdiuk Iryna
Modern pedagogical aspects of the formation of media literacy in the professional training of specialists in digital technologies 171
Kanarova Olha, Nakhalova Olha
Improving the professional competencies of preschool educators in shaping a positive worldview in preschool children during wartime conditions through art therapy 179
Konovalenko Tetiana, Sakhatska Oksana
The ways of media literacy development in English classes in secondary school 185
Mytiai Zoia, **Siroshtan Tetiana**
Formation of professional-communicative competence of future teachers in the process of professional training 191
Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larysa, Yehorova Yuliia
Formation of Sociocultural Competence of Higher Education Students in the Process of Studying a Foreign Language and Literature 197
Naumuk Iryna, Naumuk Oleksii
Teaching future programmers to work with computer networks: using snmp as a tool to interact with network equipment 203
Pereverzeva Olena
Health-saving educational technologies in the process of education of a musician-performer 209
Sopina Liudmila
The conceptual ideas of the methods of the formation of the individual educational trajectory of the students in the process of the professional training of music teachers 218
Chetvertak Tetiana
Features of conducting laboratory work on chemical disciplines in a blended educational format using cloud services in institutions of higher education 226
Chykhun Vitalii, Kruhlyk Vladyslav
The current state of the problem of developing gamification strategies in the process of training specialists in digital technologi 234

POST-GRADUAL WORKSHOP

Balashova Viktoriia
Preschool education in Ukraine and the Czech Republic: a comparative analysis of pedagogical approaches and innovations 240
Buksha Mykhailo
Organizational principles of digital transformation of vocational and technical education institutions 249
Manzhula Oleksandr
Methodology of using informal education resources in vocational training of digital technology specialists 257
Nehrii Iryna
The development of the Ukrainian national and cultural identity of children of senior preschool age as a factor of their social and civil competence 265

Nehrii Olha
Preparation of future educators to work with early age children in emergency situations..... 272
Sydorchuk Ruslan
Theoretical analysis of the problem of formation of information and digital competence of future IT technology specialists by means of project learning methods..... 281

Information about authors..... 291

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 372.881

SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF INTERETHNIC RELATIONS AMONG STUDENTS

Iryna Barantsova

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:
The article presents a new understanding of the socio-pedagogical factors in the development of interethnic relations among students in modern universities, an analysis of the existing points of view of scientists on the subject of the study of the essential and structural components of interethnic relations, as well as the determined components of intercultural competence in the context of the interethnic environment.
In the article the author gives the definitions of the intercultural competence by several Ukrainian and foreign scientists, describes its characteristics and features in the context of interethnic environment.
The article stresses that the need for intercultural competence is due to the globalization of the modern world, as well as the needs of pedagogical science in search of value orientations and a new worldview, the need to acquire competencies that ensure survival in the new world space.

Key words:
interethnic relations; intercultural competence; socio-pedagogical factors; intercultural interaction.

Анотація:
Баранцова Ірина. Соціально-педагогічні чинники розвитку міжетнічних відносин студентів.
У статті подано нове розуміння соціально-педагогічних чинників розвитку міжетнічних відносин у студентів сучасних університетів, проведено аналіз існуючих точок зору науковців на предмет дослідження сутнісних і структурних компонентів міжетнічних відносин, а також визначено компоненти міжкультурної компетентності в контексті міжетнічного середовища.
У статті автор наводить визначення міжкультурної компетентності кількома українськими та зарубіжними науковцями, описує її характеристики та особливості в контексті міжетнічного середовища.
У статті наголошується, що потреба в міжкультурній компетентності зумовлена глобалізацією сучасного світу, а також потребами педагогічної науки в пошуку ціннісних орієнтацій і нового світогляду, необхідністю набуття компетентностей, які забезпечують виживання в новому світовому просторі.

Ключові слова:
міжетнічні відносини; міжкультурна компетентність; соціально-педагогічні чинники; міжкультурна взаємодія.

Setting of the problem. The development of the education system and the development of nations are closely interrelated, since the progressive role of the national factor, firstly, influences the increase in the cohesion of society, secondly, reveals opportunities for the development of the individual as a subject of national relations, and thirdly, contributes to the strengthening of interethnic relations of the peoples of multinational states, such as Ukraine. It is precisely at the implementation of these ideas that the creative activity of the education system, reflected in the Concept for the Development of Civic Education in Ukraine (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Concept for the Development of Civic Education in Ukraine» No. 710-r dated October 3, 2018), is aimed. Taking into account the general trends of world development in the educational policy of Ukraine, among the significant changes in the education system it is planned to make

«... the transition to a post-industrial, information society, a significant expansion of the scale of intercultural interaction, in connection with which the factors of communication skills and tolerance acquire special importance» (Concept for the Development of Civic Education in Ukraine, 2018). Who is expected to implement the ideas of tolerance?

The answer is clear. All hopes are pinned on the system of higher pedagogical education, or more precisely, on the teaching staff.

Do they accept these ideas? Are they ready to implement the ideas of tolerance? These and other equally important questions were included in the questionnaire offered to students during the ascertaining stage of our study. The survey was conducted among students of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia) and Berdiansk State Pedagogical University (Zaporizhzhia), as well as students studying in the representative offices of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Kyiv). The results of the survey are presented in the Data Album. Of no small importance to us is the opinion of students of Zaporizhzhia and Kyiv pedagogical universities on the state of interethnic relations in the city and in the countryside. 38,6% of Zaporizhzhia and 6,7% of Kyiv students answered that interethnic relations are stable, 29,6% of Zaporizhzhia and 66,2% of Kyiv students answered that there is interethnic tension, 2,0% of Zaporizhzhia and 27,1%

of Kyiv students answered that there is strong interethnic tension. 71,4% of rural students answered that interethnic relations are stable, 24,4% – there is interethnic tension and 2,0%, as well as urban students, that there is strong interethnic tension. The majority of urban students, among whom Kyivites are «in the lead», noted the presence of interethnic tension. Kyiv turned out to be in the center of rapidly developing interethnic relations. Zaporizhzhia students note an average level of interethnic tension, and the level of strong interethnic tension coincides with the data obtained by other researchers. Students' opinions on the state of interethnic relations seem to us to be extremely important for our research.

The purpose of the article is a new understanding of the interethnic relations in education, the analysis of the existing points of view of scientists on the subject of the study of the essential and structural components of intercultural competence, as well as the definition of the components of intercultural competence in the context of the interethnic environment.

Today, the competent approach is directed from the process of acquisition and accumulation of knowledge, abilities and skills to the final result, to the «output». V. Lugovyi rightly emphasizes the role of competence in the organization of the educational process and the design of educational programs in higher education. According to him, the principle of relying on the result of training creates conditions for the orientation of educational programs directly on the individual (2009, p. 16). We believe that to a greater extent the idea of competence is related not so much to the result as the final link of achieving the goal, but to its quality. A competent specialist is distinguished by the ability to choose balanced, optimal solutions among the multitude of existing solutions; refute erroneous decisions with arguments; he is characterized by critical, flexible thinking, breadth of outlook.

With the competence approach, knowledge ceases to be «symbolic capital», since competence is determined by the degree of inclusion of a person in actual activity. In other words, the competence approach requires an answer to the question: in which activities can university students achieve professionalism and competence. I. Bekh emphasizes experience, not awareness, awareness of a person in a certain field (2010, p. 26).

S. Klepko substantiates the opinion that competence has a deep temporal character, but at the same time connects it with the formula «use of time». «When we say that someone is competent in something, it is recognized that this person is able to solve a certain issue or produce a certain product during the optimal time for society» (Klepko, 2016, p. 154). Thus, competence has its price – a certain time that will be required for its acquisition. Among all the diversity of competences, we highlight intercultural competence. But we will consider it from the perspective of an axiological approach, since this approach is defined by us as the methodological basis, the determining basis of the process of formation of intercultural competence in foreign university students, which is within the scope of the topic of our dissertation research.

The term «intercultural competence» entered the scientific discourse in the early 70s of the last centuries, when the formation of intercultural communication took place. In the scientific literature, there are also the concepts of «intercultural competence», «multicultural competence» and «polycultural competence». The prefix is interpreted in the dictionaries of foreign words by O. Melnychuk, O. Slipushko as «numerous», «many»; the prefix multi – is also explained as the multiplicity of objects or the multiplicity of some actions, functions.

Scientist Kim interprets «intercultural competence» as the ability to interact and communicate in an intercultural context (1991, p. 259-275). The definition of «intercultural» means interaction, interpenetration, interdependence, mutual influence, cooperation (M. Byram, M. Rey). We believe that the term «intercultural» most accurately defines the essence of the mentioned phenomenon, since for us there is an important aspect of interaction, by which we understand the dialogue of cultures and values, rather than the quantitative presence of cultures. The opinion of the researcher O. Zelikovska is interesting, she says that the term «intercultural» arose within the framework of intercultural pedagogy (pedagogy of peace), which is based on traditional humanistic principles. The task of peace pedagogy is to «educate a peace-loving personality who thinks globally and is free from ideological, racial and other stereotypes, possesses «intercultural loyalty» and is aware of his personal responsibility for preserving peace on earth» (Zelikovska, 2010, p. 2013).

Intercultural competence in Western science is considered in two aspects: as the ability to form a different cultural identity, which involves knowledge of the values, norms, standards of behavior of another culture; as the ability to achieve success in the process of intercultural communication. A significant number of works by scientists are devoted to the formation of intercultural competence among university students. Intercultural competence in the understanding of the scientists is a set of socio-cultural and linguistic knowledge, communication skills and skills, with the help of which the individual is able to correctly assess the specifics and conditions of interaction, find adequate models of behavior and to achieve mutual understanding, harmony, efficiency of joint activity.

In examining the object of our research, we relied on the structural-systemic approach, first presented in the methodological studies of Ludwig von Bertalanffy, who created a special society in Canada for the development of a «general theory of systems», whose members, from the particular problems of individual special sciences (biology, chemistry), came to the formulation of general methodological questions. A major role in studying the object of research was also played by the fundamental studies of his students, Ukrainian philosophers of the 20th century. They were also called «fighters for quality» for their desire to bring the objects of study to a certain universalism, allowing these objects to function and develop as systems.

Among these interscientific, transscientific studies in the field of social sciences, a special place is occupied by the relationship between pedagogy and history. At present, we are at a turning point in the development of knowledge, when reality dictates to us a search, a revision of the logical conditions and foundations of knowledge.

On the foundations of the relationship between knowledge and the social sphere of society they wrote: «... the impact of society on the entire system of social relations is increasing, and at the same time the role of social knowledge is growing» (Hrushevsky, 1921).

Our research belongs to the series of applied studies, since the requirements of university practice and direct orders from both it and society play a decisive role in it. We believe that such requirements are the education of a person tolerant of a multinational and multi-confessional environment, the development of a culture of interethnic relations of future teachers. The specific order was the need to develop a regional component of the State Educational Standard of Higher Education as one of the most important factors in harmonizing interethnic relations of future teachers. The systems approach, as well as the structural approach, which are not the same thing, «generates the problem of orderliness and organization», however, this problem does not complicate the study of complex developing systems, but on the contrary, leads these studies to the heights of scientific knowledge, which ultimately can serve to improve the human community. We are living in the next «change of paradigms of scientific thinking» (T. Kuhn), when the idea of «science for science's sake» is being replaced by the idea of «science for society».

According to the systemic approach of L. Bertalanffy, «a system is a complex of elements that interact». The integrity of the system is also emphasized by Y. Kim. According to these scientists, the researcher should already have a single model of the object at the beginning of the work as a whole, which performs the functions of a means of organizing the research.

According to the position of these authors, at the beginning of the study we considered the object of our research – interethnic relations as a system, and then defined the research program as a whole, in which each stage of the research was consistent with the functions of the object under consideration. If a systemic study is a study whose subject is an object that is a system, and the systemic characteristics of such an object are expressed in the results of the study, then it can be argued that any systemic study should record at least some characteristic features of the systemic object. These features determine, according to W. Gudykunst, the principles of systemic study, such as: «integrity, system-forming connection, structure and organization, hierarchy of system levels, management, purpose and expediency, self-organization, functioning and development» (1997).

Let us consider the principle of controllability of the development of interethnic relations both in society as a whole and specifically in the system of higher professional education, which have both common and specific features. Common features include identifying and understanding the patterns of development of interethnic relations, targeted management of their development, timely overcoming of contradictions, substantiation of stability, strength and improvement of the structural and functional unity of the system; specific features for the system of higher professional education include the possibility of diagnosing and monitoring the state of interethnic relations of a relatively small student group in a specific period of time, discussing the problems of interethnic relations in the world and in Ukraine, developing their own options for solving these problems, determining the content of educational material in order to prevent conflict situations among young people, activating the cognitive activity of students aimed at studying the national characteristics of the peoples of Ukraine. To the question «Do students participate in the discussion of problems in the sphere of interethnic relations?», students of Melitopol State Pedagogical University answered: «Yes» – 32,3%, «Sometimes» – 50,7%, «No» – 17%.

Students of the East Ukrainian National University answered «Yes» – 23,8%, «Sometimes» – 54.7%, «No» – 21,7%. We see that the issues of interethnic relations in society do not pass by the student audience, they discuss it, speak out, sometimes in a very categorical form. 80,9% of Kyiv and 67,1% of Zaporizhzia students expressed the lack of sufficient knowledge to participate in discussions on issues of interethnic relations, and only 19,1% of Kyiv and 32,9% of Zaporizhzhia students responded that they lacked their own convictions. According to the students, a certain portion of students have formed their convictions on this issue due to insufficient knowledge.

To the question «Are you aware of the educational activities of national and multinational educational institutions?» 51,2% of Kyiv students and 38,9% of Zaporizhzhia students answered that they do, 48,8% of Kyiv and 61,1% of Zaporizhzhia students answered that they do not. We were also interested in the opinions of urban and rural students about the influence of national educational institutions on the harmonization of interethnic relations in the city and in the countryside. Urban and rural students weakly connect the influence of national education institutions on the positive development of interethnic relations in society. Apparently, it is necessary to pay attention to other mechanisms for regulating interethnic relations.

The solution of complex interdisciplinary problems, which include the problem of the development of interethnic relations, occurs in complex forms, obeying the still far from studied patterns that we sought to identify in the research methodology. Supporters of the systemic approach distinguish between normative and descriptive methodology, in the normative – constructive tasks associated with the development of positive recommendations and rules for the implementation of scientific activity predominate, in the descriptive one – there is a retrospective description of the already implemented processes of scientific knowledge. We relied on the views of I. Bekh, who proposed to distinguish between constructive and retrospective methodology, such a division more accurately shades the essence of our methodological approach to the study. Normative (constructive) methodology ensures the correct formulation of the problem from both a substantive and a formal point of view; provides certain means for solving already posed tasks and problems; an improvement in the organization of the study is achieved. Descriptive (retrospective) methodology makes it possible to study tendencies and forms of development of knowledge from the point of view of its methods, categorical and conceptual structure, schemes of explanation, characteristic for each specific stage of development of the system.

Therefore, in our study different types and levels of methodological analysis were used at different stages. In the course of the study, we discovered specific problems associated with the temporal characteristics of development of interethnic relations, they were expressed in dependence of the nature of interethnic relations of subjects from the state of the considered historical period, as well as in the dynamics of growth and decrease of tension in interethnic relations of student youth. Time turned out to be a very significant parameter, which made it possible to consider the structure of the object of our study and its history (evolution). We involved in the analysis of «evolutionary, or historical time», which turns out, according to the conclusion of M. Hrushevsky, «... to be significantly different for different systems; due to this, during the same chronological time, different systems seem to run through different paths of development. It is precisely by taking into account this different scale of time that we can construct effective comparisons of different evolutionary processes from the point of view of their pace and mechanism» (1921). This is confirmed by the conclusions we obtained as a result of comparison about the different paces and isolation of the development of philosophical and ethnographic studies of Ukrainian philosophers and ethnographers of the 19th and 20th centuries on the study of the life and worldview of the peoples inhabiting Ukraine.

While studying the nature of interethnic relations of people, we found out its structure and functions, which in a certain way influenced the subject of our research. Thus, there was an increase in new knowledge about the object and subject of our research, which we tried to reflect in a number of our scientific publications. In science, a distinction is also made between the system of the object and the system of the subject, the so-called technique of «double knowledge» (Klepko, 2016).

We consider the object of our research as a system, we reflected this in the content of the definition of the main concept of our research, the subject of the research is also presented in the form of a pedagogical system, the characteristics of which are disclosed in the theoretical part, and the essential elements are described in more detail in the experimental part of our research. In revealing the structure and defining the functions of interethnic relations, we relied on the ideas of I. Bekh, who noted the complexity of the methods of structural research of developing objects, «because in these objects there always exist simultaneously, in fact, two systems – functioning and genesis, and these systems, on the one hand, are essentially different and must be distinguished, and on the other hand, cannot be separated from each other» (Bekh, 2010). The functioning of an object of a developing system cannot be studied separately from its genesis, since at each moment in time, in each «synchronous» section of the object, genetic connections continue to act, influence the connections of functioning and, moreover, determine the nature of interethnic relations.

It is difficult to assess the history of developing systems because the sources, including scientific ones, whose authors bear a share of the responsibility for the desire to pass off «wishful thinking as reality», often distorted it, this reality, or hushed it up, which is quite understandable, since science was «at the service» of the state apparatus in past periods. But even today it is not easy to study the nature of interethnic relations, since they are characterized by

unpredictability, instability, emotionality, conflict, and often distortions and subjectivity of the media in the transmission of events related to national issues.

We consider interethnic relations as subject-subject, where the subjects of the relationship are subjects of interpersonal relations and at the same time subjects of interethnic relations, in addition, we also studied the direction of the subject's relations to his or her national group (autostereotype) and to other national groups (heterostereotype).

Semantic analysis of the concept of «relation» shows that the greatest specific weight, most often revealing the content, the meaning of the concept of relation, has the direction of some action subjective (internal) or objective (external). In grammar, the expressions «in relation to whom or what» or «in relation to whom-what» are used in the meaning of a preposition indicating the direction of action. The meaning of the concept of «relation» is supplemented by the axiological aspect of relations: positive or negative, good or bad, fair or unfair. It is easy to notice that semantic analysis also distinguishes the direction of two plans: subject – object and subject – subject.

When analyzing the category of «psychological relations», it seems productive to differentiate the concepts of «subject» and «personality». If the subject is associated with the concept of activity (play, study, work), then the personality is associated with the concept of the totality of all social relations, including psychological (subjective-personal) relations. In the first case, we speak of a person as a subject of activity, demonstrating conscious, purposeful, motivated activity, in the other, of a person as a totality of all connections and relations with society. «Only an analysis of the relationship "individual – society», notes I. Bekh, «will allow us to reveal the basis of the properties of a person as an individual» (2010).

In relations between students in the context of a multinational university, the stage of transforming knowledge into a need to observe the rights of one's own and others, as well as one's own and others' duties, is of great importance. This need can be in demand when real actions and deeds are required from the student's personality. Only certain actions (according to I. Bekh) fully characterize a personality, its level of maturity, and one can also add the real involvement of this personality in international relations. Thus, a specific system of interethnic relations of students is brought to the norm (observance of human rights, national minorities, striving for social justice, compliance with moral laws, etc.), when the cognitive, affective and behavioral spheres of the personality are simultaneously or sequentially included.

We consider the category of «interethnic relations» based on interpersonal relations proper: attitude towards oneself as a representative of a certain nationality; attitude towards one's own national group; attitude towards a representative of another nationality; attitude towards another national group. Four vectors of direction of interethnic relations are distinguished, closely connected with all other public relations. Various vectors of direction of relations connected with national aspects of life can be expressed both by external and internal manifestations. For example, external manifestations of the subject's attitude towards himself or herself as a representative of a nation (ethnos): demonstration of national traits, communication in the native language, observance of national traditions, rites, including religious ones; internal: clear identification with one's national group, national self-awareness, orientation towards one's national group. External and internal manifestations can develop both positively and negatively.

Conclusions. We defined the functions of interethnic relations, which should prove its «profitability»: sense-making – gives meaning to the things of the surrounding world and directs the activity of the individual due to the fact that values are its content-forming focus; dialogical – promotes the dialogue of cultures and values; motivational – stimulates the development of needs and interests in communication with representatives of other cultures; orientational – allows to adequately assess the subjects and phenomena of life and navigate in the multicultural space of the university; adaptive – acts as an adaptive mechanism to the new educational and pedagogical system, language of communication, natural and climatic conditions, national and cultural environment; comparative – gives the student the opportunity to compare cultural phenomena; choose strategies of behavior and activity in communication situations, adequately perceive other types of behavior; be tolerant of other alternative positions; goal setting – activates goals, shapes the meaning of a person's life; regulative – regulates the life activities of people and society through norms and values; communicative – consists in the ability to apply various options of communicative strategies and tactics; integrative – promotes the unification of people in their activities; prognostic – allows the individual to predict the consequences of his actions; cognitive – expands the horizons of an individual's value consciousness, enriches his or her holistic picture of the world; controlling – manifests itself in the ability to reflect, control emotions, resistance to frustrations; creative – directs the development of creative abilities of students, promotes self-realization in various spheres of activity.

Thus, having studied the phenomenon of «interethnic relations» in the works of Ukrainian and foreign scientists, we came to the conclusion that the

need for intercultural competence is due to the globalization of the modern world, as well as the needs of pedagogical science in search of value orientations and a new worldview, the need to acquire competencies that ensure survival in the new world space.

Список використаних джерел

Bekh I.D. (2010). Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy // Pedagogy and psychology. 2010. No. 2. p. 26-31. [in Ukrainian]

Concept for the Development of Civic Education in Ukraine (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Concept for the Development of Civic Education in Ukraine" No. 710-r dated October 3, 2018) [in Ukrainian]

Hrushevsky M. (1921). The Beginnings of Citizenship: (Genetic Sociology). Prague: Foreign Bureau and Publishing House in Prague. 326 p. [in Ukrainian]

Zelikovska O.O. (2010). The essence and structure of intercultural competence of students of higher economic educational institutions. Problems of modern pedagogical education. Sępiya "Pedagogy and Psychology". No. 2 (24). P. 213-216. [in Ukrainian]

Klepko S.F. (2016). Philosophy of education in the European context. Poltava: POIPPO. 328 p. [in Ukrainian]

Lugovyi V. (2009). European concept of competence approach in higher education and problems of its implementation in Ukraine. Pedagogy and psychology. No. 2. P. 13-26. [in Ukrainian]

National strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.mon.gov.ua/images/files/news /12/05/4455.pdf Personal spirituality: methodology, theory and practice 3 (62)-2014 142 [in Ukrainian]

Gudykunst W. (1997). Communication with strangers: An approach to intercultural communication. W. Gudykunst, Y.Y. Kim. Boston: McGrawHill, 1997. 112 p. [in English]

Kim Y. (1991). Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. Cross-cultural Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage, 1991. P. 259-275. [in English]

References

Бех, І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія. 2010. № 2. с. 26-31.

Грушевський, М. Початки громадянства: (ґенетична соціологія). Прага: Заграничне бюро і склад видань в Празі, 1921. 326 с.

Зеліковська, О.О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сєрія «Педагогіка і психологія». № 2 (24). 2010. С. 213-216.

Клепко, С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОІППО, 2006. 328 с.

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» № 710-р від 03.10.2018 р.)

Луговий, В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка та психологія. 2009. № 2. С. 13-26.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/ 4455.pdf

Духовність особистості: методологія, теорія і практика 3 (62). 2014 142 с.

Gudykunst, W. Communication with strangers: An approach to intercultural communication. W. Gudykunst, Y.Y. Kim. Boston : McGrawHill, 1997. 112 p.

Kim, Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. Cross-cultural Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage, 1991. P. 259-275.

Відомості про автора:
Barantsova Iryna Oleksandrivna
irinabarantsova25@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-9-14

Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2024 р.

Information about the author:
Баранцова Ірина Олександрівна
irinabarantsova25@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-9-14

Received at the editorial office 16. 11. 2024.
Accepted for publishing 16. 12. 2024.

УДК 37.02:159.93

PERCEPTIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS OF INTERCULTURAL EDUCATION AND THEIR MENTAL RESILIENCE

Simona Nikolova, Chrysoula-Maria Grammenou

SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria

Resume:
The article aims to explore and analyze primary school teachers' perceptions of intercultural education and assess their mental resilience levels. The study will focus on understanding the factors that influence their perceptions and the potential relationship between these perceptions and their mental resilience. The total number of teachers surveyed is 86, of which 62,8% are women and 37,2% are men from the total number of respondents. Overall, the findings highlight the importance of providing teachers with adequate support, resources and training to integrate intercultural education into their teaching practice effectively. Addressing the identified challenges and improving teacher preparedness and resilience can create more inclusive and culturally responsive learning environments. Moreover, ongoing efforts to evaluate and improve the effectiveness of intercultural education initiatives can help maximize their impact on student interactions and attitudes.

Key words:
school; mental resilience; teachers; education.

Анотація:
Ніколова Симона, Граммену Хрисула-Марія. Сприймання вчителями початкової освіти міжкультурної освіти та їх психічна стійкість.
Мета статті – дослідити та проаналізувати уявлення вчителів початкової школи про міжкультурну освіту та оцінити рівень їх психічної стійкості. Дослідження буде зосереджено на розумінні факторів, які впливають на їхнє сприйняття, і потенційного зв'язку між цими сприйняттями та їх психічною стійкістю. Загальна кількість опитаних педагогів – 86, з них 62,8% жінки та 37,2% чоловіки від загальної кількості респондентів. Загалом отримані результати підкреслюють важливість надання вчителям належної підтримки, ресурсів і навчання для ефективної інтеграції міжкультурної освіти у їхню педагогічну практику. Вирішення виявлених проблем і підвищення готовності та стійкості вчителів можуть створити більш інклюзивне та культурно сприйнятливе навчальне середовище. Крім того, постійні зусилля з оцінки та підвищення ефективності ініціатив міжкультурної освіти можуть допомогти максимізувати їхній вплив на взаємодію та ставлення студентів.

Ключові слова:
школа; психічна стійкість; педагоги; виховання.

Setting of the problem. Intercultural education aims to change the attitudes, behaviors, but also the way of thinking of all the people who participate in the educational process and not only, through the constant interaction with the various cultural groups, with the ultimate goal of creating a multicultural education environment (Angelopoulou, Manesis, 2018).

A school that is part of a system that is in constant interaction and interdependence and as is known every change in a part of the system implies a change in the whole system as well (Hatzichristou, 2011). In other words, intercultural education is an education policy, which is not only related to the level of the school class and by extension the school, but also related to the macro-level of the state, taking into account the thoughts of both the authorities on such issues, as well as teachers (Hatzisotiriou, 2015).

Intercultural education was formed in order to face cultural diversity and the changes created by this diversity (Parthenis et. al., 2016). Portera (2008) states that intercultural education is a real revolution in the field of education, where the issues of identity and culture are no longer treated as something static, but as a dynamic one. In the same direction, according to UNESCO, intercultural education is a dynamic concept, which includes the interaction between different cultures in terms of equality (Gerosimos, 2013).

According to Markou (2001), intercultural education is defined as the process of transforming both the school and the wider society for the most effective adaptation to the new multicultural reality, to create equal opportunities for the expression of all personalities both in individual, as well as on a collective level, having at the same time the required help and support of the state for personal search at the level of freedom, formation of cultural identity, but also self-fulfillment of each person. Coulby (2006) states that intercultural education is not a revision of the systems used by schools until now, but should utilize the full range of historical events through practices aimed at understanding contemporary cultural development and developing. Furthermore, intercultural education includes the concept of "culture", highlighting ways of coexistence and communication between cultures, their value systems, beliefs, and traditions (Grant, Portera, 2010).

It is worth mentioning that culture, at a first level, according to Herskovits is defined as "that part of the environment that has been created by man" (Smith et al, 2011, p. 78). On the other hand, Essinger mentions that culture is in constant mobility, which changes depending on the prevailing traditions and living conditions. New and foreign elements interact making culture not static, but evolving (Zografou, 2003). According to H. Essinger, intercultural education is based on four basic principles in order to have a peaceful coexistence between different cultures, where intercultural respect and intercultural communication will be promoted (Markou, 2010). So, these principles have to do with:

1. Education for empathy. Through the right training and guidance, the person can understand the diversity and problems of the other and place himself in the position of the other, but also in the situations that the other experiences.

2. Education for solidarity and equal opportunities, with the main goal of eliminating social discrimination, fighting injustice and social inequalities.

3. Education for intercultural respect, which can be realized by 'opening' towards other cultures and by equal interaction between cultures.

4. Education against the nationalist way of thinking, with the aim of eliminating prejudices and stereotypical perceptions towards the different (Karagiannis, 2017; Nikolaou, 2011; Paleologu et. al., 2011).

The diverse character of the student population of modern school classes has led to a new school reality, which, as it has been seen, makes it difficult for many students due to a series of different needs that they present both at a psycho-emotional level, as well as at a learning, socio-economic and cultural level (Walker, 2010). At the same time, it is a challenge for many teachers mainly due to their insufficient training on intercultural education issues (Damanakis, 2004; Zeichner, 2012).

An important role in promoting the mental health of students is played by the teacher himself, in order to create a suitable and supportive environment for his students (Hatzichristou, 2015). In order to influence his students and promote their mental resilience, the teacher himself should possess similar qualities (Gu et. al., 2007). Mental resilience in teachers is related to their well-being and not to the simple practice of the profession (Beltman et. al., 2011). The teaching profession in the 21st century is considered one of the most stressful professions.

The teacher is faced with many situations that generate conflicts and stress, which if not managed properly can have a negative effect on his or her physical health and mental well-being, affecting his or her self-confidence and the satisfaction he/she receives from work (Bobek, 2002; Gu, et. al., 2007). To face adversity, the teacher needs to have high self-efficacy. Successfully dealing with difficulties can strengthen the sense of self-efficacy and by extension, increase his or her mental resilience.

Methodology. The methodology is a quantitative study. Cronbach's alpha coefficient was applied to check for internal consistency to ensure the reliability and validity of the questionnaire.

Table 1. Cronbach’s a

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,566	15

The table shows that most respondents are female, accounting for 62,8%, and male respondents comprise 37,2%. The most significant proportion of respondents, 46,5%, had a Bachelor's degree, 36,0% had a Master's degree, and 17,4% had a Doctoral degree, signifying a smaller but still notable proportion of highly educated individuals in the sample. 48,8% of the total have been teaching in the primary education sector for 5-10 years, 29,1% had 5 years of teaching experience, 16,3% have been teaching for 10-15 years, and only 5.8% reported having more than 15 years of teaching experience.

Additionally, ANOVA was tested in order to see is there a relation between age of the sample and the question, with post hoc LSD test. The questions that showed Sif <0,05 were related and are presented in Table 3.

Table 2. Gender, age, education and experience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gender					
Valid	Male	32	37,2	37,2	37,2
	Female	54	62,8	62,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	
Age					
Valid	25-34	8	9,3	9,3	9,3
	35-44	12	14,0	14,0	23,3
	45-54	47	54,7	54,7	77,9
	55-64	11	12,8	12,8	90,7
	65 or older	8	9,3	9,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	
Education level					
Valid	Bachelor's degree	40	46,5	46,5	46,5
	Master's degree	31	36,0	36,0	82,6
	Doctoral degree	15	17,4	17,4	100,0
Years experience					
Valid	Less than 5 years	25	29,1	29,1	29,1
	5-10 years	42	48,8	48,8	77,9
	10-15 years	14	16,3	16,3	94,2
	More than 15 years	5	5,8	5,8	100,0

Table 3. ANOVA Age

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
How would you rate your understanding of intercultural education concepts?	Between Groups	31,639	4	7,910	14,423	,000
	Within Groups	44,420	81	,548		
	Total	76,058	85			
How prepared do you feel to handle the challenges of intercultural education?	Between Groups	35,303	4	8,826	8,728	,000
	Within Groups	81,906	81	1,011		
	Total	117,209	85			
How much support do you feel you receive from your school administration in implementing intercultural education and managing related stress?	Between Groups	23,144	4	5,786	9,807	,000
	Within Groups	47,786	81	,590		
	Total	70,930	85			

Table 4. ANOVA Post Hoc - Education level

Multiple Comparisons

Dependent Variable: How often do you face stressful situations when dealing with intercultural issues in your classroom?

LSD

(I) What is your highest level of education?	(J) What is your highest level of education?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Bachelor's degree	Master's degree	-,396	,217	,072	-,83	,04
	Doctoral degree	,408	,275	,141	-,14	,95
Master's degree	Bachelor's degree	,396	,217	,072	-,04	,83
	Doctoral degree	,804*	,286	,006	,24	1,37
Doctoral degree	Bachelor's degree	-,408	,275	,141	-,95	,14
	Master's degree	-,804*	,286	,006	-1,37	-,24

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table 5. ANOVA – Questions

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Have you ever received formal training in intercultural education?	Between Groups	2,328	3	,776	3,352	,023
	Within Groups	18,986	82	,232		
	Total	21,314	85			
Have you observed a change in student interactions or attitudes as a result of your efforts in intercultural education?	Between Groups	38,923	3	12,974	10,652	,000
	Within Groups	99,879	82	1,218		
	Total	138,802	85			
How much support do you feel you receive from your school administration in implementing intercultural education and managing related stress?	Between Groups	6,857	3	2,286	2,925	,039
	Within Groups	64,073	82	,781		
	Total	70,930	85			

After that the education level was tested with ANOVA. The question that was related to education level is presented in Table 4.

Finally, the years of teaching was tested and the questions that were related are presented in Table 5.

Discussion. Resilience in teachers depends on the interplay of intra-individual factors such as self-concept, motivation to teach, past experiences and coping strategies, family factors such as positive family climate, and professional factors such as workload, good, supportive interpersonal relationships between colleagues and the positive learning environment, which affect their life and work and affect their professional commitment. Reference to mental resilience in teachers is made in relation to stress, burnout, self-efficacy and commitment to educational practice (Beltman, et. al., 2011; Bobek, 2002; Gu, Day, 2007).

Appendix. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Have you ever received formal training in intercultural education?	Equal variances assumed	,701	,405	-,661	84	,510	-,074	,112	-,297	,149
	Equal variances not assumed			-,658	64,304	,513	-,074	,113	-,299	,151
How would you rate your understanding of intercultural education concepts?	Equal variances assumed	,000	,988	,387	84	,699	,082	,212	-,340	,504
	Equal variances not assumed			,387	64,932	,700	,082	,212	-,342	,506
Have you implemented intercultural education in your teaching?	Equal variances assumed	,010	,920	,051	84	,959	,006	,113	-,218	,230
	Equal variances not assumed			,051	64,844	,959	,006	,113	-,220	,231
Do you believe intercultural education is essential in today's diverse classrooms?	Equal variances assumed	,756	,387	-,172	84	,864	-,042	,243	-,525	,441
	Equal variances not assumed			-,179	73,774	,858	-,042	,233	-,506	,422
How prepared do you feel to handle the challenges of intercultural education?	Equal variances assumed	,440	,509	-,215	84	,830	-,057	,263	-,581	,467
	Equal variances not assumed			-,217	66,705	,829	-,057	,262	-,579	,465
How do you rate your level of resilience in managing the pressures of implementing intercultural education?	Equal variances assumed	,107	,744	1,032	84	,305	,212	,205	-,196	,620
	Equal variances not assumed			1,017	62,140	,313	,212	,208	-,205	,628

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Do you think mental resilience plays a significant role in successfully implementing intercultural education?	Equal variances assumed	,818	,368	,213	84	,831	,052	,244	-,433	,537
	Equal variances not assumed			,219	70,586	,827	,052	,238	-,422	,526
Have you ever used any techniques or resources to improve your mental resilience in relation to your teaching responsibilities?	Equal variances assumed	3,682	,058	-1,024	84	,309	-,103	,101	-,303	,097
	Equal variances not assumed			-,995	59,526	,324	-,103	,104	-,310	,104
What are the main challenges you face in integrating intercultural education into your teaching?	Equal variances assumed	,001	,972	1,531	84	,129	,332	,217	-,099	,764
	Equal variances not assumed			1,549	67,532	,126	,332	,214	-,096	,760
How effective do you believe your current teaching approach is in promoting intercultural understanding and respect among your students?	Equal variances assumed	,019	,890	,208	84	,835	,046	,222	-,395	,488
	Equal variances not assumed			,207	63,526	,837	,046	,224	-,401	,494
Have you observed a change in student interactions or attitudes as a result of your efforts in intercultural education?	Equal variances assumed	,013	,908	-,012	84	,990	-,003	,287	-,574	,567
	Equal variances not assumed			-,012	61,877	,991	-,003	,292	-,586	,579
Would you be interested in receiving additional training or resources to improve your capacity for intercultural education?	Equal variances assumed	,521	,473	,022	84	,983	,006	,263	-,518	,529
	Equal variances not assumed			,022	69,373	,982	,006	,258	-,509	,520

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
How often do you face stressful situations when dealing with intercultural issues in your classroom?	Equal variances assumed	,645	,424	-,115	84	,909	-,024	,211	-,444	,396
	Equal variances not assumed			-,112	59,314	,911	-,024	,218	-,460	,411
How do you generally cope with these stressful situations?	Equal variances assumed	1,471	,229	,961	84	,339	,218	,226	-,233	,668
	Equal variances not assumed			,928	58,447	,357	,218	,234	-,252	,687
How much support do you feel you receive from your school administration in implementing intercultural education and managing related stress?	Equal variances assumed	,901	,345	1,074	84	,286	,219	,204	-,186	,624
	Equal variances not assumed			1,022	55,578	,311	,219	,214	-,210	,648

In a mixed-methods study of 100 primary and secondary schools in England, it appeared that the composition of the student population was a key influence on teachers' sense of self-efficacy and their general well-being (Gu, Day, 2007). On the other hand, in a research conducted in America, it emerged that teachers often show an ambivalent attitude towards their immigrant students and doubt their self-efficacy when teaching students with a different cultural background than themselves (Kumar, Hamer, 2013).

In the same study, the 27 teachers who believed that minority students should be integrated into the dominant culture were more likely to have stereotypical perceptions of minorities, experience discomfort with cultural diversity, and not adapt their teaching to culture of their heterogeneous students. Regarding demographics, in a sample of undergraduate students in America, it appeared that factors such as gender, ethnicity, and socioeconomic level were not predictive of attitudes toward intercultural education and self-efficacy. Conversely, students' political beliefs were associated with attitudes toward intercultural education, and more specifically, more liberal political beliefs were associated with more positive attitudes. Also, as personal experiences with multiculturalism increased there was an increase in self-efficacy (Nadelson et. al., 2012).

In a meta-analysis in relation to years of service, the results showed that teachers who had been working for four years or more reported higher self-efficacy, compared to their less experienced colleagues, up to three years of service (Beltman et. al., 2011). Also, the finding that a very small percentage of teachers are satisfied with their work is interesting (Bobek, 2002; Koustelios, 2001; Ololube, 2006). However, teachers who appeared to have high mental resilience, cared about their general well-being, were able to maintain a balance between work and personal life, watched their diet and exercised, avoided homework every night, had personal time and spending time with friends (Johnson, et. al., 2014).

The school can act as a protective factor and enhance students' mental resilience and well-being, through strategies that promote mental health, such as the development of positive interpersonal relationships, support and learning skills, crisis management, opportunities for participation as well as the sense of security (Kyriakou, 2016; Hatzichristou et. al., 2014; Hatzichristou, 2011).

Conclusions. The findings highlight the importance of providing teachers with adequate support, resources, and training to effectively integrate intercultural education into their teaching practice. Addressing the identified challenges and enhancing

teachers' preparedness and resilience can contribute to creating more inclusive and culturally responsive learning environments. Moreover, continued efforts to evaluate and improve the effectiveness of intercultural education initiatives can help maximize their impact on student interactions and attitudes.

References

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2018). Intercultural Pedagogy and Counseling Intervention. Educators' Views. Pedagogical inspection, 63. [in English]

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6 (3), 185-207. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001. [in English]

Bobek, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. The Clearing House, 75 (4), 202-205. Doi: 10.1080/00098650209604932. [in English]

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. Intercultural education, 17 (3), 245-257. [in English]

Damanakis, M., (2004). The education of returnees and foreign students in Greece: Intercultural approach. Athens: Gutenberg. 280 p. [in English]

Gerosimos, E. (2013). Intercultural education and inclusion: Invitation and challenge for education. In P. Angelidis & C. Chatzisotiriou (Eds.), Intercultural dialogue in education: Theoretical approaches, policies beliefs and pedagogical practices (pp. 351-376). Athens: Interaction. [in English]

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher education, 23 (8), 1302-1316. [in English]

Grant, C.A., & Portera, A. (Eds.). (2010). Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnection ctedness. New York: Routledge, 118 p. [in English]

Hatzichristou, C. (2011). School Psychology: Defining its role and specialty. Athens: Print. [in English]

Hatzichristou, C. (2015). Prevention and promotion of mental health at school and in the family. Athens: Gutenberg. [in English]

Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettled times. In Resilience interventions for youth in diverse populations (pp. 299-325). Springer, New York, NY. [in English]

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. Teachers and Teaching, 20 (5), 530-546. [in English]

Karagiannis, E. (2017). The management of cultural otherness in the modern Greek school. Athens: Doudoumi.112 p. [in English]

Kyriakou, A. (2016). Mental Resilience at School. Psychological support of children in crisis situations. Panhellenic Conference of Education Sciences, 2014 (2), 498-504. [in English]

Koustelios, A.D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greeks teachers. International journal of educational management, 15 (7), 354-358. [in English]

Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs towards student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. Journal of Teacher Education, 64 (2), 162-177. [in English]

Markou, G.P. (2001). Introduction to intercultural education (1st ed.). Athena: N. Pappa Brothers & Co. Ltd. [in English]

Markou, G.P. (2010). Introduction to intercultural education. Athena: Self-publishing. 231 p. [in English]

Nadelson, L.S., Boham, M.D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M.J., Hall, C.J., Hoetker, G.A., & Shapiro, M.A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Urban Education, 47 (6), 1183-1208. [in English]

Список використаних джерел

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2018). Intercultural Pedagogy and Counseling Intervention. Educators' Views. Pedagogical inspection, 63. [in English]

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6 (3), 185-207. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001. [in English]

Bobek, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. The Clearing House, 75 (4), 202-205. Doi: 10.1080/00098650209604932. [in English]

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. Intercultural education, 17 (3), 245-257. [in English]

Damanakis, M., (2004). The education of returnees and foreign students in Greece: Intercultural approach. Athens: Gutenberg. 280 p. [in English]

Gerosimos, E. (2013). Intercultural education and inclusion: Invitation and challenge for education. In P. Angelidis & C. Chatzisotiriou (Eds.), Intercultural dialogue in education: Theoretical approaches, policies beliefs and pedagogical practices (pp. 351-376). Athens: Interaction. [in English]

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher education, 23 (8), 1302-1316. [in English]

Grant, C.A., & Portera, A. (Eds.). (2010). Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnection ctedness. New York: Routledge, 118 p. [in English]

Hatzichristou, C. (2011). School Psychology: Defining its role and specialty. Athens: Print. [in English]

Hatzichristou, C. (2015). Prevention and promotion of mental health at school and in the family. Athens: Gutenberg. [in English]

Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettled times. In Resilience interventions for youth in diverse populations (pp. 299-325). Springer, New York, NY. [in English]

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. Teachers and Teaching, 20 (5), 530-546. [in English]

Karagiannis, E. (2017). The management of cultural otherness in the modern Greek school. Athens: Doudoumi.112 p. [in English]

Kyriakou, A. (2016). Mental Resilience at School. Psychological support of children in crisis situations. Panhellenic Conference of Education Sciences, 2014 (2), 498-504. [in English]

Koustelios, A.D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greeks teachers. International journal of educational management, 15 (7), 354-358. [in English]

Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs towards student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. Journal of Teacher Education, 64 (2), 162-177. [in English]

Markou, G.P. (2001). Introduction to intercultural education (1st ed.). Athena: N. Pappa Brothers & Co. Ltd. [in English]

Markou, G.P. (2010). Introduction to intercultural education. Athena: Self-publishing. 231 p. [in English]

Nadelson, L.S., Boham, M.D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M.J., Hall, C.J., Hoetker, G.A., & Shapiro, M.A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. Urban Education, 47 (6), 1183-1208. [in English]

Nikolaou, G. (2011). Integration and education of foreign students in elementary school. Athens: Pedio. [in English]
Ololube, N.P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. Online Submission. [in English]
Paleologu, N. & Evangelou, O. (2011). Intercultural pedagogy: Educational policy for immigrant children. Athens: Pedio. [in English]
Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. Intercultural education, 19 (6), 481-491. [in English]
Parthenis, X. & Fragoulis, G. (2016). Intercultural education towards new challenges: Roma. A theoretical and empirical approach. Athena: Metaichmium. [in English]
Smith, P.B., & Bond, M.H. (2011). Cross-Cultural Social Psychology. A. Papastylianou (Ed.). Second edition. Athens: Gutenberg. [in English]
Walker, B. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. Intervention in School and Clinic, 46 (2), 104-110. [in English]
Zografou, A. (2003). Intercultural Education in Europe and Greece. Athena: Print, Giorgos Dardanos. [in English]
Zeichner, K. (2012). Educating teachers for cultural diversity in the United States. Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review, 141, 12-14. [in English]

Nikolaou, G. (2011). Integration and education of foreign students in elementary school. Athens: Pedio. [in English]
Ololube, N.P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. Online Submission. [in English]
Paleologu, N. & Evangelou, O. (2011). Intercultural pedagogy: Educational policy for immigrant children. Athens: Pedio. [in English]
Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. Intercultural education, 19 (6), 481-491. [in English]
Parthenis, X. & Fragoulis, G. (2016). Intercultural education towards new challenges: Roma. A theoretical and empirical approach. Athena: Metaichmium. [in English]
Smith, P.B., & Bond, M.H. (2011). Cross-Cultural Social Psychology. A. Papastylianou (Ed.). Second edition. Athens: Gutenberg. [in English]
Walker, B. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. Intervention in School and Clinic, 46 (2), 104-110. [in English]
Zografou, A. (2003). Intercultural Education in Europe and Greece. Athena: Print, Giorgos Dardanos. [in English]
Zeichner, K. (2012). Educating teachers for cultural diversity in the United States. Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review, 141, 12-14. [in English]

Information about the authors:
Nikolova Simona
simona.nikolova@swu.bg
Southwestern University
"Neofit Rilski" (SWU)
Blagoevgrad, Bulgaria

Grammenou Chrysoula-Maria
xrymagr@gmail.com
Southwestern University
"Neofit Rilski" (SWU)
Blagoevgrad, Bulgaria

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-15-22

Received at the editorial office 10. 12. 2024.
Accepted for publishing 22. 12. 2024.

Відомості про авторів:
Ніколова Симона
simona.nikolova@swu.bg
Південно-західний університет
«Неофіт Рильський» (SWU)
Благоєвград, Болгарія

Граммену Хрисула-Марія
xrymagr@gmail.com
Південно-західний університет
"Неофіт Рильський" (SWU)
Благоєвград, Болгарія

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-15-22

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2024 р.

УДК 364-782-022.326.5

НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ СІМ'ЯМ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Ірина Батарейна, Ганна Чижикова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті досліджено проблему організації соціального супроводу сімей, які потребують допомоги. Розглянуто структуру, розкрито алгоритм виявлення таких сімей. З'ясовано, що соціальний працівник вимагає міжвідомчої співпраці, формування в кожному окремому випадку команди з представників різних підрозділів виконавчої влади, місцевого самоврядування, громадськості для вирішення ключових проблем клієнта. Тому виникла необхідність формування та впровадження нових підходів до соціального супроводу. Узагальнено, що теоретичне і практичне значення полягає в тому, що виокремлено рівні вирішення соціальних проблем сімей та надано рекомендації організації соціального супроводу сімей. Зроблено висновки про те, що в подальшому необхідно сформувати та забезпечити реалізацію нового комплексного концепту реформування системи публічного управління у сфері соціального захисту населення України та соціального захисту дітей.

Ключові слова:
соціальний супровід; складні життєві обставини; вразливі сім'ї; групи ризику; центри соціального обслуговування.

Resume:
Batareina Iryna, Chyzhykova Hanna. Provision of social services to families who find themselves in difficult life circumstances.
The article investigates the problem of organizing social support. The structure is examined, and the algorithm for identifying such families is revealed. A social worker requires interagency cooperation, forming a team in each individual case from representatives of various executive authorities, local self-government, and the public to address the client's key issues. The need has arisen to form and implement new approaches to social support. The theoretical and practical significance lies in the fact that the levels of solving social problems of families have been identified and recommendations for organizing social support for families have been provided. In the future, it is necessary to form and ensure the implementation of a new comprehensive concept for reforming the public administration system in the field of social protection of the population of Ukraine and child protection.
Social accompaniment is the cornerstone of social assistance in Ukraine, providing essential support to families facing challenges. However, the lack of clear and specific regulations hampers effective collaboration between the government and civil society, hindering access to services for vulnerable families. The government's data portal highlights the need for improvements in the system, as evidenced by the statistics on "eDopomoga" usage. Involvement of public organizations and volunteers expands the possibilities of social services and allows providing more complex services. In 2022, the government reduced unemployment benefits to stimulate job hunting. Employment centers provide such assistance and contribute to increasing the level of employed persons in Ukraine, providing a chance to receive a higher education with a voucher.
In this way, the employment center can become a key point of support for families who find themselves in difficult life circumstances, offering them support that leads to the restoration of their economic stability and confidence in the future. This not only helps individual families to overcome difficulties, but also contributes to the general increase in the well-being and sustainability of society.

Key words:
social support; difficult life circumstances; vulnerable families; risk groups; social service centers.

Постановка проблеми. Особливого значення в сучасних умовах набувають питання розвитку соціальної роботи, впровадження оптимальних моделей її організації в громаді. Соціальна робота в останні роки збагатилася численними науковими доробками, що ґрунтуються на міжнародних стандартах дій в найнеобхідніших інтересах сімей, у кращому міжнародному досвіді розвитку соціальних послуг. Разом із тим ключовим завданням соціальної роботи залишається пошук шляхів інтеграції та взаємодії всіх соціальних інституцій у забезпеченні добробуту сімей з дітьми, благополуччя, безпеки та стабільності дітей.

Соціально-економічні умови в Україні привели значну кількість українських сімей до потреб соціального захисту і допомоги, які тією чи іншою мірою можуть надаватися державними та громадськими організаціями й базуватися на відповідній нормативно-правовій базі. Соціальний працівник вимагає міжвідомчої співпраці, формування в кожному окремому випадку команди з представників різних підрозділів виконавчої влади, місцевого самоврядування, громадськості для вирішення ключових проблем клієнта.

Отже, актуальність дослідження окреслена умовами економічної, політичної та соціальної нестабільності в Україні. Є необхідність формування та впровадження нових підходів до соціального супроводу, де зміниться роль держави, а саме будуть набувати розвитку нові державні інституції (інститути громадянського суспільства) щодо соціального захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, широко представлене в наукових джерелах. Починаючи з кінця 90-х років це питання ґрунтовно висвітлювалось у публікаціях І. Звєрєвої, О. Беспалько, І. Трубавіної, Н. Комарової, І. Пєші, А. Капської, Г. Лактіонової, Р. Вайноли та ін. Проте, як стає зрозумілим із робіт І. Пєші, Р. Кажук, Л. Шпільчак, соціальний супровід різними авторами інтерпретувався як вид соціальної роботи, форма комплексної соціальної підтримки або соціальної допомоги, комплекс реалізації окремих форм соціальної роботи, комплекс соціальних послуг, модель або технологія соціально-педагогічної діяльності, чи як індивідуально орієнтована соціальна робота

взагалі, що, звісно, впливало на розуміння авторами мети, змісту та результатів цієї діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей, змісту, форми і методів соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у визначенні пріоритетних напрямів та шляхів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальний супровід як окрема соціальна послуга (а не спосіб організації соціального обслуговування) став розглядатися із прийняттям у 2012 році Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, та затвердженням у 2016 р. відповідного державного стандарту. Проте, як зазначив С. Синчук, визначення сутності та змісту цієї соціальної послуги в різних нормативних документах є суперечливим, що ускладнює її надання, моніторинг та оцінку результатів (Синчук, 2020). Хоча критерії та методи оцінювання результатів соціального супроводу як виду соціальної допомоги або соціальної послуги в науково-методичних джерелах детально не розкриваються, в процесі їхньої розробки можна спиратися на розуміння авторами цілей та завдань соціального супроводу. Такими, відповідно до розглянутих публікацій, є вихід сім'ї або особи зі складних життєвих обставин та набуття ними вміння самостійно вирішувати проблемні ситуації та ефективно використовувати ресурси, збереження та підвищення їхнього соціального статусу (Пєша, 2013), подолання життєвих труднощів та мінімізація одержувачами послуг їхніх наслідків, пошук прихованих резервів людини та активізація її готовності покладатися на власні можливості (Кажук, 2017), покращення життєвої ситуації та усунення причин об'єктивного і суб'єктивного характеру, що заважають людині або сім'ї долати складні життєві обставини (Сосюра, 2016), створення умов для відновлення потенціалу розвитку сім'ї та дитини (Оксенюк, 2018).

Питання оцінювання якості соціальних послуг було предметом дослідження Ю. Горемикіної, Г. Терещенко, О. Давидюк. В якості індикаторів та критеріїв якості соціальних послуг автори називають час надання та доступність послуг, професіоналізм надавачів, ступінь задоволеності потреб клієнтів, суб'єктивну оцінку ними якості та ефективності послуг та вплив отриманих послуг на проблеми отримувачів; в якості основного методу збору даних – експертне оцінювання у формі анкетування (Горемикіна, 2017).

У навчальному посібнику К. Віцукаєва висвітлюються актуальні питання соціального супроводу такої категорії клієнта, як діти та молодь. Зокрема, представлено теоретичні та практичні аспекти соціального супроводу дітей, які зазнали жорстокого поводження, насильства; неповнолітніх та молоді, які повернулися з місць позбавлення волі; неповнолітніх, які вчинили правопорушення; дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, які є випускниками інтернатних закладів; учнів та студентів в навчальних закладах (Віцукаєва, 2017).

Теоретичні та методологічні основи державного управління у сфері соціального захисту населення, його механізми, шляхи вирішення ключових питань реалізації соціальної політики досліджували українські вчені, які майже не розглядали державно-управлінські аспекти комплексної проблеми надання соціальних послуг групам населення, які опинились в складних життєвих обставинах (СЖО) у цілому та механізмів державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах зокрема, практично немає (Капська, 2014).

Аналіз наукових досліджень щодо державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у СЖО свідчить про існування різних підходів до надання соціальної послуги. Зокрема пріоритетним завданням є аналіз та запровадження механізмів державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у СЖО. Поряд з управлінням економічними системами і явищами, нормальне функціонування та розвиток суспільства вимагає управління соціальними системами і процесами, що протікають в одній з основних його сфер – соціальній. Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну роботу професіоналів, громадських та соціальних інститутів. Найважливішою метою соціальної політики є забезпечення більш повного задоволення членами суспільства своїх життєвих потреб, оскільки саме з цього приводу в першу чергу складаються соціальні відносини, і саме на цій основі відбувається соціальне відтворення суспільних груп та індивідів (Бичук, 2021). При цьому, коли мова йде про забезпечення життєвих потреб людей у рамках здійснення соціальної політики та забезпечення потреб сімей (осіб), які перебувають у СЖО, йдеться про їхнє задоволення шляхом надання соціальної послуги соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Соціальний супровід нині є основною формою організації соціальної допомоги та базовою соціальною послугою сім'ям, які перебувають у СЖО в Україні. За даними Міністерства соціальної політики України, упродовж 2019 року в 477 територіальних громадах, охоплених

моніторингом надання соціальних послуг, 96,7 тис. сімей вразливих категорій населення отримали різні соціальні послуги відповідно до їхніх потреб, 8 тис. сімей взято під соціальний супровід. Щоб підтримка була вчасною, адресною і якісною Мінсоцполітики в 2023 році реалізувало ряд змін і новацій. Наразі держава забезпечує 39 видів соціальних допомог. Водночас допомоги мають стимулювати громадян повертатися до роботи, виховувати дітей в сім'ях, здобувати нові навички. Принциповим стало те, що Уряд і міжнародні організації не дублюють виплати, а взаємодоповнюють допомоги українським родинам. Для об'єднання зусиль держави та міжнародних партнерів у синхронізації виплат та соціальної підтримки започатковано ініціативу – PeReHID. До складу входять представники інших центральних органів виконавчої влади, Офісу Президента України, донорів (Британія, ЄС, USAID, Швейцарія), агенцій ООН (ЮНІСЕФ, УВКБ ООН, ВПП, МОМ), міжнародних фінансових організацій (Світового банку), недержавних організацій. У 2023 році спеціалізовані служби підтримки надали допомогу 90 тис. осіб (вдвічі більше, ніж у 2022 році). У 2023 році вперше в історії незалежної України соціальні послуги цифровізуються (Міністерство соціальної політики України, 2024).

Соціальний супровід сімей із дітьми, які перебувають у СЖО, є важливим інструментом як подолання ними проблем, так і відновлення їхньої здатності до виконання соціалізаційної функції, підвищення педагогічного потенціалу.

Портал ДП «ІОЦ Мінсоцполітики» надає актуальну статистику щодо кількості українців, які користуються програмою «єДопомога». Ця інформація є важливою для оцінки ефективності державної соціальної політики.

Нормативно-правова база України (Конституція, Закони, Постанови, накази) визначає механізми надання соціальної допомоги сім'ям у СЖО. Документи, такі як Закон «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» та інші, встановлюють правові засади для забезпечення соціального захисту вразливих верств населення.

Проте, аналіз законодавства свідчить про недостатню конкретизацію окремих положень, що перешкоджає ефективній взаємодії державних органів та громадянського суспільства у сфері надання соціальних послуг. Це, в свою чергу, ускладнює доступ до допомоги для сімей, які найбільше цього потребують.

Соціальним супроводом забезпечуються сім'ї та особи, що перебувають у СЖО і звернулись по допомогу до Центру. Мета послуги – допомогти таким сім'ям подолати або мінімізувати негативний вплив обставин, з якими вони не можуть впоратись самостійно. У разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях, наявності загрози життю чи здоров'ю членів сім'ї (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, соціальний супровід може надаватися екстрено (кризово). Поняття «складні життєві обставини» визначено у Державному стандарті соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у СЖО. Відповідно це обставини, «виявлені за результатами оцінки потреб, внаслідок яких сім'ї (особи) не можуть самостійно піклуватися про особисте/сімейне життя та брати участь у суспільному житті». Перелік факторів, які можуть призвести до складних життєвих обставин, не є вичерпним. Ми вважаємо, що наступне твердження розкриває більш точно поняття «складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно». Отримувачами соціальних послуг є особи/сім'ї, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах, яким надаються соціальні послуги. Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» від 17.01.2019 №2671-VIII, вразливі групи населення – особи/сім'ї, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників; (або соціальні групи, що мають більшу, ніж інші ймовірність зазнати негативних впливів соціальних, політичних, екологічних факторів, або ризиків дістати хвороби чи ушкодження). Фактори вразливості:

- перебування у складних природних умовах;
- захворювання (стан здоров'я);
- функціональні обмеження та особливі потреби;
- вік (похилий, дитячий);
- освіта та професія, які не відповідають соціальним умовам;
- соціальна виключність;
- відсутність соціальної підтримки;
- порушення прав та соціально-правова незахищеність;
- підвищена споживацька завантаженість;
- вплив катастрофічних подій.

Термін «група ризику» частіше зустрічається в медицині та соціології. Він є збірним для представників населення, найбільш вразливих до певних соціальних, медичних впливів або впливу довкілля. Сьогодні під соціальним ризиком слід розуміти ймовірні події, які породжуються об'єктивними причинами і призводять до втрати заробітку особи, зниження доходів нижче прожиткового мінімуму, необхідності в медичній

допомозі та інших соціальних послугах (Звєрєва, 2006).

Ознаки соціальних ризиків:

- мають об'єктивний характер, з'являються незалежно від волі особи;
- виникнення цих обставин завжди впливає на матеріальний, життєвий рівень особи;
- закріплені у законодавстві, їхній перелік вичерпний, тобто розширеному тлумаченню не підлягає;
- є підставою для призначення того чи іншого соціального забезпечення, тобто є обов'язковою частиною юридичного складу, який спричиняє виникнення, зміну або припинення соціально-забезпечувальних правовідносин.

Під соціальними ризиками у широкому розумінні вважають усі непередбачувані або передбачувані, небажані або бажані обставини, зумовлені суспільним буттям, які настигають людину впродовж її життя.

Ефективність соціальної роботи з сім'ями в складних життєвих обставинах вимагає не лише знання класичних форм і методів, але й постійного пошуку інноваційних підходів. Індивідуальний підхід до кожної сім'ї з урахуванням її унікальних потреб та ресурсів є ключовим фактором успіху. Сучасна соціальна робота пропонує широкий спектр методів, від традиційних (наприклад, соціальна опіка, патронаж) до інноваційних (арт-терапія, казкотерапія, соціальні тренінги). Комбінування різних методів дозволяє створити індивідуальну програму підтримки для кожної сім'ї (Лютий, 2020).

Важливу роль відіграють технології. Автоматизація процесів та використання цифрових інструментів дозволяють оптимізувати роботу соціальних служб та забезпечити більш оперативну допомогу сім'ям. Залучення громадських організацій та волонтерів розширює можливості соціальних служб і дозволяє надавати більш комплексні послуги.

Постійне навчання та підвищення кваліфікації соціальних працівників є необхідною умовою ефективної роботи. Нові соціальні виклики вимагають від фахівців гнучкості, креативності та здатності адаптуватися до змін.

Глибокі соціально-економічні трансформації в Україні призвели до зростання кількості сімей, які потребують соціальної підтримки. Соціальний працівник у таких умовах стає не просто помічником, а координатором міжвідомчої взаємодії. Його завдання – створювати індивідуальні плани підтримки для кожної родини, які враховують широкий спектр проблем: від втрати роботи до насильства. Саме соціальний працівник часто стає останньою надією для сімей, що опинилися на межі виживання (Батарейна, 2024).

Сьогодні у зв'язку з широкомасштабною агресією російської федерації питання організації соціального супроводу сімей з дітьми в територіальних громадах отримало нові проблемні питання через збільшення кількості тимчасово переселених (евакуйованих) осіб з територій, де йдуть бойові дії. В нашій розвідці ми розглянемо теоретико-методологічні засади сутності соціальної функції держави в контексті реформування існуючих соціальних послуг для дітей та сімей із дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, що в свою чергу привертає значну увагу в наукових колах та структурах публічного управління усіх рівнів, які працюють із сім'ями та дітьми. Зазначимо, що для формування та надання більш ефективних соціальних послуг уразливим категоріям населення України необхідно в першу чергу сформувати та забезпечити реалізацію нового комплексного концепту реформування системи публічного управління у сфері соціального захисту населення України та соціального захисту дітей в рамках процесу децентралізації влади та явно не завершеної реформи місцевого самоврядування, яка полягає у необхідності проведення структурно-функціональних змін щодо розподілу (перерозподілу) повноважень між органами місцевого самоврядування та органами виконавчої влади.

2022 рік приніс Україні величезні виклики через повномасштабне вторгнення росії, наслідком якого стали людські жертви, економічний занепад та величезні збитки. Уряд зосередився, за підтримки міжнародних партнерів, на критично важливих соціальних видатках для подолання кризи та боротьбі зі зростанням бідності. Незважаючи на деяку стабілізацію, вплив війни не зменшується, що призводить до інфляції, зниження економічної активності та високого рівня безробіття. Попри бюджетні обмеження, Україна продовжувала фінансувати соціальні програми та стимулювати зайнятість, щоб зберегти свою систему соціального забезпечення та підтримати економічну стійкість. Під час війни уряд зробив акцент на цифровізації, щоб забезпечити кращий доступ українців до соціальної допомоги. Було докладено зусиль для підтримки внутрішньо переміщених осіб (ВПО) через спрощену реєстрацію, фінансування допомоги ВПО та надання притулків, де це можливо. Чинні програми соціального забезпечення були збережені, але охоплення зменшилося через міграцію та бюджетні обмеження. Для координації благодійності та підтримки різноманітних ініціатив запроваджено рішення електронного урядування. Допомога з безробіття була зменшена, щоб стимулювати пошук роботи.

Соціальна політика України продовжуватиме врівноважувати фіскальні обмеження та підтримку населення, постраждалого від війни, фокусуючись на наявних програмах соціального захисту та допомозі, яка залежить від доходів. Зовнішня міграція принесла короткострокові переваги, але створила довгострокові проблеми, що вимагають рекомендацій для заохочення зворотної міграції. Міжнародна підтримка, зокрема фінансова, військова та гуманітарна допомога має вирішальне значення для України в подоланні наслідків війни, впровадженні реформ та підготовці до членства в ЄС.

Ми вважаємо, що в такий складний час потрібно активно підтримувати сім'ї. Самим дієвим способом є не тільки грошова допомога, а ще пошук та пропозиції роботи. Тобто, в цей час актуальними є центри зайнятості, які дають людині надію на майбутнє. Ці організації відіграють важливу роль у житті людей, які шукають роботу або потребують допомоги у працевлаштуванні. Одним із ключових висновків є важливість соціальної підтримки для людей у пошуку роботи. Центр зайнятості має значний потенціал для підтримки таких сімей завдяки своїй здатності забезпечувати не лише робочі місця, але й навчання, консультації та підтримку, що сприяє подоланню кризових ситуацій. Послугами служби зайнятості у січні-березні 2024 року скористалися 6473 громадян, з них 3632 зареєстрованих безробітних. Отримували допомогу 2446 осіб. За сприяння служби зайнятості у січні-березні 2024 року працевлаштоване 2150 осіб, у тому числі 609 зареєстрованих безробітних. За видами економічної діяльності, у січні-березні 2024 року найбільше безробітних громадян працевлаштоване: у сфері торгівлі (24%), в освіті (14%), у переробній промисловості (12%), у сільському, лісовому та рибному господарстві (10%), в охороні здоров'я та соціальній допомозі (10%).

У січні-березні 2024 року з наданням роботодавцю компенсацій єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування або витрат на оплату праці працевлаштовано 70 безробітних. У січні-березні 2024 року надано компенсацію 37 роботодавцям витрат на оплату праці за працевлаштування 45 внутрішньо переміщених осіб. За сприяння обласної служби зайнятості у січні-березні 2024 року 271 безробітних проходили професійне навчання. Зокрема, кількість безробітних, які навчалися у центрах професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості, становила 146 осіб. Ваучер на навчання отримали 272 особи. Найбільшу кількість ваучерів видано за спеціальностями: дошкільна освіта, медсестринство, ветеринарна медицина, психологія; за професіями: молодша медична сестра (молодший медичний брат) з догляду за хворими, бджоляр, водій автотранспортних засобів. До громадських та інших робіт тимчасового характеру залучено 197 осіб. Протягом січня-березня 2024 року здійснено 460 направлень безробітних для участі у суспільно корисних роботах. У січні-березні 2024 року прийнято позитивні рішення щодо надання мікрогрантів на створення або розвиток бізнесу 90 отримувачам, якими передбачається створення 181 нового робочого місця.

Також, в рамках проєкту «єРобота» у квітні 2023 році запроваджено грантову програму на створення або розвиток власного бізнесу учасникам бойових дій, особам з інвалідністю внаслідок війни та членам їхніх сімей. У січні-березні 2024 року ухвалено позитивне рішення про надання грантів 8 отримувачам, завдяки яким передбачається створення 17 нових робочих місць.

Отже, проведений аналіз підтверджує, що ефективний соціальний супровід сімей та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, потребує комплексного підходу, який охоплює різні сфери: від теоретичних досліджень до практичної реалізації державної політики. Є нагальна потреба в об'єднанні зусиль науковців, фахівців з різних галузей та громадськості для розробки інноваційних рішень, спрямованих на забезпечення гідного життя для всіх верств населення. Це передбачає не лише створення необхідних правових та соціальних гарантій, але й постійне вдосконалення механізмів їхньої реалізації на місцевому рівні.

Висновки. В Україні складна система соціального захисту. У 2022 році уряд намагався повністю та вчасно виплачувати соціальні виплати. Дві найбільші програми соціального забезпечення передбачають допомогу малозабезпеченим сім'ям (програма гарантованого мінімального доходу, ГМД) і житлово-комунальні субсидії. У 2022 році фінансування підтримки ВПО суттєво зросло через різке зростання кількості внутрішньо переміщених осіб. Крім того, значне фінансування було надано на інші програми соціальної допомоги. Зокрема, як і в попередні роки, для забезпечення своєчасної та повної виплати пенсій існував трансферт із центрального бюджету до Пенсійного фонду. У 2023 році видатки на оборону та безпеку залишалися пріоритетними для країни. Як і у 2022 році, соціальні видатки майже повністю фінансуються за рахунок міжнародної допомоги, яка надається через гранти або пільгове кредитування.

Успішна організація соціального супроводу передбачає не лише допомогу у пошуку роботи,

але й створення умов для перекваліфікації та підвищення професійних навичок. Це особливо важливо для сімей, де є люди, які тривалий час не працювали або втратили роботу через кризу, адже нові навички дозволяють їм впевнено повертатися на ринок праці. Створення комплексного підходу, який об'єднує професійні консультації з працевлаштування, юридичну та психологічну підтримку. Також було встановлено, що для ефективного супроводу необхідна активна міжвідомча співпраця, яка передбачає взаємодію з громадськими організаціями, освітніми установами та медичними закладами. Таке партнерство дозволяє надати сім'ям більш широкий спектр послуг та своєчасно реагувати на їхні потреби, а також інвестувати у навчання фахівців, які працюють із сім'ями. Важливим є впровадження інноваційних підходів та створення платформ для обміну досвідом між працівниками соціальної сфери.

Таким чином, проведене нами дослідження доводить, що центр зайнятості може стати ключовою точкою опори для сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, пропонуючи їм підтримку, що веде до відновлення їхньої економічної стабільності та впевненості у майбутньому. Це не лише допомагає окремим сім'ям подолати труднощі, а й сприяє загальному підвищенню добробуту та стійкості суспільства.

Список використаних джерел

Батарейна, І.О., & Мільчевська, Г.С. (2024). Окремі питання соціально-педагогічної підтримки різних категорій населення в закладах освіти та соціального спрямування. *Електронний фаховий журнал «Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка»,* (3). URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-01-02

Бичук, І. (2021). Соціальний супровід сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах (із досвіду викладання навчальної дисципліни «Соціальний супровід»). *Ввічливість. Humanitas,* (4), 3–9. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.1

Віцукаєва, К.М. (2017). *Соціальний супровід клієнта:* навчальний посібник. Одеса: видавництво Букаєв Вадим Вікторович. 322 с.

Горемикіна, Ю.В., & Терещенко, Г.І. (2017). Особливості організації моніторингу соціальних послуг на місцевому рівні. *Демографія та соціальна економіка.* 3 (31). С. 100–112.

Капська, А.Й., Пєша, І.В., Міхеєва, О.Ю., & Соляник, М.Г. (2014). Технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями. Київ. 257 с.

Лютий, В.П., & Гаврилюк, К.О. (2020). Критерії оцінювання якості соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 75.* С. 115–121.

Оксенюк, О. (2018). Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. Social Work and Education. Vol. 5. No. 1. Pp. 38–46.

Пєша, І.В. (2013). Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 11 (270), Ч. ІІ. С. 193–199.

Синчук, С. (2020). Про сутність послуги соціального супроводу відповідно до законодавства України. *Вісник Львівського університету. Серія юридична. 70*. С. 181–188.

Звєрєва, І.Д. (2006). *Соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах:* методичний посібник. Київ: Держсоцслужба. 104 с.

Сосюра, М. О. (2016). Здійснення соціального супроводу дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, фахівцем із соціальної роботи. *Наукові записки кафедри педагогіки.* XXXIX. С. 184–190.

References

Batareina I.O., Milchevska, G.S. (2024). Certain issues of socio-pedagogical support for different categories of the population in educational and social institutions. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika* [Problems of modern transformations. Series: Pedagogy], 3. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-01-02 [in Ukrainian]

Bychuk I. (2021). Social support for families in difficult life circumstances (from the experience of teaching the academic discipline "Social Support"). Politeness. Humanitas, (4), 3–9. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.1 [in Ukrainian]

Vitsukaieva K.M. (2017). *Sotsialnyi suprviv klient: Navchalnyi posibnyk* [Social support of the client: A textbook]. Odesa: Vydavnytstvo Bukayev Vadym Viktorovych. 322 p. [in Ukrainian]

Goremykina Y.V., Tereshchenko G.I. (2017). Peculiarities of the organization of social services monitoring at the local level. Demography and social economy. No. 3 (31). P. 100–112. [in Ukrainian]

Kapska A.Y., Pesha I.V., Mikheeva O.Yu., Solyanyk M.G. (2014). Technologies of socio-pedagogical work with families. Kyiv. 257 p. [in Ukrainian]

Liutyi V.P., Havryliuk K.O. (2020). Criteria for evaluating the quality of social support for families in difficult life circumstances. In *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives] Vol. 75, P. 115-121. [in Ukrainian]

Okseniuk O. (2018). Social support of the family of a child with special needs. Social Work and Education. Vol. 5. No. 1. P. 38–46. [in Ukrainian]

Pesha I.V. (2013). Social support as a form of comprehensive social assistance. Bulletin of Taras Shevchenko LNU. No. 11 (270), Ch. II. P. 193-199. [in Ukrainian]

Sinchuk S. (2020). About the essence of the social support service in accordance with the legislation of Ukraine. Bulletin of Lviv University. Legal series. Issue 70. P. 181–188. [in Ukrainian]

Zvereva I.D. (2006). Social support of families who find themselves in difficult life circumstances: methodical guide. Kyiv: State Social Service. 104 p. [in Ukrainian]

Sausyura M.O. (2016). Implementation of social support for children who find themselves in difficult life circumstances by a specialist in social work. Scientific notes of the department of pedagogy. Issue XXIX. P. 184–190. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Батарейна Ірина Олександрівна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Чижикова Ганна Юріївна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-23-29

Матеріал надійшов до редакції 16. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 13. 11. 2024 р.

Information about the authors:
Batareina Iryna Oleksandrivna
spdo@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Chyzhykova Hanna Yuriivna
spdo@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-23-29

Received at the editorial office 16. 10. 2024.
Accepted for publishing 13. 11. 2024.

УДК 37.011.33(477)«18»

ПРОСВІТНИЦЬКИЙ РУХ В УКРАЇНІ КІНЦЯ XIX СТ.

Оксана Бунчук, Юлія Марецька, Тетяна Таблер

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглядаються суспільно-політичні та педагогічні передумови виникнення просвітницьких громад в Україні як центрів формування творчої інтелігенції (кінець XIX ст.). Діяльність просвітницьких товариств кінця XIX ст. – ціла епоха в розвитку історії освіти та культури України в цілому. Їхня просвітницька діяльність набула суспільного резонансу, долучаючись до загального процесу національного відродження. Прогресивна українська інтелігенція, працюючи в товариствах, пробуджувала національну свідомість, закладала основи демократичної освіти.
Виникнення та діяльність різноманітних громадських організацій в Україні наприкінці XIX ст. – це своєрідне за своєю природою явище, яке мало не лише культурний, а й просвітницький характер, оскільки одним із головних їхніх завдань була зміна змісту та якості освіти українського народу. Шляхом аналізу історико-педагогічних джерел ми з'ясували, що кінець XIX ст. став для українців Наддніпрянської України періодом протистояння з владою за збереження національної культури. Зміни в Російській імперії стали потужним поштовхом до національного пробудження та активізації національної свідомості інтелігенції в українських губерніях. Бачачи свій обов'язок у розвитку національної культури, українська інтелігенція у своїй діяльності починає виділяти освітній напрям.
Вперше в історії педагогічні проблеми широко обговорюються громадськістю, стають предметом громадської ініціативи, життя країни збагачується новим явищем – народно-просвітницьким рухом. Масовість учасників просвітницького руху, української інтелігенції, в містах призводить до логічної заміни одноосібної культурної праці діяльністю цілих товариств, громад. У громадах відбувалося формування майбутніх лідерів просвітницького руху: вчителів, науковців, лікарів, які поступово перетворювалися на національно-громадських діячів. Згодом громадівці стали членами багатьох освітніх організацій. Діяльність громадівців, багатьох представників української інтелігенції, проклала шлях до виходу на арену громадсько-просвітницьких ініціатив при національних (українських) організаціях (товариствах).
Таким чином, майже все XIX ст. для українців, громадян Російської імперії, був часом боротьби за збереження власної мови, освіти та культури. Кращі представники провідного суспільно-просвітницького руху, у школі, в освіті народу, у створенні національної системи виховання бачили шлях до збереження нації. Кінець XIX – початок XX століття для українського народу – це період національного відродження, саморефлексії як етносу, як автентичної особистості в історії та сучасному світі.

Ключові слова:
просвітницькі громади; творча українська інтелігенція; просвітницький рух; громадсько-педагогічний рух; громадівці; національна освіта.

Resume:
Bunchuk Oksana, Maretska Yuliia, Tabler Tetiana. Enlightenment movement in Ukraine at the end of the 19th century.
The article deals with socio-political and pedagogical preconditions of education communities in Ukraine as centers of formation of creative intellectuals (late 19th century). Activities of education societies of the late XIX is a whole era in the development of history of education and culture of Ukraine as a whole. Their work in the field of education has gained public appeal joining the General process of national revival. Progressive Ukrainian intelligentsia, working in societies, awakened the national consciousness, laid the foundations of education.
The emergence and activities of various public organizations in Ukraine in the late XIX is a phenomenon that has not only cultural and educational impact, but educational in nature as one of their main objectives was to change the content and quality of education of Ukrainian people.
Through the analysis of historical and pedagogical sources, we have found that the end of the 19th century became for Ukrainians in Dnieper Ukraine the period of confrontation with the authorities for the preservation of national culture. Changes in the Russian Empire began a strong push for a national awakening and intensification of national consciousness of the intelligentsia in the Ukrainian provinces. Seeing their duty in the development of national culture, Ukrainian intelligentsia begins to separate education direction.
For the first time in the history pedagogical problems are widely discussed by the public, they become the subject of public initiatives, the country's life is enriched on a new phenomenon – public-education movement. The mass of participants of the education movement of the Ukrainian intelligentsia in cities leads to the logical replacement of individual cultural work by the activities of the whole associations, communities. In communities, the formation of future leaders of the enlightenment movement took place: teachers, scientists, doctors, which gradually turned into national figures. The hromadamen later became members of many education organizations. Many representatives of the Ukrainian intelligentsia paved the way for the emergence in the arena of public awareness initiatives at the national (Ukrainian) organizations (societies).
Thus, the nineteenth century was a time of struggle for Ukrainians for the preservation of their own language, education and culture. The end of the 19th – beginning of the 20th century for the Ukrainian people is a period of national revival, self-reflection as an ethnic group, as an authentic individual in history and the modern world.

Key words:
education community; the Ukrainian intellectuals; the enlightenment movement; socio-pedagogical movement; hromadamen; national education.

Постановка проблеми. Аналіз історико-педагогічних джерел дав можливість встановити, що кінець 19 і початок 20 ст. стали для українців Наддніпрянської України періодом протистояння із владою за збереження національної культури. Політичні зміни в житті країни активізують діяльність демократичної частини суспільства, котра починає виступати за впровадження загальної освіти, засуджує становість школи, тілесні покарання, ранню професіоналізацію, вимагає автономії вищої школи тощо. Вперше в історії українського суспільства педагогічні проблеми широко обговорюються громадськістю, більше того – вони стають предметом громадських ініціатив, життя країни збагачується на нове явище – громадсько-педагогічний рух, який дав Україні відомих педагогів, політичних діячів

На наш погляд, у часи ствердження української державності в галузі освіти важливо враховувати вітчизняні набутки з метою уникнення помилок попередніх поколінь та залучення кращих надбань для утвердження національної системи освіти й ефективної підготовки кваліфікованих

спеціалістів, здатних підвищувати свій професійний рівень протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

У цьому контексті вивчення досвіду діяльності просвітницьких громад дасть можливість дослідити цей процес, виявити прогресивні тенденції, окреслити перспективу використання позитивних напрацювань у складних соціально-політичних умовах кінця 19 ст., переосмисливши їх. Окрім того, важливо з'ясувати, які проблеми порушували відомі педагоги, громадські діячі зазначеного періоду з метою використання цього арсеналу корисних педагогічних ідей у практиці підготовки фахівців нашого часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою джерельної бази досліджуваної проблеми є архівні матеріали, які розкривають зміст статті. Важливим джерелом для досліджуваної проблеми є також підручники, написані сучасниками окресленого періоду – істориками і діячами освіти, які присвятили їх і, зокрема, питанням становлення освіти к. 19 ст. – поч. 20 ст.

З сучасних дослідників можна виокремити працю Л. Березівської «Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.)», де коротко висвітлюється діяльність київських просвітницьких товариств другої половини 19 ст. – початку 20 ст. Звертається автор і до передумов виникнення педагогічних громад як осередків творчої інтелігенції кінця 19 ст. У роботі подана узагальнена інформація про структуру, завдання, форми і методи діяльності громад, висвітлені основні результати їх роботи, згадано освітніх діячів, що були членами просвітницьких громад (Березівська, 1999).

Формулювання цілей статті. Висвітлити та обґрунтувати соціально-політичні та педагогічні передумови виникнення просвітницьких громад в Україні як осередків творчої інтелігенції кінця 19 ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність просвітницьких громад кінця XIX – це ціла доба в розвитку історії педагогіки й культури України в цілому. Їхня праця на ниві освіти набула помітного суспільного звучання, вливаючись у загальний процес національного відродження. Прогресивна українська інтелігенція, працюючи у товариствах, пробуджувала національну самосвідомість, закладала основи рідномовної освіти.

Виникнення і діяльність різних громадських організацій в Україні в кінці XIX – є своєрідним за своєю природою явищем, яке має не лише культурно-просвітницький, а й педагогічний характер, бо є одним із основних їх завдань було змінити зміст і якість освіти українського народу.

Послідовна політика російських урядів щодо українського народу була спрямована на заборону української мови. Цілою низкою указів українську мову поступово було витіснено з навчальних закладів України. Указом Петра I 1720 р. заборонялося друкувати книжки українською мовою, наказувалося вилучати українські тексти із церковних книг. На проханняченців Києво-Печерської лаври дозволити друкувати українські букварі, оскільки московських не хотіли купувати в Україні, уряд відповів указом про заборону друкування українських букварів і вилучення тих, що були в ужитку (1769). Указом Катерини II 1782 р. було створено «Комиссию для заведения в России народних училищ» з метою впровадження в Україні навчальних програм без урахування жодних національних особливостей, зокрема мовних відмінностей. А 18 липня 1863 р. міністр внутрішніх справ П. Валуєв у листі до міністра народної освіти писав, що «ніякої окремої малоросійської мови не було, немає і бути не може». 20 липня того ж року розпорядженням царя категорично заборонялося видання українською мовою книг «учбових і взагалі призначених для початкового читання народу». Вершиною усіх протиукраїнських заходів став Емський указ 18 травня 1876 р. (підготовлений таємним царським радником Михайлом Юзефовичем), який забороняв ввіз будь-яких українських книжок і брошур з-за кордону; видання українських творів та переказів, окрім історичних документів та художніх творів, друкування слів українською мовою при нотах, влаштування українських вистав, читання для народу. Емські постанови переглядалися у 1881, 1892, 1894, 1895 роках. Заборони з часом підтверджувалися, а то й додавалися нові (Білавич, Савчук, 1999).

Таким чином, майже все XIX ст. для українців, підданих Російської імперії, було часом боротьби за збереження власної мови, освіти, культури. Кращі представники, очолюючи громадсько-освітній рух, саме у школі, у просвітництві народу, у створенні національної системи виховання бачили шлях до збереження нації. Кінець XIX – поч. XX ст. для українського народу – це період національного відродження, осмислення себе як етносу, а окремої людини як справжньої особистості в історії і в сучасному світі.

Український просвітницький рух розгортався в контексті соборницьких тенденцій. Це, наприклад, яскраво проявилося в ідеях, висунених славнозвісним Кирило-Мефодіївським братством (1845–1846 рр.). Через придушення національного життя в Наддніпрянській Україні («валуївський указ» про заборону українського друкованого слова) на Галичину спрямували погляди її відомі

письменники і діячі, що надсилали сюди свої твори, допомагали матеріально в розвитку видавничої справи (Білавич, Савчук, 1999, с. 8).

Рубіж 50-60 рр. багато в чому став визначальним і для подальшого розвитку українського руху в Російській імперії, і для розробки царатом стратегії непримиренної боротьби з його проявами. Підґрунтя для глибоких зрушень в національному просвітницькому розвитку дала і доба революційних рухів в Європі 1848 р., відома як «весна народів». На думку багатьох істориків, зокрема М. Грушевського, Д. Дорошенка, М. Драгоманова українське національне культурне відродження, як і всіх інших слов'янських народів, мало своє джерело в пробудженні української народності. В праці «Історія України з малюнками» Д. Дорошенко зазначав: «Це відродження, з одного боку, сперлося у нас на давню національну традицію Української козацької держави – Гетьманщини, а з другого – на нові народолюбиві ідеї, принесені з Заходу» (Дорошенко, 1947, с. 16).

Смерть у 1855 р. Миколи I та сходження на престол Олександра II поклали початок нового етапу в історії держави – етапу вимушених реформ. Протиріччя між бурхливим розвитком промисловості та самодержавною формою правління з її середньовічними пережитками кріпосництва зрештою породжувало той конфлікт, котрий цілим рядом істориків характеризується як назрівання першої революційної ситуації в Росії.

Скасування кріпацтва в Росії і посилення капіталістичних відносин не тільки привели до соціально-економічних змін, а й сприяли вибуху громадсько-педагогічної праці. Певна лібералізація життя в країні активізувала діяльність демократичної частини суспільства, котра, крім іншого, почала виступати за впровадження загальної освіти, засуджувати становість школи, тілесні покарання, ранню професіоналізацію, вимагати автономії вищої школи, вболівати за розвиток освіти тощо. Вперше в історії імперії педагогічні проблеми починають широко обговорюватися громадськістю, більш того – вони стають предметом громадських ініціатив. Так, на рубежі 50-60 рр. XIX ст. життя країни збагачується на нове явище – громадсько-педагогічний рух (Березівська, 1999, с. 59).

Зміни в імперії стали сильним поштовхом до національного пробудження і активізації національно свідомої інтелігенції в українських губерніях. Вбачаючи своїм обов'язок розвиток національної культури взагалі, так і поширення освіти серед власного народу зокрема, тогочасна українська інтелігенція своєю діяльністю започатковує в новоствореному загальноросійському громадсько-педагогічному русі окремий просвітницький напрям.

Масовість учасників просвітницького руху української інтелігенції призводить у містах до логічної заміни поодинокої індивідуальної культурницької роботи на діяльність цілих об'єднань – громад. Такі напівлегальні самодіяльні громади на рубежі 50-60 рр. з'являються у Києві, Петербурзі, Полтаві, Чернігові, Харкові, Одесі, Умані, Миколоєві, Херсоні, Москві та інших містах. Оскільки вони згуртовували людей різних станів, достатків, суспільно-політичних поглядів, то не мали ні усталених програм, ні чіткої структури будови. Як зазначив щодо членів громад один із дослідників історії українського руху І. Житецький, «об'єднувала їх одна національна українська ідея на демократичному ґрунті, …одна загальна течія відродженої і натхненої віри в українську самостійність, любов до рідного краю і люду» (Житецький, 1928, с. 123-124).

Отже, становище української спільноти в цей час зумовлювалося накопиченням внутрішнього політичного, культурного, інтелектуального, економічного потенціалу, що дозволив протистояти зовнішнім впливам і реалізувати свої власні національні прагнення.

Визвольному руху, що виник у всій Російській імперії і супроводжувався сплеском національної самосвідомості, співчувала передова інтелігенція Росії: «Петербурзький комітет грамотності в 1862 р. звернувся до уряду з проханням, щоб в народних школах на Україні заведено науку на українській мові, а між рекомендованими ним для народного читання книжками було навіть більше українських, як великоруських» (Грушевський, 1990).

На межі 50-60-х років XIX ст. починається нова культурна хвиля, яка тепер мала яскраве національне забарвлення. Важливою складовою тогочасного суспільного руху був потужний педагогічний рух, для якого була характерна певна неоднорідність, що й спричинила виникнення ряду суспільних педагогічних і просвітницьких об'єднань. Ці організації мали на меті розв`язання насущних проблем педагогічної теорії і практики.

У Києві організовується перша в Україні «Громада» – нелегальна організація демократичної української інтелігенції, що розпочала широку, цілеспрямовану культурно-освітню роботу. Члени «Громади» відкривали недільні, щоденні й вечірні школи для дорослих, організовували гуртки освіти, бібліотеки, публічні лекції, намагалися поширювати українське друковане слово, відстоювали національний зміст викладання, влаштовували народні читання, працювали в бібліотеках-читальнях, влаштовували театральні вистави. Фундаторами «Громади» були В. Антонович, П. Житецький, М. Драгоманов.

Громадівці неодноразово зверталися до уряду з вимогами про дозвіл на освіту рідною мовою (Крип'якевич, с. 93). Таким чином, національний поступ постійно фокусується у мовній проблемі, вона була основою першого «інтелектуального пробудження».

Попечителем київського навчального округу в цей час був М. Пирогов, який після детального ознайомлення з практикою організації недільних шкіл у Дерпті у 1859 р. відкрив першу недільну школу в Києві і став її викладачем. Через рік у Києві функціонували чотири чоловічі та дві жіночі недільні школи.

Перша недільна школа виникла на Подолі. Вона складалася з двох відділів: для безграмотних і для тих, які вже вміли читати. Як зазначала С. Русова у праці «Просвітницький рух на Вкраїні в 60-х роках», у школі навчався 121 учень, з них 93 записалися українцями. А в недільній школі на «Новому Строєнії» – понад 100, з них 75 – українці. Крім цих шкіл для хлопців, було відкрито школи й для дівчат. У 1860 р. розпочали свою діяльність недільні школи при першій київській та при Фундуклеївській гімназіях, у Полтаві, Харкові, Кременчуці, Переяславі, Золотоноші, Лубнах, Чернігові, Новгород-Сіверському. Створені громадівцями недільні школи сприяли розвитку народної освіти рідною мовою. Так, основною метою Подільської та Новостроєнської шкіл було «дати українському народові освіту в найбільш приступній для нього самого формі, народною українською мовою» (Русова, 1917, с. 38).

Крім того, як зазначала С. Русова у праці «Просвітницький рух на Вкраїні в 60-х роках», недільні школи «викликали серед інтелігентного громадянства жвавий рух до народної освіти: гімназисти, студенти, вчителі середніх шкіл та інші добровольці пригадали той великий обов'язок, що лежить на усіх свідомих громадянах – хоч крихіткою освіти поділитися з темними людьми» (Русова, 1917, с. 39).

Зусиллями демократичної громадськості у 1859-1860 рр. було відкрито 68 недільних шкіл, в тому числі і в селах. Для недільних шкіл видавалися підручники російською та українськими мовами. Т. Шевченко для недільних шкіл упорядкував «Буквар Южнорусский». Громадівці й наступні покоління українців використовували твори Шевченка для поширення запропонованої ним народної педагогічної ідеї, виховання національної самосвідомості. Недільні школи на той час були єдиними закладами, де можна було вивчити українську мову. Але тоді цей рух робив тільки перші свої кроки. Імперський уряд, що відчув для себе загрозу в культурницькій діяльності української інтелігенції завдав їй нищівного удару. В 1862 р. недільні школи було заборонено. Через два роки, в 1864 р., вони були дозволені знов, але з великими обмеженнями (Русова, 1917, с. 40). Так було покладено кінець шляхетному пориванню носіїв української національної свідомості, але всі ті форми конкретної практичної просвітительської діяльності, які виникли на рубежі 50-60 рр. XIX ст., більш чи менш активно використовувались українською інтелегенцією аж до 1917 року.

На початку 70-х років XIX ст. В. Антонович при підтримці М. Драгоманова, М. Зібера, С. Подолинського, О. Русова утворив «Стару громаду» (близько 70 осіб), щоб відрізнити її від «Молодої громади», що складалася переважно зі студентів. Друкованим органом «Старої громади» стала газета «Киевский телеграф». У 1873 р. у Львові розпочало свою діяльність Літературне товариство ім. Т. Шевченка, яке пізніше було реформоване в наукове і фактично стало неофіційною українською академією наук (Березівська, 1999, с. 10).

Наведені факти свідчать, що у громадах відбувалося становлення майбутніх діячів просвітницького руху: вчителі, вчені, лікарі поступово перетворювалися на національних діячів. Громадівці стали пізніше членами багатьох просвітницьких організацій. Особливо жорстоку політику царат спрямував проти громадсько-національного руху, проти українського шкільництва. Тому більшість просвітницьких організацій існували в російській оболонці. Проте майже у всіх російських організаціях працювали свідомі українці, вихідці із «Старої громади», які намагалися проводити роботу, спрямовану на відродження української мови, освіти, на видання українських книжок.

Громади – це перший досвід гуртування творчої української інтелігенції та її праці на терені національної освіти та виховання.

Таким чином, діяльність громадівців, багатьох представників української інтелігенції підготувала ґрунт для появи на арені громадської просвітницької ініціативи національних (українських) організацій (товариств).

Отже, соціально-економічні та суспільно-політичні умови, досвід зарубіжної та прогресивної російської і української педагогіки, громадсько-педагогічні пошуки, рівень національної самосвідомості української інтелігенції, духовно-культурне становище, інтереси й потреби, національно-визвольна боротьба українського народу зумовили появу у другій половині XIX століття просвітницьких громад. Протягом свого функціонування просвітницькі громади, а особливо національні, були консолідуючою силою представників

громадськості, вчених, педагогів навколо національної ідеї.

Висновки. Аналіз історико-педагогічних джерел дав можливість встановити, що становлення та розвиток просвітницьких громад в Україні в кінці XIX ст. були зумовлені піднесенням національно-культурного відродження у 80–90-х роках XIX ст., що включало розвиток просвітництва в західноукраїнських землях, які перебували під владою Австро-Угорщини, та розповсюдження у Наддніпрянській Україні «заборонених» українських видань, творів діячів національно-визвольного руху, боротьбу з антиукраїнськими указами та заходами самодержавства, гостру потребу у розвитку і реформуванні освіти та поширенні культурно-освітніх знань серед українського населення.

Кінець XIX ст. став для українців Наддніпрянської України періодом протистояння із владою за збереження національної культури. Певна лібералізація життя в країні активізує діяльність демократичної частини суспільства, котра починає виступати за впровадження загальної освіти, засуджує становість школи, тілесні покарання, ранню професіоналізацію, вимагає автономії вищої школи тощо. Вперше педагогічні проблеми широко обговорюються громадськістю, більше того – вони стають предметом громадських ініціатив, життя країни збагачується на нове явище – громадсько-педагогічний рух.

Список використаних джерел

Березівська, Л.Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.). Київ: «Молодь», 1999. 191 с.

Білавич, Г., Савчук, Б. Товариство «Рідна школа». Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. 208 с.

Грушевський, М. Ілюстрована історія України. Десята тисяча. Репринтне відтворене видання 1913 року. К.: Золоті ворота, 1990. 500 с.

Дорошенко, Д. Історія України з малюнками. Августбург, 1947. 106 с.

Житецький, І. Київська громада за 60-тих років. Україна. 1928. Кн. 1. С. 123-124.

Крип'якевич, І.П. Історія України. Львів: Світ, 1990. 271 с.

Русова, С. Просвітницький рух на Вкраїні в 60-х роках. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. 1917. № 3-4. С. 178-179.

References

Berezivska L.D. (1999) Osvitno-vyhovna diyalnist Kyivskih prosvitnytskih tovarystv (druga polovyna XIX – poch. XX st.) [Educational activities of Kyiv education associations (the second half of XIX – early XX centuries)]. Kyiv: «Molod» [in Ukrainian]

Bilavych G., Savchuk B. (1999) Tovarystvo «Ridna shkola». [The society "Native school"]. Ivano-Frankivsk: Lileya-NV [in Ukrainian].

Grushevsky M. (1990) Iliustrovana istoriya Ukrayiny. Desyata tisyacha. Reprintne vidtvorene vidannya 1913 roku. [Illustrated history of Ukraine. Tenth thousand. The reprint reproduced edition of 1913]. K.: Zoloti vorota [in Ukrainian].

Doroshenko D. (1947) Istoriia Ukrayiny z maliunkamy. [History of Ukraine with the drawings]. Avgusburg [in German].

Zhitetsky I. (1928) Kiyivska gromada za 60-tyh rokiv Ukrayina [Kiev mass of 60-ies]. Kn. 1 [in Ukrainian].

Krypiakevych I.P. (1990) Istoriia Ukrainy. [History of Ukraine]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

Rusova S. (1917) Prosvitnytskiy ruh na Vkrayini v 60-h rokah [Educational movement in Ukraine in the 60-ies] Vilna Ukrayinska Shkola: Organ Vseukrayinskoyi uchitelskoyi spilki – Free Ukrainian School. All-Ukrainian teachers Union, 3-4, 178-179 [in Ukrainian].

Відомості про авторів:

Бунчук Оксана Володимирівна
buncuktatana@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Марецька Юлія Іванівна
uliyaermak30@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Таблер Тетяна Іванівна
tabler1988@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-30-34

Матеріал надійшов до редакції 05. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2024 р.

Information about the authors:

Bunchuk Oksana Volodymyrivna
buncuktatana@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Maretska Uliia Ivanivna
uliyaermak30@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Tabler Tetiana Ivanivna
tabler1988@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-30-34

Received at the editorial office 05. 12. 2024.
Accepted for publishing 22. 12. 2024.

УДК 373.2.015.31:172.15

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТУ

Світлана Жейнова, Ольга Канарова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто проблему патріотичного виховання дітей дошкільного віку, що є однією з найактуальніших на сьогодні. Проаналізовано підходи виховання у дітей національної культури, яка є внеском у загальнолюдські надбання демократичності, гуманізму, совісті, честі, гідності, громадянськості; виховання дітей на історичному минулому, яке формує у них патріотичний досвід. Схарактеризовано сутність сучасного процесу патріотичного виховання та формування патріотичного досвіду підростаючого покоління й акцентовано увагу на тому, що сьогодення, яке окреслене війною, виводить на якісно новий рівень уявлення та розуміння про патріотичне виховання як педагогічне й соціальне явище. Визначено, що патріотичний досвід формується під впливом оточення дитини та формує громадянську позицію дошкільника-Українця.

Ключові слова:
діти дошкільного віку; патріотизм; патріотичне виховання; національне виховання; патріотичний досвід.

Resume:
Zheinova Svitlana, Kanarova Olha. Patriotic education of preschool children as a component of the sociocultural context.
The article deals with the problem of patriotic upbringing of preschool children, which is one of the most relevant today. Approaches to education of national culture in children, which is a contribution to the common human assets of democracy, humanism, conscience, honor, dignity, citizenship, are considered; education of children based on the historical past, which forms a patriotic experience in them is discussed. The essence of the modern process of patriotic education and the formation of the patriotic experience of the younger generation is characterized, and attention is focused on the fact that the present, which is defined by war, leads to a qualitatively new level of perception and understanding of patriotic education as a pedagogical and social phenomenon. The need for the formation of a social idea among the younger generation, which in the future will prevent the presence of doubts regarding the issues of independence, sovereignty, integrity and stability of the national position of a free Ukrainian, is considered. It was determined that the patriotic experience is formed under the influence of the child's environment, has a positive effect on the formation of the national personality type and forms the civic position of the Ukrainian preschooler.

Key words:
preschool children; patriotism; patriotic education; national education; patriotic experience.

Постановка проблеми. Входження в європейський соціокультурний простір вимагає радикальних змін в освітньому процесі й використання новітніх технологій, форм і методів навчання, що сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу майбутніх громадян України, особливо в умовах війни.

Питання патріотичного виховання дітей дошкільного віку завжди залишається однією з ключових тем в педагогічній науці. У сучасному світі, де глобалізація та інтернаціоналізація зумовлюють ряд викликів для національних ідентичностей, важливо забезпечити збереження патріотичних цінностей та почуттів приналежності до власної культури та країни. Дитячий вік є найбільш важливим періодом формування основних цінностей та переконань, тому питання, пов'язані із залученням дітей до патріотичних цінностей, є особливо актуальними.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли світ стає все більш глобальним, виховання почуттів патріотизму в дітей має стратегічне значення для збереження і зміцнення національної ідентичності. Педагоги і батьки повинні забезпечити дітям можливість відчути гордість за свою країну, зрозуміти її історію та культуру. Патріотичне виховання має бути системним та комплексним, враховуючи психологічні й педагогічні особливості дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на свою актуальність, проблема патріотичного виховання дітей та молоді стала предметом досліджень таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Ю. Афанасьєва, О. Базилевська, Н. Бондаренко, Є. Барилко, В. Белан, Н. Вишнівська, В. Герасимчук, С. Косянчук, Т. Пахотіна, Ю. Толмачова та ін.

В Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України акцентовано увагу на необхідності нових підходів і шляхів до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості, її національно-усвідомленого ставлення до рідного народу, незалежно від національності та регіону проживання, збереженні надбань національної і світової культури, пріоритеті суспільно-державницьких цінностей. Патріотичне виховання в дошкільному віці майбутнього громадянина України є запорукою становлення його як особистості, формування патріота української соборності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізація проблеми національно-патріотичного виховання дитини дошкільного віку на сучасному етапі та виокремлення теоретичного аспекту в дослідженні цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Події сьогодення, війна, сцени жорстокості, насильства, соціально-економічні проблеми, негативно впливають на моральні цінності підростаючого покоління. Особливо актуально стоїть питання патріотичного виховання

сучасних дітей дошкільного віку. Дошкільний період найбільш сприятливий для емоційно-психологічного впливу на дитину. Тому справжніх патріотів своєї Батьківщини найкраще виховувати з дитинства і цей процес має бути організований з дошкільного віку.

В емоційному зверненні до українців і народів світу через місяць після віроломного вторгнення агресора Президент України і Верховний Головнокомандувач Збройних Сил України Володимир Зеленський зазначив, що 24 березня датовано місяць спротиву. Героїчного спротиву Української держави, українського народу безжальному вторгненню російської федерації. Вже місяць захисту від намагання знищити. Стерти з лиця землі. Початковий задум російських військ розвалився ще в перші дні вторгнення. Вони були впевнені, що Україна – це не держава. Вони були впевнені, що Українці – не народ. Вони думали, що українці злякаються. Вони думали, що, українці, не будуть боротися. Вони нічого не знають про українців. Нічого не знають взагалі про свободу. Про те, яка вона цінна. Вони не знають, як свобода збагачує життя. Дає життю сенс. Вони помилилися. Вони обманули самі себе. Це їхнє державне самогубство. А Українці лише захищають своє життя. Свою свободу. Власну державу. Українських дітей, своє майбутнє. Це війна за незалежність. Українці зобов'язані перемогти (Звернення Президента Володимира Зеленського до українців і народів світу, 2022).

Однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту» є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, до регіональних мов або мов інших народів, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Згідно Концепції дошкільного виховання передбачається розвиток у дітей національної культури, яка є внеском у загальнолюдські надбання демократичності, гуманізму, совісті, честі, гідності, громадянськості; виховання дітей на історичному минулому, яке формує у них патріотизм.

Філософсько-антропологічний дискурс підкреслює, що виховання є необхідною складовою загального культурного розвитку людини і виховний вплив задіяний в основні механізми соціального розвитку. Історія наукового аналізу проблеми виховання свідчить про наявність власної української концептуально-виховної традиції, яка розвивалась завдяки філософам, історикам, літераторам, релігійним діячам, педагогам і багатьом іншим. На кожному етапі формування української державності система виховання набувала виразних національних рис, інтегруючи найкращі досягнення спостережень і національного світовідчуття (Кузьмінський, 2006).

Як зазначають психологи (І. Бех, М. Боришевський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло та ін.), старший дошкільний вік – це період, коли в дітей формується свідомість і самосвідомість, зростає усвідомлення власних мотивів і вчинків, емоційних переживань, що свідчить про необхідність спеціальної роботи з патріотичного виховання.

Оскільки виховання – це організований суспільством вплив на особистість, то очевидно, що воно спрямоване на формування певних людських якостей. У той же час, будь-яке сучасне суспільство не може існувати без конкретних ідеалів, цінностей, цілей, методів реалізації цих ідеалів та цінностей. Важливо, щоб ці складові суспільного розвитку були зрозумілими для громадян і надавали їм впевненість у їхній об'єктивності та відповідності їхнім інтересам. Сучасна система виховання базується на культурному та історичному досвіді української спільноти, на її виховних традиціях та національних цінностях, оскільки національна ідентичність втілює ідеали та цінності в доступній формі (Колупаєва, 2003).

Для патріотичного виховання дошкільнят важливо правильно визначити віковий етап, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Найсприятливішим для систематичного патріотичного виховання є середній дошкільний вік, коли особливо активізується інтерес дитини до соціуму, суспільних явищ.

Метою національно-патріотичного виховання є формування у покоління високої патріотичної свідомості, виховання любові до рідного дому, до рідної країни, а також виховання шанобливого ставлення до людини-працівника, рідної землі, захисників та захисниць Рідної землі, державної символіки, традицій держави, загальних народних свят.

До основних завдань з патріотичного виховання дошкільнят належать: формування любові до рідного краю (причетності до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, міста); формування мовної культури; почуття власної гідності як представників свого народу; виховання любові, поваги до своїх національних особливостей; формування духовно-моральних взаємин; формування любові до культурного спадку свого народу; толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей.

Серед основних напрямів патріотичного виховання можна зазначити наступні: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; краєзнавство; ознайомлення з явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями і культурою українського народу; формування знань про людство.

Одним з важливих напрямків патріотичного виховання є прилучення дітей до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група має свої звичаї, традиції, що виробилися протягом багатьох століть і освячені віками. Це ті найміцніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю.

Мета дошкільного виховання: сформувати національно свідомого громадянина, патріота, тобто людину, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Особистість поєднується з історичним буттям людства через національну приналежність, оскільки національна ідентичність впливає на свідомість і підсвідомість індивіда, враховуючи різні культурні явища та процеси. В свою чергу, особистість активно сприймає національну спадщину та відображає її у своїй культурній діяльності. Таким чином, національна ідентичність стає засобом включення особистості в суспільне життя, і саме ця спрямованість виховної системи дозволяє формувати національний характер, світогляд, роль та місце особистості у процесах становлення держави.

Патріотичне виховання є важливою складовою соціокультурного контексту суспільства. Воно спрямоване на формування патріотичного ставлення та почуття до власної країни, її культури, історії, традицій, і сприяє вихованню громадян, які активно беруть участь у житті своєї держави і долучаються до її розвитку. Важливі аспекти патріотичного виховання, які взаємодіють із соціокультурним контекстом, включають різні характеристики патріотичного виховання (Тоцька, 2011):

- патріотичне виховання є важливим елементом соціокультурного контексту суспільства, що зосереджує увагу на підтримці й актуалізації культурних цінностей, традицій та національної ідентичності своєї країни; це стимулює збереження та подальший розвиток мови, літератури, мистецтва і інших аспектів національної культури;
- допомагає усвідомити цінність своєї культурної спадщини та прищеплює повагу до культурних традицій, які визначають характер і особливості народу.
- підтримує і розвиває національну мову, що є важливим засобом спілкування та вираження культурних особливостей.
- сприяє розумінню важливості національної літератури і мистецтва, їхнього впливу на формування національної свідомості й ідентичності, заохочує особистість до вивчення і вдумливого розгляду національної культурної спадщини, що, в свою чергу, підсилює зв'язок і прив'язаність до своєї країни.

В цілому, патріотичне виховання відіграє важливу роль у збереженні та підтримці культурних цінностей та традицій країни, сприяючи формуванню національної самосвідомості та глибокого зв'язку між громадянами і їхньою національною спадщиною.

Патріотичне виховання відіграє значущу роль у формуванні в людей усвідомлення та сприйняття історії своєї країни. Воно допомагає сприймати історичні події, разом з досягненнями та складнощами в історії розвитку, вбачати їхній внесок у сучасне життя.

Патріотичне виховання спонукає до розгляду історичних фактів не лише як сухих дат і подій, а як частини власної історії, яка визначила той чи інший аспект національного розвитку. Воно сприяє розумінню того, як історія вплинула на формування сучасної культури, соціальних структур, ідентичності та цінностей.

Для цього важливо мати національну пам'ять, яка зберігає спогади про героїчні дії попередніх поколінь, а також навчає відзначати та шанувати героїчні досягнення і вчитися завдяки негативному досвіду минулого (Боришевський, 2007).

За допомогою патріотичного виховання люди розуміють важливість історичного спадку для сучасного суспільства. Вони усвідомлюють, які цінності і принципи були закладені в минулому і як вони можуть бути застосовані у сучасному житті для покращення суспільства.

Патріотичне виховання відіграє важливу роль у впливі на сприйняття соціальних норм, цінностей та відповідальності перед суспільством. Цей вид виховання спонукає громадян до активної участі у громадянському житті, до виконання своїх обов'язків і допомоги іншим, допомагає сформувати активну та відповідальну громадянську позицію.

Патріотичне виховання надає людям можливість краще розуміти суспільні цінності і

норми, які визначають спосіб функціонування суспільства. Воно навчає громадян поважати права і свободи інших людей, бути відкритими до різних точок зору і вирішувати конфлікти мирними шляхами.

Патріотичне виховання також сприяє формуванню відповідальності перед суспільством та сприйняттю громадянських обов'язків як важливої частини активної участі у суспільному житті. Люди, які проходили таке виховання, більш схильні виконувати свої обов'язки, брати участь у громадських ініціативах і допомагати іншим членам суспільства (Ліщук, 2002).

Це сприяє формуванню відповідальних, активних та громадянських особистостей, які розуміють важливість спільної відповідальності за суспільство та готові брати участь у його розвитку і покращенні.

Патріотичне виховання також включає економічну складову, яка акцентує увагу на важливості підтримки вітчизняних товарів і підприємств, а також на створенні робочих місць і підтримці економічного розвитку країни. Ця складова сприяє розумінню того, як економіка і підприємництво впливають на добробут та процвітання країни.

Патріотичне виховання навчає громадян важливості підтримки внутрішнього виробництва та споживання вітчизняних товарів і послуг. Це спонукає до обрання місцевих продуктів і послуг над імпортними аналогами, що може підтримувати вітчизняних виробників і сприяти розвитку внутрішнього ринку.

Зокрема, патріотичне виховання підкреслює важливість підтримки малих і середніх підприємств, які є головним джерелом створення робочих місць і економічного зростання. Це може містити підтримку підприємців, участь у локальних ініціативах та програмах розвитку підприємництва.

Патріотичне виховання з економічною спрямованістю допомагає громадянам усвідомити важливість підтримки вітчизняних економічних інтересів і сприяє розвитку економічного сектора країни. Патріотичне виховання підвищує рівень освіти громадян щодо політичних процесів та демократичних цінностей, спонукає до активної участі у різних заходах, які впливають на долю країни.

Саме патріотичне виховання передбачає надання громадянам інформацію про політичну систему своєї країни, включаючи структуру уряду, парламентські інституції та правову систему; сприяє розумінню того, як функціонує демократичний процес і як громадяни можуть брати участь у прийнятті рішень, підкреслюючи важливість участі у долі держави. Патріотичне виховання заохочує громадян до активного громадянського обов'язку і наголошує на тому, що їхній голос має вагу у формуванні політичного ландшафту країни.

Виховання підтримує розвиток демократичних цінностей, таких як свобода слова, права людини і громадянина, рівність перед законом і толерантність. Воно навчає громадян поважати думки та права інших, а також мотивує на вирішення конфліктів мирними засобами.

Патріотичне виховання із фокусом на політичних процесах та демократичних цінностях сприяє формуванню свідомих та активних громадян, які розуміють важливість їхньої участі у формуванні політичного життя країни і прийнятті рішень, що визначають її майбутнє.

Усі ці аспекти взаємодіють у соціокультурному контексті, сприяючи формуванню патріотів, які цінують свою країну і допомагають у розвитку її суспільства та культури. Патріотичне виховання відіграє важливу роль у становленні національної ідентичності та спільності (Колупаєва, 2003).

У загальному розумінні, соціальний досвід – це результат пізнавальної і практичної діяльності особистості, що виражається в синтезі знань про соціальну дійсність, побудованих на досвіді виконання діяльності та емоційної взаємодії. У вузькому значенні соціальний досвід корелює з гармонійною взаємодією дитини із соціумом на всіх рівнях (розуміння себе, розуміння інших, взаємодія у групах, громадах, тощо).

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на особистісно орієнтований підхід у організації соціально-виховної діяльності в закладах дошкільної освіти. Відповідно, соціальний досвід розглядатиметься нами як змістовий показник емоційного, морального, вольового розвитку особистості, що регулює поведінку дитини.

У молодшому дошкільному віці патріотичні цінності та ставлення формуються шляхом наслідування дій дорослих. Дорослі виступають як позитивний приклад у вихованні патріотизму через свою поведінку та взаємодію з дітьми.

Природним шляхом виховання патріотизму відбувається в процесі залучення дітей до пізнання культурної спадщини, зокрема, народної музики, пісень, казок та інших елементів фольклору. Діти навчаються поважати і цінувати культурну спадщину свого народу. Залучення дітей до вшанування національних традицій та звичаїв сприяє формуванню патріотизму. Діти навчаються поважати і дотримуватися традицій свого народу, що сприяє зміцненню їхнього національного ідентитету. Природа грає важливу роль у вихованні

патріотизму. Діти повинні відчувати зв'язок з навколишнім середовищем і навчатися берегти природу свого рідного краю. Важливим аспектом виховання патріотизму є створення позитивних спільнот, які підтримують і підсилюють почуття національної приналежності та патріотизму серед дітей. У цілому, виховання патріотизму у дітей базується на інтеграції цих аспектів у виховний процес, що дозволяє дітям розуміти та цінувати свою країну та її культурну спадщину.

У науковій літературі брак соціального досвіду на рівні зовнішніх поведінкових проявів описується як некомунікабельність, сором'язливість, гіпоактивність дитини. Важливу роль у формуванні соціального досвіду відіграє соціальне середовище, залучення дитини та взаємодія з ним. Однак мало уваги приділяється організації цього середовища та забезпеченню оволодіння дитиною соціальним досвідом. Спосіб взаємодії особистості з іншими, надбання нею соціального досвіду виявляється в такій складовій образу – Я як соціальна впевненість (Ліщук, 2002).

Соціальний досвід дитини містить сукупність знань та навичок, які вона здобуває у процесі взаємодії з іншими людьми. Цей досвід розвивається через сприйняття соціальних норм і правил спілкування в різних ситуаціях і контекстах.

Дитина вивчає, як спілкуватися з іншими, розуміє, як виражати свої думки і почуття, і як реагувати на емоції і поведінку інших. Вона набуває знань про те, що є прийнятною і неприйнятною поведінкою в різних ситуаціях, в тому числі вдома, в школі, з друзями тощо.

Соціальний досвід також включає в себе розвиток навичок співпраці, взаєморозуміння і емпатії. Дитина вчиться відповідально ставитися до своїх обов'язків у групі або команді, розвиває навички слухання і вирішення конфліктів.

Цей соціальний досвід є важливою частиною розвитку особистості дитини, оскільки він допомагає їй відчувати себе комфортно в соціальному оточенні, впевнено взаємодіяти з іншими людьми і вирішувати соціальні завдання, що виникають у її житті.

Соціальний досвід дитини передбачає сукупність знань та навичок, які вона здобуває у процесі взаємодії з іншими людьми. Цей досвід розвивається через сприйняття соціальних норм і правил спілкування в різних ситуаціях і контекстах.

Дитина вивчає, як спілкуватися з іншими, розуміє, як виражати свої думки і почуття, і як реагувати на емоції і поведінку інших. Вона набуває знань про те, що є прийнятною і неприйнятною поведінкою в різних ситуаціях, в тому числі вдома, в школі, з друзями тощо.

Соціальний досвід також включає в себе розвиток навичок співпраці, взаєморозуміння і емпатії. Дитина вчиться відповідально ставитися до своїх обов'язків у групі або команді, розвиває навички слухання і вирішення конфліктів. Цей соціальний досвід є важливою частиною розвитку особистості дитини, оскільки він допомагає їй відчувати себе комфортно в соціальному оточенні, впевнено взаємодіяти з іншими людьми і вирішувати соціальні завдання, що виникають у її житті.

Культурний досвід дитини охоплює процес вивчення та осмислення різних аспектів культури, які містять у собі традиції, мову, цінності, звичаї, історію та спосіб життя певного суспільства або групи людей.

Цей різновид досвіду допомагає дитині розуміти світ навколо неї, формувати свою ідентичність та поглиблювати своє розуміння різноманітних культур, що існують у світі. Дошкільник вчиться визначати та поважати різницю між культурами, а також розуміти, що різноманітність культур є нормою сучасного світу. Культурний досвід дитини також сприяє розвитку міжкультурної компетентності, що дозволяє їй ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, будучи відкритою до нового досвіду та ідей. Крім того, цей досвід впливає на розуміння і цінність культурної спадщини, історії й мистецтва.

В сучасних наукових та педагогічних дослідженнях під поняттям патріотичного виховання схарактеризовано систематичний та цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на свідому і активну участь особистості, зокрема дітей, у розвитку їхньої національної ідентичності, відчуття належності до історії, культури та майбутнього своєї Батьківщини.

Цей процес має на меті формування патріотичних переконань, почуттів, знань і розвиває любов до рідної країни, а також відповідальність за її долю та інтереси.

Поняття патріотизму має багато варіаційних тлумачень у залежності від історичного контексту. Раніше вчені розглядали його як почуття, моральну якість, або моральну цінність. Проте сучасні дослідження визначають патріотизм як результат свідомої діяльності та взаємодії з історією, культурою, традиціями, а також як вияв відчуття приналежності до свого народу й готовності захищати і розвивати свою країну.

Сутність патріотичного виховання вивчалася вже раніше відомими педагогами і філософами, такими як Г. Сковорода, К. Ушинський, О. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський та інш. Питання виховання патріотизму завжди

відігравало важливу роль у вітчизняній педагогіці та філософській думці.

У результаті успішного патріотичного виховання діти розвивають патріотичність, яка виявляється в конкретних діях і активностях, спрямованих на підтримку і розвиток своєї країни. Патріотизм стає соціально-історичним явищем, що виникає з усвідомлення і розуміння історичних зв'язків, обрядів, традицій та значення національної спадщини.

Основним елементом дошкільної освіти в Україні є патріотичне виховання, спрямоване на формування у дітей знань про свою державу та виховання поваги до її символів.

Для старших дошкільників важливо мати усвідомлення прапора, гімну, герба України, знати назву столиці, інших великих міст, важливих географічних об'єктів нашої держави (наприклад, Крим, Карпатські гори, річки), а також пам'ятні місця (як от Тарасова гора в Каневі, острів Хортиця, заповідник Асканія-Нова й інші).

Для досягнення цієї мети в закладах дошкільної освіти проводяться різноманітні заходи та заняття, такі як екскурсії по вулицях міста або до історичних пам'яток, розповіді вихователя, бесіди з цікавими гостями, заняття з ілюстративними матеріалами, читання та інсценування художньої літератури, взаємодія з батьками через спільні виховні заходи (наприклад, День сім'ї, День Вишиванки) та багато інших.

Сучасні концепції національного виховання акцентують увагу на національній освіті, а також на її взаємозв'язку з історією та традиціями. Важливо, щоб сім'я брала активну участь у патріотичному вихованні, оскільки вона є першим середовищем, де дитина засвоює навички, цінності та бере участь у соціальному досвіді. Батьки грають ключову роль у вихованні громадянина і готовності дитини до життя в суспільстві (*Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*, 2015).

Процес набуття патріотичного досвіду дитиною дошкільного віку є важливою складовою її соціального та громадянського розвитку. В цьому віці діти активно формують свою свідомість і розуміння світу навколо себе, разом з ідеями про свою країну та патріотизм. Ось декілька ключових аспектів процесу набуття патріотичного досвіду дитиною старшого дошкільного віку:

1. Діти вивчають національні символи, такі як прапор, гімн, герб, та знайомляться із їхнім значенням. Вони також дізнаються про історію своєї країни, видатних особистостей, події, які мали важливе значення для формування сучасної нації.

2. Діти вивчають національні символи своєї країни, які включають прапор, гімн та герб. Вони дізнаються, що ці символи є важливими елементами національної ідентичності.

3. Вони розуміють значення кожного символу. Наприклад, вони можуть дізнатися, що прапор репрезентує країну на міжнародній арені, гімн викликає почуття єдності серед громадян, а герб має символічні образи, що відображають історію та культуру країни.

4. Діти вивчають основні етапи історії своєї країни, включаючи події, які вплинули на формування її сучасного обличчя. Вони можуть дізнатися про важливі історичні факти, такі як визволення від колоніального панування, встановлення незалежності, війни та мирні події.

У процесі цілеспрямованого впливу діти дізнаються про видатних особистостей своєї країни, таких як національні герої, політичні лідери, вчені, митці та спортсмени. Вони вивчають їхні внески в розвиток України та світу. Здатні дізнатися про ключові події, які вплинули на історію та розвиток їхньої країни: революції, реформи, перемоги тощо.

Діти розвивають власну усвідомлену приналежність до своєї країни. Вони починають розуміти, що вони частина великого історичного та культурного спадку.

Дошкільники поступово усвідомлюють, що належать до певної країни, яка має свою назву, географічне розташування, національний ідентичний ідентифікатор та культурний спадок. Вони дізнаються про те, що Україна має багатий історичний і культурний спадок, який складається з традицій, мови, мистецтва, музики, літератури і багатьох досягнень у різних сферах життя. Вони розуміють, що цей спадок є частиною світового культурного надбання. Діти починають відчувати гордість і приналежність до своєї країни. Діти дошкільного віку можуть висловлювати своє патріотичне почуття через інтерес до культурних артефактів, що відображають історію та ідентичність їхньої країни. Малюки вчаться свідомо ставитися до своєї країни та її цінностей. Вони розуміють, що кожен громадянин має відповідальність за долю своєї країни і сприяння її розвитку. Поступово діти можуть розвивати готовність діяти на користь своєї країни. Це може включати участь у громадянських ініціативах, заходах та проєктах, спрямованих на покращення суспільства.

Цей процес сприяє формуванню патріотичних почуттів у дітей та розвиває їхню свідомість щодо важливості рідної країни в їхньому житті та в світовому контексті.

Святкування національних свят та участь у традиціях, таких як День Незалежності, День Прапора та інші, грають важливу роль у

формуванні патріотичних почуттів у дітей. Діти беруть активну участь у святкуванні національних свят та традицій країни. Важливо, що під час цих заходів вони не лише спостерігають, але і беруть активну участь у святкових подіях та обрядах. Це дозволяє дітям відчути себе частиною свого народу і брати активну участь в процесі національного самовизначення. Святкування національних свят сприяє поглибленню знань дітей про історію своєї країни, її великі досягнення та важливі події. Вони навчаються цінити ці свята як символи національного єднання та гордості.

Участь у традиційному проведенні таких свят сприяє розвитку соціальних навичок у дітей, адже вони спілкуються з іншими учасниками святкувань, долають виклики та виконують завдання в команді, спільно вчаться і святкують. Це формує почуття спільності та об'єднання в колективі і допомагає відчути патріотизм не лише як абстрактне почуття, але і як реальний досвід у різних життєвих ситуаціях. Вони вчаться поважати і берегти свою країну, її символи та цінності, і готові брати активну участь у її розвитку та процесах національного будівництва.

Участь дітей в національних святах і традиціях сприяє розвитку в них цінності та відповідальності за свою країну та її майбутнє.

Діти вчаться цінувати історію своєї країни через активну участь у національних святах та подіях. Під час цих заходів вони набувають знань про культуру, мову та історію своєї країни. Вони розуміють, що це важливий складник їхньої національної ідентичності.

Діти розвивають почуття відповідальності за майбутнє своєї країни, оскільки вони стають свідомими учасниками національного спільноти. Вони відчувають, що їхні дії та вчинки можуть мати вплив на розвиток та благополуччя країни, де вони народилися.

Висновки. Слід зауважити, що аналіз наукових підходів та концепцій, розгляд ролі патріотичного виховання у соціокультурному контексті та вивчення особливостей набуття патріотичного досвіду дітьми дошкільного віку надали глибокого уявлення про важливість цього процесу.

Патріотичне виховання дітей має свої особливості на кожному етапі їхнього розвитку. В дошкільному віці відбувається формування потенціалу для подальшого росту їх пізнавальних, вольових і емоційних здібностей. У цей період розвивається духовно-моральна основа особистості, емоції, почуття, мислення, а також механізми соціальної адаптації в суспільстві. Діти починають усвідомлювати себе в навколишньому світі, і цей період є найбільш сприятливим для емоційного впливу, оскільки враження, отримані в цей час, залишаються в їхній пам'яті надовго, а іноді і на все життя. Тому важливо використовувати цей час для виховання патріотизму. Патріотичне виховання дітей в дошкільному віці – це складний процес, який базується на розвитку моральних цінностей. Включення дітей у культурну спадщину, народні свята, традиції, мистецтво та ігри допомагає їм відчути зв'язок зі своєю національною культурою та природою рідного краю. Метою патріотичного виховання є формування у дітей бажання вчиняти добрі справи, розвиток співчуття, жалю, винахідливості та допитливості.

У цьому контексті організація різноманітних активностей, які допомагають дітям співчувати та виявляти турботу про інших, природу та світ навколо них, грає важливу роль у патріотичному вихованні. Діти навчаються цінувати свою родину, місто або село, розуміють їхню історію та традиції. Особливу увагу слід приділяти методам та прийомам, які б враховували цікавість дітей, стимулювали їхню творчість та розвивали любов до Батьківщини. Саме тому це дослідження націлене на розгляд та розробку умов набуття патріотичного досвіду у дітей дошкільного віку. Це дозволить визначити оптимальні підходи та методи виховання, сприяючи формуванню у дітей глибокого розуміння й цінування своєї країни та її культурної спадщини.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що патріотичне виховання в дошкільному віці спрямоване на формування патріотичного досвіду, моральних цінностей, почуття причетності до свого народу, поваги до Захисників та Захисниць, мови, природи рідного краю та розвиток емоційно-дієвих відносин. Патріотичний досвід формується під впливом оточення дитини, має позитивний вплив на формування національного типу особистості та формує громадянську позицію дошкільника-Українця.

Список використаних джерел

Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2022). *Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів*: методичні рекомендації. Київ: Фенікс. 64 с.

Бондаренко, Н., & Косянчук, С. (2018). Феномен українськомовної компетентності: психодидактика педагогічних технологій у процесі соціалізації і самовизначення особистості. *Актуальні проблеми*

References

Bondarenko N.V., & Kosyanchuk S.V. (2022). National-patriotic education in the context of modern challenges: methodical recommendations. Kyiv: Phoenix. 64 p. [in Ukrainian]

Bondarenko N., & Kosyanchuk S. (2018). The phenomenon of Ukrainian language competence: psychodidactics of pedagogical technologies in the process of socialization and self-determination of the individual. Actual problems

сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти. Умань: ВПЦ «Візаві». С. 11–16.

Боришевський М. Й., Яблонська Т. М., & Антоненко В. В. (2007). *Розвиток громадянської спрямованості*: монографія. Київ. 186 с.

Звернення Президента Володимира Зеленського до українців і народів світу. (2022). URL: https://www.president.gov.ua/ news/zvernennya-prezidenta-volodimirazelenskogo-do-ukrayinciv-i-73777

Колупаєва, А. А. (2003). Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. *Дефектологія.* (4). С. 10–18.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015): додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. (8). С. 87–95.

Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В. Л. (2006). *Педагогіка родинного виховання:* навчальний посібник. Київ: Знання. 324 с.

Ліщук, В. С. (2002). *Школа сімейного виховання: посіб. для батьків дошкільників та соц. педагогів*. Київ: ВКТФ «Кобза». 107 с.

Тоцька, Т. (2011). *Рід, родина, Україна: Патріотичне виховання старших дошкільників за літературними творами В. Сухомлинського*. Київ: Шкільний світ. 128 с.

Bondarenko N. V., Vaskovskaya E. E., & Kosianchuk S. V. (2021) Dialogization as a resource of language learning in the context of updating traditional teaching methods. Humanitarian Balkan Research. 5, 1 (11). Pp. 10–15.

of modern psychodidactics: philosophical, psychological and pedagogical aspects. Uman: VOC "Vizavi". P. 11–16. [in Ukrainian]

Boryshevskyi M.Y., Yablonska T.M., & Antonenko V.V. (2007). Development of civic orientation: monograph. Kyiv. 186 p. [in Ukrainian]

Address of President Volodymyr Zelenskyi to Ukrainians and peoples of the world (2022). https://www.president.gov.ua/ news/zvernennya-prezidenta-volodimirazelenskogo-do-ukrayinciv-i-73777 [in Ukrainian] (дата звернення: 14.03.2023)

Kolupaeva A.A. (2003). Organizational and pedagogical conditions for the integration of children with special psychophysical development in general education. Defectology. No. 4. P. 10–18. [in Ukrainian]

The concept of national-patriotic education of children and youth (2015): appendix to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2015 No. 641. Information collection and comments of the Ministry of Education and Science of Ukraine. No. 8. P. 87–95. [in Ukrainian]

Kuzminskyi A.I., & Omelyanenko V.L. (2006). Pedagogy of family education: teaching. manual K.: Knowledge. 324 p. [in Ukrainian]

Lischuk V.S. (2002). School of family education: manual. for parents of preschoolers and social Teachers. K.: VKTF "Kobza". 107 p. [in Ukrainian]

Totska T. (2011). Family, family, Ukraine: Patriotic education of older preschoolers based on the literary works of V. Sukhomlynskyi. K.: School world. 128 p. [in Ukrainian]

Bondarenko N.V., Vaskovskaya E.E., & Kosianchuk S.V. (2021). Dialogization as a resource of language learning in the context of updating traditional teaching methods. Humanitarian Balkan Research. 5, 1 (11). pp. 10–15. [in English]

Відомості про авторів:
Жейнова Світлана Сергіївна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Канарова Ольга Вікторівна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-35-42

Матеріал надійшов до редакції 03. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 23. 09. 2024 р.

Information about the authors:
Zheinova Svitlana Serhiivna
spdo@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kanarova Olha Viktorivna
spdo@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-35-42

Received at the editorial office 03. 09. 2024.
Accepted for publishing 23. 09. 2024.

УДК 373.2:314.151.3-054.73(477)+(430)

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З УКРАЇНИ В НІМЕЧЧИНІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ОНЛАЙН-ОПИТУВАННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ЗАЗНАЧЕНИХ КАТЕГОРІЙ)

Тетяна Житнік

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У роботі представлено частину дослідження з якісного аналізу даних та співпрацю з інституціями та організаціями Німеччини, що дозволили акумулювати ідеї щодо досвіду роботи педагогів, представників громадських організацій, асоціацій, груп, структур та об'єднань із зазначеною категорією дітей. Загальна кількість учасників дослідницького проекту «Інтеграція та розвиток загальнолюдських цінностей дітей-біженців з України в Німеччині засобами культури» (Результати дослідницького Проєкту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців, які перебувають у загрозливих умовах життя, Science Bridge for Ukraine (тривалість 01.12.22 – 30.09.23) – понад 1000 осіб. Серед яких представники організацій, асоціацій, установ (педагоги, психологи, соціальні працівники, менеджери, керівники підрозділів, волонтери тощо), діти-біженці з України, їхні батьки. Загальна кількість учасників онлайн-опитування (як додаткового дослідження українців-біженців, серед яких батьки дітей-біженців раннього та дошкільного віку з України) – 260 біженців з України, які наразі перебувають в Німеччині. В нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на практичному досвіді країн ЄС, що стикнулися з цим соціальним викликом – великою кількістю українських біженців, їхнім психологічним здоров'ям, моральним станом, кризою життєдіяльності тощо. Аналіз діяльності та обговорення проблемного питання дозволили комплексно розглянути існуючі розробки в освітніх, соціальних і культурних пропозиціях для вразливих груп населення, які постраждали від конфліктів та війн.

Ключові слова:
освіта; діти раннього та дошкільного віку; інтеграція; криза; іншомовне середовище; загальнолюдські цінності; культура.

Resume:
Zhytnik Tetiana. Determination of the criteria for the successful integration of refugee children of early and preschool age from Ukraine in Germany (according to the results of the online survey of parents of children of the specified categories).
The work presents the part of the work on qualitative data analysis and cooperation with institutions and organizations in Germany, which made it possible to accumulate ideas about the work experience of teachers, representatives of public organizations, associations, groups and structures with the specified category of children. The total number of participants in the research project "Integration and development of human values of refugee children from Ukraine in Germany through the means of culture" (Results of the research project within the framework of the implementation of the Hamburg program for scientists who are in dangerous living conditions, Science Bridge for Ukraine (duration 01.12.22 – 30.09.23) – more than 1,000 people, including representatives of organizations, associations, institutions (teachers, psychologists, social workers, managers, department heads, volunteers, etc.), children-refugees from Ukraine, their parents. The total number of participants in the online survey (as an additional study of Ukrainian refugees, including parents of early and preschool children from Ukraine) is 260 refugees from Ukraine who are currently in Germany. We focus on the practical experience of the EU countries that faced this social challenge – a large number of Ukrainian refugees, their psychological health, morale, crisis of life, etc. The analysis of the activity and the discussion of the problematic issue made it possible to comprehensively consider the existing developments in education, social and cultural offers for vulnerable population groups affected by conflicts and wars.

Key words:
education; children of early and preschool age; integration; crisis; foreign language environment; universal values; culture.

Постановка проблеми. Наразі війна в Україні – це нонсенс сучасності. З 2014 року після початку окупації території України країною-сусідом це питання стало актуальним. З кінця лютого 2022 питання українців-біженців стало кричущим. Фокус нашої уваги спрямований на дослідження, що присвячені саме тій категорії біженців, які після переміщення опинилися у країнах західної та центральної Європи. Наразі актуальним, поміж інших важливих питань, є питання «як реагувати на соціальні виклики, що виникли за рахунок великої кількості українських біженців в країнах ЄС, їхнім психологічним здоров'ям, моральним станом, кризою життєдіяльності тощо». Питання інтеграції стає все більш актуальним із кожним днем як для біженців з України, так і для країн, що їх приймають. ООН у справах біженців (DPA) оприлюднила результати дослідження «Українці в Німеччині у цифрах», що є частиною масштабного соціологічного дослідження «Біженці з України в Німеччині». Відомо, що з лютого 2022 року по 23 лютого 2023 року в Центральному реєстрі іноземців зареєстрували 1066951 біженців з України, з них – 771 тис. отримали §24 AufenthG, а 127 тис. попросили захисту.

Середній вік українських біженців 28 років. 77% дорослих приїхали до Німеччини без партнера, 48% приїхали з дітьми. Це 69% жінок і близько 31% чоловіків. Близько 357300 дітей та молоді віком до 18 років, більшість дітей молодшого шкільного віку. 37% біженців з України хотіли б залишитися в Німеччині на тривалий термін. Ще 34% – лише до кінця війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи актуальність проблеми, звертаємося до аналізу досліджень сучасних науковців-педагогів, літературознавців, психологів В. Зливкової, С. Лукомської, Н. Євдокимової і С. Ліпінської «Діти і війна» (2023), у якій висвітлено проблеми трансгенераційних та колективних травм, інформацію про психологічні реакції, а головне – практичні рекомендації щодо психосоціальної допомоги та психокорекційні заняття з дітьми та підлітками, постраждалими

від війни, досвід роботи українських психологів у бомбосховищах та з внутрішньо переміщеними особами (https://library.gov.ua/emed/viyskova-medytsyna/dity-i-viyna-2/).

Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи (2018). Колектив авторів: Л. Гридковець, Т. Вебер, Н. Журавльова, О. Запорожець, О. Климишин, Д. Креймейер, А. Мокроусова, Н. Пророк, Н. Сиротич, Т. Сіренко, Л. Царенко, Н. Шапошник. У роботі розглянуто питання організації психологічної допомоги різним верствам населення з метою подолання наслідків кризової ситуації в Україні, представлено основні напрямки соціально-психологічної підтримки постраждалих внаслідок психотравматичних подій. Багато уваги зосереджено на загальних положеннях та принципах психологічної реабілітації, обґрунтовано необхідність використання світових стратегій для створення вітчизняної системи психологічної реабілітації (https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf).

На особливу уваги заслуговує методичне забезпечення «Дитина і звільнення від тіні її надзвичайно великого страху» (2017). Автор – Сюзанне Штайн / Sussane Stein). Це ілюстрована книга, що перекладена 14 мовами, розповідає про допомогу після травматичного досвіду для батьків і дітей, які пережили війну і вимушений переїзд. Це книга для усіх сімей, які постраждали внаслідок війни. Авторкою ідеї, тексту, малюнків є Сюзанне Штайн – педагог, асистент, викладач тематичної взаємодії, викладач з інтерактивності (www.susannestein.de).

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати результати онлайн-опитування батьків дітей-біженців з України в Німеччині, дослідити отримані результати, схарактеризувати їх, а саме: ефективні напрямки, методи, форми для ефективної інтеграції в іншомовне суспільство українців-біженців у Німеччині, як одного з чинників успішної інтеграції в іншомовне суспільство їхніх дітей; дослідити усвідомлення дорослими біженцями з України того фактору, що формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України залежить першочергово від самих батьків, які є для них взірцем поведінки, взірцем взаємодії з навколишнім світом.

Завданнями дослідження визначено:

1. Кількісні показники результатів якісного дослідження шляхом онлайн-опитування.

2. Виявлення, аналіз потреб біженців, дітей-біженців з України шляхом залучення у дослідження біженців, які перебувають на всіх землях Німеччини.

3. На основі отриманої інформації усвідомлення реальних потреб біженців з України в Німеччині стосовно їхньої інтеграції.

4. Оцінка можливостей щодо реалізації.

5. Виявлення пріоритетних напрямків і прогнозування.

6. Планування (короткострокове та довгострокове).

7. Дії, кроки, стратегії, рефлексії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках дослідницького Проєкту «Інтеграція та формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України в Німеччині через ознайомлення з німецькою культурою» для дітей та їхніх батьків, які постраждали від війни в Україні, розроблено опитувальник для кількісного аналізу результатів. Опитувальник орієнтований на дорослих українців-біженців (потенційних батьків дітей-біженців та людей, які піклуються дітьми-біженцями з України). Це дослідження є додатковим до основного – дослідження критеріїв розвитку загальнолюдських цінностей дітей-біженці з України в Німеччині засобами культури. До такого висновку дійшли на основі результатів глибинного інтерв'ю з дітьми-біженцями з України та визначення одного з основних чинників їхньої успішної інтеграції у Німеччині – спокій, емоційна стабільність, добробут, успішна інтеграція батьків дітей-біженців. Батьки дітей-біженців з України (на думку самих дітей), є референтною групою для них та найбільш впливовою на їхній психоемоційний стан та соціокультурний розвиток.

На основі отриманих даних під час глибинних інтерв'ю дітей-біженців з України в Німеччині та їхніх батьків розроблено опитувальник для проведення кількісного аналізу дослідження. Опитувальник містить декілька блоків, серія питань яких дозволяє дослідити демографічні характеристики групи респондентів, визначити соціокультурні чинники успішної інтеграції дітей-біженців з України та методів розвитку їхніх загальнолюдських цінностей (на думку дорослих).

Важливо зазначити, що опитувальник містить контрольний блок, що дозволить визначити ступінь інтеграції самих дорослих (батьків дітей-біженців з України) та ступінь їхньої готовності до активності в інтеграційний процес. Результати контрольного блоку заслуговують окремої уваги і не представлені у цій публікації. Текст щодо результатів ступеню інтеграції дорослих – батьків дітей-біженців з України в Німеччині та ступінь їхньої готовності до активностей задля успішної інтеграції їх та їхніх дітей представлено в монографії та публікаціях у зарубіжних періодичних виданнях мовою ЄС.

Схарактеризуємо мету та завдання питань Блоку 1 та Блоку 2 опитувальника.

БЛОК А. ДЕМОГРАФІЧНИЙ – стандарт – дасть загальну інформацію про групу реципієнтів (вік, стать, освіта, місце перебування, склад родини). Інформація, отримана після аналізу, дасть можливість чітко орієнтуватися у потребах різних груп, розмежовувати методи впливу, очікування та планування щодо успішної інтеграції біженців з України в Німеччині за стандартними демографічними показниками.

БЛОК В. СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ – уточнюючий – дасть можливість отримати інформацію від батьків дітей-біженців з України щодо ефективної інтеграції дітей-біженців з України та розвитку загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України у процесі життєдіяльності в іншому соціокультурному середовищі. Питання блоку базуються на якісних показниках, аналізу та глибинних інтерв'ю з дітьми-біженцями з України в Німеччині.

Приклад онлайн-опитувальника наведено нижче.

Опитувальник

Шановний респонденте!

У рамках дослідницького проєкту «Інтеграція та формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України в Німеччині через ознайомлення з німецькою культурою» для дітей та їхніх батьків, які постраждали від війни в Україні, просимо взяти участь в опитуванні. Мета – дослідити ефективні напрямки, методи, форми для інтеграції в іншомовне суспільство як одного з факторів формування загальнолюдських цінностей.

Опитування анонімне, усі результати будуть мати узагальнений характер.

Дякуємо за вашу участь у дослідженні!

БЛОК А. ДЕМОГРАФІЧНИЙ стандарт

1. Ваша стать:

1.1. Жіноча

1.2. Чоловіча

2. Ваш вік:

2.1. 18-35 років

2.2. 36-45 років

2.3. 46-55 років

2.4. 55+

3. Освіта:

3.1. Неповна середня.

3.2. Середня спеціальна (технікум, училище, коледж)

3.3. Вища: бакалавр, магістр

3.4. Науковий ступінь

4. Скільки дітей маєте:

4.1. Одну дитину

4.2. Більше, ніж одну дитину

4.3. Не маю дітей

5. Скільки років вашій меншій дитині (якщо одна, вкажіть її вік):

5.1. 0-3 років

5.2. 3-7 років

5.3. 7-12 років

5.4. 12-18 років

5.5. 18+

5.6. Не маю

6. В якій країні Ви бачите своє майбутнє?

6.1. Україна

6.2. Німеччина

6.3. Не визначилися

БЛОК В. СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ

1. Ви проживаєте наразі в Німеччині?

1.1. Так, з початку війни в Україні

1.2. Так, до того, як почалася війна в Україні

1.3. Ні, але проживав деякий час після початку війни

2. Найважливішими завданнями для покращення добробуту та зменшення стресу постраждалих від конфлікту дітей-біженців ви вважаєте (Не більше ніж 2 варіанти):

2.1. Матеріальна допомога

2.2. Соціальна підтримка

2.3. Психологічна підтримка

2.4. Медична допомога

2.5. Гуманітарні акції від організацій

2.6. Взаємопідтримка українських сімей

2.7. Підтримка батьками своїх дітей

2.8. Культурна сфера та можливість відвідувати студії, групи, класи, створені для українських дітей

2.9. Культурно-дозвіллєва сфера (музеї, екскурсії, поїздки)

2.10. Активна інтеграція в освітній простір в Німеччина (навчання в загальноосвітніх закладах Німеччини)

2.11. Інше_____

3. На вашу думку, для успішної інтеграції дітей-біженців з України в Німеччині що було б корисним?

3.1. Матеріальна та медична допомога від Німеччини

3.2. Соціальна підтримка і захист

3.3. Психологічна підтримка і проведення тренінгів від психологів

3.4. Взаємопідтримка родин (проведення більше часу разом, бесіди, відпочинок тощо)

3.5. Підтримка батьками своїх дітей (проведення більше часу разом, культурно-дозвіллєва сфера тощо)

3.6. Культурна сфера та можливість відвідувати студії, групи, класи, створені для українських дітей рідною мовою

3.7. Культурно-дозвіллєва сфера та можливість відвідувати різні культурні та соціальні заходи, що занурюють у культуру Німеччини (музеї, екскурсії, поїздки)

3.8. Активна інтеграція в освітній простір в Німеччині (навчання в загальноосвітніх закладах Німеччини)

3.9. Отримання значущих міжособистісних зв'язків, забезпечення інформацією, успішна самореалізація

3.10. Інше_____

4. Які форми участі, на вашу думку, будуть більш успішними для інтеграції дітей та формування таких якостей у дитини, як: повага до іншої культури та традицій, усвідомлення розмаїття культур та їхня унікальність, шанобливе ставлення до людини з іншою культурною ідентичністю ?

4.1. Індивідуальні заняття з менторами, де можна віч-на-віч поставити конкретні питання

4.2. Культурні заходи про традиції та звичаї (спрямовані на те, щоб познайомити з національною історією, кухнею, звичаями, музикою тощо)

4.3. Мистецькі заходи про культуру і митців (спрямовані на те, щоб познайомити з культурою країни, митцями, музикантами та художниками, творами мистецтва)

4.4. Групові зустрічі з педагогом, який проводить тематичні заняття з ознайомлення з культурою різних країн

4.5. Індивідуальні бесіди батьків з дітьми (розповіді, казки, історії країни, культура якої вивчається)

4.6. Інтегровані курси для дітей з ознайомлення їх з культурою іншої країни

4.7. Перегляд відеоматеріалів (фільмів, мультфільмів тощо про культуру іншої країни)

4.8. Інше_____

Дякуємо за відповіді!

Зупинимося детальніше на результатах опитування.

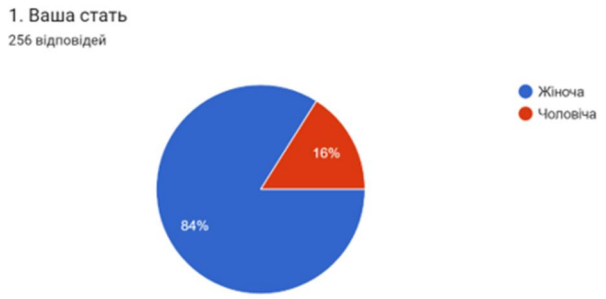
Онлайн-опитування у рамках дослідницького проєкту «Інтеграція та формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України в Німеччині через ознайомлення з німецькою культурою» тривало з червня по серпень 2023 року. Нагадаємо, що метою онлайн-опитування – дослідити ефективні напрямки, методи, форми успішної інтеграції в іншомовне суспільство біженців з України, тобто потенційних батьків дітей-біженців з України, які мають найвагоміший вплив на успішну інтеграцію в іншомовне середовище своїх дітей. Дослідити ступінь усвідомлення ними того факту, що вони (батьки дітей-біженців з України) є одним з основних чинників успішної інтеграції їхніх дітей, як значущої групи для дитини. Уточнити ступінь усвідомлення та відповідальності батьками дітей-біженців з України того факту, що розвиток загальнолюдських цінностей у їхніх дітей можливе тільки при активній участі у цьому процесі батьків, а не тільки освітніх, культурних та соціальних структур. Важливо зазначити, що цей вплив (вплив батьків на розвиток загальнолюдських цінностей дітей) є першочерговим та ключовим.

Загальна кількість учасників дослідницького проекту «Інтеграція та розвиток загальнолюдських цінностей дітей-біженців з України в Німеччині засобами культури» (Результати дослідницького проєкту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців, які перебувають у загрозливих умовах життя, Science Bridge for Ukraine (тривалість 01.12.22–30.09.23) – понад тисячу осіб. Серед них – представники організацій, асоціацій, установ (педагоги. психологи, соціальні працівники, менеджери, керівники підрозділів, волонтери тощо), діти-біженці з України, їхні батьки.

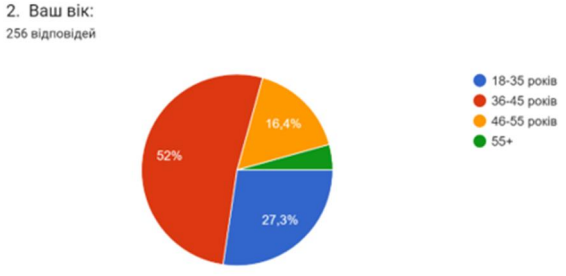
Питання до опитувальника складено на основі глибинних інтерв'ю (занять, бесід, творчих завдань, активних діалогів тощо) з дітьми старшого дошкільного віку. Загальна кількість учасників – 48 дітей-біженців з України.

Загальна кількість учасників онлайн-опитування (як додаткового дослідження українців-біженців, серед яких батьки дітей-біженців раннього та дошкільного віку з України) – 260 біженців з України, які наразі перебувають у Німеччині.

Нагадаємо, ***перший блок*** питань мав загальний характер. Він дав загальну інформацію про групу реципієнтів (вік, стать, освіта, місце перебування, склад родини). Це перші шість питань (діаграми 1-6).



Діаграма 1. Стать реципієнтів

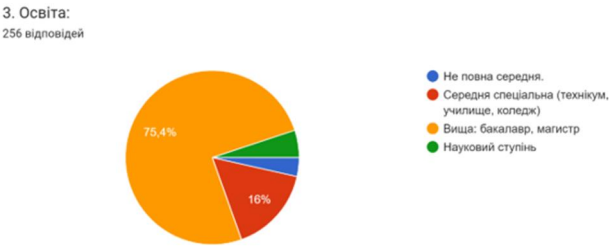


Діаграма 2. Вік реципієнтів

Результат: 84% – жінки (215 осіб), 16% – чоловіки (41 особа).

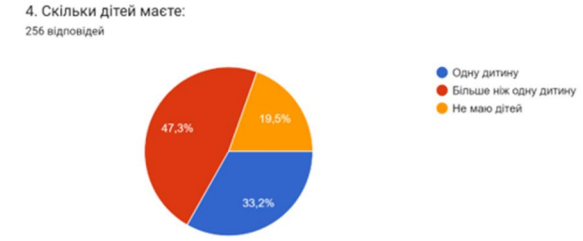
Результат: 52 % 36 – 45 років (133 особи), 27,3 % – 18 – 35 років (70 осіб), 16,4% – 46 – 55 років (42 особи), 4,3 % – більше ніж 55 років (11 осіб).

Можна зробити узагальнюючі висновки: результати діаграм 1 і 2 і процентних співвідношень дають нам можливість говорити про те, що активними учасниками опитування є біженці з України, які мають вищу освіту, певний відсоток яких складає вікову категорію 36 – 45 років. Переважна кількість це жінки. Але цей показник ми не вважаємо ліквідним за рахунок того, що чоловіки не мали тих же умов для зміни місця проживання як і жінки.



Діаграма 3. Освіта реципієнтів

Результат: 75,4% вища освіта (бакалавр, магістр) (193 особи), 16 % – середня спеціальна (технікум, училище, коледж) (41 особа), 5,1% – мають вищу освіту (13 осіб), 3,5% – неповна середня освіта (9 осіб).

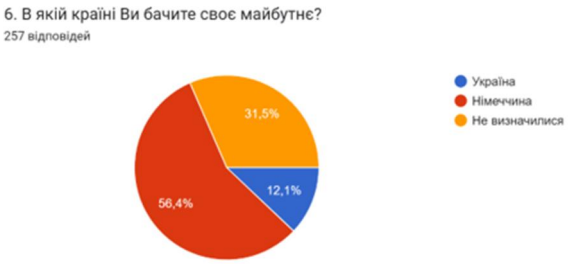


Діаграма 4. Кількість дітей у реципієнтів

Результат: 43% – більше ніж одну дитину (121 особи), 33,2 % – одну дитину (85 особи), 19,5% – не мають дітей (50 осіб).

Діаграма 5. Який вік дітей у реципієнтів

Результат: 24,5% 6 – 12 років (63 особи), 19,5% – не мають дітей (50 осіб), 17,1% 4 – 7 років (44 особи), 16,3% 13 – 18 років (42 особи), 7,8% більше 18 років (20 осіб).



Діаграма 6. В якій країні реципієнти бачать своє майбутнє

Результат: 56,4% в Німеччині (145 осіб), 12,1% – в Україні (31 особа), 31,5% не визначилися (81 особи). Можна зробити узагальнюючі висновки: майже 20% реципієнтів мають можливість більш активно брати участь у різних заходах, спрямованих на їхню успішну інтеграцію в соціокультурний простір Німеччини, за рахунок того, що мають більше часу для самозайнятості та самореалізації. Цей показник є орієнтовним і не є стовідсотково достовірним (за рахунок того, що не досліджувалися ступінь зайнятості та активності серед осіб-реципієнтів серед вікових категорій окремо).

Резюме по першому (демографічному блоку): більшість реципієнтів, які взяли участь в опитуванні – жінки. Серед загальної кількості опитуваних більшість бачить своє майбутнє у Німеччині, тобто повертатися до України не планують ні під час війни, ні після її завершення. Можна припустити, що серед групи досліджуваних (у тому числі) планують залишатися у Німеччині люди віком 36–45 років. Переважна більшість загальної групи реципієнтів мають вищу освіту (у тому числі).

Останні два висновки можна зробити на основі результатів у відсотковому вимірюванні, так званої «сірої зони», коли беремо за основу 56,4% (тих, хто планує залишатися в Німеччині) і порівнюємо їх стосовно інших загальних процентних показників. Тобто усі показники (за усіма питаннями), що виходять за межі 56,4% (мають більший відсоток) – це група, що потенційно підпадає під ту, що має певні ознаки і характеристики (вікові, характеристики за освітою, кількістю дітей, віком дітей), що вірогідно потрапляє в цей відсотковий показник тих, хто залишається.

Зупинимося детальніше на *результатах третього блоку* опитувальника (соціокультурний). Результати дають змогу розуміти чи усвідомлюють батьки дітей-біженців з України відповідальність за ефективну інтеграцію їх дітей. Чи готові вони брати активно

участь в інтеграції їхніх дітей в соціокультурний простір Німеччини, проявляти власну активність, планувати, вчитися, вибудовувати майбутнє тощо. Нагадаємо, за результатами глибинних інтерв'ю, успішна соціальна адаптація та інтеграція батьків дітей-біженців з України в іншомовне середовище є важливим чинником для успішної інтеграції їхніх дітей. Результати опитування відображено у діаграмах 7 – 9.

Діаграма 7. Найважливішим завданням для покращення добробуту та зменшення стресу (на думку дорослих)

Результат: 44,9% (118 осіб) вважають – активна інтеграція в освітній простір в Німеччина (навчання в загальноосвітніх закладах Німеччини); 39,9% (105 осіб) психологічна підтримка; 38% (100 осіб) – культурна сфера та можливість відвідувати студії, групи, класи, створені для українських дітей; 29,3% (77 осіб) – підтримка батьками своїх дітей; 26,2% (69 осіб) – соціальна підтримка; 20,9% (55 осіб) – матеріальна підтримка; 16% (42 особи) – культурно-дозвіллєва сфера (музеї, екскурсії, поїздки); 11,4% (30 осіб) – підтримка українських родин один одного; 10,3% (27 осіб) – медична допомога; 2,7% (7 осіб) – гуманітарні акції від організаторів; 1,5% (4 особи) – інше, щось те, чого не було серед списку.

Висновок: тільки 29,3% (77 осіб) батьків усвідомлюють найважливіше значення того, що покращення добробуту та зменшення стресу постраждалих від війни в Україні дітей-біженців залежать від них самих – батьків цих дітей. За результатами опитування самих дітей, представники освітянської, соціальної та культурної сфер займають другу, третю і четверту (відповідно) позиції ефективних чинників покращення добробуту в іншомовному середовищі.

Діаграма 8. Найважливішим завданням для успішної інтеграції дітей-біженців з України в Німеччині (на думку дорослих)

Результат: 46% (121 особа) вважають – активна інтеграція в освітній простір в Німеччині (навчання в загальноосвітніх закладах Німеччини); 29,7% (78 осіб) – культурно-дозвіллєва сфера та можливість відвідувати різні культурні та соціальні заходи, що занурюють у культуру Німеччини (музеї, екскурсії, поїздки); 27,8% (73 особи) – культурна сфера та можливість відвідувати студії, групи, класи, створені для українських дітей; 24% (63 особи) – Отримання значущих міжособистісних зв'язків, забезпечення інформацією, успішна самореалізації; 22,8% (60 осіб) – соціальна підтримка; 20,2% (53 особи) – психологічна підтримка та проведення тренінгів від психологів; 18,3% (48 осіб) – матеріальна та медична допомога; 16% (42 особи) – підтримка батьками своїх дітей; 13,7% (36 осіб) – підтримка українських родин один одного; 1,1% (3 особи) – інше, щось те, чого не було серед списку.

Висновок: маємо певні розбіжності у результатах 7 та 8 діаграм. Важливо зауважити, що у діаграмі 7 мова йде про «покращення добробуту та зменшення стресу» у діаграмі 18 – «успішна інтеграція». Можна припустити, що батьки не поєднують ці два взаємодоповнюючі та взаємо наслідувальні процеси разом. Про це говорять наступні показники: 16% (42 особи – за результатами діаграми 17) 29,7% (78 осіб – за результатами діаграми 18) – культурно-дозвіллєва сфера та можливість відвідувати різні культурні та соціальні заходи, що занурюють у культуру Німеччини (музеї, екскурсії, поїздки); 29,3% (77 осіб – за результатами діаграми 17) 16% (42 особи – за результатами діаграми 18) – підтримка батьками своїх дітей.

Діаграма 9. Які заходи найкорисніші для формування загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України в Німеччині (на думку дорослих)

Результат: 58,9% (155 осіб) – культурні заходи про традиції та звичаї (спрямовані на те, щоб познайомити з національною історією, кухнею, звичаями, музикою тощо); 46% (121 осіб) – інтегровані курси для дітей з ознайомлення їхньою з культурою іншої країни; 33,5% (88 осіб) – групові зустрічі з педагогом, який проводить тематичні заняття з ознайомлення з культурою різних країн; 22,8% (60 осіб) – перегляд відеоматеріалів (фільмів, мультфільмів тощо про культуру іншої країни); 20,9% (55 осіб) – мистецькі заходи про культуру та митців (спрямовані на те, щоб познайомити з культурою країни, митцями, музикантами та художниками, творами мистецтва); 15,2% (40 осіб) – індивідуальні заняття з менторами де можна індивідуально поставити конкретні питання; 11% (29 осіб) – індивідуальні бесіди батьків з дітьми (розповіді, казки, історії країни, культура якої вивчається); 1,5% (4 особи) – інше, щось те, чого не було серед списку.

Серед форм участі, що найбільш успішні для інтеграції дітей та формування у них загальнолюдських цінностей, батьки виокремлюють культурні заходи та віддають відповідальність за ці процеси представниками сфери культури (мистецькі школи, гуртки, музеї, соціальні установи та організації, що піклуються культурно-дозвіллєвою сферою) – більше половини реципієнтів (58,9%).

Резюме по третьому (соціокультурного блоку): Загалом, батьки дітей-біженців з України вважають педагогів, представників соціальних організацій та культурної сфери відповідальними за успішну інтеграцію їхніх дітей та покращення їхнього добробуту в іншомовному середовищі. Власну відповідальність щодо зазначених аспектів усвідомлюють приблизно 30% реципієнтів (стосовно покращення добробуту та зменшення стресу дітей біженців з України в Німеччині) та приблизно 16% реципієнтів стосовно значення

підтримки батьками власних дітей, як основного чиннику успішної інтеграції дітей-біженців з України в Німеччині. Важливо зазначити, що участь та власний вплив на ці два процеси (інтеграції та формування загальнолюдських цінностей) вбачають тільки 11% (29 осіб).

Висновки. Соціальна та культурна адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації. Цей процес є постійним і безперервним і може відбуватися протягом довготривалого часу, залежно від умов та внутрішньої готовності до цього процесу. Як зазначалося раніше, інтеграція – процес об'єднання будь-яких елементів або частин в одне ціле. На відміну від соціальної адаптації, інтеграція – це процес, що змушує об'єкта цього процесу включатися, приєднуватися до інших груп, підлаштовуватися та приймати умови і правила інших соціальних груп і вчитися взаємодіяти з іншими соціальними групами, часто за рахунок відмови від попередніх правил, норм, установок тощо. Те, що в минулому здавалося типовим і повсякденним, набуває статусу «застарілого» та «непридатного для цього часу і простору». Щодо соціальної адаптації, то вона може розглядатися як входження особистості в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та посідання певного місця у структурі відносин між членами групи. З іншого боку, як стан – характеристика відносин людини або групи людей із зовнішнім середовищем. А саме: з одного боку, людина корегує свою поведінку відносно вимог соціуму, тобто цей процес пов'язаний з активною зміною своєї особистості, корекцією своїх власних установок і стереотипів поведінки; з іншого – людина впливає на соціальне середовище, внаслідок чого воно також зазнає певних змін. Соціальна адаптованість особистості є результатом соціальної адаптації, що визначається мірою набуття людиною тих особистісних якостей та засвоєнням деякого набору соціальних ролей, що за наявних умов діяльності уможливлюють задоволення її потреб на тому чи іншому рівні. Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з інтеграцією особистості. Разом із тим можна говорити, що інтеграція є результатом успішної адаптації особистості. Повертаючись до конкретної цільової групи нашого дослідження, а саме дітей-переселенців з України, необхідно зазначити, що їх слід розглядати як дітей, які потрапили в складні життєві обставини, пережили стрес, страх, шок, для яких важливе значення має не лише занурення в нове соціальне середовище, а й відновлення свого психологічного стану. Дослідження наукових джерел засвідчує, що не існує чітких меж між поняттями «соціальна адаптація» і «соціально-психологічна адаптація».

Для дітей, які вимушено переміщені, окрім соціально-психологічної адаптації, яку розглядаємо як взаємодію дитини і соціального середовища у новому місці життя, що веде до співвідношення цілей і цінностей особистості дитини та нової громади, важливе значення має соціокультурна адаптація, оскільки діти-переселенці мають пристосуватися до нового культурного середовища. Соціокультурну адаптацію розуміємо як сукупність зовнішніх поведінкових наслідків зв'язку дитини і нового середовища, її здатність вирішувати щоденні соціально-культурні проблеми (в школі, у громаді, в родині, у побуті тощо) (Блинова, 2016).

Результатом успішної адаптації дітей-біженців з України є їхня адаптованість до нових умов життя, що характеризується здатністю особистості задовольняти свої внутрішні і зовнішні потреби у тій чи іншій ситуації в конкретному соціальному середовищі, а також виконувати нижченаведені функції: адекватно сприймати навколишню дійсність і себе; адекватно будувати систему відносин і спілкування з оточуючими; бути здатними до навчання, організації дозвілля та відпочинку. Однією з важливих умов адаптації є свідома діяльність дітей вимушених переселенців, яка передбачає безперервний обмін із новим соціальним оточенням, приймаючою громадою. Така діяльність можлива лише за умови усвідомлення себе як суб'єкта такого процесу, бажання стати частиною приймаючої громади, хоча й тимчасово. Тобто, внутрішнім джерелом адаптації є невідповідність звичної культурної діяльності дітей-біженців зміненому соціокультурному середовищу. Разом із тим процеси злиття з новим соціальним середовищем приймаючою громадою мають відбутися без втрати власної індивідуальності, культурної зокрема. Успішність входження до нової групи залежить від обраних адаптаційних стратегій. Обрані стратегії мають різні типи адаптації та свої наслідки. Необхідно також враховувати, що процес адаптації до певного соціального середовища є завжди двостороннім.

Резюме. Адаптація є взаємозумовленим впливом дитини-біженця та її соціального оточення. Отже, успішність адаптації залежить не лише від індивідуально-психологічних особливостей дитини, але й від готовності нового соціального оточення до сприйняття нової дитини. Слід зважати на всі чинники що впливають на успішність процесу адаптації, так і можуть спричиняти виникнення проблем у дітей-переселенців під час адаптації. Значною мірою впливає на успішність адаптації дітей-біженців попередній досвід та характер отриманої психологічної травми. Соціально-педагогічна

підтримка соціокультурних установ дозволить задовольнити потреби в розумінні та близькості, відчутті захисту, достатньої інформації, заспокоєнні тощо. Серед важливих чинників успішної адаптації (у подальшому інтеграції) є психологічна, соціальна підтримка людей, які є значущою групою для дитини. Такою групою є батьки дітей або особи, що їх замінюють. Саме ця категорія схильна впливати на внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості дитини в стресових обставинах. Тому позитивне соціальне оточення у вигляді найрідніших людей може бути одним із найважливіших чинників збереження стресостійкості дитини-біженця.

Подяка за співпрацю. *Окрема подяка представникам організацій-партнерів дослідницького проєкту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців (Science Bridge for Ukraine) – доктору, професору кафедри соціальної роботи, професору дитячої освіти та освітніх наук Катрін Альт з Гамбурзького університету прикладних наук (HAW), Сукенник Ользі – членкині Асоціацій українців північної Німеччини, керівнику Української суботньої школи в Гамбурзі, Сукенник Ростиславу – голові об'єднання українських організацій у Німеччині, Марії Резніковій – співзасновниці Німецько-українського товариства DACH (Любек). Окрема подяка координаторкам Альянсу українських організацій – Наталії Пригорницькій та Катерині Павловій, Асоціації німецько-українського співробітництва Feine Ukraine e.V. Анні Ремпель, психологині Марії Ломберг, організатору заходів та керівнику проектів Асоціації – Тарасу Бернсу.*

Список використаних джерел

Блинова, О. (2016). Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон: Гельветика. Вип. 3, том 1. С. 111–117.

Гридковець, Л., Вебер, Т., Журавльова, Н., Запорожець, О., Климишин, О., Креймейер, Д., Мокроусова, А., Пророк, Н., Сиротич, Н., Сіренко, Т., Царенко, Л., & Шапошник, Н. (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи.* Том 3: навчальний посібник. Київ. *«СВАРОГ».* 236 с.

Зливков, В., Лукомська, С., Євдокимова, Н., & Ліпінська, С. (2023). Діти і війна: монографія. Київ. Ніжин. *Видавець ПП Лисенко М.М.* 221.

Штайн, С. (2017). *Дитина і звільнення від тіні її надзвичайно великого страху. Lernwerkstatt Zwickau e.V.* 60.

References

Blynova O. (2016). Socio-psychological adaptation of forced migrants: approaches and problems of studying the phenomenon of acculturation. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*. Kherson: Helvetica. Vol. 3, volume 1. P. 111-117. [in Ukrainian]

Hrydkovets L., Weber T., Zhuravlyova N., Zaporozhets O., Klymyshyn O., Kreimeyer D., Mokrousova A., Prorok N., Syrotich N., Sirenko T., Tsarenko L., Shaposhnyk N. (2018). Basics of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis. Volume 3: study guide. Kyiv. *«SVAROGH»*. 236. [in Ukrainian]

Zlyvkov V., Lukomska S., Yevdokymova N., Lipinska S. (2023). Children and war: a monograph. Kyiv. Nizhyn. *Publisher PP Lysenko M.M.* 221. [in Ukrainian]

Stein S. (2017). A child and freedom from the shadow of her extremely great fear. *Lernwerkstatt Zwickau e.V.* 60. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Житнік Тетяна Сергіївна
zhitnik.zp.network@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-43-51

Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 19. 12. 2024 р.

Information about the author:
Zhytnik Tetiana Serhiivna
zhitnik.zp.network@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-43-51

Received at the editorial office 01. 12. 2024.
Accepted for publishing 19. 12. 2024.

УДК 378.091.212:004-057.214(477)+(100)

АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО Й ІНОЗЕМНОГО ДОСВІДУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З КІБЕРНЕТИЧНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОФЕСІЙНІ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Кирило Комарницький, Альона Чорна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у сфері кібербезпеки, розглянуто вітчизняний та іноземний досвід, зокрема стандарти, навчальні програми, методичні підходи та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Методологія дослідження містить кілька основних етапів та методів, що дозволяють всебічно вивчити питання методичного забезпечення кібернетичної безпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів. Літературний аналіз охоплює дослідження наукових статей, монографій, книг та інших публікацій, присвячених методичному забезпеченню кібербезпеки, що дозволяє зібрати та систематизувати інформацію про поточний стан наукових студій у цій галузі, а також огляд державних стандартів, нормативно-правових актів та рекомендацій, що регулюють професійну підготовку фахівців з кібербезпеки в Україні та за її кордоном. Порівняльний аналіз має у своєму складі порівняння навчальних програм та методичних підходів у провідних українських та закордонних університетах, що допомагає визначити сильні та слабкі сторони вітчизняної системи підготовки фахівців з кібербезпеки. Результати роботи демонструють нові дані щодо відмінностей між вітчизняним і закордонним підходами до методичного забезпечення з кібербезпеки. Встановлено, що українські університети акцентують увагу на базових аспектах кібербезпеки з обмеженим використанням інтерактивних методів і сучасних ІКТ через недостатню технічну оснащеність. Закордонні університети, навпаки, широко використовують інтерактивні методи, віртуальні лабораторії, симуляції та проблемно-орієнтоване навчання, що забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу та розвиток практичних навичок студентів. У висновках викладено рекомендації щодо інтеграції міжнародних стандартів у навчальні програми, розширення кількості практичних занять, активного використання сучасних онлайн-ресурсів і підвищення професійного розвитку викладачів. Запропоновано збільшити інвестиції у технічну базу університетів, організовувати курси підвищення кваліфікації для викладачів та налагоджувати співпрацю з міжнародними організаціями та провідними компаніями у сфері кібербезпеки. Інтеграція цих заходів сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців з кібербезпеки в Україні та їх конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Ключові слова:
аналіз; методичне забезпечення; кібернетична безпека; професійна підготовка; інженери-програмісти; вітчизняний та іноземний досвід.

Resume:
Komarnytsky Kyrylo, Chorna Alona. Analysis of domestic and foreign experience of methodological provision of cybernetic security in the professional training of future software engineers.
The article analyzes the methodological support of professional training of future software engineers in the field of cyber security, considering domestic and foreign experience, including standards, curricula, methodological approaches and the use of information and communication technologies (ICT) in the educational process. The research methodology includes several main stages and methods that allow to comprehensively study the issue of methodical provision of cyber security in the professional training of future software engineers. Literary analysis covers the analysis of scientific articles, monographs, books and other publications devoted to the methodical provision of cyber security, which allows to collect and systematize information about the current state of research in this field, as well as a review of state standards, legal acts and recommendations regulating professional training cyber security specialists in Ukraine and abroad. The comparative analysis includes a comparison of educational programs and methodological approaches in leading Ukrainian and foreign universities, which helps to determine the strengths and weaknesses of the domestic system of training of cyber security specialists. The results of the work include new data on the differences between domestic and foreign approaches to methodological support for cyber security. It is established that Ukrainian universities focus on the basic aspects of cyber security with limited use of interactive methods and modern ICT due to insufficient technical equipment. Foreign universities, on the contrary, widely use interactive methods, virtual laboratories, simulations and problem-oriented learning, which ensures a deeper assimilation of the material and the development of students' practical skills. The conclusions of the study include recommendations for the integration of international standards into educational programs, expansion of the number of practical classes, active use of modern online resources, and improvement of the professional development of teachers. It is proposed to increase investments in the technical base of universities, organize advanced training courses for teachers and establish cooperation with international organizations and leading companies in the field of cyber security. The integration of these measures will contribute to the improvement of the quality of training of cyber security specialists in Ukraine and their competitiveness on the international labor market.

Key words:
analysis; methodological support; cyber security; professional training; software engineers; domestic and foreign experience.

Постановка проблеми. У сучасному світі питання кібернетичної безпеки набувають все більшої актуальності. З розвитком інформаційних технологій і збільшенням кількості кіберзагроз зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях з кібербезпеки, зокрема інженерах-програмістах, здатних захищати інформаційні системи від зловмисних дій. Однак, рівень методичного забезпечення з кібербезпеки у вітчизняній освіті ще не досягнув необхідного рівня.

Аналіз вітчизняного та іноземного досвіду у цій сфері є важливим для розробки ефективних підходів до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Визначення найкращих практик та адаптація їх до умов національної системи освіти сприятиме підвищенню рівня підготовки фахівців, здатних ефективно працювати у сфері кібербезпеки.

У зв'язку з цим виникає необхідність систематизації та аналізу існуючого досвіду методичного забезпечення з кібербезпеки у професійній підготовці інженерів-програмістів, як в Україні, так і за її кордоном. Це допоможе виявити прогалини в існуючих програмах

підготовки та розробити рекомендації щодо їхнього удосконалення.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс різних теоретичних методів, що дають змогу всебічно оцінити існуючий досвід методичного забезпечення кібербезпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів як в Україні, так і за її кордоном. Основні методи дослідження містять аналіз наукових джерел для систематизації знань про методичне забезпечення кібербезпеки, синтез отриманих даних для формування цілісного уявлення про його стан у різних країнах та порівняльний аналіз методичних підходів вітчизняних та іноземних навчальних закладів для визначення їхньої ефективності та можливостей адаптації до національних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження і публікації з проблеми кібернетичної безпеки свідчать про зростаючий інтерес науковців та освітян до питання забезпечення належного рівня підготовки фахівців у цій сфері. Зокрема, роботи таких вітчизняних дослідників як Л. Арсенович (2022), С. Горліченко (2023), О. Жмурко, (2023) зосереджуються на аналізі поточного стану методичного забезпечення у навчальних закладах України, що готують інженерів-програмістів. Дослідження підкреслюють недостатній рівень теоретичних і практичних знань студентів у галузі кібербезпеки, що викликає занепокоєння з боку роботодавців.

Іноземний досвід, представлений у роботах M. Agbeko (2021), S. Edwards (2021), Н. Барченко, В. Любчак, Т. Лаврик (2022) показує більш розвинені системи підготовки фахівців з кібербезпеки. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки та країнах Європейського Союзу широко використовуються комплексні підходи до навчання, що включають як теоретичну підготовку, так і практичні заняття в умовах, наближених до реальних. Ці дослідження наголошують на важливості інтеграції сучасних технологій, таких як віртуальні лабораторії та платформи для симуляцій, у навчальний процес.

Важливим аспектом є також підготовка викладачів, які повинні володіти сучасними знаннями та навичками для ефективного навчання кібербезпеки. У дослідженнях В. Коваленко & Т. Осипчук, (2024) та О. Таволжанського (2018) обговорюються програми підвищення кваліфікації для викладачів, що працюють у сфері інформаційних технологій.

На основі аналізу вітчизняного та іноземного досвіду можна зробити висновок про необхідність удосконалення методичного забезпечення підготовки майбутніх інженерів-програмістів у сфері кібербезпеки. Це включає адаптацію кращих світових практик до національної системи освіти, розробку нових навчальних програм та матеріалів, а також створення умов для постійного професійного розвитку викладачів.

Таким чином, результати досліджень свідчать про актуальність та необхідність подальших досліджень у цій сфері, що дозволить забезпечити високий рівень підготовки фахівців, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики кібербезпеки.

Формулювання цілей статті. Метою даного дослідження є аналіз вітчизняного та іноземного досвіду методичного забезпечення з кібернетичної безпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів, визначення ефективних методичних підходів та формування рекомендацій щодо їхнього впровадження у національну систему освіти.

Основні завдання статті: 1) вивчення та систематизація наукових досліджень, публікацій і навчальних матеріалів, що стосуються методичного забезпечення з кібернетичної безпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів як в Україні так і закордоном; 2) проведення порівняльного аналізу вітчизняного та іноземного досвіду методичного забезпечення з кібернетичної безпеки; 3) запропонування рекомендацій щодо покращення методичного забезпечення кібербезпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів в Україні на основі отриманих результатів та з урахуванням міжнародного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кібернетична безпека є критично важливим аспектом професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. У зв'язку зі зростанням кількості кіберзагроз та складністю інформаційних систем, необхідність якісного методичного забезпечення кібербезпеки стає надзвичайно актуальною (Биков et al., 2020). Розглянемо вітчизняний та іноземний досвід методичного забезпечення кібербезпеки, охоплюючи такі аспекти: стандарти та нормативні документи, що визначають вимоги до навчальних програм та кваліфікаційних характеристик випускників; огляд навчальних програм, що охоплюють як базові, так і спеціалізовані курси з кібербезпеки; методичні підходи до викладання, що варіюються від традиційних лекцій до інтерактивних методів, симуляцій та віртуальних лабораторій; використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, зокрема, платформ для управління навчанням, онлайн-

ресурсів та мультимедійних матеріалів; професійний розвиток викладачів у сфері кібербезпеки, що містить курси підвищення кваліфікації, участь у міжнародних заходах, співпрацю з промисловістю та використання сучасних онлайн-ресурсів.

1. Стандарти та нормативні документи. В Україні підготовка фахівців з кібернетичної безпеки регулюється комплексом державних стандартів освіти, які визначають основні вимоги до змісту навчальних програм та кваліфікаційних характеристик випускників. Ці стандарти є обов'язковими для виконання всіма вищими навчальними закладами, які здійснюють підготовку фахівців у цій галузі. Основним нормативним актом є Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України», що встановлює правові та організаційні засади забезпечення кібербезпеки, визначає принципи, завдання та напрями державної політики у цій сфері, а також повноваження органів державної влади. Закон акцентує увагу на необхідності підготовки кваліфікованих кадрів, які відповідають сучасним викликам та загрозам. Державні стандарти вищої освіти містять вимоги до підготовки фахівців з кібербезпеки на рівні бакалаврату, магістратури та докторантури, зокрема зміст навчальних програм, перелік обов'язкових та вибіркових дисциплін, кваліфікаційні характеристики випускників та методичні рекомендації щодо організації навчального процесу. Інші нормативні акти, такі як накази Міністерства освіти і науки України, регулюють питання ліцензування та акредитації освітніх програм, розробки нових навчальних планів та внесення змін до існуючих програм, а стандарти професійної освіти визначають вимоги до кваліфікаційних характеристик та компетенцій фахівців з кібербезпеки на різних рівнях професійної підготовки (Азюковський et al., 2023).

Провідні університети світу дотримуються міжнародних стандартів та нормативних документів у галузі кібербезпеки, що забезпечує високий рівень підготовки фахівців. Серед основних міжнародних стандартів та нормативних документів, що використовуються в освітніх програмах, можна виокремити ISO/IEC 27001 та NIST Cybersecurity Framework. ISO/IEC 27001 є міжнародним стандартом для систем управління інформаційною безпекою (ISMS), що визначає вимоги до встановлення, впровадження, підтримки та постійного покращення системи управління інформаційною безпекою в контексті організаційних ризиків, включаючи оцінку та управління ризиками, розробку політик та процедур, моніторинг та аудит, а також навчання та підвищення обізнаності співробітників. NIST Cybersecurity Framework, розроблений Національним інститутом стандартів і технологій США (NIST), надає систематичний підхід до управління кібербезпекою та містить компоненти ідентифікації активів, захисту від кіберзагроз, виявлення кіберінцидентів, реагування на них та відновлення систем та послуг після кіберінциденту (Catal et al., 2023).

Отже, порівняльний аналіз вітчизняних та міжнародних стандартів кібербезпеки показує, що вітчизняні стандарти визначають загальні вимоги до змісту навчальних програм та кваліфікаційних характеристик випускників, регулюються державними нормативно-правовими актами та акцентують увагу на базових аспектах кібербезпеки. У той же час міжнародні стандарти забезпечують системний підхід до управління кібербезпекою на основі визнаних моделей та рамок, включають детальні вимоги до оцінки та управління ризиками, розробки політик безпеки, моніторингу та реагування на інциденти, а також встановлюють високі стандарти захисту персональних даних та сертифікації професійних знань. Для підвищення якості підготовки фахівців з кібербезпеки в українських університетах рекомендується інтеграція міжнародних стандартів у навчальні програми, включаючи курси, що охоплюють теоретичні та практичні аспекти міжнародних стандартів ISO/IEC 27001 та NIST Cybersecurity Framework і підготовку студентів до міжнародних сертифікацій у галузі кібербезпеки. Також важливо підвищити рівень співпраці з міжнародними організаціями та університетами з обміну досвідом і найкращими практиками, участь у міжнародних проектах та програмах з кібербезпеки, а також оновлення нормативно-правової бази з урахуванням сучасних вимог та викликів у сфері кібербезпеки. Інтеграція міжнародних стандартів та передових практик до національної системи освіти дозволить підвищити якість підготовки фахівців з кібербезпеки та забезпечити їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

2. Огляд навчальних програм. Більшість українських університетів пропонують курси з кібернетичної безпеки у рамках програм з комп'ютерних наук та інженерії. Ці програми, як правило, містять базові курси, що охоплюють основні аспекти кібербезпеки, такі як введення в кібербезпеку, поняття та визначення, історія розвитку, основні принципи та концепції, типи кіберзагроз та методи їхнього запобігання; мережева безпека, що охоплює основи захисту мережевої інфраструктури, протоколи безпеки мереж (SSL/TLS, IPsec), технології

міжмережевих екранів та систем виявлення вторгнень (IDS); криптографія, включаючи симетричне та асиметричне шифрування, криптографічні алгоритми (AES, RSA, ECC), застосування криптографії (цифрові підписи, сертифікація, керування ключами); безпека програмного забезпечення, що охоплює вразливості програмного забезпечення, методи та інструменти захисту, принципи та практики безпечного програмування. Водночас, спеціалізовані курси, такі як аналіз загроз та реагування на інциденти, зустрічаються рідко. Це обмежує можливості студентів у отриманні поглиблених знань та практичних навичок, необхідних для ефективної роботи у сфері кібербезпеки. Спеціалізовані курси, які іноді пропонуються, включають аналіз загроз, що охоплює методи та інструменти аналізу, ідентифікацію та класифікацію кіберзагроз, розробку стратегій захисту; реагування на інциденти, що охоплює процеси виявлення, аналізу, реагування та відновлення, інструменти та техніки для реагування, розробки та тестування планів реагування; управління ризиками, що охоплює оцінку ризиків, розробку та впровадження програм управління ризиками, моніторинг та аналіз; правові аспекти кібербезпеки, що охоплюють міжнародні та національні нормативно-правові акти, питання конфіденційності та захисту даних, етичні аспекти кібербезпеки (Биков et al., 2020).

Навчальні програми з кібербезпеки у провідних університетах світу, таких як Массачусетський технологічний інститут (MIT), Стенфордський університет та Університет Карнегі-Меллона, відрізняються своєю глибиною та широтою, включаючи як теоретичні, так і практичні курси, що дозволяють студентам отримати всебічні знання та навички, необхідні для ефективної роботи у сфері кібербезпеки. Програми MIT та Стенфордського університета охоплюють основи кібербезпеки (історія, основні поняття, класифікація кіберзагроз), мережеву безпеку (протоколи та архітектури, методи захисту мереж), криптографію (симетричне та асиметричне шифрування), а також спеціалізовані курси з аналізу загроз та реагування на інциденти, етичного хакерства і правових аспектів кібербезпеки. Університет Карнегі-Меллона включає в свої програми основи кібербезпеки, мережеву безпеку, криптографію, а також спеціалізовані курси щодо аналізу загроз, реагування на інциденти, етичного хакерства та правових аспектів кібербезпеки (Knott et al., 2023).

Порівняльний аналіз навчальних програм з кібербезпеки показує, що вітчизняні програми наголошують на базових аспектах з обмеженою кількістю спеціалізованих курсів, зосереджуючись на теоретичних знаннях при недостатній кількості практичних занять та обмеженому використанні сучасних методів навчання через брак ресурсів. Закордонні програми є більш різноманітними та глибокими, охоплюючи широкий спектр тем з великою увагою до практичних занять, лабораторних робіт та симуляцій, а також використанням сучасних методів навчання, таких як інтерактивні методи, віртуальні лабораторії та симулятори. Для покращення навчальних програм з кібербезпеки рекомендується розширення навчальних програм шляхом інтеграції нових спеціалізованих курсів, таких як аналіз загроз, реагування на інциденти, моральне хакерство та правові аспекти кібербезпеки, а також використання міжнародних стандартів та професійних сертифікацій; підвищення практичної підготовки шляхом збільшення кількості лабораторних робіт та практичних занять з використанням сучасного обладнання та програмного забезпечення, створення віртуальних лабораторій та симуляторів для моделювання реальних кіберзагроз та інцидентів; використання сучасних методів навчання, включаючи інтерактивні методи, такі як групові обговорення, кейс-стади, рольові ігри та проектна робота, а також онлайн-курси, віртуальні лабораторії та мультимедійні матеріали для підвищення якості навчання. Інтеграція цих рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців з кібербезпеки та забезпечить їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

3. Методичні підходи до викладання. У більшості вітчизняних університетів викладання курсів кібербезпеки базується на традиційному лекційному форматі, де лекції є основним методом передачі теоретичних знань, а студенти пасивно сприймають матеріал. Викладачі проводять лекції, використовуючи попередньо підготовлені конспекти чи презентації, а основним джерелом інформації для студентів є друковані підручники та конспекти лекцій, які часто застарівають через швидкий розвиток технологій. Оцінка знань студентів проводиться через письмові іспити та заліки, які не завжди адекватно оцінюють їхні практичні навички та критичне мислення. Викладання кібербезпеки часто страждає від недостатнього використання інтерактивних методів та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) через недостатню технічну оснащеність, обмежений доступ до сучасних онлайн-ресурсів та відсутність інтерактивних занять. Практичні заняття з кібербезпеки обмежені через недостатню кількість годин у навчальних

програмах, обмежені ресурси університетів, включаючи фінансові обмеження та нестачу сучасного обладнання та програмного забезпечення. Основними навчальними матеріалами залишаються друковані підручники та конспекти лекцій, що призводить до застарілої інформації, відсутності інтерактивності та обмеженої доступності для всіх студентів (Єгора & Пономарець, 2023).

У зарубіжних університетах активно використовуються сучасні методичні підходи до викладання кібербезпеки, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу студентами та розвитку їхніх практичних навичок. Ці підходи включають інтерактивні методи навчання, симуляції, віртуальні лабораторії та проблемно-орієнтоване навчання (PBL). Викладачі заохочують студентів до активної участі у групових обговореннях та дискусіях, що допомагає краще розуміти матеріал, розвивати критичне мислення та здатність аргументувати свої точки зору. Рольові ігри та симуляції, де студенти виконують ролі різних фахівців з кібербезпеки, допомагають їм розвивати практичні навички та командну роботу. Використання віртуальних лабораторій дозволяє студентам проводити лабораторні роботи у віртуальному середовищі, що імітує реальні інформаційні системи та мережі, а мультимедійні ресурси, такі як відеолекції, інтерактивні презентації та анімації, роблять навчальний процес більш цікавим та доступним. Проблемно-орієнтоване навчання (PBL) передбачає виконання студентами проектів, що ґрунтуються на реальних проблемах кібербезпеки, та аналіз реальних кейсів, що сприяє розвитку навичок дослідження, планування, реалізації рішень та колективної роботи. Викладачі інтегрують у навчальний процес масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) з провідними платформами, такими як Coursera, edX та Udacity, що дозволяє студентам отримувати доступ до якісних навчальних матеріалів від найкращих університетів та експертів у всьому світі. Використання платформ для дистанційного навчання, таких як Moodle, Canvas та Blackboard, дозволяє організувати навчальний процес онлайн, забезпечуючи доступ до навчальних матеріалів, завдань, тестів та інтерактивних занять, що сприяє гнучкості навчання. Переваги сучасних методичних підходів включають практичну орієнтованість, що забезпечує студентам можливість отримати практичні навички, інтерактивність та залученість, що підвищують мотивацію та зацікавленість у вивченні кібербезпеки, а також доступ до сучасних ресурсів, що сприяє поглибленню знань та розширенню кругозору (Северина et al., 2023).

Порівняльний аналіз методичних підходів у сфері кібербезпеки показує, що в Україні основний акцент робиться на традиційних лекціях з обмеженим використанням інтерактивних та інноваційних методів, недостатньою кількістю практичних занять та лабораторних робіт, а також обмеженим використанням ІКТ через недостатню технічну оснащеність. Закордонні університети активно використовують інтерактивні методи, такі як групові обговорення, рольові ігри та симуляції, приділяють велику увагу практичним заняттям, віртуальним лабораторіям та мультимедійним ресурсам, впроваджують проблемно-орієнтоване навчання (PBL) з акцентом на проектну роботу та аналіз реальних кейсів, а також широко використовують сучасні онлайн-ресурси та платформи для дистанційного навчання. Для покращення методичних підходів до викладання кібербезпеки в українських університетах рекомендується розширити використання інтерактивних методів навчання, включивши групові обговорення, кейс-стаді, рольові ігри та проектну роботу, залучати студентів до активної участі у навчальному процесі для розвитку критичного мислення та комунікативних навичок, збільшити кількість практичних занять, забезпечити університети сучасним обладнанням та програмним забезпеченням для проведення лабораторних робіт, використовувати віртуальні лабораторії та симулятори для моделювання реальних кіберзагроз та інцидентів, інтегрувати сучасні онлайн-ресурси, використовуючи масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) для доповнення навчальних програм та забезпечення доступу до якісних навчальних матеріалів, використовувати платформи для дистанційного навчання для організації онлайн-курсів, вебінарів та інтерактивних занять, підвищити рівень професійного розвитку викладачів через організацію курсів підвищення кваліфікації, стажування та програми обміну, залучати викладачів до міжнародних конференцій, семінарів та тренінгів для ознайомлення з найновішими методами навчання та технологіями у сфері кібербезпеки. Інтеграція цих рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців з кібербезпеки та забезпечить їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

4. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі є важливою складовою сучасної освіти, особливо у сфері кібербезпеки, проте в українських університетах це часто обмежується через недостатню технічну оснащеність. Основні

проблеми включають застаріле обладнання, брак ресурсів, недостатню кількість комп'ютерних класів та лабораторій, що ускладнює проведення практичних занять та лабораторних робіт. Деякі університети використовують платформи для управління навчанням (LMS), такі як Moodle, Canvas, Blackboard, що допомагають організувати навчальний процес, забезпечують дистанційне навчання та моніторинг успішності студентів, але загальний рівень впровадження LMS залишається низьким через відсутність технічної підтримки, недостатні навички викладачів та студентів, а також відсутність інтеграції з іншими інформаційними системами університетів. Використання онлайн-ресурсів, таких як відкриті освітні ресурси (OER) та масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), також обмежене через відсутність доступу до якісних ресурсів, низьку якість Інтернет-з'єднання та недостатню мотивацію і підтримку викладачів та студентів. Для покращення використання ІКТ у навчальному процесі необхідно оновити технічну базу університетів, забезпечити тренінги для викладачів та студентів, інтегрувати ІКТ у навчальні програми та забезпечити підтримку з боку керівництва університетів для впровадження ІКТ у навчальний процес (Лузан et al., 2018).

У провідних університетах світу інформаційно-комунікаційні та інноваційні технології широко використовуються для покращення якості навчального процесу та підвищення підготовки студентів. Ці університети впроваджують різні технологічні рішення, що сприяють інтерактивному навчанню, доступу до сучасних навчальних ресурсів та розвитку практичних навичок. Використання спеціалізованих програмних платформ, таких як Moodle, Canvas та Blackboard допомагає організувати навчальний процес, провести тестування, організувати дискусії та моніторити прогрес студентів. Віртуальні лабораторії та симулятори, такі як NetLab, Packet Tracer та Cyber Range дозволяють студентам виконувати лабораторні роботи у віртуальному середовищі, моделюючи реальні мережеві сценарії та виявлення вразливостей. Онлайн-платформи, такі як Coursera, edX, Udacity та Khan Academy, пропонують масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) від провідних університетів та організацій, що дозволяє студентам проходити курси з кібербезпеки, отримувати сертифікати та доступ до матеріалів світового рівня. Мультимедійні ресурси, включаючи YouTube, подкасти та вебінари, використовуються для наочного пояснення складних концепцій та демонстрації практичних завдань. Використання передових технологій, таких як віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR), створює інтерактивні навчальні середовища, де студенти можуть моделювати реальні ситуації та тренувати свої навички в умовах максимально наближених до реальних. Переваги використання ІКТ та інноваційних технологій включають підвищення доступності навчання, розвиток практичних навичок, інтерактивність і залученість студентів, а також забезпечення актуальності знань. Завдяки використанню онлайн-платформ та ресурсів, студенти мають можливість навчатися у будь-який час та з будь-якого місця, що підвищує гнучкість навчального процесу та сприяє самоосвіті. Віртуальні лабораторії та симулятори дозволяють студентам відпрацьовувати практичні завдання та сценарії у безпечному середовищі, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та підготовці до реальних викликів, а використання VR, AR та інших передових технологій робить навчальний процес більш інтерактивним та цікавим, підвищуючи залучення студентів та їхню мотивацію до навчання (Knott et al., 2023).

Для підвищення якості використання ІКТ у навчальному процесі рекомендується підвищити технічну оснащеність навчальних закладів шляхом забезпечення сучасним обладнанням та швидкісним інтернетом, а також інвестувати в оновлення технічної бази університетів, включаючи комп'ютери, мультимедійні засоби та програмне забезпечення; організувати курси підвищення кваліфікації для викладачів з використання ІКТ у навчальному процесі та заохочувати їх до участі у міжнародних конференціях, семінарах та вебінарах для ознайомлення з новітніми технологіями і методиками; використовувати масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) для доповнення навчальних програм та забезпечення доступу до якісних навчальних матеріалів, а також платформи для дистанційного навчання для організації онлайн-курсів, вебінарів та інтерактивних занять; створювати та впроваджувати віртуальні лабораторії й симулятори для моделювання реальних кіберзагроз та інцидентів, використовуючи VR та AR технології для створення інтерактивних середовищ і наочного пояснення складних концепцій. Інтеграція цих рекомендацій сприятиме підвищенню якості навчання, розвитку практичних навичок у студентів та забезпечить їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

5. Професійний розвиток викладачів у сфері кібербезпеки. Професійний розвиток викладачів є ключовим фактором забезпечення високої якості освіти у сфері кібербезпеки. В українських університетах цей процес часто обмежується

внутрішніми тренінгами та семінарами, що має переваги й недоліки. Переваги внутрішніх тренінгів та семінарів включають доступність і контекстуальну релевантність, адже такі заходи легко організувати і вони розробляються з урахуванням специфіки конкретного навчального закладу. Недоліками є обмежений доступ до нових знань та мінімальна взаємодія із зовнішніми фахівцями. Співпраця з промисловістю, що допомагає викладачам залишатися в курсі новітніх розробок, технологій та практик, має переваги у вигляді актуалізації знань й отримання реального практичного досвіду. Однак організаційні складнощі та ризик комерційного впливу можуть бути значними недоліками. Інші методи професійного розвитку містять участь у міжнародних конференціях та семінарах, що дозволяє викладачам дізнатися про найновіші досягнення у сфері кібербезпеки, але потребує значних фінансових витрат та часу на поїздки; онлайн-курси та вебінари, що дають можливість навчатися у зручний час, але можуть мати варіативну якість та глибину; а також стажування за програмами обміну, які забезпечують практичний досвід і нові знання, але організація таких програм може бути складною та потребувати значних ресурсів (Азюковський et al., 2023).

У провідних університетах світу професійний розвиток викладачів – один із ключових елементів забезпечення високої якості освіти. Викладачі регулярно проходять курси підвищення кваліфікації, беруть участь у міжнародних конференціях, семінарах та тренінгах, а також активно співпрацюють із провідними компаніями у сфері кібербезпеки, що дозволяє їм залишатися в курсі новітніх розробок і технологій. Курси підвищення кваліфікації включають спеціалізовані курси та сертифікаційні програми, такі як Certified Information Systems Security Professional (CISSP) та Certified Information Security Manager (CISM), а також внутрішні тренінги та семінари, де розглядаються новітні методики викладання та сучасні технології в галузі кібербезпеки. Участь у міжнародних заходах, таких як конференції Black Hat, DEF CON, RSA Conference, семінари та воркшопи, дозволяє викладачам ознайомлюватися з передовими практиками, налагоджувати міжнародні контакти та обмінюватися досвідом із колегами з усього світу (Edwards, 2021). Співпраця з провідними компаніями включає індустріальні стажування, які допомагають отримати практичний досвід, та спільні дослідницькі проекти, що сприяють обміну знаннями між академічним та індустріальним співтовариствами. Використання сучасних онлайн-ресурсів, таких як масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) на платформах Coursera, edX, Udacity, а також участь у вебінарах та онлайн-семінарах дозволяє викладачам отримувати доступ до якісних навчальних матеріалів, залишатися в курсі останніх тенденцій та інтегрувати новітні знання у навчальному процесі (Agbeko, 2021).

Для підвищення професійного розвитку викладачів кібербезпеки в Україні рекомендується організовувати регулярні курси підвищення кваліфікації з акцентом на сучасні технології та методики викладання кібербезпеки; налагоджувати співпрацю з промисловістю для розвитку партнерських відносин із провідними компаніями у сфері кібербезпеки для організації спільних проектів, стажувань та тренінгів для викладачів; забезпечувати фінансову підтримку для участі викладачів у міжнародних конференціях, семінарах та тренінгах для ознайомлення з новітніми досягненнями та найкращими практиками; заохочувати викладачів до використання масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs) та інших онлайн-ресурсів для підвищення кваліфікації та оновлення знань; організовувати програми міжнародного обміну та стажувань для викладачів у провідних університетах та за кордоном. Інтеграція цих рекомендацій сприятиме підвищенню рівня професійного розвитку викладачів та забезпеченню високої якості освіти у сфері кібербезпеки в Україні.

Висновки. Аналіз вітчизняного та іноземного досвіду методичного забезпечення кібернетичної безпеки у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів дозволяє зробити кілька ключових висновків. По-перше, вітчизняні стандарти та нормативні документи потребують оновлення та адаптації до сучасних міжнародних вимог, щоб забезпечити належний рівень підготовки фахівців. По-друге, навчальні програми в українських університетах часто обмежуються базовими аспектами кібербезпеки та мають недостатню кількість спеціалізованих курсів та практичних занять. По-третє, методичні підходи до викладання в Україні переважно традиційні з обмеженим використанням інтерактивних методів та ІКТ, що знижує ефективність навчального процесу. Порівняння із закордонним досвідом показує, що провідні університети світу активно використовують інноваційні методи навчання, віртуальні лабораторії, симуляції та проблемно-орієнтоване навчання (PBL), що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку практичних навичок. Викладачі у зарубіжних університетах проходять регулярне підвищення кваліфікації, беруть участь у міжнародних заходах та співпрацюють із промисловістю, що забезпечує актуалізацію

знань та практичних навичок. Рекомендується інтегрувати ці підходи в українську систему освіти, оновити технічну базу навчальних закладів, запровадити сучасні методи навчання та забезпечити професійний розвиток викладачів для підвищення якості підготовки фахівців із кібербезпеки.

Список використаних джерел

Азюковський, О., Павличенко, А., Пащенко, О., & Медведовська, Т. (2023). Щодо питання кваліфікаційних центрів для фахівців кібербезпеки: виклики часу, роль та значення. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*, (June 23, 2023; Oxford, UK), 225–230. URL: https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.62

Арсенович, Л.А. (2022). Подальший розвиток системи професійного навчання фахівців із кібербезпеки в умовах розвитку цифрових технологій. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*, *3*, 3–13. URL: https://doi.org/10.32782/pma2663-5240-2023.33.6

Барченко, Н.Л., Любчак, В.О., & Лаврик, Т.В. (2022). Модель індикаторів оцінки національного рівня цифровізації та кібербезпеки держав світу. *Електронне фахове наукове видання «Кібербезпека: освіта, наука, техніка»*, *2* (18), 73-85. URL: https://doi.org/10.28925/2663-4023.2022.18.7385

Биков, В.Ю., Романовський, А.А., & Романовська, Ю.Ю. (2020). Навчання кібербезпеки і кіберзахисту фахівців з управління фінансами, економікою і бізнесом. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *80* (6), 386–413. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4101

Горліченко, С. (2023). Міжнародний підхід до підготовки фахівців у сфері кібербезпеки. *Scientific Collection «InterConf»*, 170, 42–46.

Єгорова, Ю., Пономарець, Г. (2023). Критичне мислення вчителів та здобувачів Нової української школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 1* (30), 111–115. URL: https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-111-115

Жмурко, О.В. (2023). Формування культури безпеки майбутніх фахівців з цифрових технологій як наукова проблема. *Педагогіка безпеки*, *8* (1–2), 51–56. URL: https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-051-056

Коваленко, В., & Осипчук, Т. (2024). Проблема розвитку цифрової компетентності з кібербезпеки вчителів закладів загальної середньої освіти. *Фізико-математична освіта*, *39* (2), 35-41. URL: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-05

Лузан, П.Г., Пащенко, Т.М., Ваніна, Н.М., & Колісник, Н.В. (2018). Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *ScienceRise*, *5* (25), 32–35.

Северина, Л., Здоровець, О., & Бєляєва, О. (2023). Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*, 76–83.

Таволжанський, О.В. (2018). Особливості забезпечення кібербезпеки у сучасному світі: огляд суб'єктів запобігання кіберзлочинності. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. Серія: Право*, (6), 154–163.

Agbeko, M. (2021). Understanding cyber safety behavior among teenagers in Ghana. *International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS)*, *19* (6). https://doi.org/10.5281/zenodo.5111963

Edwards, S. (2021). Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda. *Journal of Early Childhood Research*, *19* (3), 396-410. https://doi.org/10.1177/1476718X211014908

Catal, C., Ozcan, A., Donmez, E., & Kasif, A. (2023). Analysis of cyber security knowledge gaps based on cyber security body of knowledge. *Education and Information*

References

Agbeko, M. (2021). Understanding cyber safety behavior among teenagers in Ghana. *International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS)*, *19* (6). https://doi.org/10.5281/zenodo.5111963 [in English]

Arsenovych, L.A. (2022). Further development of the system of professional training of cyber security specialists in the conditions of the development of digital technologies. *Taurian Scientific Herald. Series: Public management and administration*, 3, 3-13. https://doi.org/10.32782/pma2663-5240-2023.33.6 [in Ukrainian]

Aziukovsky, O., Pavlychenko, A., Pashchenko, O., & Medvedovska, T. (2023). Regarding the issue of qualification centers for cyber security specialists: challenges of time, role and importance. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*, (June 23, 2023; Oxford, UK), 225–230. https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.62 [in Ukrainian]

Barchenko, N.L., Liubchak, V.O., Lavryk, T.V. (2022). A model of indicators for assessing the national level of digitalization and cyber security of the countries of the world. *Electronic professional scientific publication "Cybersecurity: education, science, technology"*, *2* (18), 73-85. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2022.18.7385 [in Ukrainian]

Bykov, V.Yu., Romanovsky, A.A., & Romanovska, Yu. Yu. (2020). Cyber security and cyber protection training for financial, economic and business management specialists. *Information technologies and teaching aids, 80* (6), 386-413. https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4101 [in Ukrainian]

Catal, C., Ozcan, A., Donmez, E., & Kasif, A. (2023). Analysis of cyber security knowledge gaps based on cyber security body of knowledge. *Education and Information Technologies*, *28* (2), 1809-1831. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11261-8 [in English]

Edwards, S. (2021). Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda. *Journal of Early Childhood Research*, *19* (3), 396-410. https://doi.org/10.1177/1476718X211014908 [in English]

Horlichenko, S. (2023). An international approach to the training of specialists in the field of cyber security. *Scientific Collection "InterConf"*, 170, 42-46. [in Ukrainian]

Knott, J., Yuan, H., Boakes, M., & Li, S. (2023, March). Cyber Security and Online Safety Education for Schools in the UK: Looking through the Lens of Twitter Data. In *Proceedings of the 38th ACM/SIGAPP Symposium on Applied Computing* (pp. 1603-1606). ACM, New York, USA https://doi.org/10.1145/3555776.3577805) [in English]

Kovalenko, V., & Osypchuk, T. (2024). The problem of developing digital competence in cyber security of teachers of general secondary education institutions. *Physical and mathematical education, 39* (2), 35-41. https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-05 [in Ukrainian]

Luzan, P.G., Pashchenko, T.M., Vanina, N.M., & Kolisnyk, N.V. (2018). Standardization of professional education based on the competence approach. *ScienceRise*, *5* (25), 32-35. [in Ukrainian]

Severina, L., Zdorovets, O., & Beliaeva, O. (2023). Digital transformation of education. *Pedagogical sciences and education*, 76-83. [in Ukrainian]

Technologies, *28* (2), 1809-1831. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11261-8

Knott, J., Yuan, H., Boakes, M., & Li, S. (2023, March). Cyber Security and Online Safety Education for Schools in the UK: Looking through the Lens of Twitter Data. In *Proceedings of the 38th ACM/SIGAPP Symposium on Applied Computing* (pp. 1603-1606). ACM, New York, USA https://doi.org/10.1145/3555776.3577805)

Tavolzhansky, O.V. (2018). Peculiarities of ensuring cyber security in the modern world: an overview of cybercrime prevention subjects. *Scientific and information bulletin of the Ivano-Frankivsk University of Law named after King Danylo Halytskyi. Series: Law*, 6, 154-163. [in Ukrainian]

Yehorova, Yu., Ponomarets, G. (2023). Critical thinking of teachers and students of the New Ukrainian School. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (30), 111-115. https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-111-115 [in Ukrainian]

Zhmurko, O.V. (2023). Formation of security culture of future specialists in digital technologies as a scientific problem. *Safety Pedagogy*, *8* (1-2), 51-56. https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-051-056 [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Комарницький Кирило Сергійович
kyrylo_komarnytskyi@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Чорна Альона Віталіївна
chornaa@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-52-60

Матеріал надійшов до редакції 05. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 25. 09. 2024 р.

Information about the authors:
Komarnytsky Kyrylo Serhiiovych
kyrylo_komarnytskyi@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Chorna Alona Vitaliivna
chornaa@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-52-60

Received at the editorial office 05. 09. 2024.
Accepted for publishing 25. 09. 2024.

УДК 378.013.75:37.091.212:004(100)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Владислав Кумейко, Альона Чорна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості освіти в галузі інформаційних технологій (ІТ) шляхом інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішане навчання. Мета статті полягає у вивченні зарубіжного досвіду впровадження ІКТ у навчальні процеси для підготовки фахівців у галузі ІТ та визначенні ефективних практик, які можуть бути адаптовані до інших освітніх систем. Основними проблемами, які розглядаються у статті, є недостатня інтеграція ІКТ у навчальні процеси, що впливає на якість підготовки фахівців, а також відсутність системного підходу до використання сучасних технологій у змішаному навчанні. Завданнями дослідження є аналіз ефективності різних методів використання ІКТ, визначення ключових елементів успішного впровадження ІКТ під час змішаного навчання на основі зарубіжного досвіду. Для досягнення мети дослідження використано такі методи: літературний аналіз, що становить собою дослідження наукових статей, книг, звітів та інших публікацій для визначення ключових тенденцій та методів впровадження ІКТ у змішаному навчанні; порівняльний аналіз підходів і методів використання ІКТ у різних країнах та навчальних закладах, що допомагає виявити ефективні практики та адаптувати їх до інших освітніх систем. Наукова новизна роботи полягає у систематизації та узагальненні зарубіжного досвіду використання ІКТ у змішаному навчанні, а також у розробці рекомендацій для впровадження ефективних практик в інших освітніх системах. Практичне значення роботи дає можливість застосування отриманих результатів для підвищення якості підготовки фахівців у галузі ІТ, що забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Результати дослідження демонструють, що інтеграція ІКТ у змішане навчання є ключовим фактором для підвищення якості освіти у галузі ІТ. Інтерактивні платформи, адаптивні системи, віртуальні лабораторії, мобільні додатки та VR є важливими елементами, які створюють ефективне, гнучке та адаптивне навчальне середовище. Впровадження цих технологій значно підвищує рівень професійної підготовки фахівців, забезпечуючи їх необхідними знаннями та навичками для успішної кар'єри.

Ключові слова:
зарубіжний досвід; інформаційно-комунікаційні технології; змішане навчання; професійна підготовка; фахівці інформаційних технологій; освіта.

Resume:
Kumeiko Vladyslav, Chorna Alona. Foreign experience of using information and communication technology tools during blended education in the professional training of information technology specialists.
The relevance of the study is determined by the need to improve the quality of education in the field of information technologies (IT) by integrating information and communication technologies (ICT) into blended learning. The purpose of the article is to study the foreign experience of introducing ICT into educational processes for the training of specialists in the field of IT and to identify effective practices that can be adapted to other study systems. The main problems considered in the article are the insufficient integration of ICT in educational processes, which affects the quality of training of specialists, as well as the lack of a systematic approach to the use of modern technologies in blended learning. The tasks of the research are the analysis of the effectiveness of various methods of using ICT, the identification of key elements of the successful implementation of ICT during blended learning based on foreign experience. To achieve the goal of the research, the following methods are used: literary analysis, which includes the study of scientific articles, books, reports and other publications to determine key trends and methods of implementing ICT in blended learning; comparative analysis of approaches and methods of using ICT in different countries and education institutions, which helps to identify effective practices and adapt them to other study systems. The scientific novelty of the work consists in the systematization and generalization of foreign experience in the use of ICT in mixed education, as well as in the development of recommendations for the implementation of effective practices in other education systems. The practical significance of the work lies in the possibility of applying the obtained results to improve the quality of training of specialists in the field of IT, which will ensure their competitiveness in the labor market. The results of the study show that the integration of ICT in blended learning is a key factor for improving the quality of IT education. Interactive platforms, adaptive systems, virtual laboratories, mobile applications and VR are important elements that create an effective, flexible and adaptive learning environment. The implementation of these technologies significantly increases the level of professional training of specialists, providing them with the necessary knowledge and skills for a successful career.

Key words:
foreign experience; information and communication technologies; blended learning; professional training; information technology specialists; education.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) значно трансформує всі сфери життя, зокрема освіту. Інтеграція ІКТ у змішане навчання є невід'ємною частиною професійної підготовки спеціалістів, особливо у сфері інформаційних технологій (ІТ). Зарубіжний досвід демонструє, що інтеграція ІКТ у навчальний процес може підвищити якість освіти, сприяти індивідуалізації навчання та забезпечити доступ до сучасних навчальних ресурсів.

Однак в Україні впровадження змішаного навчання із використанням ІКТ часто стикається з низкою проблем. Серед них можна виокремити недостатню технічну оснащеність закладів освіти, відсутність належної підготовки викладачів, а також недостатнє опрацювання методичних підходів до інтеграції ІКТ у навчальний процес. Крім того, існує проблема ефективного використання зарубіжного досвіду у вітчизняних умовах, враховуючи специфіку української освітньої системи та ринку праці.

Таким чином, основною проблемою є необхідність розробки та впровадження ефективних методик використання ІКТ у змішаному навчанні для підготовки фахівців у

галузі інформаційних технологій. Це вимагає комплексного підходу, зокрема покращення технічного забезпечення, підвищення кваліфікації викладачів, розробку адаптованих методичних матеріалів та систематичне вивчення й імплементацію зарубіжного досвіду.

Для аналізу зарубіжного досвіду впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні для підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій використано різні методи дослідження, що дозволяють всебічно оцінити ефективність та вплив ІКТ на навчальний процес, визначити успішні практики та перспективи подальшого розвитку. Основні методи мають у своєму складі як літературний аналіз наукових статей, книг, звітів та інших публікацій, що присвячені використанню ІКТ у змішаному навчанні, так і порівняльний аналіз підходів і методів використання ІКТ у різних країнах та навчальних закладах, що допомагає виявити ефективні практики та адаптувати їх для впровадження в інших освітніх системах. Застосування різних методів дослідження дозволяє комплексно оцінити зарубіжний досвід впровадження ІКТ у змішаному навчанні для підготовки фахівців у галузі ІТ, допомагаючи виявити ефективні практики, визначити перспективи розвитку та застосувати успішні рішення в інших освітніх системах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжний досвід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні для підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій є надзвичайно багатим і різноманітним. Останні дослідження та публікації вказують на кілька ключових аспектів та переваг цього підходу, а також на виклики, з якими стикаються освітні заклади.

Дослідження, проведене І. Довбою та О. Дюгованцем (2020), Л. Лук'яновою та К. Годлевською (2024), К. Осадчою та В. Осадчим (2021), показало, що змішане навчання, яке поєднує традиційні методи викладання з використанням ІКТ, значно підвищує ефективність навчального процесу. Студенти, які навчаються за цією моделлю, демонструють вищий рівень залученості, покращену успішність та кращі результати в порівнянні з тими, хто навчається лише за традиційною моделлю.

Відповідно до досліджень І. Водяницького (2023), М. Чепелевської (2020), використання ІКТ у змішаному навчанні дозволяє ефективніше індивідуалізувати навчальний процес. Технології дозволяють створювати персоналізовані навчальні траєкторії, враховуючи індивідуальні потреби, рівень знань та темп засвоєння матеріалу кожного студента. Це є особливо важливим у підготовці фахівців галузі ІТ, де рівень знань може значно варіюватися серед студентів.

Дослідження (Martín-Gutiérrez et al., 2017) підкреслює, що використання віртуальних лабораторій та симуляторів у змішаному навчанні значно покращує практичні навички студентів. Віртуальні лабораторії дозволяють студентам відпрацьовувати навички програмування, мережевих налаштувань та інших практичних завдань у безпечному та контрольованому середовищі.

Інтеграція ІКТ у навчальний процес сприяє розвитку цифрової грамотності студентів. Це не лише підвищує їхні професійні компетенції, але й готує до ефективної роботи у сучасному цифровому середовищі, що є критично важливим для фахівців у галузі інформаційних технологій (Rasheed et al., 2020).

Попри значні переваги, дослідження також вказують на певні виклики та обмеження впровадження ІКТ у змішаному навчанні. Наприклад, у дослідженні М. Чепелевської (2020) підкреслюється проблема нерівного доступу до технологій серед студентів, що може створювати бар'єри для ефективного навчання. Крім того, недостатня підготовка викладачів до використання ІКТ у навчальному процесі може знижувати ефективність впроваджених технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій підтверджує, що використання ІКТ у змішаному навчанні для підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій має значний потенціал для покращення якості освіти. Змішане навчання дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, індивідуалізувати навчання, покращити практичні навички студентів та розвинути їхню цифрову грамотність. Водночас, для успішного впровадження цього підходу необхідно подолати певні виклики, такі як забезпечення рівного доступу до технологій та підготовка викладачів до роботи з ІКТ.

Формулювання цілей статті. Ця стаття має на меті дослідити зарубіжний досвід використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час змішаного навчання у професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ).

Основні завдання статті: проаналізувати найбільш ефективні методи та інструменти ІКТ під час змішаного навчання, які використовуються у професійній підготовці фахівців у галузі ІТ за кордоном; визначити ключові елементи успішного впровадження ІКТ під час змішаного навчання на основі зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поєднання традиційних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті створює змішане навчання, яке надає численні переваги для навчального процесу, особливо у сфері інформаційних технологій (ІТ). Ця інтеграція дозволяє використовувати різноманітні методи та інструменти для підвищення ефективності навчання. Розглянемо найефективніші методи та засоби ІКТ, які використовуються в змішаному навчанні в різних країнах світу.

Віртуальні лабораторії та симуляції є важливими інструментами в сучасній освіті, які дозволяють студентам здобувати практичні навички у безпечному та контрольованому середовищі. У професійній підготовці фахівців у сфері інформаційних технологій надзвичайно корисними є віртуальні лабораторії. Наприклад, Массачусетський технологічний інститут (MIT) у Сполучених Штатах Америки активно використовує віртуальні лабораторії для викладання таких дисциплін, як фізика та інженерія, дозволяючи студентам проводити експерименти з різними параметрами, спостерігати за результатами та аналізувати дані без необхідності перебування в лабораторії. Наприклад, платформа OpenCourseWare Массачусетського технологічного інституту надає доступ до матеріалів курсу, разом з віртуальними лабораторіями, що дозволяє студентам повторювати матеріал і готуватися до занять у зручний для них час (Martín-Gutiérrez et al., 2017). Відкритий університет Великобританії широко використовує віртуальні лабораторії та симуляції для забезпечення дистанційного навчання, надаючи доступ до електронних лекцій, мультимедійних матеріалів, завдань і віртуальних лабораторій через спеціальні платформи, такі як Moodle. Це дозволяє студентам отримувати практичний досвід і експериментувати у віртуальному середовищі, що є особливо важливим для курсів, які потребують лабораторних робіт. Делфтський технологічний університет (TU Delft) у Нідерландах використовує віртуальні лабораторії та симуляції для навчання інженерів, дозволяючи студентам проводити експерименти у віртуальному середовищі, тестувати інженерні рішення та аналізувати результати в режимі реального часу, покращуючи якість навчання та дозволяючи їм працювати над складними проектами без ризику для обладнання або безпеки (Barker et al., 2019).

Віртуальні лабораторії та симуляції є потужними інструментами для забезпечення практичного навчання у безпечному середовищі, дозволяючи студентам експериментувати та отримувати необхідні навички, не ризикуючи своїм здоров'ям або обладнанням. Зарубіжний досвід демонструє ефективність цих технологій у професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій та інженерії, сприяючи підвищенню якості освіти та доступності практичної підготовки.

Онлайн-курси та масові відкриті онлайн-курси (МООС) є важливими інструментами для забезпечення доступу до якісної освіти з будь-якого місця (Khalid et al., 2021). Прикладами успішного впровадження цих технологій у різних країнах є платформа Coursera (США), одна з найбільших платформ онлайн-курсів, яка співпрацює з провідними університетами, такими як Стенфорд, Єль та Прінстон, надаючи студентам можливість вивчати різноманітні предмети, в тому числі інформаційні технології, через відеолекції, інтерактивні завдання та дискусійні форуми. FutureLearn, заснована Відкритим університетом Великої Британії, пропонує широкий спектр онлайн-курсів від провідних університетів та організацій, зокрема в ІТ, з інтерактивними елементами, такими як дискусійні форуми та групові проекти, що сприяють активній участі студентів. OpenLearning, австралійська платформа онлайн-курсів, співпрацює з університетами та організаціями для створення інтерактивних і спільних ІТ-курсів, включаючи практичні завдання та проекти. SWAYAM (Study Webs of Active Learning for Young Aspiring Minds), ініціатива уряду Індії, надає доступ до якісної освіти через онлайн-курси від провідних індійських університетів, надаючи можливість отримувати сертифікати після успішного завершення курсів. Iversity, німецька платформа для онлайн-курсів, пропонує курси від європейських університетів та організацій, що спеціалізуються на ІТ та інших технічних дисциплінах, надаючи студентам доступ до якісних освітніх ресурсів і можливість спілкуватися з однокурсниками та викладачами через інтерактивні платформи (Осадча & Осадчий, 2021).

Ці приклади демонструють, як онлайн-курси та платформи (МООС) дозволяють студентам з усього світу отримувати доступ до якісної освіти, незалежно від їхнього місцезнаходження. Закордонний досвід показує, що інтеграція таких платформ у навчальний процес сприяє розвитку навичок самоорганізації, гнучкості у навчанні та глибшому розумінню предметів завдяки інтерактивним елементам і практичним завданням.

Мобільні додатки є важливими інструментами для забезпечення зручного доступу до навчальних матеріалів та комунікації з

викладачами (Чепелевська, 2020). Приклади успішного впровадження цих технологій у різних країнах включають Canvas (США), одну з провідних платформ для управління навчальним процесом (LMS), яка має потужний мобільний додаток, що дозволяє студентам отримувати доступ до курсів, переглядати навчальні матеріали, здавати результати завдань та спілкуватися з викладачами й однокурсниками. Moodle є популярною платформою для управління навчальним процесом, яка широко використовується у Великій Британії та інших країнах; її мобільний додаток дозволяє студентам переглядати курси, отримувати повідомлення про оновлення, здавати завдання та брати участь у форумних обговореннях, підтримуючи офлайн-доступ до матеріалів (Білецький et al., 2022). Edmodo (Австралія) є освітньою платформою для створення інтерактивних навчальних середовищ, мобільний додаток якої дозволяє студентам і викладачам спілкуватися, ділитися матеріалами та обговорювати завдання в режимі реального часу. BYJU'S є однією з найбільших освітніх платформ в Індії, яка спеціалізується на інтерактивних відеоуроках та адаптивному навчанні; її мобільний додаток надає студентам доступ до відеоуроків, тестів та навчальних матеріалів, забезпечуючи можливості для спілкування з викладачами та отримання індивідуальних консультацій. Studydrive, платформа для обміну навчальними матеріалами та співпраці студентів, популярна у німецькомовних країнах, її мобільний додаток дозволяє студентам завантажувати та переглядати лекції, конспекти, презентації та інші навчальні матеріали, ставити питання, обговорювати завдання та отримувати допомогу від однокурсників та викладачів (Appel et al., 2020).

Ці приклади демонструють, як мобільні додатки сприяють забезпеченню зручного доступу до навчальних матеріалів та комунікації з викладачами, роблячи навчальний процес більш доступним та інтерактивним. Зарубіжний досвід показує, що використання мобільних додатків у навчанні сприяє гнучкості, ефективності та залученості студентів.

Адаптивні навчальні системи, які використовують штучний інтелект (ШІ), є важливими інструментами для персоналізації навчання відповідно до індивідуальних потреб студентів. Наведемо приклади успішного впровадження цих технологій у різних країнах. Knewton (США) є провідною адаптивною платформою, яка використовує ШІ для персоналізації навчання, аналізуючи дані про успішність студентів і адаптуючи навчальні матеріали відповідно до їхніх потреб та прогресу, забезпечуючи індивідуалізовані траєкторії навчання для мільйонів студентів. Century Tech (Велика Британія) використовує ШІ для створення адаптивних навчальних програм, що відповідають індивідуальним потребам студентів, аналізуючи дані про навчальні досягнення, стилі навчання та прогалини у знаннях, щоб надавати персоналізовані рекомендації та ресурси, допомагаючи студентам досягати кращих результатів (Lege & Bonner, 2020). Smart Sparrow, австралійська адаптивна навчальна платформа, дозволяє викладачам створювати індивідуалізовані навчальні програми для студентів, використовуючи ШІ для аналізу успішності студентів і адаптації контенту в режимі реального часу, забезпечуючи миттєвий зворотний зв’язок та підтримку. BYJU'S, одна з найбільших освітніх платформ в Індії, використовує ШІ для адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних потреб студентів, аналізуючи дані про навчальні досягнення та прогрес студентів, надаючи персоналізовані рекомендації та відеоуроки, що допомагає студентам вчитися у своєму темпі. Claned, фінська платформа, використовує ШІ для створення персоналізованих навчальних програм, аналізуючи дані про успішність студентів, їхній стиль навчання та мотивацію, щоб надати індивідуалізовані рекомендації та ресурси, допомагаючи студентам досягати кращих результатів та підвищувати свою успішність. Squirrel AI, китайська освітня платформа, використовує ШІ для адаптивного навчання, аналізуючи дані про навчальні досягнення та стиль навчання студентів, щоб надавати індивідуалізовані рекомендації та ресурси, забезпечуючи персоналізовані навчальні траєкторії для мільйонів студентів у китайських школах та освітніх центрах (Muñoz et al., 2022).

Ці приклади демонструють, як адаптивні навчальні системи на основі ШІ можуть ефективно персоналізувати навчання відповідно до індивідуальних потреб студентів, підвищуючи їхню успішність та задоволеність навчальним процесом. Зарубіжний досвід показує, що використання таких систем сприяє більш ефективному та цілеспрямованому навчанню, допомагаючи студентам досягати кращих результатів.

Віртуальна реальність (VR) – це потужний інструмент для створення інтерактивного навчального середовища, який дозволяє моделювати складні процеси та надавати практичний досвід у безпечному та контрольованому середовищі. Приклади успішного впровадження VR у навчання в різних країнах включають Stanford University (США), який використовує VR у інженерії для

моделювання та аналізу складних проектів. Imperial College London (Велика Британія) активно використовує VR для навчання студентів у наукових та інженерних дисциплінах, де VR допомагає моделювати та аналізувати інженерні системи та структури. KAIST (Південна Корея) використовує VR у навчанні інженерних і технічних спеціальностей, зокрема для моделювання робототехнічних систем та автоматизованих процесів (Huang et al., 2021).

Ці приклади ілюструють, як використання VR у навчанні може значно покращити якість освіти, забезпечуючи студентам можливість моделювати складні процеси та здобувати практичні навички у безпечному та контрольованому середовищі. У професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій VR сприяє глибшому розумінню теоретичних концепцій, розвитку практичних навичок та підвищенню залученості студентів у навчальний процес. Зарубіжний досвід показує, що VR є ефективним засобом для підвищення якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців.

Отже, на основі зарубіжного досвіду можна виділити кілька ключових елементів використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час змішаного навчання у професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ). Ці елементи важливі для покращення якості освіти, індивідуалізації навчального процесу, запровадження безпечного практичного навчання, підвищення доступності навчальних матеріалів, розвитку практичних навичок, а також підтримки інтерактивного навчання та ефективної комунікації. Розглянемо їх.

1. Технічна інфраструктура. Для ефективного впровадження змішаного навчання навчальні заклади мають бути оснащені сучасною комп'ютерною технікою, серверним обладнанням та спеціалізованим програмним забезпеченням, яке включає засоби для створення та використання мультимедійного контенту, управління навчальним процесом, підтримки віртуальних лабораторій та симуляцій, а також надання доступу до високошвидкісного інтернету, що є критично важливим для безперебійного доступу до онлайн-курсів, вебінарів, хмарних сервісів та інших ресурсів, необхідних для навчання (Лук'янова & Годлевська, 2024).

2. *Платформи для управління навчанням*, такі як Moodle, Canvas або Blackboard, дозволяють організувати навчальний процес, забезпечити доступ до навчальних матеріалів, відстежувати прогрес студентів та взаємодіяти з ними. Використання систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS) надає викладачам інструменти для створення інтерактивних курсів, проведення оцінювання та надання зворотного зв'язку, що сприяє більш ефективному навчанню та забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента. Крім того, платформи для проведення віртуальних занять, такі як Zoom, Microsoft Teams або Google Meet, дозволяють проводити лекції, семінари та консультації в режимі реального часу, сприяючи інтерактивній взаємодії між студентами та викладачами (Khalid et al., 2021). Це забезпечує важливий компонент змішаного навчання, оскільки налаштовує студентів до активної участі студентів у навчальному процесі та підтримує безперервний зв'язок між викладачами та студентами, незалежно від їхнього місцезнаходження.

3. Інтерактивні навчальні ресурси, разом з віртуальними лабораторіями та симуляціями, надають студентам можливість виконувати практичні завдання в безпечному та контрольованому середовищі, що є особливо важливим для курсів, які вимагають проведення лабораторних робіт, таких як програмування, мережеві технології та інженерія. Використання відеолекцій, інтерактивних презентацій, анімацій та інших мультимедійних ресурсів робить навчальний процес цікавішим та ефективнішим. Такі мультимедійні матеріали допомагають студентам краще засвоювати складні поняття та теоретичні знання, сприяючи глибшому розумінню предмета (Rasheed et al., 2020). Крім того, інтерактивні ресурси підвищують залученість студентів, дозволяючи їм взаємодіяти з матеріалами в різних форматах і застосовувати свої знання на практиці, що значно покращує результати навчання та підвищує загальну якість освіти.

4. Адаптивні навчальні системи на базі штучного інтелекту (ШІ) дозволяють персоналізувати навчальний процес, підлаштовуючи його під індивідуальні потреби та темп кожного студента. Такі системи аналізують успішність студентів і пропонують додаткові ресурси або завдання для покращення розуміння матеріалу, що сприяє більш ефективному навчанню та допомагає студентам досягати кращих результатів. Крім того, інструменти для аналізу даних навчання (Learning Analytics) допомагають викладачам відстежувати прогрес студентів, визначати проблемні області та приймати обґрунтовані рішення для покращення процесу навчання (Muñoz et al., 2022). Вони дозволяють детально аналізувати дані про навчальні досягнення, надаючи можливість викладачам точніше налаштовувати навчальні програми, надавати індивідуальні рекомендації та ефективніше підтримувати студентів у

навчанні. У результаті використання адаптивних систем навчання та інструментів для аналізу даних навчання створює більш гнучке та ефективне навчальне середовище, яке краще відповідає потребам кожного студента та сприяє їхньому успіху.

5. Підтримка студентів включає надання можливості отримувати консультації від викладачів через електронну пошту, відеоконференції або чат-платформи, що сприяє успішному навчанню, допомагаючи студентам вирішувати складні питання та отримувати зворотний зв'язок. Крім того, забезпечення доступу до великих електронних бібліотек, наукових статей, книг та інших навчальних матеріалів дозволяє студентам використовувати актуальні джерела інформації для виконання завдань і досліджень (Водяницький, 2023; Довба & Дюгованець, 2020). Така комплексна підтримка сприяє більш глибокому засвоєнню знань, покращує якість навчання та допомагає студентам досягати кращих результатів у своїх академічних та професійних зусиллях, створюючи ефективне та інтерактивне навчальне середовище, яке відповідає сучасним освітнім вимогам.

6. Професійний розвиток викладачів є важливим аспектом успішного впровадження ІКТ у навчальний процес. Регулярне підвищення кваліфікації викладачів щодо використання ІКТ є необхідним для того, щоб вони могли ефективно використовувати сучасні технології та інтегрувати їх у свої методики навчання. Це збагачує навчання новітніми технологіями, програмним забезпеченням та інтерактивними інструментами, які покращують процес навчання і роблять його більш динамічним і цікавим. Надання викладачам доступу до кваліфікованої технічної підтримки також є важливим для швидкого вирішення технічних проблем, які можуть виникнути під час використання навчальних платформ та обладнання, забезпечуючи безперебійну роботу освітніх систем (Осадча & Осадчий, 2021; Чепелевська, 2020). Така підтримка дозволяє викладачам зосередитися на навчальному процесі, а не на технічних питаннях, що в кінцевому підсумку підвищує якість освіти та ефективність викладання.

7. Інноваційні підходи та технології суттєво змінюють сучасний освітній процес, надаючи нові можливості для інтерактивного та практичного навчання. Використання віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR) у навчальному процесі дозволяє студентам виконувати віртуальні експерименти, моделювати складні процеси та брати участь у симуляціях, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та розвитку практичних навичок. Мобільні додатки якнайкраще забезпечують зручний доступ до навчальних матеріалів і спілкування з викладачами, дозволяючи студентам навчатися в будь-який час і з будь-якого місця, що значно підвищує гнучкість навчального процесу (Huang et al., 2021; Khalid et al., 2021; Lege & Bonner, 2020). Така інтеграція сучасних технологій в освіту робить її більш доступною, адаптивною та ефективною, що відповідає потребам студентів та вимогам сучасного ринку праці.

Отже, ключові елементи успішного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні для професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ) охоплюють кілька важливих аспектів. По-перше, необхідна сучасна технічна інфраструктура, яка включає потужні комп'ютери, серверне обладнання, спеціалізоване програмне забезпечення та наявність високошвидкісного Інтернету для безперебійного доступу до онлайн-курсів, вебінарів і хмарних сервісів. По-друге, важливе значення має використання систем управління навчанням (LMS), таких як Moodle, Canvas або Blackboard, а також платформ для проведення віртуальних занять, таких як Zoom, Microsoft Teams або Google Meet, що забезпечують організацію навчального процесу, доступ до навчальних матеріалів, моніторинг прогресу студентів та інтерактивну взаємодію.

Крім того, створення та використання інтерактивних навчальних ресурсів, таких як віртуальні лабораторії та мультимедійні матеріали, робить навчальний процес більш цікавим і ефективним, сприяючи кращому засвоєнню складних концепцій та теоретичних знань. Інтеграція адаптивних навчальних систем на основі штучного інтелекту дозволяє персоналізувати навчальний процес, підлаштовуючи його під індивідуальні потреби студентів і надаючи додаткові ресурси для покращення розуміння матеріалу.

Забезпечення підтримки студентів також має важливе значення та включає можливість отримувати консультації від викладачів електронною поштою, відеоконференціями чи платформами чату, а також доступ до великих електронних бібліотек, наукових статей, книг та інших навчальних матеріалів. Регулярне підвищення кваліфікації викладачів щодо використання ІКТ та надання їм технічної підтримки допомагає викладачам ефективно використовувати сучасні технології у своїй роботі.

Нарешті, використання інноваційних технологій, таких як віртуальна реальність (VR),

доповнена реальність (AR) та мобільні додатки, створює нові можливості для інтерактивного та практичного навчання, дозволяючи студентам моделювати складні процеси, брати участь у симуляціях і навчатися у будь-який час і з будь-якого місця. Забезпечення цих умов сприяє ефективному впровадженню ІКТ у навчальний процес та підвищенню якості професійної підготовки фахівців у галузі ІТ.

Висновки. Зарубіжний досвід демонструє, що інтеграція ІКТ у змішане навчання є ключовим фактором для підвищення якості освіти у галузі інформаційних технологій. Інтерактивні платформи, адаптивні системи, віртуальні лабораторії, мобільні додатки та VR є важливими елементами, які допомагають створити ефективне, гнучке та адаптивне навчальне середовище. Впровадження цих технологій у навчальні процеси може значно підвищити рівень професійної підготовки фахівців у сфері ІТ, забезпечуючи їх необхідними знаннями та навичками для успішної кар'єри. Однак, цей напрямок потребує подальших досліджень і розвитку. Ось основні перспективи: розвиток адаптивних навчальних систем, включаючи покращення алгоритмів штучного інтелекту та інтеграцію з іншими технологіями для створення більш комплексних навчальних середовищ; вдосконалення віртуальних лабораторій та симуляцій для розширення доступу та підвищення рівня реалістичності та взаємодії; інтеграція нових технологій, таких як доповнена реальність (AR) та гейміфікація, для збагачення навчального досвіду та підвищення мотивації студентів; підтримка та навчання викладачів через розробку програм підготовки та підвищення кваліфікації, а також дослідження нових педагогічних методик для максимально ефективної інтеграції ІКТ у навчальний процес; аналіз ефективності, включаючи оцінку результатів та методи збору та аналізу зворотного зв'язку від студентів та викладачів для постійного покращення навчальних технологій; економічна ефективність, яка передбачає дослідження витрат та переваг впровадження ІКТ у змішане навчання та вивчення моделей фінансування та підтримки навчальних закладів.

Подальші дослідження у сфері використання ІКТ у змішаному навчанні мають значний потенціал для покращення якості освіти у галузі ІТ. Інтеграція нових технологій, розвиток адаптивних систем та віртуальних лабораторій, підтримка викладачів та аналіз економічної ефективності є ключовими напрямами, які потребують уваги. Впровадження цих нововведень може забезпечити більш ефективне, інтерактивне та адаптивне навчальне середовище, яке буде відповідати сучасним вимогам ринку праці та сприяти підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі інформаційних технологій.

Список використаних джерел

Білецький, В.В., Войтович, І.С., Апшай, Ф.В., & Теліш, І.С. (2022). Інформаційно-комунікаційні технології в умовах змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 208*, 91–97. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-91-97

Водяницький, І.О. (2023). Використання інформаційних технологій фахівцями технічних дисциплін. *Українські студії в європейському контексті, 7*, 187–192.

Довба, І., & Дюгованець, О. (2020). Світовий досвід інноваційного розвитку в умовах економіки знань. *Геополітика України: історія і сучасність, 1* (24), 150–161. URL: https://doi.org/10.24144/2078-1431.2020.1(24).150-161

Лук'янова, Л., & Годлевська, К. (2024). Теоретико-методологічний (контекстний) аналіз змішаного навчання та перспективи його впровадження у сучасній освітній практиці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 72*, 27–37. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-27-37

Осадча, К.П., & Осадчий, В.В. (2021). Аналіз досвіду змішаного навчання в іноземних закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 60*, 410–420.

Чепелевська, М. (2020). Використання засобів дистанційного навчання для підготовки фахівців. *Молодий вчений, 12* (88), 78–83. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-17

Appel, G., Libai, B., Muller, E., & Shachar, R. (2020). On the monetization of mobile apps. International *Journal of*

References

Appel, G., Libai, B., Muller, E., & Shachar, R. (2020). On the monetization of mobile apps. International *Journal of Research in Marketing, 37* (1), 93-107. https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2019.07.007 [in English]

Barker, M., Olabarriaga, S.D., Wilkins-Diehr, N., Gesing, S., Katz, D.S., Shahand, S., Henwood, S., Glatard, T., Jeffery, K., Corrie, B., Treloar, A., Glaves, H., Wyborn, L., Chue Hong, N., & Costa, A. (2019). The Global Impact of Science Gateways, Virtual Research Environments and Virtual Laboratories. *Future Generation Computer Systems, 95*, 240-248. https://doi.org/10.1016/j.future.2018.12.026 [in English]

Biletsky, V.V., Voytovych, I.S., Apshai, F.V., & Telish, I.S. (2022). Information and communication technologies in conditions of blended learning. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences, 208*, 91-97. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-91-97 [in Ukrainian]

Chepelevska, M. (2020). Use of distance learning tools for training specialists. *Young scientist,* 12 (88), 78-83. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-17 [in Ukrainian]

Dovba, I., & Diugovanets, O. (2020). World experience of innovative development in the conditions of the economy knowledge. *Geopolitics of Ukraine: history and modernity, 1* (24), 150-161. https://doi.org/10.24144/2078-1431.2020.1(24).150-161 [in Ukrainian]

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability, 13* (9), 4639. https://doi.org/10.3390/su13094639 [in English]

Research in Marketing, 37 (1), 93–107. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2019.07.007

Barker, M., Olabarriaga, S.D., Wilkins-Diehr, N., Gesing, S., Katz, D.S., Shahand, S., Henwood, S., Glatard, T., Jeffery, K., Corrie, B., Treloar, A., Glaves, H., Wyborn, L., Chue Hong, N., & Costa, A. (2019). The Global Impact of Science Gateways, Virtual Research Environments and Virtual Laboratories. *Future Generation Computer Systems, 95*, 240-248. URL: https://doi.org/10.1016/j.future.2018.12.026

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability, 13* (9), 4639. https://doi.org/10.3390/su13094639

Khalid, A., Lundqvist, K., Yates, A., & Ghzanfar, M.A. (2021). Novel online recommendation algorithm for massive open online courses (NoR-MOOCs). *Plos one, 16* (1), e0245485. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245485

Lege, R., & Bonner, E. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. *Jalt Call Journal, 16* (3), 167-180. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n3.388

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C.E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education, 13* (2), 469–486. URL: https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a

Muñoz, J.L. R., Ojeda, F.M., Jurado, D.L.A., Peña, P. F. P., Carranza, C.P.M., Berríos, H. Q., Molina, S.U., Farfan, A.R.M., Arias-Gonzáles, J. L., & Vasquez-Pauca, M.J. (2022). Systematic Review of Adaptive Learning Technology for Learning in Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98, 221–233. URL: https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.014

Rasheed, R.A., Kamsin, A., & Abdullah, N.A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & education, 144,* 103701. URL: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701

Khalid, A., Lundqvist, K., Yates, A., & Ghzanfar, M.A. (2021). Novel online recommendation algorithm for massive open online courses (NoR-MOOCs). *Plos one,* 16 (1), e0245485. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245485 [in English]

Lege, R., & Bonner, E. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. *Jalt Call Journal, 16* (3), 167-180. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n3.388 [in English]

Lukyanova, L., & Godlevska, K. (2024). Theoretical-methodological (contextual) analysis of blended learning and prospects for its implementation in modern education practice. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems, 72,* 27-37. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-27-37 [in Ukrainian]

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C.E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education, 13* (2), 469-486. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a [in English]

Muñoz, J.L.R., Ojeda, F.M., Jurado, D.L.A., Peña, P.F.P., Carranza, C.P.M., Berríos, H.Q., Molina, S.U., Farfan, A.R.M., Arias-Gonzáles, J.L., & Vasquez-Pauca, M.J. (2022). Systematic Review of Adaptive Learning Technology for Learning in Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research, 98*, 221-233. https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.014 [in English]

Osadcha, K.P., & Osadchy, V.V. (2021). Analysis of the experience of blended learning in foreign institutions of higher education. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems, 60,* 410-420. [in Ukrainian]

Rasheed, R.A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & education, 144*, 103701. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701 [in English]

Vodianytsky, I.O. (2023). Use of information technologies by specialists of technical disciplines. *Ukrainian studies in the European context, 7*, 187-192. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Кумейко Владислав Васильович
vladyslav_kumeiko@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Чорна Альона Віталіївна
chornaa@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-61-68

Матеріал надійшов до редакції 22. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 13. 10. 2024 р.

Information about the authors:
Kumeiko Vladyslav Vasyliovych
vladyslav_kumeiko@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Chorna Alona Vitaliivna
chornaa@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-61-68

Received at the editorial office 22. 09. 2024.
Accepted for publishing 13. 10. 2024.

УДК. 373.5.015.31:316.621:329(1-21)

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Валентина Ляпунова, Оксана Бунчук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглядається проблема формування соціальної компетентності молоді в умовах сучасного суспільства, що характеризується динамічними соціальними змінами. Визначено роль громадських організацій у розвитку навичок ефективної комунікації, співпраці, відповідального прийняття рішень і громадянської активності. Проаналізовано теоретичні аспекти формування соціальної компетентності молоді, які висвітлюють роль громадських організацій у розвитку громадянської свідомості, правові аспекти залучення молоді до громадської діяльності, а також методи активного залучення молоді до соціальних ініціатив. Розкрито сутність понять «громадська організація», «громадянська свідомість», «соціальна активність». Визначено функції громадських організацій, види громадських організацій, спрямованих на роботу з підлітками (волонтерські, екологічні, культурні, освітні), та переваги залучення молоді до їх діяльності. Розглянуто сучасні механізми залучення молоді до активної участі у житті громади, зокрема використання соціальних мереж, освітніх програм з громадянської освіти, молодіжних рад та парламентів, міжнародних програм. Визначено соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективному розвитку активності підлітків у громадських організаціях. Визначено, що громадські організації відіграють ключову роль у розвитку соціальної активності підлітків, сприяючи формуванню громадянської позиції, соціальних навичок та особистісному розвитку. Підкреслено важливість поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, а також роль компетентних наставників у цьому процесі. Визначено проблеми та виклики співпраці громадських організацій з молоддю, такі як недостатня поінформованість, відсутність підтримки та стереотипи. Запропоновано шляхи подолання цих викликів, зокрема популяризацію волонтерства, співпрацю між школами та громадськими організаціями, а також підтримку молодіжних ініціатив.

Ключові слова:
громадські організації; соціальна компетентність; молодь; громадянська свідомість; соціальна активність; волонтерство; соціалізація; педагогічні умови; соціально-педагогічна діяльність; громадські ініціативи.

Resume:
Liapunova Valentyna, Bunchuk Oksana. Civil organization as a condition for the development of social activity of teenagers.
The article deals with the problem of forming social competence of youth in the conditions of modern society, characterized by dynamic social changes. The role of public organizations in the development of effective communication skills, cooperation, responsible decision-making and civic engagement is defined. The theoretical aspects of the formation of social competence of youth, which highlight the role of public organizations in the development of civic consciousness, legal aspects of involving youth in public activities, as well as methods of active involvement of youth in social initiatives, are analyzed. The essence of the concepts "public organization", "civic consciousness", "social activity" is revealed. The functions of public organizations, types of public organizations aimed at working with teenagers (volunteer, environmental, cultural, educational), and the benefits of involving young people in their activities are defined. Modern mechanisms of involving young people in active participation in the life of the community, including the use of social networks, educational programs of civic education, youth councils and parliaments, international programs, are considered. Socio-pedagogical conditions that contribute to the effective development of teenagers' activity in public organizations are defined. It is determined that public organizations play a key role in the development of social activity of teenagers, contributing to the formation of civic position, social skills and personal development. The importance of combining theoretical knowledge with practical experience, as well as the role of competent mentors in this process, is emphasized. Problems and challenges of cooperation between public organizations and youth, such as lack of information, lack of support and stereotypes, are identified. Ways to overcome these challenges, including the popularization of volunteering, cooperation between schools and public organizations, as well as support for youth initiatives, are proposed.

Key words:
public organizations; social competence; youth; civic consciousness; social activity; volunteering; socialization; pedagogical conditions; socio-pedagogical activity; public initiatives.

Проблема дослідження. У сучасному суспільстві, що характеризується динамічними соціальними змінами, формування соціальної компетентності молоді є важливим завданням освітніх та громадських інституцій. Соціальна компетентність включає в себе навички ефективної комунікації, співпраці, відповідального прийняття рішень і громадянської активності.

Громадські організації відіграють ключову роль у розвитку цих навичок, оскільки вони забезпечують молоді можливість брати участь у волонтерській, соціальній та культурній діяльності, формуючи відповідальність, ініціативність та здатність працювати в команді. Участь молоді у діяльності громадських організацій сприяє їхній соціальній адаптації, підвищенню рівня громадянської свідомості та активному залученню до суспільного життя.

Попри значну роль громадських організацій у формуванні соціальної компетентності молоді, залишається недостатньо дослідженим питання ефективності їхніх освітніх програм та методів виховання. Саме тому актуальним є аналіз впливу діяльності громадських організацій на соціальну компетентність молоді та визначення оптимальних педагогічних умов цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування соціальної компетентності молоді є важливим напрямом сучасної науки, що досліджується як у педагогічному, так і в соціальному контекстах. Зокрема, В. Карпук аналізує роль громадських організацій у розвитку громадянської свідомості молодого покоління та формуванні їхніх соціальних навичок. У своїх

дослідженнях автор акцентує увагу на тому, що активна участь молоді в громадському житті сприяє розвитку відповідальності, комунікаційних здібностей і навичок взаємодії в суспільстві.

Н. Левченко та А. Калюженко розглядають правові аспекти залучення молоді до діяльності громадських організацій, підкреслюючи, що саме чітко визначені правові механізми можуть сприяти ефективному формуванню соціальної активності. Їхня робота зосереджена на тому, як нормативно-правове регулювання впливає на можливості молоді долучатися до громадських ініціатив та реалізовувати власні соціальні проєкти.

Окрему увагу сутності і змісту процесу формування соціальної ініціативності підлітків у дитячих об'єднаннях приділяють Т. Окушко, Ж. Петрочко, Н. Чиренко, Н. Шпиг, О. Касьянова, Л. Сокол, О. Пащенко, О. Долгова, В. Белан. У своїй монографії вони обґрунтовують змістово-технологічне забезпечення процесу формування соціальної ініціативності підлітків, охарактеризовують досвід діяльності дитячих об'єднань різного спрямування у формуванні соціальної ініціативності підлітків та реалізації дитячих соціальних ініціатив.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити вплив громадських організацій на формування соціальної компетентності молоді та проаналізувати педагогічні умови, які сприяють ефективному розвитку соціально активної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Громадянська свідомість є важливим елементом соціалізації особистості, що включає усвідомлення своїх прав і обов'язків, активну участь у суспільному житті та відповідальність за власні дії. Громадські організації відіграють значну роль у її формуванні, адже створюють умови для набуття соціального досвіду, розвитку навичок комунікації, співпраці та прийняття рішень.

Через участь у волонтерських, екологічних, культурних і освітніх проєктах підлітки навчаються працювати в команді, долати труднощі, проявляти ініціативу та розвивати лідерські якості. Громадські організації сприяють підвищенню рівня громадянської відповідальності, формуванню активної життєвої позиції та залученню молоді до вирішення соціально значущих проблем.

Участь молоді в діяльності таких організацій сприяє розвитку комунікативних навичок, вміння працювати в команді, приймати рішення та реалізовувати соціальні ініціативи. Підлітки, залучені до волонтерської діяльності, соціальних і громадських проєктів, набувають практичного досвіду взаємодії у суспільстві та усвідомлюють цінність активної громадянської позиції.

Науковці, зокрема О. Пометун та І. Сущенко, наголошують на тому, що діяльність громадських організацій є ефективним інструментом громадянського виховання молоді, оскільки вона забезпечує взаємодію теоретичних знань із практичним досвідом (Сохань Л., 2008). Дослідження В. Карпук, А. Калюженко та Н. Левченко доводять, що участь підлітків у громадській діяльності позитивно впливає на їхню соціальну зрілість, формує відповідальність, готовність до співпраці та активного вирішення суспільних проблем (Карпук В., 2019; Левченко Н., Калюженко А., 2019).

Соціальна активність є ключовим елементом формування особистості, який включає усвідомлення суспільних процесів, вміння взаємодіяти з іншими та реалізовувати ініціативи, спрямовані на покращення соціального середовища. Вона складається з когнітивного компоненту, що включає знання про суспільні процеси та громадянські права, емоційно-мотиваційного компоненту, який визначає готовність до участі в соціально значущій діяльності, комунікативного аспекту, що забезпечує ефективну взаємодію, та практичного досвіду активної участі у соціальному житті.

Підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку соціальної активності, оскільки саме в цей час формується громадянська самосвідомість, зростає інтерес до соціальних проблем, розвивається потреба у самореалізації та автономії. Підлітки прагнуть брати участь у діяльності, яка має суспільну значущість, що пояснюється їхньою чутливістю до питань соціальної справедливості, бажанням визначити власну позицію та знайти своє місце у суспільстві. Для них характерна потреба у груповій взаємодії, що робить громадські організації ефективним інструментом їхнього соціального розвитку.

На формування соціальної активності підлітків впливає низка факторів, серед яких провідну роль відіграє сімейне виховання, адже батьки є першими носіями громадянських цінностей. Важливим є також освітнє середовище, яке через навчальні програми та позакласні заходи формує у молоді громадянську компетентність. Громадські організації сприяють розвитку соціальної активності, залучаючи підлітків до волонтерських, культурних та екологічних ініціатив. Значний вплив мають медіа та соціальні мережі, які можуть формувати як позитивні, так і негативні соціальні установки. Важливим є також соціокультурне середовище, зокрема традиції, норми та цінності, що

визначають суспільні очікування щодо соціальної активності молоді.

Громадські організації є добровільними об'єднаннями громадян, створеними для реалізації спільних інтересів та потреб у різних сферах суспільного життя. Вони виконують низку важливих функцій, зокрема представницьку, захисну, соціальну, культурну та освітню. Ці організації сприяють активній участі громадян у суспільних процесах, забезпечують захист їхніх прав та інтересів, а також створюють умови для розвитку соціальних ініціатив.

Існує кілька видів громадських організацій, спрямованих на роботу з підлітками, серед яких можна виділити волонтерські, екологічні, культурні та освітні. Волонтерські організації залучають молодь до безкорисливої допомоги іншим, що сприяє розвитку емпатії та соціальної відповідальності. Екологічні організації націлені на виховання екологічної свідомості та відповідального ставлення до навколишнього середовища. Культурні організації сприяють збереженню та популяризації національної культури, розвитку творчих здібностей молоді. Освітні організації забезпечують неформальне навчання, розвиток навичок та компетенцій, необхідних для успішної соціалізації підлітків.

Залучення підлітків до діяльності громадських організацій має низку переваг. По-перше, це сприяє формуванню активної громадянської позиції та відповідальності за суспільні процеси. По-друге, участь у таких організаціях розвиває соціальні та комунікативні навички, вміння працювати в команді, лідерські якості. По-третє, підлітки отримують можливість реалізувати свої творчі та організаторські здібності, що позитивно впливає на їхню самооцінку та мотивацію. Крім того, участь у громадських організаціях розширює кругозір молоді, сприяє їхньому особистісному та професійному розвитку (Карпук В., 2019).

Громадські організації є важливими соціальними інститутами, що сприяють залученню громадян до активної участі в житті суспільства. Вони виступають своєрідним містком між державними структурами та громадянами, надаючи можливість кожному реалізовувати свої ідеї, захищати права, брати участь у розв'язанні соціально значущих проблем. Відповідно до визначення, громадські організації – це добровільні об'єднання громадян, створені для задоволення їхніх спільних інтересів у різних сферах суспільного життя. Їх діяльність охоплює представницькі, захисні, соціальні, культурні, освітні та інші функції, спрямовані на розвиток громадянської свідомості та ініціативності.

Значну роль громадські організації відіграють у роботі з підлітками, які перебувають на етапі активного формування світогляду, соціальних орієнтирів та моральних цінностей. Саме тому існує кілька типів таких організацій, спрямованих на залучення молоді до суспільно корисної діяльності. Волонтерські організації орієнтовані на допомогу соціально вразливим групам населення, підтримку благодійних ініціатив, що сприяє розвитку у молоді емпатії, відповідальності та альтруїзму. Екологічні організації навчають підлітків усвідомленому ставленню до довкілля, формують екологічну культуру та сприяють розвитку відповідального споживання. Культурні громадські організації допомагають збереженню національних традицій, популяризації мистецтва, підтримці молодих талантів. Освітні громадські об'єднання сприяють розвитку ключових компетенцій, необхідних для успішної соціалізації, надаючи підліткам можливість удосконалювати навички комунікації, критичного мислення, управління проєктами та міжкультурної взаємодії.

Залучення підлітків до діяльності громадських організацій сприяє формуванню у них активної громадянської позиції, що проявляється в усвідомленні власної відповідальності за стан суспільства, прагненні змінювати навколишнє середовище на краще. По-друге, молодь, яка бере участь у роботі таких організацій, розвиває соціальні та комунікативні навички, зокрема вміння працювати в команді, домовлятися, досягати спільних цілей. По-третє, підлітки отримують унікальний досвід організаційної діяльності, що позитивно впливає на їхню самооцінку, мотивацію та професійне самовизначення. Крім того, громадські організації дають можливість розширити кругозір, розвинути лідерські якості, знайти однодумців, відчути власну значущість у суспільстві.

Сучасні механізми залучення молоді до активної участі у житті громади включають різноманітні підходи, які поєднують традиційні методи та інноваційні технології. Насамперед важливу роль відіграє використання соціальних мереж та онлайн-платформ, які стають ефективними інструментами для поширення інформації про можливості громадської активності, організацію заходів та мобілізацію молоді. Дослідження В. Карпук підтверджують, що молодь активно реагує на цифрові механізми взаємодії, оскільки вони є більш доступними та зручними у використанні. Важливим механізмом залучення є також освітні програми з громадянської освіти, які спрямовані на розвиток у молоді відповідальності, соціальної свідомості та навичок самореалізації через громадську

діяльність. Шкільні та університетські курси, що інтегрують волонтерську діяльність, тренінги з прав людини та розвиток лідерських якостей, допомагають формувати активну громадянську позицію молоді (Карпук В., 2019).

Не менш важливим інструментом залучення молоді до громадської діяльності є створення молодіжних рад та парламентів, що надають підліткам та студентам можливість брати участь у прийнятті рішень на рівні громад, міст і навіть національних інституцій. Ці структури формують у молоді розуміння принципів демократії, розвивають навички відповідального лідерства та сприяють реалізації молодіжних ініціатив. Як зазначають дослідники Н. Левченко та А. Калюженко, ефективна робота молодіжних рад дозволяє підліткам усвідомити свою роль у суспільстві, сприяє їхній самореалізації та формуванню громадянської активності. Додатково варто відзначити, що міжнародні програми, такі як Erasmus+, також надають молоді можливості для розвитку соціальної активності та громадської свідомості через участь у міжнародних молодіжних проєктах та волонтерських ініціативах (Левченко Н., Калюженко А., 2019).

Процес становлення та забезпечення формування громадянських якостей (громадянської відповідальності, громадянської правосвідомості, громадянської ініціативності) ґрунтується на використанні відповідного діагностичного інструментарію для визначення таких сукупностей критеріїв та показників, таких як: когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінково-діяльнісних (Громадянські якості підлітків, 2018).

Соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективному розвитку активності підлітків у громадських організаціях, є ключовим аспектом досліджень у сфері соціальної педагогіки. Як зазначають О. Пометун та І. Сущенко для розвитку соціальної активності необхідне створення сприятливого середовища, яке заохочує ініціативність та відповідальність (Пометун О., Сущенко І., 2005). Важливим чинником є наявність компетентних наставників, які можуть підтримувати молодь, навчати їх навичок самоуправління, допомагати у реалізації власних соціальних проєктів. Крім цього, необхідно забезпечити доступність ресурсів та можливостей для розвитку ініціатив молоді – це можуть бути освітні тренінги, менторські програми, грантові конкурси на реалізацію соціальних ідей.

Досвід європейських країн демонструє ефективність співпраці освітніх закладів із громадськими організаціями. Наприклад, у Німеччині широко розповсюджені шкільні волонтерські програми, які є частиною навчального процесу та сприяють розвитку соціальної відповідальності у молоді. Учні мають змогу працювати у благодійних організаціях, допомагати літнім людям, брати участь у соціальних ініціативах. У Франції діють молодіжні центри, які фінансуються державою та надають молоді простір для реалізації власних ініціатив, проведення освітніх семінарів, волонтерських акцій. В Італії значна увага приділяється молодіжному самоврядуванню – школи співпрацюють із муніципалітетами, надаючи підліткам можливість впливати на ухвалення рішень щодо розвитку своїх громад. Як зазначається у дослідженнях Л. Сохань, такий підхід дозволяє створити активне середовище для самореалізації молоді та формування у них соціально відповідального мислення (Сохань Л., 2008).

Особливий інтерес викликає досвід країн Північної Європи, зокрема Швеції та Фінляндії, де громадська діяльність є невід'ємною частиною освітнього процесу. Шкільні програми включають модулі з розвитку громадянської активності, що дає учням змогу отримати практичний досвід участі у соціальних ініціативах. Молодь активно залучена до волонтерства, роботи в соціальних центрах, організації благодійних заходів. Дослідники у цій галузі наголошують, що такі практики допомагають сформувати у підлітків розуміння важливості їхньої ролі в суспільстві, розвивають навички співпраці, відповідальності та соціальної взаємодії.

В Україні існує низка успішних громадських ініціатив, спрямованих на розвиток соціальної активності підлітків. Однією з таких є організація Child.ua, заснована у 1999 році, яка об'єднує зусилля громадських та благодійних організацій для захисту прав дітей, підтримки дітей з особливими потребами та розвитку творчої молоді. Щорічно асоціація проводить близько 30 благодійних заходів, охоплюючи понад 3,000 дітей, що сприяє їх соціальній інтеграції та активній участі в суспільному житті.

Іншою вагомою ініціативою є Українська Волонтерська Служба (УВС), офіційно зареєстрована у 2017 році. Організація об'єднує понад 200,000 волонтерів, включаючи підлітків, які беруть участь у різних соціальних проектах. Одним з перших проєктів був «Урок волонтерства в школі», де відомі лідери думок та волонтери відвідували школи, розповідаючи учням старших класів про можливості волонтерства. Ця ініціатива сприяла залученню молоді до волонтерської діяльності та розвитку їх соціальної активності.

Дослідження впливу громадських організацій на соціалізацію підлітків в Україні свідчать про

позитивні результати. Зокрема, участь у волонтерських програмах сприяє розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки та формуванню відповідальності у молоді. Підлітки, залучені до діяльності громадських організацій, демонструють вищий рівень соціальної адаптації та громадянської свідомості. Це підтверджують дослідження українських науковців, які вказують на важливість волонтерства у процесі становлення особистості підлітка.

Однак, співпраця громадських організацій із молоддю стикається з певними проблемами та викликами. Серед них – недостатня поінформованість підлітків про можливості волонтерства, відсутність належної підтримки з боку освітніх закладів та батьків, а також стереотипи щодо волонтерської діяльності. Крім того, деякі організації відзначають труднощі у залученні молоді з сільських районів через обмежений доступ до інформації та ресурсів. Для подолання цих викликів необхідно розробляти спеціальні програми, спрямовані на популяризацію волонтерства серед молоді, забезпечувати тісну співпрацю між школами та громадськими організаціями, а також надавати підтримку молодіжним ініціативам на місцевому рівні.

Висновки. Отже, громадські ініціативи відіграють ключову роль у розвитку соціальної активності підлітків в Україні. Попри існуючі виклики, успішні приклади таких організацій, як Child.ua та Українська Волонтерська Служба, демонструють значний потенціал волонтерства у процесі соціалізації молоді та формуванні активної громадянської позиції.

Список використаних джерел

Громадянські якості підлітків: теорія і практика становлення: монографія / [Грітчина А.І., Алєксєєнко Т.Ф., Карпушевська Л.Р., Роговець О.В.] / за заг. ред. А. І.Грітчиної. К.-Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 136 с.

Євдокимова І.А., Вітковська І.М. Тенденції розвитку громадських організацій у сучасній Україні. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи» Випуск 41. 2018. 42-48. DOI: 10.26565/2227-6521-2018-41-07

Карпук В.В. Громадські організації як фактор формування соціальної компетентності молоді. Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 2 (45). 86-88.

Левченко Н., Калюженко А. Молодіжні громадські організації як чинник формування соціальної активності молоді: правові засади. Соціальна робота та соціальна освіта. 2019. № 3. 133-141.

Пометун О., Сущенко І. Молодь обирає дію: співпрацюємо у соціальному проекті: навч. посіб. для учнів старших кл. основної та старшої школи. Благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство». К.: А.П.Н., 2003. 56 с.

Сохань Л.В. Життєвий світ особистості у просторі та часі. Київ: Інститут соціології НАН України, 2008. 320 с.

Тихонович В.О. Формування громадянської активності старшокласників у позашкільних закладах. К.: Педагогічна думка, 2001. 192 с.

Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні: монографія / Т. Окушко, Ж. Петрочко, Н. Чиренко, Н. Шпиг, О. Касьянова, Л. Сокол, О. Пащенко, О. Долгова, В. Белан; наук. ред. Т.К. Окушко. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 318 с.

Чайка Г.В. Особистісна автономія: свобода чи відповідальність? Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць / За ред. С.Д. Максименка. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2018. Т. 6: Психологія обдарованості, Вип. 14. С. 259-266.

References

Gritchyna, A.I., Alekseienko, T.F., Karpushevska, L.R., & Rogovets, O.V. (2018). *Hromadianski yakosti pidlitkiv: Teoriia i praktyka stanovlennia* [Civic qualities of adolescents: Theory and practice of formation]. In A. I. Gritchyna (Ed.). Kyiv-Kropyvnytskyi: Imex-LTD. [in Ukrainian]

Yevdokymova, I.A., & Vitkovska, I.M. (2018). Tendentsii rozvytku hromadskykh orhanizatsii u suchasnii Ukraini [Trends in the development of public organizations in modern Ukraine]. *Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: Metodolohiia, teoriia, metody, (41)*, 42–48. https://doi.org/10.26565/2227-6521-2018-41-07 [in Ukrainian]

Karpiuk, V.V. (2019). Hromadski orhanizatsii yak faktor formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodi [Public organizations as a factor in the formation of youth social competence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, (2) 45*, 86–88. [in Ukrainian]

Levchenko, N., & Kaliuzhenko, A. (2019). Molodizhni hromadski orhanizatsii yak chynnyk formuvannia sotsialnoi aktyvnosti molodi: Pravovi zasady [Youth public organizations as a factor in the formation of youth social activity: Legal foundations]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita, (3)*, 133–141. [in Ukrainian]

Pometun, O., & Sushchenko, I. (2003). *Molod obyraye diiu: Spivpratsiuiemo u sotsialnomu proekti* [Youth chooses action: We cooperate in a social project]. Kyiv: APN. [in Ukrainian]

Sokhan, L.V. (2008). *Zhyttievyi svit osobystosti u prostori ta chasi* [The life world of an individual in space and time]. Kyiv: Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy. [in Ukrainian]

Tikhonovych, V.O. (2001). *Formuvannia hromadianskoi aktyvnosti starshoklasnykiv u pozashkilnykh zakladakh* [Formation of civic activity of high school students in extracurricular institutions]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]

Okushko, T.K., Petrochko, Zh.V., Chyrenko, N.V., Shpyh, N.O., Kasianova, O.V., Sokol, L.M., ... Belan, V.Yu. (2015). *Formuvannia sotsialnoi initsiatyvnosti pidlitkiv u dytiacomu obiednanni* [Formation of social initiative in adolescents in a children's association]. In T.K. Okushko (Ed.). Kharkiv: Drukarnia Madrid. [in Ukrainian]

Chaika, H.V. (2018). Osobystisna avtonomiia: Svoboda chy vidpovidalnist? [Personal autonomy: Freedom or

responsibility?]. *Aktualni problemy psykholohii*, *6* (14), 259–266. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Ляпунова Валентина Анатоліївна
lapunova001@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Бунчук Оксана Володимирівна
buncuktatana@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-69-74

Матеріал надійшов до редакції 13. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 13. 10. 2024 р.

Information about the authors:
Liapunova Valentyna Anatoliivna
lapunova001@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Bunchuk Oksana Volodymyrivna
buncuktatana@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-69-74

Received at the editorial office 13. 09. 2024.
Accepted for publishing 13. 10. 2024.

УДК 37.091.3

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Ірина Наумук, Олексій Наумук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті визначено підходи до тлумачення поняття «критичне мислення». Зокрема запропоновано: загальне визначення, психологічний підхід, філософський підхід, навчальний підхід, соціальний підхід, когнітивний підхід, освітній підхід, педагогічний підхід, логічний підхід, емоційний підхід, стратегічний підхід, етичний підхід, інтерактивний підхід, науковий підхід, креативний підхід, практичний підхід, інтеграційний підхід, самостійний підхід. Також у статті рекомендовано розглядати критичне мислення як складову особистісного розвитку, яка забезпечує уміння взаємодіяти з інформацією, оцінювати її на різних рівнях та з різних перспектив, приймати обґрунтовані рішення та бути відкритим до нових ідей. Крім того, визначені такі ефективні стратегії формування критичного мислення у здобувачів освіти: стратегія активного навчання, стратегія проблемного навчання, стратегія запитань та відповідей, стратегія використання візуальних інструментів, стратегія рефлексії, стратегія «А що як?», стратегія «Критичний аналіз», стратегія співпраці та дискусій, стратегія зворотного зв'язку. Особливу увагу у статті приділено методам формування критичного мислення у здобувачів освіти. Зокрема розглянуті актуальні методи, які мають широке застосування в закордонній практиці та чи є їхнє застосування доцільним в Україні. Сократівський метод, який базується на питанні-відповіді та сприяє розвитку критичного мислення через постановку відкритих питань, на які немає однозначних відповідей. Метод мозкового штурму, який дозволяє студентам вільно генерувати ідеї, які потім піддаються оцінці та аналізу. Метод кейс-стаді, який включає аналіз реальних або вигаданих ситуацій, де студенти повинні вирішити проблему, застосовуючи знання та навички. Метод аналізу аргументів, який фокусується на розборі і оцінці аргументів, зокрема визначенні їх сили, логічності та обґрунтованості. Метод «Техніка 6 капелюхів» Едварда де Боно, який полягає в тому, щоб студенти розглядали проблему з різних точок зору, кожна з яких символізується певним кольором капелюха. Метод «Пошук альтернатив», який допомагає студентам розвивати навичку пошуку альтернативних рішень при розв'язанні складних проблем. Метод «Групова робота», який дозволяє студентам спільно обговорювати та вирішувати проблеми, що також стимулює критичне мислення через взаємодію та обговорення різних точок зору. Метод проблемного навчання, який спрямований на вирішення реальних або вигаданих проблем, які стимулюють студентів до пошуку рішень, аналізу та прийняття обґрунтованих рішень.

Ключові слова:
стратегії; методи; критичне мислення; здобувачі; освіта.

Resume:
Naumuk Iryna, Naumuk Oleksii. Modern strategies and methods of forming critical thinking in students.
The article defines approaches to the interpretation of the concept of «critical thinking». In particular, the following approaches are proposed: general definition, psychological approach, philosophical approach, education approach, social approach, cognitive approach, pedagogical approach, logical approach, emotional approach, strategic approach, ethical approach, interactive approach, scientific approach, creative approach, practical approach, integration approach, independent approach. The article also suggests considering critical thinking as a component of personal development, which provides the ability to interact with information, evaluate it at different levels and from different perspectives, make informed decisions and be open to new ideas. In addition, the following effective strategies for the formation of critical thinking among students are defined: strategy of active learning, strategy of problem-based learning, strategy of questions and answers, strategy of using visual tools, strategy of reflection, strategy «What if?», strategy «Critical analysis», strategy of cooperation and discussions, feedback strategy. In the article special attention is paid to the methods of formation of critical thinking of students. In particular, current methods are considered, which are widely used in foreign practice and their application is appropriate in Ukraine: the Socratic method, which is based on question-answer and promotes the development of critical thinking by asking open questions that do not have clear answers; a brainstorming method that allows students to freely generate ideas that are then evaluated and analyzed; a case study method that involves the analysis of real or fictional situations where students must solve a problem by applying knowledge and skills; a method of argument analysis that focuses on parsing and evaluating arguments, including determining their strength, logic and validity; Edward de Bono's "6 Hats Technique", which involves students looking at a problem from different perspectives, each of which is represented by a specific hat color; the method «Search for alternatives», which helps students develop the skill of finding alternative solutions when solving complex problems; the «Group Work» method, which allows students to discuss and solve problems together, which also stimulates critical thinking through interaction and discussion of different points of view; a method of problem-based learning that aims to solve real or imagined problems that stimulate students to find solutions, analyze and make informed decisions.

Key words:
education strategies; methods; critical thinking; approaches; education.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що швидко змінюється, однією з основних вимог до освіти є формування в здобувачів освіти здатності до критичного мислення. Критичне мислення дозволяє аналізувати, оцінювати, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до нових умов. Враховуючи глобальні виклики сучасності – від технологічних змін до соціальних і політичних криз – здобувачі освіти повинні мати навички, які допоможуть їм адаптуватися до швидких змін та орієнтуватися в інформаційному просторі.

Проте існує низка проблем, які ускладнюють ефективне впровадження та розвиток критичного мислення в освітньому процесі. По-перше, багато традиційних методик навчання не сприяють активному залученню здобувачів до аналізу інформації та формуванню вміння ставити запитання. По-друге, освітні стандарти та програми часто зосереджуються на механічному запам'ятовуванні фактів замість розвитку когнітивних навичок, які є основою критичного мислення. По-третє, існує недостатня підготовленість науково-педагогічних працівників до застосування інноваційних методик, що орієнтовані на розвиток критичного мислення, зокрема через нестачу ресурсів, матеріалів або спеціальних тренінгів.

В умовах інтенсивної інформаційної ери, коли джерела знань стають дедалі різноманітнішими, здобувачі освіти повинні вміти відрізняти достовірну інформацію від маніпуляцій та фальсифікацій, оцінювати аргументи й формулювати обґрунтовані висновки. Тому важливим завданням є створення та впровадження таких педагогічних стратегій і методик, які би ефективно формували критичне мислення у здобувачів.

Отже, проблема полягає в необхідності розробки й адаптації сучасних стратегій та методик, які би сприяли розвитку критичного мислення у здобувачів освіти, а також у визначенні ефективних шляхів інтеграції цих методик у навчальний процес для досягнення позитивних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення ролі критичного мислення в науковій освіті зокрема і в формуванні наукової грамотності в цілому є однією з важливих тем сучасних досліджень. С. Романова (2009) дослідила розвиток критичного мислення як важливу проблему сучасної освіти. Вона підкреслила важливість критичного мислення для формування аналітичних здібностей у студентів та розглянула різні підходи до його розвитку в навчальних закладах.

О. Садовніков & В. Васильченко (2023) у своїй праці розглянули методи та стратегії формування критичного мислення у студентів вищої освіти. Авторами надано рекомендації щодо ефективних підходів до розвитку критичного мислення у студентів на різних етапах їхнього навчання.

S. Bandyopadhyay & J. Szostek (2018) у своєму дослідженні оцінили критичне мислення у студентів бізнесу за допомогою кількох методів. Автори підкреслили важливість комплексного підходу до вимірювання критичного мислення та запропонували нові методи оцінки цих навичок у студентів бізнес-спеціальностей.

B. Critchley (2011) у своїй статті зосередив увагу на важливості критичного мислення в бізнес-освіті. Автор запропонував методи інтеграції критичного мислення в навчальні програми для бізнес-студентів, акцентуючи увагу на його значенні для розвитку лідерських та підприємницьких навичок.

C. Dwyer, A. Boswell, & M. Elliott (2015) у дослідженнях оцінювали критичні компетенції в бізнес-середовищах, зокрема у навчанні. Автори запропонували конкретні інструменти для оцінки критичного мислення в контексті бізнесу та надали відповідні рекомендації для викладачів.

Y. Majima (2012) у своїй праці проаналізував роль критичного мислення в науковій грамотності та розмежуванні науки та псевдонауки. Автор запропонував підходи до розвитку критичного мислення для кращого розуміння наукових концепцій.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в аналізі та систематизації стратегій та методів формування критичного мислення у здобувачів освіти.

Відповідно до поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- систематизувати існуючі підходи до тлумачення поняття «критичне мислення» та обґрунтувати власне тлумачення цього поняття;
- визначити ефективні сучасні стратегії формування критичного мислення у здобувачів освіти;
- запропонувати методи, використання яких сприятиме формуванню критичного мислення у здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В науковій літературі можна зустріти різноманітні визначення поняття «критичне мислення». Систематизація цих підходів дозволила визначити наступне.

1. Загальне визначення. Критичне мислення – це процес активного, чіткого й системного аналізу, оцінки та інтерпретації інформації з метою ухвалення обґрунтованих рішень, формування висновків або досягнення цілей.

2. Психологічний підхід. Критичне мислення – це здатність інтерпретувати, аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію таким чином, щоб брати до уваги логічні, раціональні та обґрунтовані рішення, уникати упередженості та хибних висновків.

3. Філософський підхід. Критичне мислення – це мисленнєвий процес, який передбачає аналіз, оцінку та перевірку припущень, суджень, ідей та аргументів для визначення їхньої істинності, коректності та логічної послідовності.

4. Навчальний підхід. Критичне мислення – це інтелектуальна здатність оцінювати та аналізувати ідеї, проблеми чи твердження на основі фактів і логіки, а не емоцій чи упереджень. Також включає уміння ставити питання, шукати альтернативи та робити обґрунтовані висновки.

5. Соціальний підхід. Критичне мислення – це навичка активно аналізувати суспільні, культурні та політичні проблеми з метою формування свідомих і відповідальних рішень, а також здатність ідентифікувати та долати маніпуляції, стереотипи та фальшиву інформацію.

6. Когнітивний підхід. Критичне мислення – це процес використання когнітивних здібностей для аналізу та оцінки інформації, що дозволяє визначати найкращі способи розв’язання проблем та прийняття рішень.

7. Освітній підхід. Критичне мислення – це набір навичок, що включає здатність задавати

питання, аналізувати інформацію, робити логічні висновки, розв'язувати проблеми, розрізняти факти від думок і застосовувати цю здатність у навчальному процесі.

8. Педагогічний підхід. Критичне мислення – це процес, за допомогою якого студенти розвивають здатність осмислено взаємодіяти з інформацією, розглядати різні точки зору, оцінювати докази та робити висновки, що мають логічне підґрунтя.

9. Логічний підхід. Критичне мислення – це здатність застосовувати принципи логіки для перевірки аргументів, виявлення помилок у міркуваннях і усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків.

10. Емоційний підхід. Критичне мислення – це здатність не лише логічно аналізувати ситуацію, а й об'єктивно оцінювати свої емоції і переконання, аби не дозволяти їм впливати на ухвалення рішень.

11. Стратегічний підхід. Критичне мислення – це стратегічний процес, який включає аналіз, оцінку і вдосконалення рішень та стратегії, з урахуванням довгострокових наслідків і потенційних ризиків.

12. Етичний підхід. Критичне мислення – це здатність етично оцінювати аргументи та приймати рішення, вивчаючи наслідки своїх виборів і враховуючи моральні та етичні аспекти ситуацій.

13. Інтерактивний підхід. Критичне мислення – це процес взаємодії між індивідом та інформацією, що включає аналіз, постановку питань, обговорення та отримання нових ідей для прийняття рішень.

14. Науковий підхід. Критичне мислення – це науковий підхід до оцінки доказів і перевірки гіпотез, який спрямований на виявлення причинно-наслідкових зв'язків і встановлення об'єктивних фактів.

15. Креативний підхід. Критичне мислення – це здатність не лише оцінювати інформацію, але й творчо вирішувати проблеми, шукаючи альтернативи та нестандартні підходи до вирішення завдань.

16. Практичний підхід. Критичне мислення – це здатність розв'язувати реальні проблеми, використовуючи аналіз ситуацій, оцінку можливих рішень та прийняття обґрунтованих, ефективних рішень на основі отриманих даних.

17. Інтеграційний підхід. Критичне мислення – це інтеграція різних знань та навичок для досягнення глибокого розуміння проблеми та розробки ефективних рішень на основі комплексного підходу.

18. Самостійний підхід. Критичне мислення – це здатність оцінювати та аналізувати власні думки, переконання та припущення з метою досягнення більш чітких і обґрунтованих висновків.

Таким чином, критичне мислення – це уміння взаємодіяти з інформацією, оцінювати її на різних рівнях і з різних перспектив, приймати обґрунтовані рішення та бути відкритим до нових ідей. Це важлива складова особистісного розвитку, яка забезпечує успішну адаптацію до сучасних умов та дозволяє активно впливати на навколишній світ (рисунок 1).

Критичне мислення – складова особистісного розвитку, яка забезпечує уміння взаємодіяти з інформацією, оцінювати її на різних рівнях та з різних перспектив, приймати обґрунтовані рішення та бути відкритим до нових ідей.

Рис. 1. Трактування поняття «Критичне мислення»

Формування критичного мислення є одним із ключових аспектів сучасної освіти. Це дозволяє студентам не лише засвоювати знання, але й аналізувати, оцінювати та застосовувати їх у різних ситуаціях. В умовах швидких змін, інформаційного перевантаження та розвитку технологій критичне мислення стає необхідною навичкою для успішної професійної та особистісної реалізації. Відповідно актуальності набувають сучасні стратегії формування критичного мислення у здобувачів освіти. Серед актуальних стратегій слід відмітити наступні (рисунок 2).

1. Стратегія активного навчання. Активне навчання передбачає постійну взаємодію здобувачів освіти з навчальним матеріалом через різні методи, що сприяють розвитку критичного мислення (R. Bell & M. Loon, 2015).

Методами стратегії активного навчання є: дебати, дискусії, рольові ігри, мозковий штурм, групова робота.

Активне навчання стимулює здобувачів освіти не просто засвоювати факти, але й осмислювати їх, задавати питання, дискутувати і знаходити альтернативи. Це сприяє розвитку аналітичних навичок, вміння формулювати і обґрунтовувати свою позицію.

Приклад. Під час дебатів здобувачі освіти повинні не лише представити свою думку, але й слухати опонента, аналізувати його аргументи і відповідати на контраргументи, що сприяє розвитку глибокого розуміння теми.

2. Стратегія проблемного навчання. Ця стратегія передбачає вивчення теоретичних аспектів через розв'язання реальних або

симульованих проблем, що змушує здобувачів освіти застосовувати свої знання та критично осмислювати їх.

Методами стратегії проблемного навчання є: кейс-метод, аналіз ситуацій, проєктна діяльність.

Здобувачі отримують складні проблеми, які потребують комплексного підходу до їхнього вирішення. Для цього їм необхідно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Це формує вміння аналізувати, оцінювати і синтезувати інформацію.

Приклад. Кейс-метод на заняттях з менеджменту або економіки дозволяє студентам аналізувати бізнес-ситуації, враховувати різні аспекти проблеми, пропонувати рішення та оцінювати їхні наслідки.

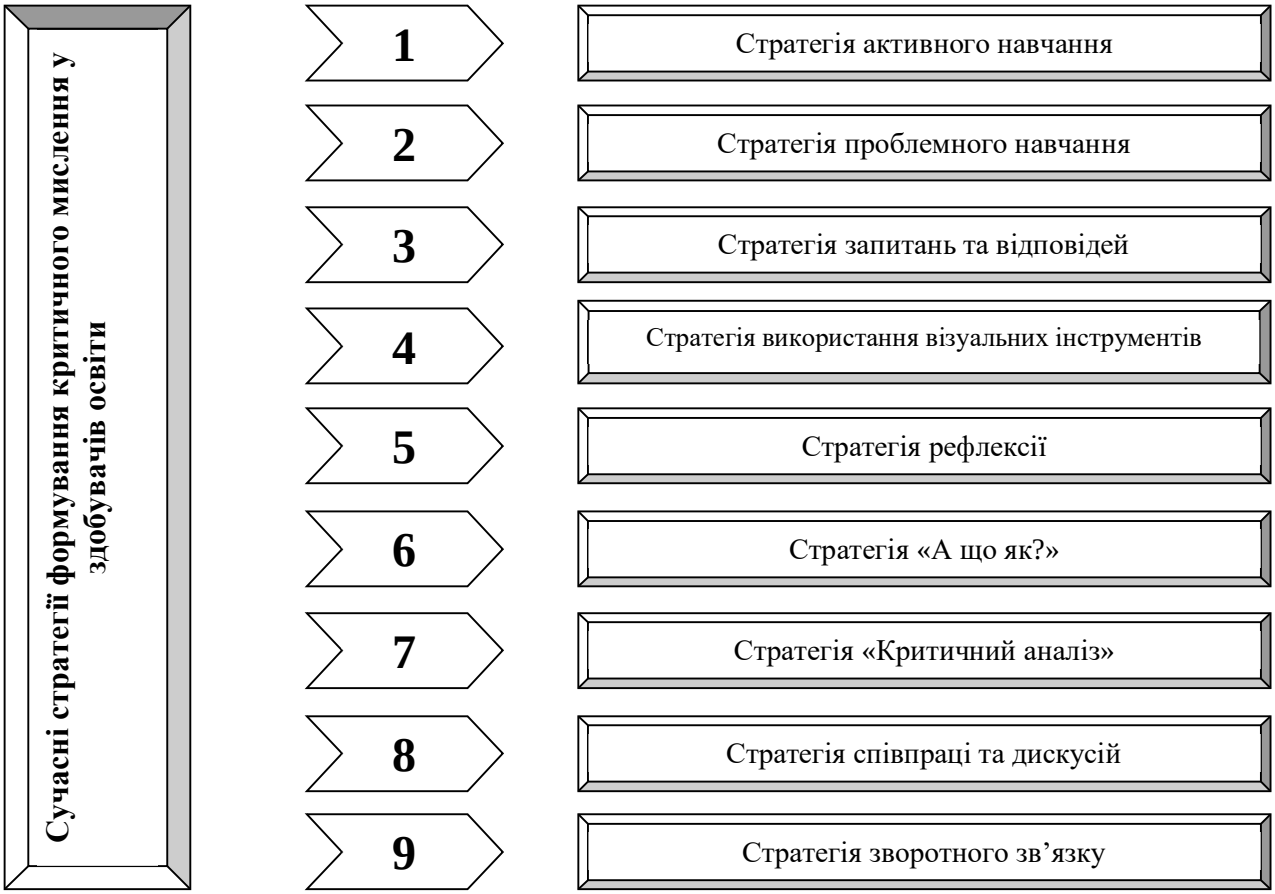


Рис. 2. Стратегії формування критичного мислення у здобувачів освіти

3. Стратегія запитань та відповідей. Стратегія полягає в тому, щоб за допомогою відкритих питань сприяти розвитку критичного мислення у здобувачів, змушуючи їх самостійно робити відповідні висновки.

Методами стратегії запитань та відповідей є: діалоги, сократівська техніка запитань.

Викладач ставить відкриті питання, які стимулюють студентів замислюватися над проблемами, формулювати власні думки та аргументи. Це не лише допомагає розвивати аналітичні навички, але й підвищує здатність студентів до саморефлексії.

Приклад. Під час обговорення етичних проблем викладач може запитати: «Що ви думаєте про цей підхід? Які є інші можливі варіанти? Чому саме цей варіант виглядає найбільш доцільним?»

4. Стратегія використання візуальних інструментів, така стратегія передбачає використання графічних органайзерів, карт пам'яті, схем, діаграм і карт розуму, що може значно полегшити процес організації думок і критичної оцінки інформації.

Методами стратегії використання візуальних інструментів є: мапи розуму (mind maps), діаграми, органайзери для структурованого аналізу.

Візуалізація ідей допомагає студентам чітко структурувати інформацію, порівнювати різні точки зору і знаходити логічні зв'язки між фактами та ідеями.

Приклад. Використання карт розуму на заняттях з історії або літератури дозволяє студентам не лише запам'ятовувати факти, але й критично оцінювати різні періоди або підходи, а також взаємозв'язки між ними.

5. Стратегія рефлексії. Рефлексія – це процес самоаналізу та самопізнання, що допомагає здобувачам оцінити свої дії, рішення та думки з

точки зору ефективності та раціональності (F. Brown & A. Bielinska-Kwapisz, 2015).

Методами стратегії рефлексії є: журнали рефлексії, самостійне оцінювання, групова рефлексія.

Здобувачі отримують можливість розглянути власні дії і рішення в контексті навчальної діяльності, оцінити їхню успішність та знайти шляхи для вдосконалення. Рефлексія допомагає формувати усвідомлене ставлення до навчального процесу та постійно покращувати свої навички.

Приклад. Після виконання проекту студенти можуть заповнити рефлексивний журнал, в якому вони оцінюють, наскільки ефективно виконували завдання, які труднощі виникли, які нові навички були набуті, і як можна покращити свої підходи в майбутньому.

6. Стратегія «А що як?». Така стратегія полягає в постановці гіпотетичних запитань, які стимулюють здобувачів до роздумів про можливі наслідки дій у різних ситуаціях.

Методами стратегії «А що як?» є: гіпотетичні сценарії, модель «А що як?».

Студенти повинні оцінити різні варіанти розвитку подій, що допомагає розвивати здатність прогнозувати наслідки своїх рішень та краще розуміти різні аспекти проблеми.

Приклад. «А що, якби ви були на місці керівника компанії, і вам довелося б ухвалювати рішення про скорочення штату? Які альтернативи ви б розглянули і чому?»

7. Стратегія «Критичний аналіз». Ця стратегія полягає в тому, щоб здобувачі освіти навчалися аналізувати та оцінювати різні аргументи, текстову інформацію та медіаконтент.

Методами стратегії «Критичний аналіз» є: аналіз текстів, медіакритика, порівняння різних джерел інформації.

Студенти розвивають вміння знаходити сильні та слабкі місця в аргументах, оцінювати факти і підтвердження, аналізувати джерела інформації. Відповідно, це дозволяє критично підходити до інформаційного потоку та ухвалювати більш обґрунтовані рішення.

Приклад. Здобувачі можуть аналізувати новини, перевіряти факти, порівнювати різні точки зору на одну проблему.

8. Стратегія співпраці та дискусій. Стратегія дискусій та колективного обговорення проблем є потужним інструментом для формування критичного мислення.

Методами стратегії співпраці та дискусій є: групові дискусії, круглі столи, робота в малих групах.

Студенти обмінюються думками і критично оцінюють позиції інших, що дозволяє не лише поглиблювати розуміння проблеми, але й відпрацьовувати навички аргументації, відстоювання своєї думки та відкритості до інших точок зору.

Приклад. Під час дискусії студенти повинні аргументувати свою позицію щодо певної соціальної або етичної проблеми, а також слухати і враховувати думки однокурсників.

9. Стратегія зворотного зв'язку. Ця стратегія полягає в регулярному наданні студентам зворотного зв'язку щодо їхніх роздумів, рішень та аргументів, що дозволяє їм удосконалювати свої підходи та мислення (F. Eggers, K. Lovelace & F. Kraft, 2017).

Методами стратегії зворотного зв'язку є: колективне оцінювання, індивідуальний зворотний зв'язок.

Викладач дає студентам конкретні поради щодо того, як покращити їхні аргументи або роздуми, що дозволяє їм коригувати свої підходи та розвивати критичне мислення на наступному етапі.

Приклад. Після презентації проекту викладач може надати коментарі щодо того, як покращити обґрунтування вибору варіантів або які альтернативи слід було б розглянути.

Резюмуючи, вищезазначене слід наголосити, що успішне формування критичного мислення у здобувачів освіти вимагає впровадження різноманітних стратегій, які активізують мисленнєвий процес студентів, спонукають їх до глибокого аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень. Використання таких стратегій допомагає розвивати не лише знання, а й практичні навички, що є надзвичайно важливими в умовах сучасного інформаційного середовища.

При цьому викладачі повинні надавати студентам можливість для вільних роздумів, самостійних досліджень та аналізу. Студенти повинні розуміти, що критичне мислення не обмежується лише виконанням завдань, а є частиною постійного навчання, адже критичне мислення має бути основним елементом усіх предметів, не лише філософії чи логіки, а й математики, історії, мови.

Сучасні стратегії формування критичного мислення вимагають інтеграції активних методів навчання, використання цифрових інструментів і моделювання реальних ситуацій. Вони мають сприяти не тільки розвитку аналітичних навичок, але й формуванню здатності до самостійного мислення, ухвалення обґрунтованих рішень у складних умовах. Формування критичного мислення є одним із основних завдань сучасної освіти, оскільки ця навичка допомагає студентам не лише засвоювати знання, але й застосовувати їх на практиці, оцінювати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення та бути

критичними до джерел інформації. Водночас, можна запропонувати декілька ефективних методик, які сприяють розвитку цієї навички у здобувачів освіти (рисунок 3).

Рис. 3. Ефективні методи формування критичного мислення у здобувачів освіти

1. Методика Сократівського діалогу (Сократівський метод). Цей метод базується на питанні-відповіді та сприяє розвитку критичного мислення через постановку відкритих питань, на які немає однозначних відповідей (P. Elicor, 2017).

Викладач ставить студента у ситуацію, де він повинен не просто дати відповідь, але й довести її логічність та обґрунтування. Питання можуть бути такими: «Чому ви так вважаєте?», «Які є альтернативи?», «Що відбудеться, якщо...?».

Дана методика стимулює здобувачів розмірковувати, аналізувати та перевіряти свої припущення та переконання, а також оспорювати ідеї та аргументи інших.

2. Метод мозкового штурму. Мозковий штурм дозволяє студентам вільно генерувати ідеї, які потім піддаються оцінці та аналізу.

Викладач ставить задачу або проблему, і студенти пропонують всі можливі рішення або ідеї, не оцінюючи їх на першому етапі. Потім ці ідеї обговорюються, уточнюються та аналізуються з точки зору їхньої доцільності та ефективності.

Такий метод розвиває креативність та дозволяє студентам вивчити проблему з різних точок зору, оцінювати варіанти рішень і ухвалювати обґрунтовані рішення.

3. Метод кейс-стаді (аналіз реальних ситуацій). Метод кейс-стаді включає аналіз реальних або вигаданих ситуацій, де студенти повинні вирішити проблему, застосовуючи знання та навички (S. Nonis & G. Hudson, 2019).

Викладач надає студентам конкретний кейс (наприклад, бізнес-ситуацію, етичну дилему або наукову задачу), що потребує детального аналізу та вирішення. Студенти обговорюють проблему, оцінюють альтернативи, роблять висновки та обґрунтовують свої рішення.

Студенти розвивають практичні навички розв’язування проблем, аналізу ситуацій і прийняття рішень. Метод дозволяє застосовувати теоретичні знання у реальному контексті, що робить навчання більш значущим та ефективним.

4. Метод аналізу аргументів. Цей метод фокусується на розборі і оцінці аргументів, зокрема визначенні їхньої сили, логічності та обґрунтованості.

Викладач пропонує студентам текст або ситуацію, де представлені різні аргументи з певного питання. Студенти мають оцінити ці аргументи, знайти слабкі місця, перевірити факти та логіку, а також визначити, чи є підстави для їхнього прийняття чи відхилення.

Студенти вчаться розрізняти сильні та слабкі аргументи, оцінювати достовірність інформації і ухвалювати обґрунтовані рішення на основі логічного аналізу.

5. Метод «Техніка 6 капелюхів» Едварда де Боно. Ця методика полягає в тому, щоб студенти розглядали проблему з різних точок зору, кожна з яких символізується певним кольором капелюха.

Кожен студент або група студентів приймає на себе одну роль, яка символізує певний аспект думки:

- білий капелюх: факти, дані, інформація;
- червоний капелюх: емоції, інтуїція;
- чорний капелюх: критичний аналіз, виявлення ризиків;
- жовтий капелюх: позитивний підхід, пошук можливостей;
- зелений капелюх: творчість, пошук альтернатив;

- синій капелюх: організація процесу мислення.

Метод сприяє розвитку багатогранного підходу до проблеми і стимулює студентів розглядати всі можливі аспекти ситуації перед прийняттям рішення.

6. Метод «Пошук альтернатив». Цей метод допомагає студентам розвивати навичку пошуку альтернативних рішень при розв'язанні складних проблем.

Викладач пропонує студентам проблему і просить знайти не одну, а кілька можливих варіантів вирішення. Студенти повинні порівняти ці варіанти, оцінити їхні переваги та недоліки.

Такий метод розвиває здатність до аналізу та порівняння різних варіантів, що сприяє прийняттю більш обґрунтованих та раціональних рішень.

7. Метод «Групова робота». Групова робота дозволяє студентам спільно обговорювати та вирішувати проблеми, що також стимулює критичне мислення через взаємодію та обговорення різних точок зору.

Студенти працюють у групах для вирішення конкретної задачі чи аналізу ситуації. Кожен учасник групи може запропонувати свою ідею, після чого колективно оцінюються всі варіанти і приймається рішення.

Групова робота дозволяє подивитися на проблему з різних точок зору, отримати нові ідеї, а також розвиває навички аргументації і ведення конструктивної дискусії.

8. Метод проблемного навчання. Цей метод спрямований на вирішення реальних або вигаданих проблем, які стимулюють студентів до пошуку рішень, аналізу та ухвалення обґрунтованих рішень.

Викладач ставить студентам проблему, яку вони повинні вирішити, застосовуючи знання з різних дисциплін. Вони аналізують ситуацію, роблять висновки, розробляють стратегії та презентують свої рішення.

Проблемне навчання активно залучає студентів до розв'язання практичних задач, що стимулює розвиток критичного мислення і практичних навичок.

Таким чином, методики формування критичного мислення сприяють розвитку здатності до самостійного аналізу, оцінки та ухвалення обґрунтованих рішень. Вони дозволяють студентам не лише освоювати знання, але й розвивати навички, необхідні для успішного функціонування в сучасному світі, де важливо не лише знати факти, але й вміти їх правильно застосовувати, аналізувати та критично оцінювати.

Висновки. Отже, формування критичного мислення у здобувачів освіти є важливим аспектом сучасної освітньої практики, що потребує комплексного підходу. У статті визначено, що критичне мислення слід розглядати як важливу складову особистісного розвитку, що забезпечує здатність ефективно взаємодіяти з інформацією, оцінювати її з різних точок зору, ухвалювати обґрунтовані рішення та бути відкритим до нових ідей.

Різноманітні стратегії та методи, описані в статті, дозволяють не лише сприяти розвитку аналітичних та когнітивних навичок, але й готувати студентів до ефективної взаємодії з інформацією в умовах швидких змін. Зокрема, використання методів, таких як Сократівський метод, мозковий штурм, кейс-стаді, а також стратегій активного та проблемного навчання, надає можливість стимулювати глибоке осмислення матеріалу, розвивати креативність та здатність до обґрунтованих рішень. Пропоновані підходи та методики можуть бути успішно впроваджені у вітчизняну практику та сприятимуть формуванню критичного мислення як невід'ємної частини особистісного розвитку здобувачів освіти, підвищуючи їх здатність адаптуватися до сучасних інформаційних та соціальних викликів.

Перспективою подальших досліджень є доцільність розробки та впровадження інтерактивних методик навчання: дослідження ефективності використання інтерактивних підходів (дискусії, дебати, кейс-метод, симуляції) для розвитку критичного мислення в умовах сучасної освіти. Крім того, особливої уваги потребує необхідність вивчення впливу цифрових технологій на розвиток критичного мислення: аналіз ролі цифрових інструментів, онлайн-курсів та інших інноваційних технологій у розвитку навичок критичного мислення.

Список використаних джерел

Романова, С. (2009). Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету, 2*. 113–118. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2124/2115.

Садовніков, О., & Васильченко, В. (2023). Формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти. *Collection of scientific papers «SCIENTIA», 3.* С. 91–93. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/844.

References

Bandyopadhyay S.K. & Szostek J. (2018). Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. The *Journal of Education for Business, 94 (4),* 1-12. https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1524355 [in English].

Bell R. and Loon M. (2015). The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *International Journal of Management Education, 13 (2),*

Bandyopadhyay, S.K. & Szostek, J. (2018). Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. The *Journal of Education for Business, 94 (4),* 1-12. https://doi.org/10.1080/ 08832323.2018.1524355.

Bell, R. and Loon, M. (2015). The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *International Journal of Management Education, 13 (2),* 119-127. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811715000038.

Brown, F.W. & Bielinska-Kwapisz, A. (2015). Under – standing the Nature and Determinants of Critical Think – ing Among Senior Business Undergraduate Students. *Journal of Education for Business, 90 (7),* 359-368. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1068156.

Critchley, B. (2011). Critical Thinking in Business Education. *Investigations in university teaching and learning, 7,* 5-15. https://repository.londonmet.ac.uk/292/.

Dwyer, C.P., Boswell, A. & Elliott, M.A. (2015). An Evaluation of Critical Thinking Competencies in Business Settings. Journal *of Education for Busi – ness, 90*, 260-269. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1038978.

Eggers, F., Lovelace, K.J., and Kraft, F. (2017). Fos – tering creativity through critical thinking: The case of business start-up simulations. *Creativity and In – novation Management, 26 (3),* 266-276. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/caim.12225.

Elicor, P.P. (2017). Critical Thinking and Community of Inquiry within Professional Organizations in the De – veloping World. *Journal of Human Values, 23,* 13-20. https://doi.org/10.1177/0971685816673479.

Majima, Y. (2012). The role of critical thinking in acquisition of science literacy and «subjective demarcation» between science and pseudoscience. *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 19* (1), 22–38. https://psycnet.apa.org/record/2012-11405-003.

Nonis, S.A. & Hudson, G.I. (2019). Developing and as – sessing critical thinking skills in marketing students: The power of making explicit problem-solving pro – cesses. *Journal of Education for Business, 94 (3),* 195-203. https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1504737

Bandyopadhyay, S.K. & Szostek, J. (2018). Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. The *Journal of Education for Business, 94 (4),* 1-12. https://doi.org/10.1080/ 08832323.2018.1524355. [in English].

Bell, R. and Loon, M. (2015). The impact of critical thinking disposition on learning using business simulations. *International Journal of Management Education, 13 (2),* 119-127. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811715000038 [in English].

Brown F.W. & Bielinska-Kwapisz A. (2015). Under – standing the Nature and Determinants of Critical Think – ing Among Senior Business Undergraduate Students. *Journal of Education for Business, 90 (7),* 359-368. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1068156 [in English].

Critchley B. (2011). Critical Thinking in Business Education. *Investigations in university teaching and learning, 7,* 5-15. https://repository.londonmet.ac.uk/292/ [in English].

Dwyer C.P., Boswell A. & Elliott M.A. (2015). An Evaluation of Critical Thinking Competencies in Business Settings. Journal *of Education for Busi – ness, 90*, 260-269. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1038978 [in English].

Eggers F, Lovelace K. J., and Kraft F. (2017). Fos – tering creativity through critical thinking: The case of business start-up simulations. *Creativity and In – novation Management, 26 (3),* 266-276. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/caim.12225 [in English].

Elicor P.P. (2017). Critical Thinking and Community of Inquiry within Professional Organizations in the De – veloping World. *Journal of Human Values, 23,* 13-20. https://doi.org/10.1177/0971685816673479 [in English].

Majima Y. (2012). The role of critical thinking in acquisition of science literacy and «subjective demarcation» between science and pseudoscience. *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 19* (1), 22–38. https://psycnet.apa.org/record/2012-11405-003 [in English].

Nonis S.A. & Hudson G.I. (2019). Developing and as – sessing critical thinking skills in marketing students: The power of making explicit problem-solving pro – cesses. *Journal of Education for Business, 94 (3),* 195-203. https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1504737 [in English].

Romanova S. (2009). Development of critical thinking as a problem of modern education. *Visnyk of the National Aviation University, 2*. 113–118. http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2124/2115 [in Ukrainian].

Sadovnikov O., & Vasylychenko V. (2023). Formation of critical thinking in higher education students. *Collection of scientific papers "SCIENTIA", 3.* С. 91–93 https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/844 [in Ukrainian].

Відомості про авторів:
Наумук Ірина Миколаївна
naumuk_iryna@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Наумук Олексій Володимирович
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-75-82

Матеріал надійшов до редакції 04. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2024 р.

Information about the authors:
Naumuk Iryna Mykolaivna
naumuk_iryna@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Naumuk Oleksii Volodymyrovych
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-75-82

Received at the editorial office 04. 11. 2024.
Accepted for publishing 30. 11. 2024.

УДК. 378.015.31:17.022.1

ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЕТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Світлана Терещенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Сучасне освітнє середовище потребує етичних лідерів, здатних не лише ефективно керувати закладами освіти, а й формувати ціннісні орієнтири для виховання молоді. Етичне лідерство є важливим чинником, що сприяє підвищенню рівня довіри між викладачами та студентами, створенню здорового морального клімату та забезпеченню справедливості у процесі прийняття рішень. Проте в умовах глобалізації та соціокультурних змін спостерігається криза моральних орієнтирів, що ускладнює розвиток етичного лідерства. Аналіз останніх досліджень в Україні та за кордоном підтверджує ключову роль моральних цінностей у розвитку етичного лідерства. У статті розглядаються основні підходи до вивчення моральності та етичного лідерства, зокрема філософський, психологічний, соціологічний і педагогічний. Окрему увагу приділено концепціям етичного лідерства, таким як трансформаційне та ціннісно-орієнтоване лідерство. Визначено основні моральні цінності, які мають бути інтегровані у систему підготовки освітніх лідерів: чесність, справедливість, відповідальність, гуманізм, професійна етика та соціальна відповідальність. Запропоновано практичні підходи до формування етичного лідерства, зокрема інтерактивні методи навчання, наставництво, розробку кодексів етики, впровадження дисциплін з етичного лідерства, створення професійних ком'юніті та організацію етичних тренінгів для керівників освітніх установ. Окреслено основні виклики, пов'язані з імплементацією етичних стандартів в освітнє управління, серед яких недостатність нормативного регулювання, брак мотивації до морального саморозвитку та відсутність єдиних стандартів оцінювання етичної компетентності керівників. Визначено перспективи подальших досліджень у цій сфері, які включають посилення практичної підготовки майбутніх керівників, розширення міжнародної співпраці, розробку національної стратегії етичного лідерства в освіті та впровадження цифрових інструментів для оцінювання моральних компетентностей.

Ключові слова:
етичне лідерство; моральні цінності; освіта; управління; відповідальність; педагогічна етика.

Resume:
Tereshchenko Svitlana. **Moral values as the basis for developing ethical leadership in the educational environment.**
The modern educational environment requires ethical leaders who can not only effectively manage education institutions but also shape value orientations for youth upbringing. Ethical leadership is a crucial factor in increasing trust between teachers and students, fostering a healthy moral climate, and ensuring fairness in decision-making processes. However, in the context of globalization and sociocultural changes, a crisis of moral guidelines complicates the development of ethical leadership. An analysis of recent studies in Ukraine and abroad confirms the fundamental role of moral values in the formation of ethical leadership. This article examines the main approaches to studying morality and ethical leadership, including philosophical, psychological, sociological, and pedagogical perspectives. Special attention is given to ethical leadership concepts such as transformational, servant, and values-based leadership. The key moral values that should be integrated into the educational leadership training system – honesty, fairness, responsibility, humanism, professional ethics, and social responsibility – are identified. Practical approaches to fostering ethical leadership are proposed, including interactive teaching methods, mentorship programs, the development of ethical codes, the introduction of ethical leadership courses, the establishment of professional communities, and ethical training programs for educational administrators. The key challenges associated with implementing ethical standards in education management are outlined, including insufficient regulatory frameworks, a lack of motivation for moral self-development, and the absence of unified standards for assessing ethical competence among education leaders. The article also highlights future research directions, such as enhancing the practical training of future leaders, expanding international cooperation, developing a national strategy for ethical leadership in education, and implementing digital tools for assessing the moral competencies.

Key words:
ethical leadership; moral values; education management; social responsibility; professional ethics; pedagogical leadership; education governance.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище потребує лідерів, які не лише володіють управлінськими навичками, але й здатні формувати ціннісні орієнтири для виховання молоді. Етичне лідерство є ключовим чинником, що сприяє створенню здорового морального клімату в навчальних закладах, підвищенню рівня довіри між викладачами та студентами, а також забезпеченню справедливості у процесі прийняття рішень. Однак, у сучасному суспільстві спостерігається криза моральних орієнтирів, що ускладнює розвиток етичного лідерства. Тому дослідження впливу моральних цінностей на формування етичного лідерства в освітньому просторі є актуальним та необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження, як в Україні, так і за кордоном, підтверджують важливість моральних цінностей у розвитку етичного лідерства в освітньому середовищі. Зокрема, Наталія Гречаник у своєму дослідженні підкреслює значення емоційно-етичного лідерства для керівників закладів освіти. Вона зазначає, що сучасні керівники мають володіти моральністю, внутрішньою культурою та здатністю приймати етичні рішення, що сприяє створенню комфортних взаємин у колективі та ефективній взаємодії з учасниками освітнього процесу. У свою чергу, Марія Копчук-Кашецька досліджувала процес формування морально-етичних цінностей у молодших школярів на уроках народознавства, доводячи, що високий рівень таких цінностей позитивно впливає на розвиток етичної поведінки та лідерських якостей у дітей.

Закордонні дослідження також підтверджують важливість моральності у формуванні етичного

лідерства. Так, Sr, E. Emery у своїй дисертації аналізує взаємозв'язок між етичною поведінкою, лідерством та процесом ухвалення рішень. Він зазначає, що моральні цінності лідера безпосередньо впливають на етичність його рішень і загальний моральний клімат в організації. Інше дослідження, проведене Д. Гоулман, Р. Бояціс, Е. Маккі, фокусується на ролі емоційного інтелекту в лідерстві (Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е., 2010). Автори доводять, що здатність лідера розуміти та управляти своїми емоціями, а також емоціями інших, є ключовою умовою для розвитку етичного лідерства та створення позитивного освітнього середовища.

Отже, аналіз останніх досліджень демонструє, що моральні цінності відіграють вирішальну роль у становленні етичного лідерства, впливаючи як на управлінські рішення керівників, так і на загальну атмосферу у закладах освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз ролі моральних цінностей у формуванні етичного лідерства та визначення шляхів їх ефективного впровадження в освітню діяльність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існують різні концептуальні підходи до вивчення моральності та етичного лідерства. Філософський підхід розглядає моральність як систему цінностей, що регулюють поведінку людини та визначають її відповідальність перед суспільством (Аристотель, Кант, Конфуцій). Психологічний підхід аналізує розвиток моральної свідомості особистості та її вплив на процес ухвалення рішень (Піаже, Кольберг). Соціологічний підхід досліджує моральність як соціальний феномен, що формується під впливом суспільних норм і традицій. Педагогічний підхід вивчає моральне виховання та його роль у формуванні особистості, здатної до етичного лідерства.

Етичне лідерство, у свою чергу, базується на різних концепціях. Теорія трансформаційного лідерства (Burns, 1978) стверджує, що лідер мотивує інших через власний приклад моральної поведінки. Концепція слугинського лідерства (Greenleaf, 2002) акцентує увагу на ідеї служіння суспільству та підтримці колективу. Ціннісно-орієнтоване лідерство (Brown & Treviño, 2006) визначає моральні цінності як основу прийняття управлінських рішень. Таким чином, моральність виступає фундаментом для формування етичного лідерства, що впливає на поведінку керівників, прийняття рішень та моральний клімат у суспільстві.

Моральність є фундаментальною складовою людського буття, що визначає норми поведінки, відносини між людьми та ціннісні орієнтири суспільства. Вона охоплює сукупність переконань, принципів і норм, які регулюють взаємодію людей, ґрунтуючись на загальнолюдських ідеалах добра, справедливості, чесності та відповідальності (Шевченко Ю., 2018). Дослідники зазначають, що моральність формується як під впливом соціокультурного середовища, так і через особистий життєвий досвід людини, що визначає її етичні орієнтири та поведінкові моделі (Журба К., 2014).

Серед ключових цінностей моральності особливе місце займають чесність, що виявляється у прагненні до правдивості й відкритості у стосунках з іншими (Журба К., 2014); справедливість, яка передбачає рівність прав та відповідальність за свої дії (Журба К., 2018); гуманність, що виражається у співчутті та турботі про інших (Журба К., Шкільна І., 2022); гідність і повага до людини, що сприяють формуванню гармонійних соціальних відносин (Шевченко Ю., 2018). Крім того, моральність включає відповідальність як здатність усвідомлювати наслідки своїх вчинків і діяти відповідно до моральних норм, що є важливим аспектом розвитку етичного лідерства.

У сучасному українському суспільстві моральні цінності є важливим регулятором поведінки не лише на особистісному рівні, а й у професійній та громадській сферах. Вони визначають етичні стандарти в освіті, медицині, бізнесі та управлінні, сприяючи створенню довірливого та гармонійного середовища (Журба К., 2018). Важливу роль у формуванні моральності відіграє виховання та освіта, які сприяють усвідомленню й закріпленню етичних принципів, необхідних для відповідального громадянського суспільства (Журба К., Шкільна І., 2022). Таким чином, моральність є основою гармонійного співіснування людей, що забезпечує стабільність суспільства та розвиток етичного лідерства в різних сферах життєдіяльності (Шевченко Ю., 2018).

Етичне лідерство є однією з ключових концепцій сучасного менеджменту та освіти, оскільки воно базується на моральних цінностях, які визначають поведінку лідера та впливають на ефективність управління діяльністю. Основною характеристикою етичного лідера є його відповідальність перед суспільством, чесність, справедливість та орієнтація на загальне благо. Етичне лідерство передбачає не лише прийняття рішень відповідно до моральних норм, а й формування організаційної культури, де домінують довіра, повага та відповідальність.

Сутність етичного лідерства полягає в тому, що лідер не просто керує підлеглими, а слугує прикладом для них, демонструючи високу моральну культуру, професіоналізм та соціальну відповідальність. Такі лідери орієнтуються не лише на досягнення стратегічних цілей

організації, а й на створення гармонійного робочого середовища, де кожен працівник відчуває свою значущість. Як зазначає Ю. Шевченко, етичний лідер формує культуру довіри та взаємоповаги, що сприяє підвищенню рівня мотивації та продуктивності співробітників (Шевченко Ю., 2018).

До основних концепцій етичного лідерства належить теорія чесності (honesty theory), яка наголошує на важливості правдивості та прозорості у прийнятті рішень. Лідер, що дотримується цього принципу, діє відкрито та справедливо, що сприяє підвищенню довіри з боку підлеглих. Ще одна важлива концепція – це теорія справедливості (justice theory), згідно з якою лідер має забезпечувати рівне ставлення до всіх членів команди, уникаючи дискримінації та необґрунтованих привілеїв (Журба К., 2018).

Крім того, значне місце в етичному лідерстві займає концепція служіння (servant leadership), яка підкреслює, що головним завданням лідера є служіння іншим та підтримка їхнього професійного і особистісного розвитку. Такий підхід створює сприятливий клімат у колективі та сприяє розкриттю потенціалу кожного працівника (Журба К., Шкільна І., 2022).

В освітньому середовищі етичне лідерство набуває особливого значення, оскільки воно впливає не лише на якість навчального процесу, а й на моральне виховання учнів і студентів. Вчителі та керівники навчальних закладів, які демонструють етичну поведінку, формують у молодого покоління відповідальність, повагу до інших та громадянську свідомість (Журба К., Шкільна І., 2020). В Україні цей підхід підтримується у межах реформування освіти, зокрема у концепції «Нова українська школа», яка наголошує на важливості виховання моральних цінностей та лідерських якостей серед учнів.

Етичне лідерство є важливим інструментом для формування здорового морального клімату в організації та суспільстві. Його основні принципи – чесність, справедливість, відповідальність та служіння іншим – забезпечують ефективне функціонування як освітніх інституцій. Завдяки впровадженню етичного лідерства можливе формування високопрофесійних команд, заснованих на довірі, взаємоповазі та спільних цінностях.

Етичний лідер у закладі освіти не лише володіє високим рівнем моральної культури, але й здатний мотивувати інших, створюючи середовище довіри та взаємоповаги. В основі етичного лідерства лежать такі принципи, як чесність, відповідальність, справедливість і соціальна свідомість (Шевченко Ю., 2018). У контексті освіти воно передбачає використання демократичних методів управління, підтримку відкритого діалогу між учасниками освітнього процесу та формування моральних цінностей у дітей та молоді (Журба К., 2020).

Одним із дієвих підходів до виховання етичних лідерів є використання інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-методу, дебатів, рольових ігор, які дозволяють моделювати реальні ситуації та сприяти розвитку навичок прийняття етичних рішень. Також важливою складовою є проєктна діяльність, яка включає організацію соціальних та волонтерських проєктів, що допомагає студентам розвивати почуття відповідальності та служіння суспільству. Це може включати участь у благодійних акціях, екологічних ініціативах та програмах наставництва для молодших учнів (Журба К., Шкільна І., 2022).

Крім того, суттєву роль у формуванні етичного лідерства відіграє менторство та наставництво. Співпраця з педагогами-наставниками сприяє розвитку етичних якостей у майбутніх лідерів, допомагаючи їм аналізувати складні ситуації та знаходити оптимальні рішення. Важливим кроком є розробка та впровадження кодексу етичної поведінки у навчальному закладі, що сприяє дотриманню загальноприйнятих моральних норм і створенню здорового освітнього середовища.

Ще одним ефективним інструментом є рефлексія та саморозвиток. Важливо стимулювати учнів і студентів до аналізу власної поведінки, що може реалізовуватися через ведення етичних щоденників, участь у круглих столах та обговореннях моральних дилем. Самоусвідомлення і внутрішня мотивація до етичної поведінки дозволяють майбутнім лідерам не лише орієнтуватися на власні цінності, а й транслювати їх у професійній діяльності та суспільному житті.

Формування етичного лідерства у закладах освіти є комплексним процесом, що включає інтеграцію моральних принципів у навчальний процес, створення сприятливого середовища та залучення студентів до соціально значущих ініціатив. Реалізація зазначених підходів сприятиме вихованню відповідальних, соціально активних особистостей, здатних здійснювати позитивний вплив на суспільство.

Моральні орієнтири відіграють ключову роль у формуванні поведінки освітнього лідера, визначаючи його стиль керівництва, комунікацію з колективом та ефективність прийняття рішень. Лідер у сфері освіти виконує не лише адміністративну функцію, а й морально-виховну, формуючи культуру довіри, взаємоповаги та відповідальності. Згідно з дослідженням С. Дубяги та Ю. Шевченко, лідерство в освіті базується на здатності впливати на поведінку

інших не через примус, а через авторитет, моральні якості та особистий приклад (Дубяга С., Шевченко Ю., 2010). У цьому контексті ключовими цінностями морального лідера є чесність, справедливість, відповідальність та етичність.

Чесність є основою довірливих стосунків між педагогами, учнями та батьками, справедливість забезпечує рівне ставлення до всіх учасників освітнього процесу та мінімізує конфліктні ситуації, а відповідальність виявляється у здатності приймати рішення, які відповідають інтересам не лише організації, а й суспільства загалом. Різні стилі керівництва демонструють різний ступінь орієнтації на моральні принципи. Авторитарний стиль управління передбачає жорстку ієрархію та мінімальну можливість для самовираження педагогічного колективу, тоді як демократичний стиль сприяє діалогу та спільному прийняттю рішень. Згідно з теорією «лідерства як функції групи», ефективний лідер не лише контролює процеси, але й адаптується до умов, підтримуючи баланс між вимогами системи та моральними нормами (Дубяга С., Шевченко Ю., 2010).

Важливою складовою підготовки освітніх лідерів є розвиток їхніх моральних якостей. С. Дубяга та Ю. Шевченко зазначають, що сучасний освітній лідер повинен мати не лише професійні знання, а й здатність аналізувати власну поведінку та її вплив на колектив приклад (Дубяга С., Шевченко Ю., 2010). Формування моральних орієнтирів відбувається через наставництво та менторство, що дозволяє майбутнім керівникам переймати етичні моделі поведінки, практичні тренінги з прийняття етичних рішень у складних управлінських ситуаціях та впровадження етичних кодексів у закладах освіти, які регламентують взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Моральні орієнтири є основою ефективного лідерства в освіті, визначаючи стиль керівництва, сприяючи формуванню культури взаємоповаги та довіри, а також впливаючи на якість прийняття рішень. Освітній лідер, який керується моральними принципами, не лише забезпечує ефективне функціонування закладу, а й створює сприятливі умови для розвитку майбутніх поколінь.

Формування освітніх лідерів, здатних ефективно керувати навчальними закладами та сприяти моральному вихованню молодого покоління, є одним із ключових завдань сучасної педагогіки. В умовах глобальних змін і трансформацій освітньої системи зростає потреба у фахівцях, які керуються високими етичними принципами, здатні діяти відповідально, чесно та справедливо. Дослідження сучасних освітніх практик демонструють, що моральні цінності стають важливим критерієм підготовки педагогічних кадрів та основою ефективного освітнього управління.

Етичні принципи та моральні орієнтири є невід'ємною складовою професійної діяльності керівників освітніх закладів. Згідно з дослідженням С. Дубяги та Ю. Шевченко, освітнє лідерство базується не лише на компетентності управлінця, а й на його здатності дотримуватися моральних норм, створювати атмосферу довіри та відповідальності у педагогічному колективі. До ключових моральних цінностей, які мають бути інтегровані у систему підготовки освітніх лідерів, належать чесність, яка забезпечує відкритість і правдивість у комунікації з учасниками освітнього процесу; справедливість, що гарантує рівне ставлення до всіх учасників освітнього середовища; відповідальність, яка полягає у здатності приймати обґрунтовані рішення та нести за них відповідальність; а також гуманізм, що виявляється в увазі до потреб і добробуту учнів та педагогічного колективу.

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду свідчить про те, що моральні цінності можуть бути ефективно інтегровані у систему підготовки освітніх керівників через кілька ключових підходів. Перш за все, використання кейс-методу сприяє формуванню у майбутніх керівників здатності ухвалювати рішення, орієнтовані на загальнолюдські цінності. Практика розгляду реальних морально-етичних ситуацій дозволяє виробити етичні стандарти поведінки управлінців, що підтверджується дослідженням С. Дубяги та Ю. Шевченко. Другим ефективним підходом є наставництво та менторські програми, які дозволяють майбутнім керівникам переймати досвід етичного управління від досвідчених освітніх лідерів. У багатьох європейських країнах та в Україні досвідчені директори навчальних закладів працюють із молодими управлінцями, допомагаючи їм сформувати відповідні моральні якості.

Ще одним важливим напрямом є розробка кодексів етики освітніх керівників, які регламентують моральні обов'язки управлінців перед суспільством. Запровадження таких кодексів у педагогічних університетах сприяє формуванню культури моральної відповідальності серед майбутніх керівників освітніх закладів. Окрім цього, включення дисциплін з етичного лідерства до навчальних програм дає змогу майбутнім керівникам глибше зрозуміти принципи справедливого управління та морального виховання, а також усвідомити необхідність керувати закладом на основі моральних норм.

Попри позитивні зрушення у впровадженні моральних принципів у систему підготовки освітніх лідерів, існує низка викликів, що потребують подальшого розгляду. По-перше, необхідно розширювати систему практичного навчання, забезпечуючи майбутніх керівників можливістю застосовувати етичні принципи у реальних управлінських ситуаціях. По-друге, важливо посилити міжнародну співпрацю, запозичуючи найкращі світові практики з розвитку морального лідерства.

Наукові дослідження доводять, що розвиток етичного лідерства безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, формування позитивного морального клімату у школах і закладах вищої освіти, а також на підвищення довіри до освітньої системи загалом. У зв'язку з цим особливо актуальним є питання створення ефективних моделей професійної підготовки керівників, що інтегрують моральні цінності у всі аспекти освітнього процесу.

Висновки. Отже, формування освітніх лідерів на основі моральних цінностей є важливим завданням сучасної освіти, що потребує системного підходу. Досвід українських і зарубіжних навчальних закладів свідчить про те, що успішне впровадження моральних принципів можливе через інтерактивні методи навчання, наставництво, створення етичних кодексів та включення дисциплін з етичного лідерства до навчальних програм. Перспективи подальшого розвитку цієї сфери включають посилення практичної підготовки майбутніх керівників, міжнародну співпрацю та розробку новітніх методик викладання моральних принципів. Упровадження цих підходів сприятиме підготовці висококваліфікованих управлінців, здатних не лише ефективно керувати освітніми закладами, а й створювати сприятливий моральний клімат для розвитку наступних поколінь.

Список використаних джерел

Гречаник Н.І. Емоційно-етичне лідерство керівника сучасного закладу освіти. 2023. 14 (2). 29-38. https://doi.org/10.31548/hspedagog

Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційне лідерство. Мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту: переклад з англ. 4-е вид. К.: Паблішер, 2010.

Дубяга С.М., Шевченко Ю.М. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2010.*

Журба К.О. Свобода і справедливість у смисложиттєвому вимірі зростаючої особистості. Матеріали X Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій. 2018. 1. 8-14.

Журба К.О. Формування морально-етичних цінностей учнів у контексті педагогічних ідей ВО Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2014. 47. 245-249.

Журба К.О., Шкільна І.В. Особистісно орієнтований підхід до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2020. 2 (25). 56-61.

Журба К.О., Шкільна І.В. Шляхи виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2022. 2 (27). 28-33.

Копчук-Кашецька М.С. Емпіричне вивчення особливостей розвитку морально-етичних цінностей сучасних школярів на уроках народознавства. Молодий вчений. 2020. 1 (77). 81-85. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-18

Шевченко Ю.М. Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посіб. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс». 2018.

Petrenko L. Сутність духовно-морального виховання української молоді у педагогічних поглядах Г. Ващенка. Витоки педагогічної майстерності. 2022. № 30. 145–157. URL: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.30.270664

Brown M.E., Trevino L.K. Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*. 2006. Vol. 17.

References

Grechanyk, N. I. (2023). Emotsiino-etychne liderstvo kerivnyka suchasnoho zakladu osvity. H&S Pedagog, 14 (2), 29-38. https://doi.org/10.31548 /hspedagog [in Ukrainian].

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). Emotional leadership: The art of managing people based on emotional intelligence (4th ed.). Pablisher. [in Ukrainian]

Dubiaha, S.M., & Shevchenko, Yu. M. (2010). Liderski yakosti maibutnoho vchytelia u konteksti suchasnoi osvity. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. [in Ukrainian]

Zhurba, K. O. (2018). Svoboda i spravedlyvist u smyslozhyttievomu vymiri zrostaiuchoi osobystosti. Materialy X Mizhnarodnoho festivaliu pedahohichnykh innovatsii, 1, 8-14. [in Ukrainian]

Zhurba, K. O. (2014). Formuvannia moralno-etychnykh tsinnostei uchniv u konteksti pedahohichnykh idei V. O. Sukhomlynskoho. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 47, 245-249. [in Ukrainian]

Zhurba, K. O., & Shkilna, I. V. (2020). Osobystisno oriientovanyi pidkhid do vykhovannia smyslozhyttievykh tsinnostei u ditei pidlitkovoho viku. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, 2 (25), 56-61. [in Ukrainian]

Zhurba, K. O., & Shkilna, I. V. (2022). Shliakhy vykhovannia smyslozhyttievykh tsinnostei pidlitkiv v umovakh yevrointehratsiinoho postupu Ukrainy. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, 2 (27), 28-33. [in Ukrainian]

Kopchuk-Kashetska, M. S. (2020). Empirychne vyvchennia osoblyvostei rozvytku moralno-etychnykh tsinnostei suchasnykh shkoliariv na urokakh narodoznavstva. Molodyi vchenyi, 1 (77), 81-85. https://doi.org/10.32839/ 2304-5809/2020-1-77-18 [in Ukrainian]

Shevchenko, Yu.M. (2018). Pedahohichna deontolohiia: navch.-metod. posib. Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Liuks». [in Ukrainian]

P. 595–616. URL: https://iranakhlagh.nipc.ir/ uploads /science_p_10105_5765.pdf
Burns, J.M. Leadership. New York: Harper & Row. 1978.
Greenleaf R.K. Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness. Paulist Press, 2002. 370 p.
Petrenko, L. (2022). Sutnist dukhovno-moralnoho vykhovannia ukrainskoi molodi u pedahohichnykh pohliadakh H. Vashchenka. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 30, 145–157. https://doi.org/10.33989/ 2075-146x.2022.30.270664 [in Ukrainian]
Brown, M.E., Trevino, L.K. Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*. 2006. Vol. 17. P. 595–616. URL: https://iranakhlagh.nipc.ir/ uploads/ science_p_10105_5765.pdf [in English]
Burns, J.M. Leadership. New York: Harper & Row. 1978. [in English]
Greenleaf, R.K. Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness. Paulist Press, 2002. 370 p. [in English]

Відомості про автора:
Терещенко Світлана Володимирівна
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-83-88

Матеріал надійшов до редакції 25. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2024 р.

Information about the author:
Tereshchenko Svitlana Volodymyrivna
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-83-88

Received at the editorial office 25. 08. 2024.
Accepted for publishing 30. 11. 2024.

УДК 37.015.31:17.022.1(4)

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ЄС ТА ПІДХОДИ ДО ЇХ ФОРМУВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ

Олена Федюніна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено аналізу цінностей Європейського Союзу (ЄС) та визначенню підходів до їх формування у педагогічній практиці. Здійснено класифікацію цінностей ЄС на три основні групи: базові (гідність, права людини), соціальні (рівність, солідарність) та інституційні (демократія, верховенство права). Окреслено когнітивний, проєктний та комунікативний підходи до інтеграції цих цінностей у навчальний процес, особливо в контексті підготовки майбутніх філологів. Запропоновано методичні рекомендації щодо використання інтерактивних технологій (кейс-методу, рольових ігор, дебатів) для розвитку громадянських і міжкультурних компетентностей. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм і сприяти формуванню європейської ідентичності у студентів.

Ключові слова:
цінності ЄС; класифікація цінностей; педагогіка; європейська ідентичність; освітній процес; освітні підходи.

Resume:
Fediunina Olena. Classification of EU values and approaches to their formation in pedagogy.
The article is devoted to the analysis of the values of the European Union (EU) and the determination of approaches to their formation in pedagogical practice. The EU values were classified into three main groups: basic (dignity, human rights), social (equality, solidarity) and institutional (democracy, rule of law). Cognitive, project and communicative approaches to the integration of these values into the educational process are outlined, especially in the context of training future philologists. Methodological recommendations for the use of interactive technologies (case method, role-playing games, debates) for the development of civic and intercultural competences are offered. The results of the research can be used to improve educational programs and contribute to the formation of European identity among students.

Key words:
EU values; classification of values; pedagogy; European identity; educational process; educational approaches.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується глобалізацією, міжкультурними взаємодіями та інтеграційними процесами, формування цінностей Європейського Союзу (ЄС) стає важливим завданням освіти. Цінності ЄС, які включають повагу до людської гідності, свободу, демократію, рівність, верховенство права та права людини, є основою для побудови справедливого та стабільного суспільства. Їхня значущість виходить за межі політики та має ключову роль у вихованні свідомих громадян, здатних діяти в умовах сучасного глобалізованого світу.

Однак, у педагогічній практиці залишається недостатньо розробленим питання класифікації цих цінностей та визначення ефективних підходів до їхнього формування. Існуючі освітні програми часто мають фрагментарний характер і не забезпечують системного впровадження європейських цінностей у процес підготовки студентів, зокрема майбутніх філологів, які відіграють ключову роль у культурній та міжкультурній комунікації.

Ця проблема набуває особливого значення в контексті України, яка активно рухається в напрямку європейської інтеграції. У зв'язку з цим постає необхідність теоретичного обґрунтування класифікації цінностей ЄС та визначення підходів до їхнього педагогічного впровадження, що дозволить створити ефективну систему формування європейської ідентичності у студентської молоді.

Отже, актуальність статті обумовлена потребою у науковому вирішенні цих питань, а також практичними завданнями вдосконалення педагогічних методів і підходів до виховання сучасних громадян у дусі європейських цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень показує, що проблематика формування цінностей ЄС в педагогіці розглядається у кількох напрямках, проте систематизація цих підходів і класифікація цінностей досі залишаються недостатньо розробленими. Австралійський науковець А. Гельмке досліджував освітню політику ЄС, зокрема роль навчальних програм у формуванні таких цінностей, як демократія, толерантність і соціальна рівність. Він пропонував інтегрувати такі цінності через міждисциплінарні курси та позакласні активності. Німецький філософ та соціолог Ю. Хабермас акцентував увагу на значенні комунікативної дії для формування демократичних цінностей. Його концепція «публічної сфери» є фундаментом для розуміння механізмів виховання активного громадянства через діалог. М. Джонсон в свою чергу проаналізував роль міжкультурної комунікації у формуванні глобального мислення та культурної толерантності, що є основою для побудови ціннісної єдності у європейському просторі. Європейська Комісія та Європейський Парламент регулярно публікують аналітичні звіти, які визначають ключові цінності ЄС та їхні пріоритети у контексті освіти і молодіжної політики. Зокрема, стратегія «Європейський освітній простір 2025» акцентує увагу на необхідності формування компетенцій, що базуються на цінностях демократії та соціальної інтеграції.

Н. Кулик, О. Пастух досліджували впровадження принципів Європейської хартії

прав людини в освітній процес. Їхні роботи пропонують методичні рекомендації щодо виховання громадянських компетентностей через інтерактивні методи навчання.

Попри значний інтерес до теми, недостатньо вивченими залишаються питання класифікації цінностей ЄС за групами (базові, соціальні, інституційні) та інтеграції цих цінностей у конкретні педагогічні методики. Стаття має на меті заповнити цю прогалину, запропонувавши новий системний підхід до формування цінностей ЄС у педагогіці.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування класифікації цінностей Європейського Союзу (ЄС) та визначення підходів до їхнього формування у педагогічній практиці.

Для досягнення цієї мети було поставлено такі завдання:

- проаналізувати основні цінності ЄС та їх значення у сучасному освітньому контексті;
- розробити класифікацію цінностей ЄС за ключовими групами (базові, соціальні, інституційні);
- визначити підходи до інтеграції цінностей ЄС у процес підготовки майбутніх фахівців, зокрема у сфері філології;
- запропонувати методичні рекомендації щодо формування цінностей ЄС у педагогічній діяльності.

Ці завдання спрямовані на створення системного підходу до впровадження цінностей ЄС у навчальний процес, що сприятиме вихованню свідомих, відповідальних та компетентних громадян, здатних адаптуватися до викликів глобалізованого суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цінність – це багатозначне філософське поняття, що здебільшого асоціюється зі схваленням уявлень більшості людей щодо певних явищ. Важливо підкреслити, що розвиток суспільства безпосередньо залежить від оцінки його цінностей. Тоталітарні режими, як можна побачити на прикладі колишнього СРСР, значно обмежують права та свободи громадян, ставлячи під сумнів такі основоположні поняття, як свобода слова та думки. Це, без сумніву, призвело до загибелі багатьох людей, які не поділяли комуністичної ідеології. Відсутність таких цінностей, як свобода особистого життя, віросповідання та рівність, уповільнює розвиток як суспільства в цілому, так і кожної особистості зокрема. На противагу, демократичні держави сприяють розвитку людей саме через цінності, забезпечуючи їм рівні права, свободи та можливості.

Європейський Союз – це не лише політико-економічне об'єднання, а й культурно-ціннісне співтовариство. Наразі він об'єднує 27 країн, де діють принципи демократичного ладу. Усі цілі та цінності Союзу зафіксовані у відповідних правових документах ЄС, таких як «Хартія фундаментальних прав Європейського Союзу», «Європейська конвенція з прав людини», «Європейська соціальна хартія», Лісабонський договір та інші.

У Лісабонському договорі детально викладено основні цінності ЄС. Цей договір передбачає забезпечення суспільства правосуддям та безпекою, боротьбу із соціальною ізоляцією, повагу до людської гідності та прав особистості, а також вирішення актуальних соціальних проблем. Вважаємо, що, демократія також є цінністю, оскільки вона відкриває можливості для досягнення інших ключових цілей, таких як свобода, рівність, справедливість тощо.

Базові цінності Європейського Союзу є основоположними принципами, на яких базується діяльність організації та які визначають її напрям розвитку, законодавчу політику та внутрішню культуру. Вони закріплені в основних документах ЄС, таких як Лісабонський договір та Хартія основних прав Європейського Союзу, та є спільними для всіх країн-членів. Ці цінності не лише сприяють забезпеченню добробуту громадян, але й служать фундаментом для мирного співіснування, демократії та процвітання всього регіону.

Основними базовими цінностями ЄС є:

- повага до людської гідності
- свобода
- демократія
- рівність
- верховенство права
- повага до прав людини

Для більш детального розкриття цього питання розглянемо деякі із запропонованих цінностей та ступінь їхньої реалізації в правовій системі України.

Верховенство права є ключовим принципом, який означає, що ніхто не може стояти вище закону, а кожна особа, незалежно від свого соціального чи посадового статусу, повинна нести відповідальність за власні правопорушення. Водночас сам закон не може суперечити природним правам людини. В Україні цей принцип закріплений у частині 1 статті 8 Конституції. Проте, попри законодавче закріплення, ситуація з його реалізацією залишається складною. Це підтверджують численні авторитетні міжнародні дослідження, які вказують на значні порушення верховенства права у нашій державі.

Водночас спостерігається зростання готовності українців підтримувати цей принцип та жити за його нормами. Для покращення ситуації необхідне впровадження глибоких реформ у судовій системі та правоохоронних органах. Загалом значення верховенства права неможливо переоцінити, адже саме воно є фундаментальною основою, на якій будуються правові системи всіх сучасних і розвинених держав.

Права людини – це сукупність фундаментальних природних свобод і гарантій, які невіддільні від самої сутності людського існування. Україна має значні досягнення у сфері захисту прав людини та є однією з 47 країн-членів Ради Європи – організації, основна мета якої полягає у забезпеченні та захисті прав людини. Важливість цієї цінності закріплена й у Конституції України, зокрема у статтях 21 та 22.

Водночас існують серйозні виклики. Україна залишається серед лідерів за кількістю скарг, поданих до Європейського суду з прав людини (ЄСПЛ), що свідчить про численні випадки порушень цих прав. Подолання подібних проблем неможливе без системного реформування виконавчої та судової влади, які повинні гарантувати справедливість і дотримання прав людини на практиці.

Забезпечення прав людини є одним із пріоритетних завдань Європейського Союзу, що закріплено у його основоположних документах. Це підкреслює надзвичайну важливість цієї цінності як для країн-членів ЄС, так і для України, яка прагне стати частиною цього міжнародного об'єднання.

Демократія, як політичний режим, вимагає постійного вдосконалення, і одна з ключових складових її розвитку – це участь громадян у прийнятті рішень, зокрема через референдуми. Система загальнонаціональних та регіональних референдумів дозволила б українцям не тільки безпосередньо брати участь у визначенні важливих питань, а й підвищити загальний рівень політичної свідомості і відповідальності.

Однак важливо також зазначити, що впровадження референдумів потребує не лише технічних механізмів, але й відповідної правової, інституційної та інформаційної підтримки. Потрібно забезпечити, щоб ці процеси були прозорими, справедливими та інформованими, щоб результати відповідали волі громадян і служили на користь розвитку країни.

Водночас, сучасне українське мистецтво і медіа можуть стати потужними інструментами для сприяння цьому процесу, створюючи платформу для відкритого обговорення і підвищення рівня поінформованості суспільства щодо важливих питань.

Мир – це стан спокою та гармонії в суспільстві. Як європейська цінність, він розглядається не лише як внутрішній спокій людини, а й як відсутність конфліктів між групами людей, народами та державами. Європейський Союз також підкреслює принцип загальної безпеки, закріплений у його Статуті, як важливу складову миру. Європейська спільнота вже втомилася від воєн, які мали місце в минулому столітті, тому цінність миру стала центральною у європейському суспільстві. Українці сьогодні, як ніхто інший, усвідомлюють важливість миру. В умовах війни на сході країни кожен українець прагне повернутися до мирного життя. Історично українці завжди були миролюбним народом, і війна не є характерною для нашої культури та менталітету. Тому, сподіваючись на позитивні зміни, ми маємо прагнути до миру на нашій землі.

Рівність – це принцип, згідно з яким усі члени суспільства мають рівні права та обов'язки. Вона тісно пов'язана з такою цінністю, як самореалізація особистості. Хоча рівність закріплена в Конституції, її практична реалізація в Україні стикається з численними труднощами. Рівність передбачає відсутність дискримінації за будь-якою ознакою. Однак у українському законодавстві можна знайти прояви дискримінації, зокрема за статевою ознакою, особливо у трудовому праві. Однак, це не єдина проблема, що заважає реалізації принципу рівності. Головне питання полягає у самому українському суспільстві. Для досягнення справжньої рівності необхідні глибокі реформи в різних сферах життя, однак структурні зміни не гарантують, що рівність стане звичною для громадян. Вона може бути утверджена лише через фактичне впровадження цих цінностей у повсякденне життя українців. Таким чином, європейські цінності утворюють єдину систему, в якій реалізація однієї цінності неможлива без реалізації іншої. Щодо законодавчої бази, то в Україні вже закладені основи для її впровадження, необхідні лише політична воля законодавців та активна просвітницька робота з боку виконавчої влади. Інтеграція міжнародного законодавства в правову систему України, а також адаптація законів розвинених європейських країн можуть допомогти втілити європейські цінності. Проте цей процес потребує обережності, зважаючи на особливості українського правового менталітету та національної культури. Це не має бути простим копіюванням, оскільки це може призвести до негативних наслідків. Отже, впровадження європейських цінностей в Україні є складним завданням, що залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Ці цінності є основою спільних соціальних та культурних стандартів, які не лише об'єднують громадян різних країн-членів, але й визначають унікальність європейського співтовариства порівняно з іншими міжнародними об'єднаннями.

Аналізуючи цінності ЄС, ми розділили їх на три ключові групи. Першою групою є базові цінності (універсальні), до яких входять: повага до людської гідності, права людини. Наступною групою є соціальні цінності, які включають в себе рівність, солідарність, справедливість. І третьою групою є інституційні цінності – демократія, верховенство права.

Ці цінності є основою політичного, соціального та економічного розвитку ЄС і служать дороговказом для держав-членів у їхній внутрішній та зовнішній політиці.

З метою більш чіткого розуміння базові цінності можна систематизувати ще у кілька груп:

- права людини і свободи;
- демократія та верховенство права;
- соціальна справедливість і солідарність;
- толерантність і культурна різноманітність;
- свобода та безпека;
- права меншин.

Кожна з цих груп включає конкретні принципи та підходи, що забезпечують розвиток Європейського Союзу як єдиної демократичної спільноти.

Права людини є основою ціннісної системи ЄС і передбачають повагу до людської гідності, свободу особистості, рівність і недискримінацію, захист соціальних та економічних прав.

Повага до гідності людини є непорушною і фундаментальною цінністю ЄС. Це означає заборону катувань, принижень та нелюдського поводження й захист фізичної і моральної цілісності людини.

Свобода особистості передбачає реалізацію прав особистості, таких як свобода слова і висловлення думок, свобода совісті та релігії, свобода об'єднань і мирних зібрань, свобода пересування у межах ЄС.

Щодо рівності і недискримінації, то ЄС прагне забезпечити рівність можливостей та викорінити дискримінацію за такими ознаками, як раса, колір шкіри, етнічне походження; стать, вік, інвалідність; релігійні переконання, сексуальна орієнтація. Наприклад, Хартія основних прав ЄС забороняє будь-які форми дискримінації та закріплює принцип рівності перед законом.

Соціальні та економічні права ЄС підтримує, дотримуючись правил справедливих умов праці, соціального захисту і медичної допомоги, освіти та професійного розвитку.

Демократія та верховенство права є наріжними принципами функціонування ЄС. Держави-члени ЄС керуються принципами демократичності, що передбачає проведення вільних і прозорих виборів, участь громадян у політичному процесі, забезпечення підзвітності влади.

Щодо верховенства права, то цей принцип означає, що всі органи влади та громадяни підпорядковуються закону, а правосуддя є незалежним і неупередженим. Наприклад, Європейський Суд Справедливості забезпечує дотримання законів ЄС у всіх державах-членах.

Соціальна справедливість та солідарність є основою соціальної політики ЄС і передбачають рівність можливостей, захист вразливих груп населення та соціальний діалог. Рівність можливостей забезпечує рівний доступ до ресурсів та можливостей для всіх громадян. Захист вразливих груп населення – особлива увага приділяється людям з інвалідністю, літнім людям та соціально незахищеним верствам населення. Соціальний діалог сприяє співпраці між роботодавцями, працівниками та урядами.

ЄС підтримує толерантність та культурну різноманітність, поважаючи права національних меншин та розвиток багатокультурного суспільства. Задля захисту культурної спадщини ЄС сприяє збереженню та розвитку національних культур. Окрім цього, спостерігається багатомовність. Офіційними мовами ЄС є 24 мови, що відображає повагу до мовної різноманітності.

Ця група цінностей поєднує свободу особистості із гарантуванням безпеки громадян.

Основні напрями цієї діяльності – боротьба з тероризмом і злочинністю та забезпечення кібербезпеки, захист кордонів і міграційна політика.

Також ЄС захищає права етнічних, мовних та релігійних меншин. Ці права включають в себе право на використання рідної мови, право на свободу віросповідання, право на збереження культурної самобутності.

Висновки. Результати дослідження показують, що формування професійної етики на основі європейських цінностей допоможе підготувати педагогів, здатних ефективно працювати в умовах євроінтеграційних викликів та виховувати майбутні покоління в дусі демократії та толерантності. Європейські цінності, такі як повага до людської гідності, свобода, демократія, толерантність, рівність і соціальна відповідальність, є ключовими орієнтирами для розвитку професійної етики майбутніх учителів. Вони сприяють формуванню педагогів, які зможуть виховувати у своїх учнів громадянську свідомість і відповідальність,

забезпечуючи реалізацію демократичних принципів в освітньому процесі.

Базові цінності ЄС є основою політичного та соціального ладу об'єднання. Вони гарантують права громадян, забезпечують демократію та сприяють соціальній єдності та культурному розвитку. Дотримання цих цінностей є обов'язковим для всіх держав-членів, що робить ЄС прикладом стабільного та справедливого суспільства.

Проведене дослідження обґрунтовує важливість інтеграції цінностей Європейського Союзу (ЄС) у сучасну педагогічну практику як ключового чинника формування європейської ідентичності та громадянської свідомості у студентів. У статті запропоновано класифікацію цінностей ЄС, яка охоплює три основні групи: базові (гідність, права людини), соціальні (рівність, солідарність) та інституційні (демократія, верховенство права).

На основі аналізу сучасних педагогічних теорій визначено три підходи до формування цінностей: когнітивний, проєктний і комунікативний. Застосування цих підходів у навчальному процесі дозволяє ефективно інтегрувати європейські цінності у процес підготовки фахівців, зокрема майбутніх філологів.

Результати дослідження мають наукову і практичну цінність для вдосконалення освітніх програм, спрямованих на розвиток громадянських компетентностей і міжкультурної комунікації, що є необхідним у контексті європейської інтеграції України. Подальший науковий пошук може бути зосереджений на розробці конкретних методик і моделей оцінки сформованості цінностей у студентів.

Список використаних джерел

Barcykova, L.S. (2019). *Європейські цінності та їх роль у розвитку сучасної освіти*. Наукова думка.

Kravchuk, O.O. (2021). *Педагогічні аспекти формування європейських цінностей у молоді*. Поліський університет.

European Union. (2018). *Strategies and approaches to the formation of European values in the education system*. Official Journal of the European Union.

Romanova, L.A. (2020). *Формування громадянської свідомості через європейські цінності в освіті*. Освітній простір.

Savchenko, L.V. (2017). *Європейська інтеграція та її вплив на освітні процеси в Україні*. Літера ЛТД.

Fedorenko, O.P. (2019). *Цінності Європейського Союзу в контексті педагогічної практики*. Львів: Академвидав.

Huseva, T.A. (2018). *Класифікація соціальних цінностей у європейському контексті*. Остромад: Науковий погляд.

Martyniuk, I.S. (2022). *Роль толерантності та демократії у формуванні професійної етики педагогів*. Вища школа.

European Commission. (2020). *European values: Approaches to youth education in the European Union*. European Commission.

Globa, O.V. (2019). *Європейські цінності в контексті міжнародної освіти*. Південний університет.

References

Barcykova, L.S. (2019). European values and their role in the development of modern education. Scientific Thought. [in Ukrainian]

Kravchuk, O.O. (2021). Pedagogical aspects of the formation of European values in youth. Polissia University. [in Ukrainian]

European Union. (2018). Strategies and approaches to the formation of European values in the education system. Official Journal of the European Union. [in English]

Romanova, L.A. (2020). Formation of civic consciousness through European values in education. Educational Space. [in Ukrainian]

Savchenko, L.V. (2017). European integration and its impact on educational processes in Ukraine. Litera LTD. [in Ukrainian]

Fedorenko, O.P. (2019). European Union values in the context of pedagogical practice. Lviv: Akademvydav. [in Ukrainian]

Huseva, T.A. (2018). Classification of social values in the European context. Ostromad: Scientific Perspective. [in Ukrainian]

Martyniuk, I.S. (2022). The role of tolerance and democracy in the formation of professional ethics of educators. Higher School. [in Ukrainian]

European Commission. (2020). European values: Approaches to youth education in the European Union. European Commission. [in English]

Globa, O.V. (2019). European values in the context of international education. Southern University. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Федюніна Олена Ігорівна
elena.fedyunina31@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-89-93

Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2024 р.

Information about the author:
Fediunina Olena Ihorivna
elena.fedyunina31@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-89-93

Received at the editorial office 11. 11. 2024.
Accepted for publishing 30. 11. 2024.

УДК 373.2.013.3-056.24

ФІЛОСОФІЯ ІНКЛЮЗІЇ: ПРОБЛЕМИ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Ольга Фунтікова

Маріупольський державний університет

Анотація:
У статті розглянуто сучасні проблеми інклюзії, визначені через екосистеми на теоретичному рівні. Різні рівні екосистем забезпечують подолання інклюзивних проблем. Досліджено історичний та сучасний розвиток філософії інклюзії, аналізуючи проблеми, теорію та практику в цій галузі. Авторами відстежено еволюцію інклюзивного підходу від його виникнення до сьогодення, підкреслено значення соціальної справедливості та рівності в освіті. Методами дослідження передбачено якісний аналіз літератури, порівняльний аналіз міжнародного досвіду та опис експериментального дослідження. Продемонстровано, що інклюзія сприяє соціальній інтеграції та зменшенню дискримінації, хоча існують виклики, такі як недоліки в культурній політиці країн. Визначено, що розв'язання культурних проблем відіграють важливу роль у розвитку інклюзивної освіти, впливаючи на політику, практику та теорію, підкреслюючи важливість їхнього внеску.

Ключові слова:
інклюзія; діти дошкільного віку; екосистеми теорії розвитку людини.

Resume:
Funtikova Olha. Philosophy of inclusion: problems, theory and practice.
The article examines the current problems of inclusion defined through ecosystems at the theoretical level. Different levels of ecosystems ensure that inclusive challenges are addressed. The historical and contemporary development of the philosophy of inclusion is studied, analyzing the problems, theory and practice in this field. The authors trace the evolution of the inclusive approach from its inception to the present, emphasizing the importance of social justice and equality in education. Research methods include qualitative literature analysis, comparative analysis of international experience, and description of experimental research. The results show that inclusion contributes to social integration and the reduction of discrimination, although there are challenges such as shortcomings in countries' cultural policies. Addressing cultural issues plays an important role in the development of inclusive education, influencing policy, practice and theory, highlighting the importance of their contributions.

Key words:
inclusion; children of preschool age; ecosystems of the theory of human development.

Постановка проблеми. Основні невирішені проблеми інклюзії зарубіжних дослідників охоплюють як теоретичні, так і практичні аспекти, пов'язані з інклюзивною освітою та правами людини. Існує проблема відсутності достатнього рівня міждисциплінарного підходу, адже інклюзія є багатогранним явищем, яке вимагає врахування різних аспектів – від психології та соціології до економіки та права. Багато досліджень обмежуються вузькою спеціалізацією, що призводить до однобічного розуміння проблеми і не дозволяє створити комплексні рішення. Бракує масштабних емпіричних даних і довгострокових досліджень, адже багато матеріалів базуються на короткострокових дослідженнях або на обмеженій вибірці, що не дозволяє отримати об'єктивну картину і робити довгострокові прогнози. Отже, дослідження зарубіжних вчених щодо інклюзії стикаються з низкою невирішених проблем, які потребують комплексного підходу та міждисциплінарної співпраці для їхнього ефективного вирішення. Це передбачає врахування культурного контексту, забезпечення емпіричної бази даних та боротьбу зі стигматизацією. Екологічна модель теорії розвитку людини, розроблена Урі Бронфенбреннером, акцентує увагу на взаємодії між індивідом і його багаторівневим оточенням, включаючи мікросистему (безпосередні взаємодії), мезосистему (взаємодія між мікросистемами), екзосистему (непрямі впливи), макросистему (широкі соціокультурні контексти) та хронісистему (часові зміни). Сучасні дослідження в галузі інклюзивної освіти вказують на необхідність врахування всіх цих рівнів для успішної інтеграції дітей, учнів, студентів з особливими освітніми потребами. Зокрема, ефективна інклюзія вимагає адаптації навчальних програм і методик на рівні класу (мікросистема), координації між школами та сім'ями (мезосистема), підтримки з боку місцевих громад і політики (екзосистема), а також врахування культурних і соціальних норм (макросистема). Розвиток інклюзивної освіти повинен також бути гнучким до змін у часі (хронісистема), що підкреслює важливість постійного оновлення підходів та методик у відповідь на нові дослідження та соціальні тенденції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері дослідження інклюзії відзначається кілька видатних зарубіжних науковців, які зробили значний внесок у розвиток цього напрямку. Серед них варто зазначити: Лаура Пеллігріні (*«Human CNS barrier-forming organoids with cerebrospinal fluid production»*, 2020), Річард А. Вільямсон, Міхаель Вайнсток, Лоренс Дж. Сеймур, Емма Томас, Пол Гілберт (*«Living Like Crazy»*, 2012), Джон Девей, Гуннар Мюрдал, Пол Верковен, Тоні Бут, Мел Айнсоу, Річард А. Вільямсон (Laura Pelligrini, Richard A. Williamson, Michael Weinstock, Laurence J. Seymour, Emma Thomas, Paul Gilbert, John Davey, Gunnar Myrdahl, Paul Vercoven, Tony Booth (*«Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools»*, 2002).

З початку XX століття демократія, освіта та суспільний досвід значно вплинули на розвиток філософії інклюзії на Заході, сприяючи вільному обговоренню ідей та розширенню знань. Демократичні принципи забезпечили платформу для плюралізму думок і критичного мислення, тоді як система освіти надала інструменти для глибокого аналізу й рефлексії. Суспільний досвід та соціальні зміни дозволили філософам враховувати реальні умови людського існування, інтегруючи їх у свої теоретичні побудови, що сприяло більшому розумінню та розвитку концепції ілюзії. Так, наприклад, наукові праці John Dewey «Democracy and Education» (1916), «Experience and Education» (1938) розглядали демократію, освіту, суспільний досвід. У середині двадцятого століття дослідник Gunnar Myrdal у роботі «An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy» (1944) шведський економіст аналізує проблему расової дискримінації в США. Він досліджує соціальні, економічні та політичні аспекти расової нерівності, висвітлюючи протиріччя між американськими демократичними ідеалами та реальними практиками сегрегації. Він підкреслює, що для подолання цієї дилеми необхідно здійснити значні соціальні зміни.

У XXI столітті мають продовження інші дослідження, але більш конкретизуються за освітньою проблематикою. Наприклад, Лора Пеллегріні активно досліджувала питання соціального включення та адаптації освітніх програм до потреб різних учнів. Її дослідження допомогли зрозуміти, як створювати середовище, яке підтримує навчання для всіх дітей незалежно від їхніх здібностей або соціального становища. Річард А. Вільямсон зосереджувався на розробці політик та програм, які сприяють інклюзії у шкільних системах. Його роботи підкреслюють важливість інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи. Майкл Вайнсток досліджував когнітивний розвиток учнів та вплив різних методик навчання на їхнє мислення. Його дослідження допомогли розробити стратегії, які враховують індивідуальні освітні потреби. Лоренс Дж. Сеймур працював над питаннями інклюзивної педагогіки та розвитку програм, що підтримують інтеграцію учнів з різними освітніми потребами. Він підкреслював важливість співпраці між педагогами, батьками та спільнотою для успішної інклюзії. Емма Томас відома своїми дослідженнями в галузі психології освіти, де вона вивчала, як створити сприятливе середовище для всіх учнів. Її роботи допомогли розробити психологічну підтримку, необхідну для успішної інклюзії. Пол Гілберт зосереджувався на питаннях розвитку соціальних навичок у контексті інклюзії. Його дослідження показали, як важливо розвивати емпатію та взаєморозуміння серед учнів. Джон Дейві вивчав методики інклюзивної освіти в різних країнах, аналізуючи їхню ефективність та можливість застосування в інших контекстах. Його роботи сприяли обміну досвідом між освітніми системами різних країн. Гуннар Мюрдаль, хоча більше відомий своїми економічними дослідженнями, також зробив внесок у розуміння соціальних факторів, що впливають на доступ до освіти та її якість. Його роботи допомогли сформувати політики, що підтримують рівність в освіті. Пол Верковен вивчав питання управління освітніми закладами та впровадження інклюзивних практик у школах. Він підкреслював важливість лідерства у забезпеченні успішної інклюзії. Тоні Бут і Мел Айнсо відомі своїм спільним проектом Index for Inclusion, який став важливим інструментом для оцінки та покращення інклюзивності шкіл. Їхні роботи надають практичні рекомендації для створення більш інклюзивного шкільного середовища. Ці дослідники та практики зробили значний внесок у розвиток інклюзії в освіті, їхні роботи допомогли створити системи та підходи, які забезпечують рівні можливості для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Формулювання цілей статті. Мета статті: аналіз філософії інклюзії та її вплив на формування ідеї доступності, рівності дітей в освіті на підставі сучасних експериментальних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активно досліджується проблема виховання, навчання і розвитку різних інклюзивних категорій дітей дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти на підставі розкриття експериментальних підходів і програми спеціальної підготовки вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що освітня діяльність педагогів в значній мірі залежить від підготовки педагогічного персоналу до вирішення інклюзивних проблем дітей дошкільного віку, а також від культури сприймання дітей з особливими освітніми потребами. Ми визначаємо важливість своєчасного навчання, виховання і розвитку дітей з особливими потребами у період дошкільного дитинства в умовах дошкільного закладу.

Філософія інклюзії в освіті полягає в створенні освітнього середовища, де всі учасники, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних або емоційних особливостей, мають рівні можливості для навчання та розвитку. В основі цієї філософії лежить принцип рівності,

який стверджує, що кожна дитина має право на якісну освіту та підтримку, необхідну для реалізації свого потенціалу. Інклюзивна освіта прагне забезпечити, щоб усі діти відчували себе прийнятими та цінованими у шкільному середовищі. Це означає не лише фізичну присутність дітей з різними потребами в одних групах, але й активну участь у всіх аспектах дошкільного життя. Важливим аспектом інклюзії є адаптація навчальних програм, методів навчання та діагностика оцінювання. Інклюзивна освіта також передбачає розвиток толерантності та поваги серед усіх учасників освітнього процесу. Вони навчаються розуміти та приймати відмінності, що сприяє формуванню гармонійного та справедливого суспільства. Важливо, що філософія інклюзії стосується не лише дітей з обмеженими можливостями, але й усіх, хто може зіткнутися з бар'єрами у навчанні через соціальні, економічні або культурні фактори. Філософія інклюзії має деякі протиріччя, такі як баланс між індивідуальними потребами та колективними інтересами, а також різні підходи до визначення рівності та справедливості. Ці питання можуть створювати складності в практичному застосуванні інклюзивних принципів.

Успішна інклюзія вимагає також зміни освітньої культури та політики. Це включає забезпечення доступу до навчальних закладів, створення адаптованого навчального середовища та сприяння взаємодії між дітьми. Зрештою, філософія інклюзії спрямована на те, щоб кожна дитина мала можливість досягти успіху в навчанні та бути повноправним членом суспільства.

Філософія інклюзії в освіті відображає основні смисли сумісного навчання, виховання і розвитку дітей в інклюзивних середовищах закладу дошкільної освіти та ґрунтується на екологічній моделі теорії розвитку людини (*The ecology of human development) за науковцем Urie Bronfenbrenner* (1917–2005) (Bronfenbrenner, 1979). Основна ідея екологічної теорії розвитку людини у тому, що дитина поступово зростає у взаємопов'язаних системах (*The Microsystem, The Mesosystem, The Exosystem, The Macrosystem and Human Development*) (Bronfenbrenner, 1979, p. 209; 237; 258), а процес розвитку дитини є результатом активної взаємодії між індивідом і його оточенням. Специфічний шлях розвитку окремої особистості розглядається як сумарний результат впливу оточення дитини, тобто її батьків, друзів, навчального закладу, освіти, культури, часу на особистість. Екологічна модель розвитку людини за думкою дослідника Urie Bronfenbrenner була протипоставлена психології розвитку, як науки про дивну поведінку дітей в дивних ситуаціях з дивними дорослими протягом можливих періодів часу.

Важливим фактором для вихователя, який працює з різними інклюзивними категоріями дітей, є розуміння потенціалу теоретичної екологічної системи розвитку людини. Екологічна система розвитку дитини є концепцією, що розглядає дитину як частину складної мережі взаємозв'язаних середовищ, які впливають на її розвиток і формування.

Таким чином, розвиток дитини відбувається в межах інтегрованої системи, де кожен рівень системи впливає на наступний. У центрі моделі знаходиться дитина в оточенні мікросистеми, яка у собі містить найближче оточення дитини (сім'я, заклад дошкільної освіти). Інклюзивна дошкільна група може бути прикладом мікросистеми, в якій знаходиться дитина, де є зв'язки між учасниками навчально-виховного процесу та дитиною з обмеженнями. Наприклад, екосистема має опосередковані фактори впливу на дитину, тобто соціальна та освітня політика впливає на створення ресурсної бази дошкільної інклюзивної освіти, на додаткову спеціальну підготовку вихователів до роботи в інклюзивних умовах, на розширення педагогічних досліджень у цій галузі та надання сучасних рекомендацій для роботи з дітьми. Зміни, які проходять і відбуваються в освітній системі через відповідний час, відображаються у хроносистемі, де концептуалізуються провідні ідеї у створенні більш ефективної системи дошкільної освіти в умовах інклюзії (Maine, 2013).

Однією із цінних концепцій для суспільства є виховання і розвиток дитини на засадах задоволення фізичних, психологічних, освітніх потреб у соціумі; надання спроможності кожної дитині розкрити найбільший потенціал в умовах дошкільної освіти (Elliott, 1997).

Дослідники стверджують (Elliott, 1997), що фізичні, фізіологічні, психологічні потреби є взаємозалежними і взаємопов'язаними між собою, їх треба задовольняти. Зокрема, це захист від фізичних травм, повноцінне харчування, використання одягу за сезонами та його охайний і систематичний догляд, регулярна профілактика соматичного здоров'я, створення умов для задоволення фізичних рухів і підтримка активності у рухливих іграх; у психологічному плані забезпечення довіри дитини до дорослого та іншої дитини, задоволення емоційної безпеки у родині, доброзичливе ставлення до особистості дитини, підтримка етнічного і мовного розвитку в найближчому оточенні (Elliott, 1997).

Для педагогів є непростим завданням зосередити увагу на конкретній проблематиці виховання і розвитку дитини, використовуючи інструменти спостереження за поведінкою

дитини, її описання у педагогічних щоденниках і вміння оцінювати прогресивні зміни у розвитку дитини на підставі здійснення систематичного довготривалого аналізу (Elliott, 1997). Дослідження присвячене вивченню впливу програми рухової освіти на розвиток рухової творчості у дітей дошкільного віку як в інклюзивному, так і в загальному фізичному вихованні. У своїй науковій роботі автор зосереджуються на значенні рухової творчості, яка сприяє не лише фізичному розвитку дітей, але й їхньому соціальному та когнітивному зростанню. У дослідженні розглядається впровадження інноваційної програми рухової освіти, яка включає в себе різноманітні ігрові та рухові активності, розроблені для стимулювання творчого підходу до фізичної активності. Програма спрямована на дітей дошкільного віку, включаючи як тих, хто відвідує загальні навчальні заклади, так і дітей з особливими потребами, які залучені до інклюзивного навчання. Основна увага приділяється аналізу того, як участь у цій програмі впливає на розвиток рухових навичок, креативності та взаємодії дітей між собою. Результати дослідження демонструють, що діти, які брали участь у програмі, показали значне покращення у руховій творчості, а також підвищення рівня самостійності та впевненості у своїх рухових можливостях. Крім того, у роботі розглядається важливість інтеграції інклюзивних підходів у фізичне виховання, підкреслюючи, що інклюзивне середовище сприяє кращій соціалізації та взаєморозумінню серед дітей з різними рівнями розвитку. Виявлено, що діти з особливими потребами, залучені до загальних фізкультурних заходів, не лише покращують свої фізичні навички, але й розвивають почуття належності до колективу, що позитивно впливає на їхнє загальне благополуччя.

Отже, впровадження таких програм рухової освіти є критично важливим для всебічного розвитку дітей дошкільного віку, оскільки сприяє розвитку їхньої креативності, фізичних здібностей та соціальних навичок, створюючи тим самим основу для успішного навчання та інтеграції у суспільстві.

На подолання проблем моторних умінь дітей дошкільного віку впливають різні підходи у підготовці вихователя, урахування його педагогічного досвіду в здійснені індивідуалізації роботи, уміння надавати позитивну вербальну підтримку у виконанні фізичних вправ дитиною, яка має вади фізичного характеру. Щоб надати практичні рекомендації у покращенні роботи вихователів з дітьми в галузі фізичного виховання, дослідники розробили експериментальні тренінгові програми з двома фазами: модель спостереження за моторними уміннями дітей з використанням словесних методів (перша фаза); тренінгова модель з використанням демонстрації вправ щодо формування моторних умінь (друга фаза) (Maeda, 1999). Модель спостереження вихователя за дітьми у виконанні моторних умінь має свої переваги, такі як: поєднання рефлексії з спостереженням за дітьми, оцінювання якості виконання фізичних завдань дитиною, обговорення клінічного нагляду та аналіз джерельної бази за даною проблемою. Тренінгова модель відображала зміни поведінки вихователя у роботі з дітьми, сприяла розширенню професійного репертуару надання допомоги дітям у виконанні моторних умінь (Maeda, 1999).

Концептуальні рамки підготовки вихователя до інклюзивної практики у закладах дошкільної освіти відображають організаційно-змістовий контекст інклюзії у ранньому дитинстві, обговорення та аналіз індивідуалізованих моделей навчання і виховання дитини з вадами (Hooper, 2011). Дослідники зауважують, що необхідно здійснювати високоякісну спеціальну підготовку вихователів до роботи з дітьми раннього віку з вадами розвитку; вихователі повинні розуміти яким чином навчати і розвивати дитину з обмеженими можливостями, розуміти диференціацію різних моделей впливу на дитину, переходячи від сегрегованого середовища до більш всеохоплюючого інтегрованого, а потім до створення інклюзивних умов у дошкільному закладі (Hooper, 2011). Доведено, що потрібні зміни у переконаннях і педагогічних поглядах вихователів, а також кардинальні зміни ролей і обов'язків педагогів у контексті взаємодії з дітьми, які мають особливості у своєму розвитку в інклюзивних умовах. Опанування педагогами спеціалізованих інструкцій виховання і навчання дітей з фізичними, психологічними, освітніми вадами, сприяє позитивним результатам та прогресивному просуванню дитини у соціумі.

Дослідники вивчали вплив тренінгових моделей на підготовку вихователів до роботи в інклюзивних умовах з дітьми, які мають фізичні вади та з дітьми без обмежень у фізичному розвитку (Nachbaur, 2009). Брали участь вихователі з різним рівнем освіти, які мали дипломи середньої освіти і дипломи бакалаврів мистецтв. Вони мали стаж роботи від п'яти років до 27 років освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти, але до експериментального дослідження не мали педагогічного досвіду роботи з дошкільниками в інклюзивних умовах. Для створення і впровадження тренінгових моделей спеціальної підготовки, дослідник спостерігав за дітьми та вихователями. На підставі чого було розроблено зміст трьох

тренінгових моделей: С, В, А. Тренінгові модель (С) була побудована на використанні роздавального матеріалу і карток для навчання вихователів щодо подолання інклюзивних проблем фізичного здоров'я дітей. Тренінгова модель (В) була побудована на лекційному циклі та спрямована на зростання теоретичних знань про дітей з фізичними вадами і про педагогічні методи роботи з ними у сфері фізичного виховання. Наприкінці кожної лекції викладач з вихователями обговорювали лекційні питання. Тренінгова модель (А) була побудована на спостереженні за методичними прийомами роботи з дітьми із фізичними вадами та мали спеціальні потреби у фізичному розвитку в дошкільній групі. У режимі реального часу вихователі спостерігали за діями експериментатора з дітьми, які мають проблеми у фізичному здоров'ї. Дослідники зазначили, що педагогічні результати у вихователів були найкращими у тих, хто пройшов тренінгову модель А найменшими результати були у групі С, які навчалися на роздавальному матеріалі (Nachbaur, 2008).

Не менш важливою темою у дослідженні є перцепція батьків на проблему дитини, яка має обмеження у своєму розвитку. Вихователю необхідно розуміти ставлення батьків до своїх дітей з особливими потребами; порівнювати з батьками дітей без особливих потреб; розуміти сутність уявлень, знань і батьківського сприймання психолого-педагогічної проблеми, яку має його дитина. Таке розуміння перцепції батьків є важливим для вихователя з метою надання психолого-педагогічної допомоги родині та дітям з вадами.

Дослідники вважають (Cox, 2010, p. 71–72), що необхідно ретельно систематизувати дані про етнічні групи, умови життя дошкільників, виховання дітей у родинах. З цією метою розроблені анкети, питання для проведення інтерв'ю з педагогічним персоналом, проаналізовано зміст дошкільних програм виховання дітей і практика виховання у закладах дошкільної освіти (*Preschool 1, Preschool 2, Preschool 3, Preschool 4*). Так, наприклад, кожен опис дошкільних закладів з чотирьох представлених у дослідженні містив питання організації керівництва дошкільним закладом, аналіз складу педагогічного персоналу, який виховує дітей дошкільного віку та проведення бесіди з вихователями з питань інклюзії, аналіз різних типів особливостей і обмежень у розвитку дитини та їхні характеристики (the types of disabilities); вирішення проблем на підставі виконання завдань дошкільних програм; кількість дітей у дошкільному закладі, які потребують допомоги, педагогічна діяльність персоналу у виконанні основних завдань дошкільної програми. Наводимо приклади кількісного та якісного аналізу дошкільних закладів (*Preschool 1*), що відображає їхнє розташування у великому об'єднаному шкільному окрузі на території кампусу на Півдні Каліфорнії; за етнічним складом проживають 57,5% латиноамериканців, 20,8% афроамериканців і 16,0 білих (57,5% Hispanic, 20,8% African American, and 16% White).

Preschool One має свій сайт для візитів педагогів з таких питань, як експертні знання в галузі розробки критеріїв оцінки інклюзивної проблеми, аутизм, інклюзія, лідерство, природне середовище, робота з батьками, та професійний розвиток персоналу (expertise in assessment, autism, inclusion, leadership, natural environments, parent involvement, and professional development). Було проведено інтерв'ю (01.07.2009) з координатором програми, який займався адміністративною роботою протягом 15 років і працював у цьому дошкільному закладі протягом 3-х років. Завдяки інтерв'ю з координатором програми було схарактеризовано соціально-економічний статус батьків; надано аналіз мовним проблемам дітей дошкільного віку, де 75% дітей мають відношення до спеціальної освіти (зір, слух), у 10–15% дітей зафіксовані значні відставання у розвитку мови (англійська мова). Багатопланову роботу забезпечує координатор з двома асистентами-помічниками, які підтримують адміністрування сайту; працюють спеціалісти з освіти, тренери, логопеди, трудотерапевти, фізичні терапевти, аналітики прикладної поведінки, педагоги, які працюють зі слабозорими та туговухими й глухими дітьми.

Дослідники зауважують, що у суспільстві більш звертають увагу на порушення мови, ортопедичні проблеми дитини; найменш звертають увагу на емоційні і когнітивні порушення, аутизм дитини (Cox, 2010, p. 8).

Висновки. Аудиторія з інклюзивними категоріями дітей повинна мати кваліфікований та спеціально навчений педагогічний персонал до роботи в умовах закладу дошкільної освіти. Інклюзія – це не просто приємна ідея, а перш за все, трансформація освітнього середовища для дітей, де своєчасно задовольняються фізичні, психологічні, освітні, комунікаційні потреби кожної дитини, у тому числі дітей з обмеженими можливостями. Різноманітне ставлення до проблем інклюзії залежить від спеціальної підготовки вихователів, від батьків і суспільства. Такі фактори, як соціальні, освітні, етнічні впливають на педагогічний колектив дошкільних закладів, на батьків та їхніх дітей, від практичного уміння працювати з різними

інклюзивними категоріями дітей, які мають ортопедичні, мовні, когнітивні, емоційні, психологічні вади. Нині вже створені правові, раціональні, емпіричні і теоретичні основи для залучення дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями до типових програм розвитку дітей в умовах звичайного дошкільного закладу на засадах інклюзії.

Дослідники розглядають в контексті теорії екологічних систем (*The Microsystem*, *The Mesosystem*, *The Exosystem*, *The Macrosystem*), що розвиток індивіда відбувається в межах складної системи взаємодій між різними середовищами. Сучасні дослідження в освіті використовують цю теорію для аналізу, як різні інклюзивні середовища впливають на навчання та розвиток дітей. Це дозволяє розробляти більш цілісні підходи до освіти, враховуючи як безпосередні, так і віддалені чинники, що впливають на навчальний процес і розвиток дитини.

Список використаних джерел

Bronfenbrenner, Urie, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1979. 321 p.

Maine, Erica, Parental perceptions of nondisabled preschoolers in inclusive classroom settings. East Carolina University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2013. 50 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/3B59B87619F34242PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Elliott, Gloria Horton, An investigation into a movement education program on motor creativity in preschool children in inclusive and general physical education environments PH D dissertation. The Ohio State University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 1997. 147 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/CF2B9F08DD224222PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Maeda, Julienne K., Effects of expert coaching on teacher behaviors of preservice adapted physical educators and the collateral effects on student engagement and motor skill acquisition of preschoolers with and without disabilities in an inclusive context dissertation. The Ohio State University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 1999. 212 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/4F1E2D1FB0B44AE9PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Hooper, Belinda Bourne, Preparing early childhood special educators for inclusive practice. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia. USA. 2011. 189 p. Virginia Commonwealth University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2011. 189 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/90EE7FF156B44B55PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Nachbaur, Katy, Effects of three training models on teacher's behavior toward preschoolers with disabilities. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing, 2009. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/550177DC17C44722PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Cox, Kathy M., The case for inclusion: a study of the development of inclusive preschool programs for children with disabilities University of La Verne, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2010. 154 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/7EAB0170DEB94B6EPQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

Vitztum-Komanecki, Joann Marie, Community integration and inclusion: developmental outcomes for preschoolers with disabilities inclusive settings. Indiana University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2007. 160 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/FF58B7201CD24094PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020.

References

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 321 p. [in English]

Maine, Erica (2013). Parental perceptions of nondisabled preschoolers in inclusive classroom settings. East Carolina University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2013. 50 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/3B59B87619F34242PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020 [in English]

Elliott, Gloria Horton (1997).An investigation into a movement education program on motor creativity in preschool children in inclusive and general physical education environments PH D dissertation. The Ohio State University, *ProQuest Dissertations Publishing*. 147 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/CF2B9F08DD224222PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Maeda, Julienne K. (1999). Effects of expert coaching on teacher behaviors of preservice adapted physical educators and the collateral effects on student engagement and motor skill acquisition of preschoolers with and without disabilities in an inclusive context dissertation. The Ohio State University, *ProQuest Dissertations Publishing*. 212 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/4F1E2D1FB0B44AE9PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Hooper, Belinda Bourne (2011). Preparing early childhood special educators for inclusive practice. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia. USA. Virginia Commonwealth University, *ProQuest Dissertations Publishing*. 189 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/90EE7FF156B44B55PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Nachbaur, Katy (2009). Effects of three training models on teacher's behavior toward preschoolers with disabilities. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/550177DC17C44722PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Cox, Kathy M. (2010). The case for inclusion: a study of the development of inclusive preschool programs for children with disabilities University of La Verne, *ProQuest Dissertations Publishing*, 154 p. [online]. Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/7EAB0170DEB94B6EPQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Vitztum-Komanecki, Joann Marie (2007). Community integration and inclusion: developmental outcomes for preschoolers with disabilities inclusive settings. Indiana University, *ProQuest Dissertations Publishing.* 160 p. [online].
Available: https://search.proquest.com.vlib.interchange.at/pqdtglobal/results/FF58B7201CD24094PQ/1?accountid=172684. Accessed on: May. 28, 2020. [in English]

Відомості про автора:
Фунтікова Ольга Олександрівна
chychriy@gmail.com
Маріупольський державний університет
вул. Преображенська 6, м. Київ, 03037, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-94-100

Матеріал надійшов до редакції 28. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 17. 09. 2024 р.

Information about the author:
Funtikova Olha Oleksandrivna
chychriy@gmail.com
Mariupol State University
6 Preobrazhenska street, Kyiv, 03037, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-94-100

Received at the editorial office 28. 08. 2024.
Accepted for publishing 17. 09. 2024.

УДК 378.013.42(4)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Юлія Шевченко, Валентина Кондратенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто актуальність інклюзивної освіти в сучасному суспільстві, підкреслено її роль у формуванні рівних можливостей для дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Наголошено, що інтеграція таких учнів у загальноосвітній простір сприяє їхній соціалізації та розвитку. Вивчення досвіду європейських країн дозволяє визначити основні стратегії впровадження інклюзії, серед яких важливими є адаптація навчальних програм, підготовка педагогів і створення підтримуючого освітнього середовища. Попри позитивну динаміку, зокрема у країнах ЄС, впровадження інклюзії зіштовхується із викликами: суспільними стереотипами, недостатнім фінансуванням, відсутністю кваліфікованих фахівців. Водночас документ висвітлює успішні практики в таких країнах, як Польща, Фінляндія, Данія та інших, де застосовуються індивідуальні освітні плани, працюють інклюзивні консультативні центри, а вчителі отримують спеціальну підготовку. Україна також зробила кроки у напрямку інклюзії, ухваливши відповідні законодавчі акти та створюючи інклюзивні класи. Важливим завданням залишається удосконалення підготовки педагогів та використання міжнародного досвіду для формування толерантного суспільства, яке забезпечить рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей. Таким чином, дослідження акцентує увагу на важливості стратегічного підходу до впровадження інклюзії як у Європі, так і в Україні, забезпечуючи інтеграцію учнів із ООП у соціум.

Ключові слова:
інклюзивна освіта; освітні потреби; соціалізація; рівні можливості; інтеграція; інклюзивні практики; європейський досвід; діти з особливими освітніми потребами (ООП); толерантність.

Resume:
Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna. Socio-pedagogical dimensions of inclusive education in European Union countries.
The article explores the relevance of inclusive education in modern society, emphasizing its role in creating equal opportunities for children with special educational needs (SEN). It highlights that integrating such students into mainstream education promotes their socialization and development. The study of European practices identifies key strategies for implementing inclusion, including curriculum adaptation, teacher training, and the establishment of supportive educational environments. Despite positive trends, particularly in EU countries, the implementation of inclusion faces challenges such as societal stereotypes, insufficient funding, and a lack of qualified professionals. At the same time, the document showcases successful practices in countries like Poland, Finland, Denmark, and others, where individual education plans, inclusive advisory centers, and specialized teacher training are effectively utilized. Ukraine has also made strides toward inclusion by adopting relevant legislation and creating inclusive classrooms. However, improving teacher training and leveraging international experience remain critical tasks for fostering a tolerant society that ensures equal access to quality education for all children. Thus, the text emphasizes the importance of a strategic approach to implementing inclusion both in Europe and Ukraine, facilitating the integration of students with SEN into society.

Key words:
inclusive education; educational needs; socialization; equal opportunities; integration; inclusive practices; European experience; children with special educational needs (SEN); tolerance.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство все більше орієнтується на гуманістичні цінності, спрямовані на забезпечення рівних прав і можливостей для всіх громадян, разом з найбільш вразливими групами. Інклюзія цих груп, зокрема осіб з обмеженими можливостями, у соціальне та громадське життя стає одним із ключових факторів формування гармонійного суспільства. Проте значна частина осіб з особливими освітніми потребами залишається за межами повноцінної соціалізації через бар'єри, що заважають їм інтегруватися в існуючі соціальні структури (Продіус, 2019).

Збільшення кількості дітей, які у процесі здобуття освіти потребують спеціальних умов, методів, додаткових засобів навчання, зумовлених фізичними, психічними, соціальними, лінгвістичними та іншими особливостями (тобто дітей з особливими освітніми потребами), підвищує значущість удосконалення системи інклюзивної освіти. Вивчення досвіду європейських країн у сфері реалізації права всіх дітей на якісну освіту дозволяє проаналізувати сучасні напрямки вдосконалення інклюзивної освіти, її кращі практики та ключові патерни.

Інклюзивна освіта виступає одним із найефективніших засобів вирішення цієї проблеми, адже саме через освітні практики закладаються основи соціальної інтеграції та розвитку особистості. Водночас впровадження інклюзивної освіти зіштовхується з численними викликами, такими як недостатнє ресурсне забезпечення, відсутність підготовлених педагогів, слабка адаптація навчальних програм, а також суспільні стереотипи, які ще зберігаються в багатьох країнах, включаючи держави Європейського Союзу.

Таким чином, дослідження соціально-педагогічних вимірів інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу є надзвичайно актуальним. Воно не тільки допоможе зрозуміти філософію та практичну реалізацію інклюзії в освітньому процесі, але й сприятиме формуванню стратегії її впровадження в інших країнах, зокрема в Україні, з урахуванням їхніх національних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу розглядають О. Продіус, О. Кучай, І. Садова, L. Graham, A. Sander, R. Van

Kessel, R. Hrzic, S. Cassidy, C. Brayne та ін. Останні дослідження підтверджують, що інклюзивна освіта має потенціал стати важливим інструментом для забезпечення соціальної справедливості та рівних можливостей у навчанні. Для досягнення цього необхідно систематичне вирішення викликів та інтеграція інноваційних підходів на всіх рівнях освітньої системи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування важливості інклюзивної освіти як засобу забезпечення рівних прав та можливостей для дітей з особливими освітніми потребами, а також демонстрація її перспектив і викликів її впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поширеність особливих освітніх потреб (SEN (ООП)) у дітей в Європейському Союзі коливається від 1 до 20%, залежно від системи класифікації (van Kessel et al., 2021). Рада Європи пов'язує сегрегацію дітей з ООП із втраченими можливостями навчання, які погіршуються через ізоляцію та відсутність залучення до загальної освіти. Таким чином, перехід від систем освіти, заснованих на сегрегації, до систем інклюзивної освіти (ІО) є важливою метою для всієї європейської освітньої спільноти.

Отже, інклюзивна освіта означає пов'язування труднощів учнів із нездатністю шкіл компенсувати різні вихідні позиції, а не з окремими індивідуальними вразливостями учнів (*Inclusive education for learners with disabilities,* 2017). Парадигма такої освіти базується на тому, що школи розвивають підхід, орієнтований на учня, залучаючи всю шкільну спільноту, щоб діяти як навчальна спільнота підтримки. Ця спільнота має на меті підтримувати найслабших, водночас заохочуючи найсильніших досягати найкращих результатів, і гарантує, що всі члени відчувають повагу, цінність і можливість повною мірою брати участь у шкільній спільноті. Замість того, щоб намагатися виправити учнів або надавати «компенсаційну» підтримку тим учням, які відрізняються, щоб підлаштувати їх під існуючі умови, школам пропонується розробити інклюзивне навчальне середовище, яке є загальнодоступним і адаптованим до потреб кожного учня.

Аналіз освітніх систем європейських країн в аспекті впровадження інклюзивних практик демонструє, що ключовою умовою для успішної реалізації інклюзії є наявність розвиненої законодавчої бази. Мається на увазі не лише декларація прав дітей з особливими освітніми потребами (ООП), але й конкретні механізми їх реалізації. Однак, для справжньої ефективності, законодавчі акти повинні підкріплюватися чіткою національною стратегією, що охоплює всі рівні освітньої системи.

Країни ЄС несуть основну відповідальність у сфері освіти. На рівні ЄС немає юридично зобов'язуючих документів щодо інклюзивної освіти. Дії ЄС можуть лише доповнювати та підтримувати національні зусилля через спеціальні механізми співпраці на рівні ЄС. Проте офіційні документи відображають еволюцію та зміни в уявленнях про інклюзивну освіту, які відбулися в різних освітніх системах за останні 30 років. Роль і вплив інклюзивної освіти є частиною порядку денного ЄС.

Для забезпечення сталого розвитку інклюзивної освіти національні освітні системи повинні мати чітко визначені концепції та стратегії. Ці стратегії мають охоплювати всі етапи: від розробки програми до забезпечення кваліфікованим персоналом, здатним працювати з дітьми з ООП. Особливу увагу слід приділяти підготовці вчителів, їхньому професійному розвитку та постійному оновленню знань відповідно до новітніх методик і практик.

Основна освіта для учнів з обмеженими можливостями знаходиться у центрі уваги європейської освітньої спільноти з 1990-х років. Спочатку освітня політика мала на меті заохотити країни зараховувати учнів з обмеженими можливостями до закладів основної освіти. Так було з резолюцією Ради про інтеграцію дітей та молоді з обмеженими можливостями у звичайні системи освіти. Резолюція була спрямована у досить загальному плані на те, щоб спонукати країни максимально інтегрувати учнів з обмеженими можливостями, зважаючи на відповідну національну політику в галузі освіти (O'Hanlon, 2019). Концепція інтеграції розвивалася і точніше викладена у кількох пізніших офіційних документах. З 2009 року термін «інклюзивність» згадується у подальших офіційних документах, що підкреслюють та визнають цінність та вплив інклюзивної освіти. Такі терміни, як «соціальна інтеграція», «рівність», «соціальна згуртованість», «активне громадянство» та «недискримінація» починають все частіше використовуватися на європейському рівні. У той же час інклюзія спрямована не лише на учнів з обмеженими можливостями чи особливими потребами, а на всіх учнів, незалежно від будь-яких індивідуальних чи соціальних характеристик.

У ЄС просування інклюзивної освіти сприймається як адекватний засіб задоволення потреб та забезпечення того, щоб усі учні, особливо учні з неблагополучних сімей, з особливими потребами та мігранти, завершили свою освіту. Для вимірювання прогресу були узгоджені численні показники та орієнтири. Проте немає показника чи орієнтиру, спеціально пов'язаного з інвалідністю чи особливими потребами (Graham, 2023).

Інклюзивна освіта є політичним баченням для всіх європейських країн, але вони реалізують це бачення по-різному. У всіх країнах учні з обмеженими можливостями вважаються такими, що мають особливі освітні потреби, які вимагають додаткової підтримки та ресурсів, що мають бути доступні для них. Однак більшість країн визначають різні групи учнів як такі, що мають ООП. Жодна з країн не має повністю інклюзивної системи, де 100% учнів з ООП відвідують звичайні школи та навчаються зі своїми однолітками протягом 100% часу. Однак у 28 країнах рівень охоплення загальною освітою коливається від 93,44% до 99,88%; загальний середній показник для 28 країн становить 97,36% (*Inclusive education for learners with disabilities*, 2017). Усі країни використовують різноманітні форми окремого спеціалізованого надання освіти. Проте роль спеціалізованого надання освіти дедалі більше зміщується у бік підтримки звичайних шкіл. Рівень розміщення в окремих закладах відрізняється в різних країнах через різну політику та встановлені системи підтримки освіти. Однак у всіх країнах кількість хлопчиків, які мають особливі освітні потреби, майже вдвічі перевищує кількість дівчаток (O'Hanlon, 2019).

На рівні бачення політики всі європейські країни згодні з тим, що ключові європейські та міжнародні заяви та резолюції щодо особливих потреб та інклюзивної освіти містять основні принципи, які стосуються рівності в освіті, до яких вони прагнуть.

Більшість країн розробляють та використовують індивідуальні освітні програми, особливо для учнів із ООП. У таких країнах, як Люксембург, Норвегія Польща та Швеція, школи несуть відповідальність за організацію додаткової індивідуальної підтримки учнів. У Польщі колективи, що складаються з вчителів, класних керівників, психологів та медпрацівників, стежать за виконанням індивідуального плану та розробкою програми навчання, терапії та успішності учнів, що належать до сфери спеціальної освіти. У Норвегії встановлено відповідальність школи у підготовці персоналу для організації конкретних профілактичних і підтримуючих заходів, які дозволяють всім учням брати участь у навчальному процесі. До них належать, наприклад, гнучкість у навчальних планах, розробка допоміжного обладнання, скориговані умови оцінки.

У багатьох країнах під час уроків активно залучають додаткового педагога як допомогу основному вчителю. У його завдання входять індивідуальна допомога учню та підтримка його участі у колективних формах навчання. Зокрема, в Італії учні з ООП відвідують звичайні класи, в яких допоміжні вчителі допомагають основним вчителям-предметникам (Graham, 2023).

Основна ідея інклюзивної системи освіти в ЄС полягає в прагненні педагогів створити всі умови, щоб жодна дитина не випала з дитячого соціуму. Серед форм навчання перевага надається парним та груповим, що дозволяє «особливим» дітям швидше пройти процес адаптації. Вважається, що тільки в групі можна більше практикувати спільне навчання та засвоювати багато соціальних взаємодій, щоб дитина могла повністю розкрити свій потенціал (Sander, 2021). Участь ще більше полегшує цей процес.

У Фінляндії інклюзивна освіта має глибоку законодавчу основу, яка передбачає створення сприятливого навчального середовища, адаптованого до потреб кожної дитини. Особлива увага приділяється інтеграції дітей з інвалідністю у звичайні школи, що стало можливим завдяки змінам до національної навчальної програми. Важливим аспектом цієї системи є індивідуальний підхід до навчання, коли кожна дитина з ООП має свій індивідуальний план навчання, розроблений з урахуванням її конкретних потреб (Садова, 2020).

Крім того, держава підтримує систему навчально-консультативних центрів, які не лише надають допомогу дітям, а й активно працюють з батьками та вчителями. Фахівці цих центрів організовують різні форми навчання, у тому числі довгострокові курси, короткострокові семінари в школах і майстер-класи, присвячені методиці роботи з дітьми з ОМЗ. У деяких випадках для дітей з тяжкими вадами розвитку створюються спеціальні класи, де кількість учнів обмежена десятьма, а з ними працюють 2-3 вчителі та асистент. Така модель дозволяє застосовувати більш індивідуальні підходи, що вкрай важливо для успішної соціалізації дітей з ОМЗ.

У Данії також діє ефективна система інклюзивної освіти, заснована на законодавстві та національній стратегії. Основним елементом цієї стратегії є національний ресурсний центр, який координує процес впровадження інклюзії, забезпечує навчання вчителів та контролює застосування інклюзивних практик у муніципалітетах. Однією з ключових особливостей датської системи є те, що батьки мають право навчати свою дитину в будь-якому навчальному закладі, який зобов'язаний створити всі умови для такої дитини.

У Польщі система освіти побудована так, що діти з особливими освітніми потребами (ООП) інтегровані в освітній процес разом із здоровими дітьми з раннього віку. Це стало можливим завдяки постанові Міністерства національної освіти, ухваленій у 1993 році, яка дозволила

створювати інтеграційні відділи в загальноосвітніх школах. Ці відділи спрямовані на забезпечення умов для розвитку та соціалізації дітей з ООП, надаючи їм можливість навчатися поруч із однолітками.

Соціалізація дітей з ООП у польських школах ґрунтується на інклюзивній моделі освіти. Важливу роль відіграють психолого-педагогічні центри, які визначають потребу дитини в педагогічній терапії, розробляють індивідуальні програми реабілітації та надають рекомендації щодо подальшого навчання. Діти зі складними порушеннями можуть бути спрямовані до спеціалізованих навчальних закладів за рекомендацією центру.

Швеція також має значний досвід у сфері інклюзивної освіти для дітей з психофізичними порушеннями. Ще у 1980 році Міністерство освіти затвердило новий стратегічний напрямок у своїй освітній політиці, що надав учням з особливими потребами можливість навчатися в звичайних школах.

Підходи до впровадження інклюзивної освіти в різних країнах демонструють варіативність освітніх систем, однак, незважаючи на різні шляхи організації процесу, загальною метою залишається забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, разом із тими, хто має особливі освітні потреби. Це досягається через усунення дискримінації та створення умов для навчання дітей з ООП разом із їхніми однолітками.

Одним із ключових факторів успіху інклюзивної освіти є використання комплексного підходу, який включає підготовку компетентних педагогів, реорганізацію навчальних програм, адаптацію освітнього середовища та зміну ставлення до інвалідності у суспільстві.

Еволюційний та ненасильницький процес впровадження інклюзії, фінансова підтримка та чітке дотримання концептуальних положень дозволили сформувати позитивне ставлення до інклюзивної освіти як серед педагогів і учнів, так і серед батьків дітей з ООП. Це сприяє тому, що батьки мають змогу свідомо обирати освітній шлях для своїх дітей, знаючи, що освітня система підтримує їхні потреби на кожному етапі навчання.

Велика увага у таких школах приділяється особистісному зростанню кожного учня. Значна увага зокрема приділяється соціально-когнітивному розвитку дітей з легким та середнім ступенем тяжкості відхилень. Однією з прикладних теорій є Теорія розуму (ToM), яка «визначається як розуміння того, що люди мають і демонструють різні психічні стани, бажання, переконання, емоції та наміри» (Smogorzewska et al., 2019, p. 1242).

Важливо зазначити, що зобов'язання цілі сталого розвитку 4 (ЦСР 4) щодо забезпечення «інклюзивної та справедливої якісної освіти» та сприяння «навчанню протягом усього життя для всіх» є частиною Порядку денного ООН щодо сталого розвитку на період до 2030 року, який полягає в тому, щоб нікого не залишити позаду. Порядок денний обіцяє «справедливий, рівноправний, толерантний, відкритий і соціально інклюзивний світ, у якому задовольняються потреби найбільш знедолених». Країни ЄС намагаються неухильно дотримуватися курсу на досягнення цієї цілі сталого розвитку.

В Україні питання інклюзивної освіти набуває все більшого значення, особливо в контексті європейської інтеграції та соціальних змін, що відбуваються в суспільстві. Протягом останніх років країна досягла значних успіхів у реалізації інклюзивної освіти, які можна виокремити у кількох ключових аспектах:

Ухвалено низку законодавчих актів, які забезпечують права дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Закон України «Про освіту» (2017) закріплює право на освіту для всіх дітей, а також зобов'язує навчальні заклади створювати умови для інклюзії. Цей закон стало основою для розробки програм і стратегій у сфері інклюзивної освіти.

У багатьох регіонах країни розпочато процес створення інклюзивних класів, де діти з ООП навчаються разом з однолітками. Це дозволяє не лише покращити доступ до освіти, а й сприяти соціалізації та розвитку толерантності серед дітей (Кучай, 2019).

Запроваджено програми підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в інклюзивних класах. Педагоги отримують знання про індивідуальний підхід до навчання, методи роботи з дітьми з різними потребами, що є важливим елементом успішної реалізації інклюзивної освіти (Dubiaha, S., Shevchenko Yu., 2022).

Україна активно співпрацює з міжнародними організаціями, такими як ЮНІСЕФ та іншими, що підтримують інклюзивні ініціативи. Це дозволяє запозичувати кращі практики з інших країн і адаптувати їх до українських реалій.

Важливо впровадити нові навчальні програми для педагогів, які б враховували міжнародний досвід у підготовці спеціалістів для роботи з дітьми з ООП. Це включає не тільки навчання теоретичним аспектам, але й практичним навичкам, які можуть бути застосовані в реальних умовах.

Використання міжнародного досвіду в створенні інклюзивної культури в навчальних закладах допоможе змінити ставлення суспільства до дітей з ООП. Проведення освітніх кампаній та акцій, що популяризують інклюзію,

сприятиме формуванню толерантності та прийняття різноманітності.

Важливо впровадити нові навчальні програми для педагогів, які б враховували міжнародний досвід у підготовці спеціалістів для роботи з дітьми з ООП. Це має на меті не тільки навчання теоретичним аспектам, але й практичним навичкам, які можуть бути застосовані в реальних умовах.

Висновки. Використання міжнародного досвіду в створенні інклюзивної культури в навчальних закладах допоможе змінити ставлення суспільства до дітей з ООП. Проведення освітніх кампаній та акцій, що популяризують інклюзію, сприятиме формуванню толерантності та прийняття різноманітності.

Україна має всі можливості для подальшого розвитку інклюзивної освіти, спираючись на власні досягнення та запозичуючи кращі практики з інших країн. Це дозволить забезпечити якісний доступ до освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку, та сприятиме інтеграції в європейський освітній простір.

Список використаних джерел

Продіус, О.І. (2019). Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. Вип. 4 (2). С. 86–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29__14

Садова, І.І. (2020). Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 1. С. 188–192. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37

Кучай, О. (2019). Сучасний стан інклюзивної освіти в країнах європейського союзу. *Історія педагогіки.* Том 17. С. L:23. URL: https://doi.org/10.15330/esu.1.19-23

Dubiaha, S., Shevchenko Yu. (2022). The impact of inclusive practices on academic performance in primary school. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 12 (2). 124-127.

Graham, L. (2023). *Inclusive education for the 21 st century: Theory, policy and practice*. Routledge.

Inclusive education for learners with disabilities (2017). Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/ IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf

O'Hanlon, Ch. (2019). *Inclusive education in Europe*. Routledge.

Sander, A. (2021). *Inclusive education in Europe: A systematic literature review about the benefits of inclusive education for primary school aged children with intellectual disabilities.* Jonkoping University.

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019). Theory of Mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32* (5), 1241-1254.

Van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C. (2021). Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Social Work in Public Health 36* (2), 1-16.

References

Prodius, O.I. (2019). Features of inclusive education models in European countries in accordance with the requirements of modern society. Issues of a systemic approach in economics. Issue 4 (2). P. 86–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29__14 [in Ukrainian]

Sadova, I.I. (2020). Inclusive education in European countries. Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general secondary schools. No. 69, Vol. 1. P. 188–192. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37 [in Ukrainian]

Kuchay, O. (2019). Current state of inclusive education in European Union countries. History of pedagogy. Vol. 17. P. L:23. URL: https://doi.org/10.15330/esu.1.19-23. [in Ukrainian]

Dubiaha, S., Shevchenko Yu. (2022). The impact of inclusive practices on academic performance in primary school. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 12 (2). 124-127. [in English]

Graham, L. (2023). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge. [in English]

Inclusive education for learners with disabilities (2017). Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf [in English]

O'Hanlon, Ch. (2019). *Inclusive education in Europe*. Routledge. [in English]

Sander, A. (2021). *Inclusive education in Europe: A systematic literature review about the benefits of inclusive education for primary school aged children with intellectual disabilities.* Jonkoping University. [in English]

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019). Theory of Mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32* (5), 1241-1254. [in English]

Van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C. (2021). Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Social Work in Public Health 36* (2), 1-16. [in English]

Відомості про авторів:
Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Кондратенко Валентина Олександрівна
valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-101-106

Матеріал надійшов до редакції 18. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 11. 2024 р.

Kondratenko Valentyna Oleksandrivna
valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-101-106

Received at the editorial office 18. 10. 2024.
Accepted for publishing 10. 11. 2024.

УДК 37.091.12:005.963.2-051:316.485.26(4)

РОБОТА ТЬЮТОРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РОЗВИТОК У ПОРІВНЯННІ З КРАЇНАМИ ЄС

Олена Шершньова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено аналізу роботи тьютора в навчальному процесі в умовах російської агресії проти України. Розглянуто роль тьюторської підтримки у забезпеченні безперервності освіти під час воєнних дій, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання. Проаналізовано психологічні, соціальні та освітні виклики, з якими стикаються учні та студенти в умовах війни, а також методи, які застосовують тьютори для підтримки емоційного стану учнів, адаптації до нових умов та подолання освітніх прогалин. Окрему увагу приділено використанню цифрових технологій, що дозволяють забезпечувати ефективну тьюторську підтримку навіть у кризових ситуаціях. Зроблено висновки про необхідність підвищення кваліфікації тьюторів для роботи в умовах війни та поствоєнної відбудови освітньої системи України.

Ключові слова:
тьюторська підтримка; навчальний процес; війна; російська агресія; дистанційне навчання; емоційна підтримка; адаптація учнів; перспективи розвитку.

Resume:
Shershnova Olena. Tutor's work in the educational process: perspectives and development in comparison with EU countries. The article is devoted to the analysis of the tutor's work in the educational process in the conditions of russian aggression against Ukraine. The role of tutoring support in ensuring the continuity of education during military operations, in particular in the conditions of distance and mixed learning, is considered. The psychological, social and educational challenges faced by students in the conditions of war, as well as the methods used by tutors to support the emotional state of students, adapt to new conditions and overcome educational gaps, are analyzed. Particular attention is paid to the use of digital technologies that allow providing effective tutoring support even in crisis situations. Conclusions were made about the need to improve the qualifications of tutors for work in the conditions of war and post-war reconstruction of the educational system of Ukraine.

Key words:
tutor support; educational process; war; russian aggression; distance learning; emotional support; student adaptation; development prospects.

Постановка проблеми. Сучасні виклики у сфері освіти вимагають впровадження нових підходів до організації навчального процесу, серед яких важливе місце посідає діяльність тьютора. Тьюторська підтримка є невід'ємною частиною освітніх систем багатьох країн Європейського Союзу, де тьютор виступає як наставник, консультант і координатор навчальної діяльності студентів. В Україні ж роль тьютора досі перебуває на етапі становлення, що породжує низку проблем і дискусій.

З одного боку, зростає потреба у впровадженні індивідуалізованого підходу до навчання, особливо в умовах діджиталізації та дистанційної освіти. З іншого боку, бракує чітко визначених стандартів діяльності тьюторів, а їхній функціонал часто залишається розмитим і неоднозначним. У результаті система підготовки фахівців до виконання тьюторських функцій в Україні значно поступається європейським моделям.

Актуальність проблеми зумовлена також потребою у гармонізації української освітньої системи з європейськими стандартами, що передбачено стратегічним курсом інтеграції України до ЄС. Вивчення досвіду європейських країн у сфері тьюторства, зокрема Великобританії, Фінляндії, Нідерландів, дозволяє не лише окреслити перспективи розвитку цієї професії в Україні, а й сформулювати практичні рекомендації для її ефективного впровадження.

Таким чином, проблема дослідження полягає у виявленні шляхів адаптації успішних європейських практик тьюторства до умов української освіти з урахуванням сучасних викликів, що стоять перед системою навчання, та потреб студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль тьютора в освітньому процесі привертає дедалі більше уваги дослідників як в Україні, так і за кордоном. Це зумовлено актуальністю індивідуального підходу до навчання, діджиталізації освіти та зростанням ролі менторства в професійному становленні студентів.

У країнах ЄС тьюторська діяльність має усталені традиції. У роботах британських вчених, таких як J. Ecclestone і M. Biesta, наголошується, що тьютор сприяє розвитку автономії студентів, формуванню їхньої здатності до самостійного навчання та ухвалення рішень. У дослідженнях фінських авторів (наприклад, T. Sahlberg) вказується на інтеграцію тьюторства в систему освіти, орієнтовану на учня. Нідерландські фахівці, такі як A. van der Werf, підкреслюють значення тьютора у побудові індивідуальних траєкторій навчання. Дослідження в Німеччині акцентують увагу на тому, що тьютор також виконує функцію психологічного наставника, допомагаючи студентам долати навчальні труднощі та стрес.

В Україні тема тьюторства залишається недостатньо дослідженою, хоча зростає кількість публікацій, що аналізують перспективи його впровадження. У роботах українських вчених (С. Гончаренко, Т. Волкова) тьютор розглядається як агент інновацій у сфері освіти. Наголошується, що впровадження тьюторства може сприяти покращенню якості навчання, особливо в умовах дистанційної освіти. Статті

Л. Ковальової та О. Бондаренко аналізують основні проблеми: відсутність нормативної бази, низький рівень підготовки фахівців і недостатня мотивація викладачів до виконання функцій тьютора.

У дослідженнях О. Локшиної та О. Сухомлинської вказується, що адаптація європейських підходів до українських умов потребує зміни організаційних структур у навчальних закладах і підготовки відповідних кадрів. Дослідження D. Laurillard звертають увагу на важливість тьюторської підтримки в цифрових середовищах, що є актуальним для України через активне впровадження дистанційної освіти. Роботи українських авторів (Ю. Кравченко, І. Романюк) акцентують на потребі інтеграції тьюторської діяльності в програми професійної підготовки педагогів.

Аналіз публікацій свідчить про те, що тьюторство як освітній феномен має значний потенціал для розвитку в Україні, але для його ефективного впровадження необхідно врахувати як успішні практики країн ЄС, так і локальні особливості національної системи освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити особливості тьюторської діяльності в навчальному процесі, порівняти практики її впровадження в Україні та країнах Європейського Союзу, а також визначити перспективи розвитку тьюторства в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору.

Відповідно до аналізу літератури та мети сформульовано наступні завдання:

- окреслити основні функції та роль тьютора в сучасному навчальному процесі;
- дослідити еволюцію поняття «тьютор» у міжнародному та українському контекстах;
- оцінити переваги та недоліки різних підходів до тьюторства в європейських системах освіти;
- порівняти організацію тьюторської діяльності в Україні та країнах ЄС.

Чітко сформульовані цілі та завдання дозволяють структуровано підійти до вирішення проблеми, піднятої у статті, та сприятимуть отриманню практично значущих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Війна в Україні призвела до дестабілізації в багатьох аспектах суспільного життя. Однією з найбільш уразливих галузей стала освіта, яка не встигла стабілізуватися після випробування глобальною пандемією. Навчальні заклади, змушені адаптуватися до обмежень та загроз, стикнулися із завданням гарантувати безпеку, надійність та доступність освіти в найскладніших умовах.

Повномасштабна агресія Росії проти України спричинила значні руйнування, змусила учасників освітнього процесу переїжджати в межах країни або виїжджати за кордон. Рятуючись від війни, мільйони українських жінок з дітьми виїхали за межі країни. Спочатку головним завданням було дати дітям відчуття безпеки та не втратити освітню складову, перебуваючи в новій країні.

Вторгнення також призвело до знищення українських освітян на тимчасово окупованих територіях. Навчання в Україні проходить в умовах блекаутів та під сильним психологічним тиском. Сьогодні освітній процес в Україні триває на фоні постійних сирен і обстрілів, а багато дітей втратили можливість навчатися. Перед країною стоїть ряд викликів, серед яких – забезпечення доступу до освіти в умовах війни та вимушеної міграції.

Втім, вже третій навчальний рік розпочався для українських школярів та студентів у воєнних реаліях під звуки повітряних тривог. В умовах війни освітній процес зазнав значних змін і за формою і за змістом. Ведення бойових дій, руйнування закладів освіти країною-агресором, щоденна загроза життю через російські ракетні обстріли – все це негативно впливає на освіту та призводить до порушення права на її здобуття.

Війна стала джерелом стресу для всіх учасників освітнього процесу, що призвело до погіршення умов навчання та викладання. Освітня система в умовах воєнного стану перебуває у постійному пошуку нових методів навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, а також ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Важливо зазначити, що в цей непростий час самі освітяни активно шукають шляхи вирішення проблем в організації навчання. Особливого значення набуває створення комфортного освітнього середовища для дітей, які зазнали психологічних травм через війну.

Тож як в умовах сьогодення знайти баланс між безпекою освітнього процесу та його якістю? На сьогодні навчальний процес в Україні відбувається офлайн, онлайн або змішано. Форми навчання в закладах освіти визначають обласні військові адміністрації на місцях з урахуванням безпекової ситуації. В Україні з 24 лютого 2022 року очне навчання здобувачів освіти стало неможливе, тому в умовах війни дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» статті 571 щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації, зазначено, що здобувачам освіти, які в умовах воєнного стану, в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку були вимушені змінити місце проживання, місце навчання, незалежно від місця

їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників.

Особлива увага під час освітнього процесу має бути приділена психологічній підтримці школярів та здобувачів вищої освіти, їхньому фізичному та емоційному стану. Війна в Україні є стресом для всіх учасників освітнього процесу. За таких умов істотно погіршились умови викладання та здобуття освіти. Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Варто зазначити, що в цей складний час і самі освітяни стали більш активно вести пошук шляхів вирішення проблем в організації навчання здобувачів освіти. В умовах війни важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу, особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму.

На допомогу у вирішенні цього питання може прийти тьюторська технологія – це така педагогічна технологія, яка базується на суб'єкт-суб'єктному, компетентнісному, діяльнісному, культурологічному і гуманістичному підходах і заснована на взаємодії досвідченого і недосвідченого, на діалозі. Хоча такої професії ще немає в національному класифікаторі, у Новій українській школі працюють багато вмотивованих педагогів, які вже зараз можуть бути потенційними тьюторами. Тьютор – це порівняно нова професія для українського освітнього простору.

Система тьюторської підтримки бере свій початок з епохи середньовічних університетів. Відомі європейські університети, такі як Оксфорд і Кембридж, мали наставників, які супроводжували студентів у процесі навчання. Наставник (або тьютор) допомагав не лише у вивченні предметів, але й у соціальній адаптації студентів до університетського життя.

Впродовж XX століття тьюторство почало розвиватися як окрема професійна діяльність у багатьох країнах Європи, особливо у Великій Британії, де ця система стала невід'ємною частиною вищої освіти. Інші країни ЄС поступово переймали цей досвід, адаптуючи його до власних освітніх систем. Розвиток тьюторства в країнах Західної Європи можемо розглянути на прикладі деяких стран.

Велика Британія залишається лідером у розвитку тьюторської підтримки. Університети активно використовують систему тьюторства для зниження рівня академічного відсіву студентів. Тьютори допомагають не лише в навчанні, але й у розвитку «soft skills» – комунікативних та управлінських навичок.

Німеччина також активно розвиває систему тьюторської допомоги, особливо у вищих навчальних закладах. Зокрема, у рамках програм підтримки студентів з інших країн. Тьютори сприяють інтеграції студентів у навчальний процес та допомагають їм адаптуватися до німецької освітньої системи.

Франція приділяє велику увагу тьюторській підтримці у середніх навчальних закладах. Особлива увага надається роботі з учнями, які мають труднощі у навчанні або походять із соціально незахищених верств населення.

Також прикладом можуть бути країни Східної Європи такі як Польща, Чехія, Угорщина та країни Балтії, активно впроваджують тьюторські програми як частину реформування своїх освітніх систем. Основними завданнями тьюторів у цих країнах є:

- підвищення успішності учнів;
- зменшення нерівності в доступі до якісної освіти;
- підготовка студентів до міжнародних освітніх стандартів.

У Польщі, наприклад, програми тьюторської підтримки активно впроваджуються в рамках національних освітніх реформ. Вони спрямовані на підтримку талановитих учнів, а також на допомогу тим, хто має труднощі у навчанні.

Можна помітити різницю у роботі тьюторської допомоги в Україні та країнах ЄС, але, у той же час, система підтримки тьюторів в освіті активно розвивається як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу (ЄС). Однак існує ряд суттєвих відмінностей у підходах, нормативно-правовій базі, фінансуванні та інтеграції тьюторської діяльності в освітні процеси. У нашій державі тьюторство перебуває на етапі становлення, і часто виконує функцію підтримки учнів у навчанні, особливо в умовах переходу на нові освітні стандарти (НУШ). Зазвичай, тьютори працюють з учнями, які мають труднощі в навчанні, або з дітьми з особливими освітніми потребами. У країнах ЄС тьюторство є невід'ємною частиною освітнього процесу, де акцент робиться на розвитку критичного мислення, самостійності та персоналізованому навчанні. Тьютори часто працюють не лише з академічними труднощами, а й допомагають у розвитку кар'єрних та соціальних навичок.

Також відчутна різниця у нормативно-правовій базі, законодавство нашої країни ще не повністю врегульовує діяльність тьюторів. Тьюторська підтримка офіційно передбачена переважно для інклюзивної освіти, але стандарти підготовки та сертифікації тьюторів залишаються

недосконалими. На відміну більшості країн ЄС (наприклад, Німеччина, Фінляндія, Франція) мають чітко визначені стандарти роботи тьюторів, які регулюються на державному рівні. Тьютори отримують офіційну педагогічну або психологічну освіту, а їхня діяльність контролюється відповідними освітніми установами.

Використання цифрових платформ для тьюторської допомоги тільки набирає обертів, і часто це ініціатива приватних освітніх центрів. В ЄС цифрові технології є важливою частиною тьюторської діяльності. Наприклад, у Фінляндії широко використовуються платформи для моніторингу успішності учнів та забезпечення зворотного зв'язку між учнем, тьютором та батьками. Також звернемо увагу на фінансування тьюторської підтримки: в країнах ЄС фінансування відбувається на державному рівні, а в деяких країнах діють додаткові грантові програми для підтримки тьюторів. Наприклад, у Скандинавських країнах тьюторство є важливим елементом державної освітньої політики. В нашій країні фінансування тьюторської допомоги здебільшого обмежене або покладається на приватні ініціативи та батьківські кошти. Державні програми фінансування охоплюють лише інклюзивні школи.

У багатьох країнах (наприклад, у Великій Британії чи Нідерландах) тьютори працюють як окрема категорія педагогічних працівників, що забезпечує якісний індивідуальний супровід учня на всіх етапах навчання. Незважаючи на всі відмінності, в нашій країні відбувається інтеграція тьюторської допомоги в освітній процес. Тьютори часто працюють поза межами основної системи освіти або на добровільних засадах. В державних школах їхні функції можуть виконувати класні керівники, психологи чи соціальні педагоги.

Причинами розвитку тьюторської підтримки в Україні є:

- інклюзивна освіта: впровадження інклюзії в навчальних закладах вимагає більш індивідуалізованого підходу до учнів з особливими освітніми потребами;
- перехід на нові освітні стандарти: Нова українська школа (НУШ) передбачає впровадження компетентнісного підходу та розвиток м'яких навичок, де тьютори відіграють ключову роль;
- зростання попиту на індивідуальне навчання: у зв'язку з розвитком дистанційного навчання та популярністю альтернативних форм освіти (наприклад, домашнє навчання або навчання в приватних школах), роль тьюторів стає більш затребуваною.

Тьютор – це така людина, яка може допомогти іншій особі зрозуміти саму себе. Ми часто несвідомо, не знаючи теоретичних основ тьюторингу, є мотиваторами, натхненниками чи людиною, яка в потрібний час підтримає, надасть допомогу для вирішення певних задач. Тьютор – це наставник, який супроводжує дитину в процесі навчання, а також допомагає їй вирішувати пов'язані з ним проблеми. Він підтримує свого підопічного та сприяє його всебічному розвитку. Тьютор – це педагог, який розвиває в дитині вміння обирати напрям навчання, предмети, розуміти свої бажання та потреби. Він вчить дітей ставити цілі та досягати їх, не боятися реалізувати мрії. За оцінками фахівців, у майбутньому тьюторство відіграватиме ключову роль у початковій та середній школах і допоможе зробити навчання більш індивідуальним для дітей.

Подібне формулювання породжує питання – чим роль тьютора відрізняється від ролі звичайного педагога або батьків? На відміну від них, професійний наставник мотивує учня й допомагає йому розставити пріоритети.

Тьютор – це педагог нового формату, педагог іншої школи, яка тільки формується на теренах України. Тьюторство – запозичений досвід із британської системи освіти, який бере свій початок у 18 ст. з Кембриджського університету. Практика тьюторства в нашій країні спостерігається лише останні 10 років. Є різні інтерпретації, функції та ролі в такій роботі, але завжди це – про індивідуальний супровід дитини, підтримку та менторство, видиму та невидиму допомогу, співпрацю з її батьками. В 2011 році в України була сформована Асоціація тьюторів, а в 2016 році Міністерством освіти України було проведено захід, який називався «Школа тьюторської майстерності», мета якого – ознайомитися з присутністю тьюторства в країні та визначитися з його подальшим розвитком. Популярність тьюторства в Україні набуває переважно у приватних освітніх закладах, але поступово починає переходити й у безкоштовну державну освіту.

Нині поняття тьюторство більше асоціюється з дистанційним навчанням, оскільки ми маємо можливість обговорювати з тьютором зміст курсу, оцінювати завдання з виконання, отримати допомогу в плануванні роботи. Тьютор виконує роботу з утримання рівноваги між навчальним процесом, особистим та повсякденним життям тьюторанта, щоб той не відволікався на неважливі обставини, а був повністю занурений у навчання.

Тьюторинг – це метод індивідуальної турботи про підопічного, що базується на взаєминах «майстер-учень» та завдяки інтегрованому

підходу до розвитку людини має на меті повну реалізацію її потенціалу.

Існує два види тьюторингу: науковий, і той, що розвиває. Перший більше скерований на роботу зі старшою дитиною, чи студентом, другий вид – на розвиток сильних сторін, розкриття характеру, розвитку впевненості в собі тощо. У своїй роботі тьютор використовує різні форми тьюторської підтримки:

- індивідуальний супровід: розробка персоналізованих навчальних планів, регулярне консультування та підтримка учня;
- групові сесії: робота з групами учнів, які мають схожі освітні потреби;
- онлайн-тьюторство: тьюторська підтримка через онлайн-платформи, яка особливо актуальна в умовах дистанційного навчання.

Тому, аналізуючи діяльність тьютора в освітньому та виховному процесі, можна визначити наступні його ролі:

- організатора навчальної діяльності та середовища, в якому здобувач освіти має можливість самостійно визначати свої освітні цілі та засоби, вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання;
- консультанта (допомагає здобувачу освіти визначати та досягати своїх життєвих та пов'язаних з ними освітніх цілей;
- сприяє розробці індивідуальної освітньої програми;
- забезпечує самовизначення здобувача освіти стосовно процесу навчання та його окремих елементів;
- допомагає визначитися з використанням результатів навчання у подальшому професійному розвитку;
- наставника (супроводжує здобувача освіти по його індивідуальній траєкторії розвитку, організуючи умови для рефлексії точок самовизначення: успіхів і невдач в отриманні бажаних результатів, способів та засобів їх досягнення).

Окрім цього, можна виокремити наступні функції тьютора:

- науково-методичне забезпечення реалізації освітніх програм із застосуванням дистанційних освітніх технологій;
- дистанційне викладання навчальної дисципліни;
- організаційно-технічний супровід взаємодії з групою здобувачів освіти.

Технології тьюторського супроводу допомагають організувати роботу з особистим інтересом (потребою) здобувача освіти та переведенням індивідуального інтересу учня в ініціювання конкретної діяльності, яка можлива як освітня або соціальна проба здобувача освіти.

Особливість тьюторських технологій полягає ще й у тому, що вони дозволяють тьютору посилити індивідуальний ресурс учня зовнішніми (соціальними) ресурсами, тобто тьютор стає своєрідним «посередником» між здобувачами освіти та можливостями «світу», «соціуму». Але в арсеналі тьютора є і цілий пакет технологій, які активно використовуються в педагогічній психології (запитання-відповіді технології, технології рефлексивних сесій, технології активного слухання, технології модерації і т. д.).

У сучасній системі освіти сьогодні йдеться, перш за все, не стільки про педагогів, які офіційно працюють на посаді «тьютор», скільки про педагогів, які мають тьюторські компетентності, тобто володіють технологіями тьюторського супроводу.

Різноманітність функцій і завдань тьютора у дистанційному навчанні, а також специфіка його компетенцій зумовлюють необхідність спеціальної додаткової підготовки таких фахівців.

При цьому, попри видиму простоту, професія тьютора складається з багатьох обов'язків. Враховуючи, що фахівець працює з учнями молодших класів, випускниками шкіл і навіть з вихованцями інклюзивних навчальних закладів, індивідуальний підхід до роботи з конкретною дитиною вимагає гнучкого коригування педагогічних методів. Напрямок цих змін безпосередньо залежить від поставлених цілей і головне, характеру підопічного.

Тьюторство у початковій школі допоможе виявити інтереси дітей, їхню схильність до певних наук: математики, історії, літератури. Фахівець уважно ставиться до вибору дитини, непомітно формує навколо неї середовище, де таланти сильніше розкриватимуться. Це робить дітей більш щасливими, впевненими у собі, стимулює вчитися та прагнути кращого. Тьютор у початковій школі або під час роботи зі старшокласниками або зі здобувачами вищої освіти виконує безліч завдань. Тьютор для тьюторанта (дитина (учень, учениця), що займається із взаємообраним тьютором протягом визначеного циклу занять) стає «містком» між школою та сім'єю учня, допомагає налагодити порозуміння з учителями або викладачем. Він допомагає у майбутньому уникнути помилкового вибору професії, розкриває приховані таланти. Основні завдання сучасного тьютора:

- вивчає характеристики дітей, поведінку та інші важливі моменти;
- бере участь у складанні навчального графіка;
- стає посередником між учнем та педагогічним колективом школи;
- знає повну програму навчання, за необхідності допомагає батькам правильно

планувати канікули, відпустку, готуватися до здачі заліків;
- обговорює з учителями проблеми, що виникають у підопічного під час навчального процесу;
- присутній під час здачі екзаменаційних робіт, надалі аналізує результати, щоб допомогти дитині заповнити прогалини у знаннях та підвищити успішність;
- допомогти школяру та батькам обрати індивідуальний шлях навчання;
- сформувати навколо дитини сприятливе середовище, в якому кожна хвилина приносить користь;
- виключає «формальні» заняття, які не несуть практичної користі;
- намагається підібрати предмети, які добре розвивають інтелект, навички та вміння дитини;
- стежить за успішністю, темпом розвитку, аналізує прогалини у знаннях, за необхідності повертаючись до певних тем чи предметів;
- планує час дитини, залишаючи можливість займатися хобі, відвідувати додаткові заняття та гуртки;
- намагається звільнити час для підготовки до заліків, складає індивідуальний графік складання тестів, контрольних робіт (з урахуванням успішності);
- за необхідності включає у навчальну програму творчі заняття, додаткові уроки за низького темпу успішності;
- допомагає старшокласникам визначитися із можливою професією, обрати справу до душі.

Тьюторство у початковій школі відбувається у формі дружнього спілкування та гри. З більш «дорослими» підопічними досвідчений фахівець у роботі поєднує психологічні навички, педагогічний досвід, цікаву рефлексивну техніку.

Існує кілька моделей роботи індивідуального тьютора. Але найбільш популярною з них є діяльність у форматі приватного викладання – вона об'єднує в собі психологічну підтримку та допомогу з навчанням. Крім цього, у сферу відповідальності тьютора входить:
- виявлення здібностей вихованця та їх вдосконалення;
- організація ефективного навчання в індивідуальному темпі учня;
- супровід дитини у процесі навчання та його підготовка до здачі іспитів;
- об'єктивне оцінювання досягнень підопічного;
- взаємодія з викладачами, вихователями та батьками.

Стати тьютором може хто завгодно, незалежно від професії. Однак, вагому перевагу мають люди з професійною педагогічною освітою. Обумовлено це тим, що вони володіють не тільки профільними знаннями, але й ефективними методами викладання. Окрім диплома фахівець повинен мати безліч якостей, серед яких варто виділити відповідальність, дисциплінованість і психологічну стійкість.

Вони допомагають тьютору дотримуватися балансу між суворим контролем за діями тьоторанта та наданням йому свободи – він повинен м'яко направляти дитину й ненав'язливо коригувати її помилки. Сприяє цьому й ораторське мистецтво. Завдяки йому, викладач може створити необхідну дружню атмосферу та зробити процес навчання захопливим і простим для сприйняття. До інших, не менш важливих якостей, необхідних для плідної роботи тьютором, варто віднести:
- активність. З нею без уваги не залишиться жоден з найменших нюансів роботи;
- оптимістичність. Цей фактор дозволяє швидко налаштувати вихованця на потрібний, позитивний лад;
- аналітичний підхід. Дає можливість виявити проблему та знайти оптимальний метод її вирішення;
- спокій. Дозволяє підібрати індивідуальний підхід до будь-якої дитини;
- розвинена інтуїція та емпатія. Ці якості необхідні для кращого розуміння учня;
- творчі здібності. Допомагають створити цікаву атмосферу під час занять.

До перспектив розвитку тьюторської діяльності в Україні можна віднести:

Підготовку кваліфікованих тьюторів через університетські програми та курси підвищення кваліфікації. Інтеграція тьюторської системи в державні школи як частина освітнього процесу. Поширення тьюторських послуг у позашкільній освіті, включаючи центри розвитку та освітні хаби.

Висновки. Основоположним чинником на шляху до успіху є зв'язок між тьютором та вихованцем. Швидко налагодити його дозволяє щира любов до дітей, яка сприяє взаєморозумінню та підвищенню авторитету вчителя в очах учня, що головне завдання системи підвищення кваліфікації на сьогодні полягає у наданні допомоги педагогам у формуванні нової професійної ролі, у освоєнні ними технологій тьюторського супроводу та впровадженні цих технологій у практику роботи освітніх установ.

Робота тьюторів в Україні та країнах ЄС має схожі цілі, але різниться в контексті інтеграції, фінансування та регулювання. Для України

важливим завданням є адаптація європейського досвіду тьюторства, вдосконалення нормативної бази та підвищення якості підготовки фахівців, що дозволить покращити рівень освітньої підтримки учнів.

Усупереч наявним перешкодам, українська освіта обов'язково стане сильнішою після теперішніх випробувань, ключем до відновлення сподівань і можливостей для майбутнього кожного громадянина України, допомагатиме людям знайти своє місце в нових реаліях, буде основою прогресу та розвитку нації, фундаментом її майбутнього.

І під час війни, і після її завершення головним завданням освітньої галузі є і буде забезпечення якості освіти на всіх рівнях. Для підвищення якості навчання не потрібно чекати кращих часів. Тому освітяни України ніколи не припиняли впровадження новацій, зокрема й зараз, коли в країні війна. Вони застосовують інноваційні методи, прийоми, проводячи заняття в укриттях, з пунктів незламності, просто неба.

Список використаних джерел

Гарань, Н., & Зінченко, Г. (2020). Тьюторський супровід освітнього процесу в умовах розвитку ІКТ. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: зб. матер. конференції.* 165–167. Київ.

Ковальчук, О.В. (2019). *Тьюторство в системі освіти України: теорія і практика.* Київ: Педагогічна преса.

Костюк, І. (2018). Хто такий тьютор?: особливості та перспективи нової професії. *Директор школи*, 3–4, 11–13.

Шершньова, О.В. (2024). Роль тьюторства в Україні під час дистанційного навчання учнів молодших класів в умовах воєнного стану. *У The Teaching, Learning, Medical and Psychological Support as Challenges of 21st Century: Preschool, Secondary, Extracurricular, Vocational, Higher and Postgraduate Education: 2nd International Conference (pp. No. 21tts1).* Варшава, Польща: East European Association of Scientists. https://doi.org/zenodo.12343031

Шершньова, О. В. (2023). Роль тьюторства в Україні в умовах російської збройної агресії. Кращі практики розбудови Європейських студій в умовах російської збройної агресії: *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції.* (pp. 114). Київ: Українська Асоціація Викладачів і Дослідників Європейської Інтеграції.

References

Haran, N., & Zinchenco, H. (2020). Tutor support of the educational process in the context of ICT development. Current Issues of Continuing Education in the Information Society: Conference Proceedings, 165-167. Kyiv. [in Ukrainian]

Kovalchuk, O.V. (2019). Tutoring in the educational system of Ukraine: Theory and practice. Kyiv: Pedagogical Press. [in Ukrainian]

Kostiuk, I. (2018). Who is a tutor?: Features and perspectives of the new profession. School Director, 3-4, 11-13. [in Ukrainian]

Shershnova, O. V. (2024). The role of tutoring in Ukraine during distance learning of elementary school students in the context of martial law. In The Teaching, Learning, Medical and Psychological Support as Challenges of the 21st Century: Preschool, Secondary, Extracurricular, Vocational, Higher and Postgraduate Education: 2nd International Conference (pp. No. 21tts1). Warsaw, Poland: East European Association of Scientists. https://doi.org/zenodo.12343031 [in Ukrainian]

Shershnova, O. V. (2023). The role of tutoring in Ukraine during Russian armed aggression. Best Practices for the Development of European Studies during Russian Armed Aggression: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (pp. 114). Kyiv: Ukrainian Association of European Integration Educators and Researchers. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Шершньова Олена Володимирівна
elena.sher2013@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-107-113

Матеріал надійшов до редакції 10. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2024 р.

Information about the author:
Shershnova Olena Volodymyrivna
elena.sher2013@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-107-113

Received at the editorial office 10. 11. 2024.
Accepted for publishing 30. 11. 2024.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378. 371. 13

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ТА ЗДОРОВ'ЯВІДНОЛЮВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИКОТЕРАПІЇ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Анна Врубель

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті окреслено перспективи використання музикотерапії для людей, які брали участь у бойових діях або перебували в епіцентрі військових дій і пережили посттравматичний стресовий розлад. Це дослідження охоплює історичну документацію про спроби застосування музичної терапії під час Першої та Другої світових війн, еволюцію музичної терапії в другій половині XX століття та потенціал для зростання в контексті сучасних конфліктів, зокрема, російської агресії, що триває проти України з 2014 р. Було визначено три основні типи музико-терапевтичних практик: перцептивні, моторні практики та музикування. Виявлено, що позитивний вплив музико-терапевтичних практик не тільки констатується самими пацієнтами, але й вимірюється інструментально, що дає об'єктивні підстави підкреслювати важливість оздоровчого потенціалу музичного мистецтва. Водночас аналіз публікацій показує, що практики музикотерапії є не масовими, а спорадичними ініціативами окремих реабілітаційних центрів та волонтерських організацій. Крім того, спроба з'ясувати, які музичні твори варто використовувати для музико-терапевтичних практик, також не приносить результатів через відсутність відповідних досліджень.

Ключові слова:
музикотерапія; посттравматичний стресовий розлад; реабілітація; міждисциплінарний.

Resume:
Vrubel Anna. Health-protecting and health-rehabilitating potential of music therapy in today's crisis situations.
The academic paper explores the prospects of using music therapy for people who have participated in hostilities or have been in the epicenter of military operations and have experienced post-traumatic stress disorder. The present research encompasses the historical documentation of attempts to apply music therapy during the First and Second World Wars, the evolution of music therapy in the latter part of the XXth century, and the potential for growth in the context of contemporary conflicts, in particular, the ongoing Russian aggression against Ukraine since 2014. Three main types of music therapy practices have been identified: perceptual, motor practices, and music-making. It has been revealed that the positive impact of music therapy practices is not only noted by the patients themselves but also measured instrumentally, which gives objective grounds to emphasize the importance of the health-restoring potential of musical art. At the same time, the analysis of publications shows that music therapy practices are not widespread, they are initiatives of individual rehabilitation centers and volunteer organizations. In addition, the attempt to find out which musical works should be used for music therapy practices also brings no results due to the lack of relevant studies.

Key words:
music therapy; post-traumatic stress disorder; rehabilitation; interdisciplinary.

Постановка проблеми. Використання музичного мистецтва в лікувальних цілях викликає неабиякий інтерес як у психологів, так і у музикознавців у контексті сьогодення. Музикотерапія стає частиною арт-терапії – науки, що вивчає здоров'явідновлюючі можливості мистецтва. Становлення музикотерапії як окремої науки відбувалося до початку XX століття і пов'язане з дослідженнями Джеймса Л. Корнінга і В. Бехтерева. Деякі згадки про використання методів музикотерапії відомі і під час Першої світової війни. Розвиток музичної терапії в період після Другої світової війни пов'язаний із внеском Маргарет Андертон, Іси Мод Ільсен і Гаррієт Айер Сейму. У той час музикотерапія була офіційно визнана в деяких військових установах; зокрема, в 1945 році використання музики для реабілітації у військових госпіталях було регламентовано в Технічному бюлетені 187 Військового департаменту США. Актуалізація інтересу до музикотерапії в останні роки пов'язана із сучасними війнами сьогодення. Зокрема, агресія Росії проти України розпочалася у 2014 році й на момент написання цієї наукової роботи вона вже вбила сотні тисяч людей. Очікується, що ця війна не завершиться найближчим часом, що поставить перед світовою наукою низку питань, які б допомогли ефективно протистояти агресору. Окрім інновацій у сфері військових технологій, які регулярно висвітлюються в науковому дискурсі, важливим є й питання реабілітації людей, які пережили травму та психологічні потрясіння в зоні бойових дій. Це питання також регулярно висвітлюється в медичній та соціальній літературі, на яку ми частково посилатимемося в наших дослідженнях у тій мірі, в якій вони стосуються використання музичної терапії як додаткового терапевтичного методу.

Специфіка музикотерапії передбачає мультидисциплінарний підхід, який враховує досягнення як музикознавства, так і медицини. З медичної точки зору, арт-терапія намагається з'ясувати, як мистецтво може впливати не тільки

на настрій людини, а й нормалізувати артеріальний тиск, частоту серцевих скорочень, стимулювати пам'ять, покращувати дихальну функцію, артикуляцію та інші аспекти фізичного і психічного здоров'я, а також розробити актуальні ефективні методики арт-терапії. Причому це можуть бути як рецептивні методи (прослуховування музики), так і активні – гра на музичних інструментах, спів, виконання спеціальних вправ під музику, вправи на розвиток мовлення зі словами до музики, прослуховування музики з подальшим обговоренням.

З позиції музикознавства найбільший практичний інтерес становить питання про те, яка музика володіє найкращими лікувальними можливостями, які саме твори можна рекомендувати лікарям для проходження курсу терапії. Крім того, арт-терапія може дати композиторам відповідь на питання, яку музику слід писати для використання в медичних та реабілітаційних закладах, яка музика може допомогти подолати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Метою нашого дослідження є аналіз досягнень музикотерапіїї в цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій показує, що вивчається широке коло питань, пов'язаних із впливом музики на здоров'я людини. Серед авторів останніх монографій – Ганс-Гельмут Декер-Фойгт, Кеннет Е. Брускія, Карен Гудман, Девід Олдрідж, Тоні Віграм, Евен Рууд, К.Д. Гудман, Елісон Левіндж, Вільям Б. Девіс, Кейт Е. Гфеллер та ін.

Загальний огляд досліджень музикотерапії дається в науковій роботі О. Львова (2019), який описує п'ять значущих моделей музикотерапії, які були представлені на Всесвітньому конгресі музичної терапії у Вашингтоні, округ Колумбія (США): GIM (Guided Imagery Method in Music, Helen L. Woppu), Analytical Music Therapy (Mary Priestley), Creative Music Therapy (автори – Пол Нордофф і Клайв Роббінс), Music Therapy of Benenzon (Роландо Бенензон), Behavioral Music Therapy (Кліффорд К. Медсен), Free Improvisation Therapy (Джульєтт Елвін).

Shabutin, Khmil & Shabutin (2008) досліджують терапевтичні властивості певних музичних стилів: григоріанського співу, жестового співу, бароко, рококо, класицизму, імпресіонізму, фольклору та, зокрема, індійської музики. Вчені налічують близько 30 музичних творів, які можуть бути рекомендовані в лікувальних цілях.

Landis-Shack, Heinz & Bonn-Miller (2017) проаналізували літературу з музичної терапії та дійшли висновку, що музика активізує ділянки мозку, пов'язані із задоволенням та зниженням стресу, сприяючи вивільненню ендорфінів та посиленню позитивних емоцій. Музикотерапія довела свою ефективність у поєднанні з іншими методами лікування, допомагаючи покращити фізичний та психологічний стан пацієнта, а також його інтеграцію в суспільство. Значний інтерес для наших досліджень становлять публікації військових вчених, які описують реабілітаційні заходи, які проходять військовослужбовці. Зокрема, після початку російської агресії у 2014 році реабілітаційні заходи досліджували і вивчали: Колесниченко (2019), Гавловський, Голованова та Харченко (2019), Макаренко (2018), Стеблюк та ін., (2020), Сафін та Якимчук (2019), Gulbs & Kobets (2021), Гордієнко (2021), Василенко (2020).

Окрема група публікацій описує досвід впровадження музикотерапії в університетську та шкільну освіту. Дослідники зазначають, що музикотерапія «стимулює емоційну сферу суб'єктів освітнього процесу» (Добровольська, 2023), «сприяє нейтралізації нервово-психічних перевантажень, відновленню позитивного емоційного та енергетичного тонусу» (Бурназова та Костієвич, 2020), сприяє створенню «позитивного емоційно-комунікативного середовища», знижує нервово-психічне напруження, стабілізує функціональний стан студентів, включає рефлексивні механізми активізації пізнавальної діяльності (Павленко, 2019; Reschke-Hernandez, 2014). Крім того, застосування музикотерапії в музичних школах сприяє «підвищенню ефективності музичного виховання, збереженню і поліпшенню здоров'я дітей, активізації їхнього інтересу до музичних занять і уроків, розвитку їхніх музичних здібностей, уяви і фантазії, активізації їхньої творчої активності, гармонізації чуттєвої сфери, вирішенню проблем міжособистісного і творчого спілкування на тлі здоров'я» (Малашевська, 2017).

Аналіз публікацій з музикотерапії дозволяє вказати на поширеність трьох методологій дослідження: соціологічної, аналітичної та узагальнюючо-аналітичної.

Соціологічний метод передбачає анкетне опитування групи людей, які отримують музичну терапію, з подальшою обробкою результатів. Зокрема, цей метод був застосований у дослідженнях Davis, Mulvaney-Day, Larson, Hoover & Mauch (2014), Akelma, Altınsoy, Arslan, & Ergil (2020). У деяких дослідженнях, таких як Maleki & Youseflu (2023), опитувальник доповнювався записом фізіологічних показників, що дозволило отримати більш об'єктивні показники впливу музикотерапії на пацієнтів. Аналітичний підхід передбачає вивчення анамнезу конкретного пацієнта, який отримував

лікування музикотерапією (наприклад, у дослідженні Vaudreuil et al., 2019), або вивчення роботи певних організацій чи груп спеціалістів, які впровадили лікування музикотерапевтичним лікуванням (Pezzin et al., 2018; Thompson & Neimeyer, 2014). Узагальнюючо-аналітичний підхід передбачає вивчення та виявлення розрізнених даних, зібраних та опублікованих дослідниками. Аналогічний підхід використовувався раніше в наукових роботах Landis-Shack, Heinz & Bonn-Miller (2017), Lvov (2019), Davis (2012) та ін. У цьому дослідженні ми спиратимемося на узагальнювально-аналітичний підхід та проаналізуємо дві категорії публікацій – публікації авторів з різних країн, які містять у ключових словах «музикотерапія» та «бойові», та публікації українських авторів, присвячені реабілітації військовослужбовців, які брали участь у захисті країни від російської агресії.

Формулювання цілей статті. Метою аналізу є виявлення практик музикотерапії та оцінка їхнього оздоровчого потенціалу. У цьому дослідженні було проведено системний огляд та аналіз потенціалу музичного мистецтва для відновлення здоров'я в концепції післявоєнної реабілітації та відновлення.

У процесі дослідження було використано декілька загальнонаукових методів, зокрема – аналізу та синтезу (для дослідження сучасних теоретичних уявлень та наукових розробок щодо потенціалу музичного мистецтва у повоєнному відродженні особистості); порівняння (для систематизації понятійних підходів до визначення основних понять і критеріїв, уточнення термінологічного апарату); структурно-логічний метод (для розробки пропозицій щодо вдосконалення парадигми музикотерапії). Робота над дослідженням була виконана на основі принципів комплексності та системності наукового дослідження, що дозволило аналізувати об'єкт дослідження як цілісну систему з кількома взаємозв'язками та взаємозалежностями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз публікацій, присвячених відновлюючому потенціалу музичного мистецтва для людей, які пережили травматичний досвід у зоні бойових дій, дозволяє виділити такі напрями досліджень: вивчення впливу музикотерапії на конкретного пацієнта з детальним вивченням анамнезу та впливу музикотерапії на групу пацієнтів за допомогою опитувань. Переважна більшість потрапляє в другу категорію. Індивідуальний досвід найбільш повно описаний у науковій роботі Vaudreuil, Avila, Bradt, & Pasquina (2019). Вчені вивчили досвід американського солдата Луїса Авіли, який брав участь у бойових діях в Афганістані у 2011 році та отримав важке поранення. Згідно зі звітом про випадок, Луїс Альвія перебував у комі протягом 40 днів, і «дружині Авіли повідомили, що малоймовірно, що він повернеться до тями й було рекомендовано припинити життєзабезпечення. Пані Авіла вирішила продовжити підтримку життя і спробувала встановити контакт з CPT Avila, граючи його улюблену музику (наприклад, Help, Ode to Joy, The Army Song і God Bless America). Вона також відтворювала відео/аудіозаписи їхньої сім'ї та дітей» (Vaudreuil et al., 2019; Collie et al., 2006). Подальше використання музичної терапії включало 60-хвилинні заняття тричі на тиждень, поєднуючи прослуховування музики з логопедією [СЛП], фізіотерапією [ПТ] та трудотерапією [ОТ]. На думку дослідників, сеанси дозволили «(1) отримати доступ до спогадів до травми через музичні спогади, (2) визнати та обробити події нападу за допомогою написання пісень, (3) вирішити проблему особистої втрати кінцівки, зору, комунікації та рухливості через успіхи у музичній реабілітації, пов'язаній із посттравматичним ростом, (4) висловлювати вдячність своїй родині та друзям через самостійно вибрані пісні або створення власної музики, та (5) вшановувати життя своїх побратимів та загиблих солдатів через музичне виконання».

Дослідження музикотерапії, які застосовувалися до різних груп людей, дозволяють виокремити три групи практик музичної терапії:

- перцептивну (пацієнти слухають музику),
- моторну (пацієнти виконують різні фізичні вправи під музику)
- творчу (пацієнти грають на музичних інструментах, співають або створюють музику) (Ambler et al., 2023).

Перцептивні практики передбачають пропозицію пацієнтам послухати музику. На жаль, у більшості досліджень, за винятком наведеного вище, не уточнюється, які саме композиції слухали пацієнти. Деякі дослідження містять лише загальні характеристики. Наприклад, у дослідженні Maleki & Youseflu (2023) пропонувалося слухати «турецьку музику, поп-музику, музику на фортепіано зі швидкістю 70 ударів на хвилину». У дослідженні Uğraş, G.A., Yıldırım, G., Yüksel, S., Öztürkçü, Y., Kuzdere, M., & Öztekin, S.D. (2018), пацієнтам пропонувалося слухати «класичну, турецьку музику та звуки природи». У дослідженні Akelma, Altınsoy, Arslan, & Ergil (2020) йдеться про «улюблену» музику (без будь-якої конкретизації). Більшість досліджень не дають жодних вказівок. Роль перцептивної музичної

терапії позитивно оцінюється в більшості досліджень. Наприклад, Maleki & Youseflu (2023) використовували музичну терапію в пологових будинках, щоб зменшити короткочасний післяпологовий біль в епізіотомії. На думку дослідника, «втручання, засновані на музиці, можуть знизити 1,60 одиниці балу болю в епізіотомії як у першонароджуючих, так і в багатоплідних, ніж у контрольній групі. Найвищий та найнижчий вплив музики на зменшення болю був через 2 та 48 годин після епізіотомії відповідно». Akelma, Altınsoy, Arslan & Ergil (2020) досліджували вплив прослуховування музики на пацієнтів, які готуються до операції. Опитування з використанням методів визначення рівня тривожності (STAI-1 і STAI-2) і болю (NRS) показали, що «прослуховування улюбленої музики, якій віддають перевагу пацієнти, перед операцією знижувало тривожність, регулювало гемодинамічні параметри і покращувало задоволеність післяопераційних пацієнтів». Уграш, Г.А., Yıldırım, Г., Юксель, С., Озтюркчю, Ю., Куздере, М., & Озтекін, С.Д. (2018) виміряли рівні тривожності пацієнтів (STAI-S), систолічний артеріальний тиск (SBP), діастолічний артеріальний тиск (DBP), частоту серцевих скорочень (HR) і виявили, що «всі типи музики» знижують рівень тривожності, а також артеріальний тиск і рівень кортизолу. Природні звуки додатково знижували діастолічний артеріальний тиск. Класична турецька музика також знижувала діастолічний артеріальний тиск і частоту серцевих скорочень. Krout (2007) обґрунтовує використання музичної терапії для полегшення розслаблення як засобу маскування непотрібних подразників навколишнього середовища, а також як відволікання від стресу або фізичного болю. Також обговорюється кореляція між музикою та кількома аспектами психонейроімунології, функцією лімбічної системи в емоційних та фізіологічних реакціях на музику та функцією вегетативної нервової системи у вивільненні гормонів. Дослідження Steiner-Brett (2023) припускає, що «музична терапія представлена як ефективний нефармакологічний підхід для вирішення психосоціальних потреб, зокрема, для неформальних опікунів». Дослідження наочно демонструє, що музична терапія приносить користь пацієнтам, а також особам, які доглядають за ними, включаючи лікарів та родичів.

До рухових практик ми умовно зараховуємо різні практики, в яких музика використовується в якості акомпанементу для різних рухових або мовних вправ. У більшості випадків вчені не уточнюють, який саме вид музики використовувався, обмежуючись лише поверхневим описом застосовуваних практик. Наприклад, Bronson, Vaudreuil and Bradt (2018) описують рух у повільному темпі, що супроводжується музикою, під час якого музичний терапевт створює динамічний мелодійний контур на фортепіано, віолончелі чи інших мелодійних інструментах, вирівняний із траєкторією сканування тіла. Roy, Bellini, Kruger, Haight & Vermetten (2022) використовували процедуру когнітивної терапії «ходи та розмовляй» для пацієнтів із посттравматичним стресовим розладом. Музика була використана в рамках процедури «Десенсибілізація та реконсолідація пам'яті за допомогою руху, мультимодальна пам'ять (3MDR)». І в тому, і в іншому випадку вчені оцінюють результати музикотерапії як позитивні. Однак вони наголошують на необхідності подальших досліджень. Активні форми музикотерапії згадуються і в освітній практиці. Наприклад, Павленко (2019, с. 139) описує такий прийом як «спільне виконання відомої пісні для одного з учасників гурту для відзначення своїх досягнень або привітання», що, за словами автора, «викликає позитивні емоції, відчуття згуртованості».

Практики створення музики описані принаймні у двох дослідженнях. Наприклад, у вищезгаданому дослідженні Bronson, Vaudreuil & Bradt (2018) 60-хвилинні сесії проводяться з груповою грою на інструментах і написанням пісень на основі 12-тактового блюзового патерну. На думку дослідника, «терапевт полегшує групі виконання блюзу, акомпануючи на сильному ритмічному інструменті (барабани/перкусія, бас або ритм-гітара). До музики можуть бути додані тексти пісень, які вимовляються або співаються пацієнтами або музичним терапевтом» (с. 201). Не менш цікавим є досвід волонтерського проєкту «Гітари для ветеранів», метою якого є надання ветеранам безкоштовних уроків гри на гітарі, які, на думку ініціаторів, мають допомогти відновити психологічну рівновагу. Pezzin, Larson, Lorber, McGinley & Dillingham (2018) повідомили про помірний позитивний ефект від уроків для тих, хто погодився взяти участь у проекті. У деяких статтях дослідники уникають уточнення характеру використовуваних практик музичної терапії, однак вони наголошують на їхньому позитивному ефекті. Зокрема, Davis, Mulvaney-Day, Larson, Hoover & Mauch (2014) намагалися дослідити ефективність альтернативної та додаткової медицини, яка включала музичну терапію поряд з мануальною терапією, травами, масажем, мегавітамінами, руховою терапією та релаксацією. Hasanović, Sinanović, Pajević, Avdibegović & Sutović (2006) описують проблему

інновацій у системі охорони здоров'я в Боснії та Герцеговині, приділяючи особливу увагу охороні психічного здоров'я.

Перспективи застосування музикотерапії в сучасних умовах також спонукають до вивчення українського досвіду. Отже, виокремимо кілька досліджень українських авторів, опублікованих після окупації Росією Кримського півострова та Донбасу. Safin & Yakimchuk (2019) розглядають психологічні інструменти проведення реабілітаційних активностей з ветеранами бойових дій у поєднанні з методами фармакокорекції психотропними препаратами, адаптогенами, біостимуляторами, фізіотерапевтичними та психотерапевтичними методами тощо. Дослідник згадує музикотерапію як один із методів психотерапевтичної реабілітації (поряд із «бібліотерапією, образотерапією, арт-терапією»), який «широко використовується в іноземних збройних силах» (с. 240), однак він не висвітлює специфіки його застосування в Україні.

Литвиненко (2015) згадує про використання «арт-терапії», «терапії мистецтвом та творчим вираженням» поряд з гештальт-терапією та тілесно-орієнтованою психотерапією, хоча специфіка цієї терапії не розкрита. Гавловський, Голованова та Харченко (2019) серед програм Кременчуцького обласного шпиталю ветеранів війни згадують арт-терапію, а саме «творчість художника», при цьому в них не згадуються жодні практики, пов'язані з музикою.

Поряд з цим згадуються такі методики:

- «психодіагностика, дебрифінг, тренінги з оптимізації внутрішнього потенціалу та відновлення психологічної безпеки людини, ігрова діяльність, психологічні лекції, тренінги з саморегуляції; перегляд фільмів, відпочинок (плавання, сауна, джакузі, караоке, риболовля), масаж, індивідуальні консультації, прогулянки, заняття в тренажерному залі та інше» (Колесниченко, 2019);
- «медичне обстеження; психологічна діагностика (скринінг); психологічна освіта (про-освіта); психоемоційне розвантаження та відновлення психологічної безпеки особистості; психофізіологічне полегшення; соціальна реабілітація» (Василенко, 2020);
- «нестаціонарна терапія, індивідуальна та групова психотерапія; сімейне консультування; техніки релаксації та біологічного зворотного зв'язку; фізіотерапія, фармакотерапія» (Сафін і Якимчук, 2019);
- «надання емоційної, змістовної та екзистенційної підтримки людині або суспільству в ситуаціях труднощів, що виникають у процесі їхнього особистого та соціального існування» (Макаренко, 2018).

Отримані результати свідчать про обмежене використання музичної терапії, перш за все як додаткового заходу. Хоча дослідники відзначають позитивний вплив музикотерапії на стан пацієнтів, який виявляється не тільки в їхньому опитуванні, а й вимірюється інструментально, бракує детальних пояснень особливостей використовуваної музики, а також пояснень механізмів впливу музики на пацієнтів. Ці питання вважаються недостатньо вивченими. Музикотерапія також стала предметом великої кількості журналістських статей і сайтів, а також відео на YouTube, які, на думку їхніх авторів, нібито мають цілющі властивості. Однак до цих джерел інформації слід бути особливо обережними. Зокрема, на відеоплатформі YouTube поширюють відео, які формують викривлені уявлення про музичну терапію. Наприклад, великою популярністю користуються ролики під назвою «Цілюща музика» з «частотою» 432 Гц або 732 Гц (до 40 млн переглядів і більше). Однак слід мати на увазі, що представлені на них записи – це не сигнали заявленої частоти, а, як правило, повільнотемпові музичні композиції на основі класичної гармонії, в якій, як відомо, використовуються складні гармонії, що складаються зі звуків з основними частотами від 30-50 Гц до 2-4 кГц. Змістовна сторона музичних творів, які можуть бути використані в процесі музикотерапії, поки що залишається поза увагою дослідників. Змістовна сторона, яка визначається її інтонаційним характером, а для музики в поєднанні з поезією – також словесним діапазоном, може бути важливим фактором психологічного впливу музики, як позитивного, якщо музичний твір належить до числа улюблених композицій пацієнта, так і негативного. Негативний вплив може яскраво проявлятися, якщо, наприклад, пісня співається мовою держави, або прославляє цінності держави у воєнних діях, проти яких брала участь людина, якій нав'язується музика. Ця обставина, зокрема, є однією з важливих причин обмежувальних заходів проти російської музики, запроваджених в Україні з початком масштабної фази російського вторгнення у 2022 році.

Висновки. Опубліковані дослідження свідчать про значний потенціал музики для відновлення здоров'я ветеранів бойових дій. Зокрема, прослуховування музики, виконання вправ у супроводі музики, заняття музикою (спів, гра на музичних інструментах) можуть допомогти покращити здоров'я людини, зокрема нормалізувати артеріальний тиск, частоту серцевих скорочень, зменшити тривожність,

стимулювати пам'ять тощо. У той же час застосування музикотерапії в реальній медичній практиці сьогодення використовується лише епізодично і лише в окремих реабілітаційних центрах як доповнення до інших видів терапії.

У науковій роботі досліджуються перспективи використання музикотерапії для людей, які брали участь у бойових діях або перебували в епіцентрі бойових дій та пережили посттравматичний стресовий розлад. У процесі роботи було здійснено ретроспективний аналіз історичної документації щодо спроб використання музикотерапії під час Першої та Другої світових воєн, еволюції музичної терапії у другій половині 20 століття та потенціалу зростання в контексті сучасних конфліктів, зокрема, російської агресії проти України, яка триває з 2014 року. У дослідженні було визначено три основні типи практик музичної терапії: перцептивні, рухові практики та музикування. З'ясовано, що позитивний вплив практик музикотерапії констатується не тільки самими пацієнтами, а й вимірюється інструментально, що дає об'єктивні підстави для підкреслення важливості лікувального потенціалу музичного мистецтва. До того ж було доведено, що практики музикотерапії – це не масові, а спорадичні реабілітаційні організації ініціативних та окремих волонтерських центрів. З музикознавчої точки зору найбільший практичний інтерес для майбутніх досліджень у цьому напрямку становить питання про те, яка музика має найкращий терапевтичний потенціал, і які твори можуть бути рекомендовані лікарям для проведення терапевтичного курсу. Крім того, арт-терапія може дати композиторам відповідь на питання про те, яка музика має бути написана для використання в лікувальних та реабілітаційних закладах, і яка музика може допомогти подолати посттравматичний стресовий розлад, що є безцінним ресурсом для відновлення як військовослужбовців, так і суспільства у післявоєнний період відродження особистості – психологічний ресурсний потенціал.

Список використаних джерел

Василенко, С. (2020). Психологічна реабілітація в системі психологічного забезпечення підготовки та застосування збройних сил в Україні в сучасних умовах. *Вісник Національного університету оборони України,* 1 (51), 5–10. URL: http://dx.doi.org/10.33099/2617-6858-2019 0-1-51-5-10

Гавловський, А.Д., Голованова, І.А., & Харченко, Н.В. (2019). Аналіз реабілітації учасників операції об'єднаних сил. *Вісник Організації соціальної гігієни та охорони здоров'я України*, 2, URL: https://doi.org/10.11603/1681 2786.2019.2.10479

Гордієнко, Є.П. (2021). *Механізми реалізації державної політики соціального захисту учасників бойових дій в Україні.* (Докторська дисертація). Харківський національний навчально-науковий інститут імені В.Н. Каразіна URL: https://acortar.link/gQFDda

Добровольська, Р.О. (2023). Впровадження музикотерапії в зміст сучасної університетської освіти в Україні. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». педагогічних наук,* 1 (25). URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2023/1/13.pdf

Колесниченко, О. (2019). Психологічна реабілітація військовослужбовців – учасників бойових дій Національної гвардії України. З*бірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки,* 12(1), 159–175. URL: http://dx.doi.org/10.32453/5.v12i1.144

Литвиненко, Л. (2015). Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців та демобілізованих осіб. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія та психотерапія,* 3(11), 34–51.URL: https://acortar.link/hFIWQm

Львов, О. (2019). Музикотерапія як напрямок: історія, розвиток, перспективи, техніки. *Форум психіатрії та психотерапії,* 12, 126–139. URL: https://acortar.link/7GbufQ

Малашевська, І.А. (2017). Значення і роль саногенно-особистісної парадигми музичного виховання дошкільнят і молодших школярів. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія та методика художньої*

References

Dobrovolska, R.O. (2023). Introduction of Music Therapy into the Content of Modern University Education in Ukraine. Bulletin of the Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". pedagogical sciences, 1 (25). https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2023/1/13.pdf [in Ukrainian]

Gavlovsky, A.D., Golovanova, I.A., & Kharchenko, N.V. (2019). Analysis of rehabilitation of participants of the operation of combined forces. Bulletin of Social Hygiene and Health Care Organization of Ukraine, 2, https://doi.org/10.11603/16812786.2019.2.10479 [in Ukrainian]

Hordiienko, E.P. (2021). Mechanisms for implementing the state policy of social protection of combatants in Ukraine. (Doctoral diss). Kharkiv National University named after V.N. Karazin Educational and Scientific Institute https://acortar.link/gQFDda [in Ukrainian]

Kolesnychenko, O. (2019). Psychological rehabilitation of military personnel – participants of combat actions of the National Guard of Ukraine. Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences, 12 (1), 159-175. http://dx.doi.org/10.32453/5.v12i1.144 [in Ukrainian]

Lvov, O. (2019). Music Therapy as a Direction: History, Development, Perspectives, Techniques. Forum of Psychiatry and Psychotherapy, 12, 126-139. https://acortar.link/7GbufQ [in Ukrainian]

Lytvynenko, L. (2015). Medical and psychological rehabilitation of servicemen and demobilized individuals. Actual Problems of Psychology. Consultative Psychology and Psychotherapy, 3 (11), 34-51. https://acortar.link/hFIWQm [in Ukrainian]

Malashevska, I.A. (2017). The importance and role of the sanogenic-personal paradigm of music education of preschoolers and primary schoolchildren. Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 14: Theory and Methods of Art Education, 22 (1). 188-193. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017 _22(1)__37 [in Ukrainian]

Pavlenko, H.V. (2019). Tolerance to uncertainty as a resource of students' psychological well being. Actual Problems of

освіти, 22(1). 188–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22(1)__37

Павленко, Г.В. (2019). Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя учнів. *Актуальні проблеми психології*, 7 (47). URL: http://appsychology.org.ua/ data/jrn/v7/i47/2 0.pdf

Шабутін, С., Хміль, С., & Шабутіна, І. (2008). *Зцілення за допомогою музики*. Підручники та посібники, Тернопіль.

Psychology, 7 (47). http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i47/2 0.pdf [in Ukrainian]

Shabutin, S., Khmil, S., & Shabutina, I. (2008). Healing with music. Textbooks and Manuals, Ternopil. [in Ukrainian]

Vasylenko, S. (2020). Psychological rehabilitation in the system of psychological support for the training and application of armed forces in Ukraine in modern conditions. Bulletin of the National Defense University of Ukraine, 1 (51), 5-10. http://dx.doi.org/10.33099/2617-6858-2019 0-1-51-5-10 [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Врубель Анна Федорівна
annavrubel2018@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-114-120

Матеріал надійшов до редакції 03. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 09. 2024 р.

Information about the author:
Vrubel Anna Fedorivna
annavrubel2018@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-114-120

Received at the editorial office 03. 09. 2024.
Accepted for publishing 30. 09. 2024.

УДК 373.3.091.33:808.5

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОВИ Й МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Світлана Дубяга, Олександра Чумаченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто гейміфікацію як ефективний педагогічний засіб для розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку. Увага акцентується на перевагах інтеграції ігрових елементів у навчальний процес, зокрема на стимулюванні інтересу й активності учнів під час вивчення української мови. Проаналізовано основні складові гейміфікації, включаючи бали, рівні, систему досягнень, змагання та заохочувальні нагороди, які позитивно впливають на навчальну мотивацію та дозволяють учням досягати високих результатів у засвоєнні нових мовленнєвих конструкцій і правил. Особливу увагу приділено психологічним аспектам використання гейміфікації, зокрема підвищенню впевненості в собі, розвитку критичного мислення та командної роботи. Крім того, представлено практичні рекомендації для вчителів щодо впровадження гейміфікації на уроках мови, включаючи приклади вправ та завдань, які сприяють закріпленню мовних знань та формуванню навичок спілкування. Підкреслено, що гейміфікація не лише полегшує засвоєння матеріалу, а й сприяє емоційному залученню учнів, підтримує їх інтерес до навчання та поліпшує загальну атмосферу уроків.

Ключові слова:
гейміфікація; навчання; молодші школярі; мовлення; мотивація; інтерактивність; комунікативні компетенції.

Resume:
Dubiaha Svitlana, Chumachenko Oleksandra. Gamification as a tool for language and speech learning among younger schoolchildren.
The article examines gamification as an effective pedagogical tool for developing language and communication skills in young school-age children. The focus is on the advantages of integrating game elements into the educational process, particularly in stimulating students' interest and engagement in learning the Ukrainian language. The primary components of gamification are analyzed, including points, levels, achievement systems, competition, and reward incentives, which positively impact learning motivation and help students achieve strong results in mastering new language structures and rules. Special attention is given to the psychological aspects of gamification, such as boosting self-confidence, fostering critical thinking, and enhancing teamwork. Additionally, practical recommendations are provided for teachers on implementing gamification in language lessons, including examples of exercises and activities that reinforce language knowledge and communication skills. It is emphasized that gamification not only facilitates material comprehension but also promotes students' emotional engagement, sustains their interest in learning, and improves the overall classroom atmosphere.

Key words:
gamification; learning; younger schoolchildren; speech; motivation; interactivity; communication competencies.

Постановка проблеми. Основним документом початкової освіти є Державний стандарт, який визначає основні вимоги до компетентностей та навчальних досягнень здобувачів освіти, а також основний підхід до початкової освіти. Основною галуззю, яка орієнтована на здатність повною мірою оволодіти українською мовою, є мовно-літературна освітня галузь. Вона реалізована в такому навчальному предметі, як «Українська мова».

Згідно з Державним стандартом навчання в початковій школі здійснюється за двома типовими освітніми програмами – типова освітня програма за редакцією О. Савченко (НУШ 1) та типова освітня програма за редакцією Р. Шияна (НУШ 2)

За НУШ 1 мета початкового курсу мовної освіти передбачає забезпечення всебічного розвитку учня, його здібностей відповідно до індивідуальних та вікових особливостей і потреб дитини, вміння вільно спілкуватися українською мовою, розвиток творчих здібностей, уяви та допитливості, гарантуючи, що він готовий продовжити навчання в початковій школі. Українська мова призначена для того, щоб формувати шанобливе ставлення до української мови та культурних цінностей українського народу, бачити свій подальший успіх при бездоганному знанні мови, вміти використовувати її у повсякденному житті.

Якщо ми порівняємо цілі цих двох програм, то можемо сказати, що в основі НУШ 1 лежить принцип дитиноцентризму. Тобто, він більшою мірою спрямований на всебічний розвиток учнів і формування важливих життєвих цінностей. НУШ 2 розвиває здатність дитини спілкуватися українською мовою і використовувати її у всіх сферах суспільного життя, а також орієнтований на країну і культуру.

На сучасному етапі розвитку освіти існує гостра необхідність у пошуку нових методів та підходів для ефективного навчання молодших школярів, особливо в контексті розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок. Вивчення мови та мовлення потребує активної участі учнів, високого рівня їхньої мотивації та емоційного залучення, проте традиційні методи навчання часто не здатні в повній мірі забезпечити ці аспекти. Багато учнів молодшої школи втрачають інтерес до навчання через одноманітність уроків, які не враховують їхні індивідуальні особливості та потреби в інтерактивному й цікавому освітньому середовищі. Це призводить до низької успішності, зниження мотивації до навчання та відсутності належного рівня комунікативної компетентності, що є важливим для подальшої

соціалізації учнів і успішного спілкування в суспільстві (Кузьменко, 2020, с. 27)

Сучасні дослідження вказують на те, що гейміфікація, тобто застосування ігрових елементів у навчанні, може значно полегшити процес засвоєння мовленнєвих навичок, активізуючи інтерес учнів та підтримуючи їхню пізнавальну активність. Гейміфікація створює умови для неформального навчання, у якому учні сприймають уроки як цікаву гру, а не як обов'язок. Упровадження елементів гри, таких як система балів, нагород, рівнів і змагань, сприяє розвитку мотивації до навчання, формуванню впевненості у власних силах, поліпшенню емоційного стану учнів і стимулює прагнення досягати кращих результатів.

Однак, попри зростаючу популярність гейміфікації у педагогічній практиці, її впровадження у навчання мови та мовлення молодших школярів досі залишається малодослідженим питанням. Брак наукових даних про ефективність гейміфікаційних методів та їхнє конкретне застосування в освітніх програмах для молодших класів свідчить про необхідність подальших досліджень. Також потребують визначення оптимальні методи адаптації гейміфікаційних інструментів для врахування індивідуальних особливостей молодших школярів та для досягнення конкретних навчальних цілей у навчанні мови (Долинський, Кравченко, 2020, с. 109).

Таким чином, постає проблема розробки і застосування гейміфікаційних методів, які сприяли б підвищенню мотивації учнів до вивчення мови, підтримували активне засвоєння мовленнєвих навичок, розвивали комунікативні компетенції і водночас забезпечували позитивну емоційну атмосферу під час навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади ігрової діяльності розкриваються у психолого-педагогічних працях науковців: В. Беспалька, Н. Матяш, Ю. Машбиць, Н. Ничкало, О. Пєхоти, О. Полат, М. Савчин, Г. Селевко, С. Сисоєвої та ін.

Загальним питанням гейміфікації та характеристикам окремих її напрямів (комп'ютерні ігри у закладах дошкільної і шкільної освіти, вебквести, геймтехнології тощо) приділяється важлива увага у наукових студіях таких дослідників, як Е. Галанина, М. Євсєєва, О. Ільченко, Л. Костюченко, О. Крицак, Є. Крюкова, О. Макаревич, І. Новик, С. Переяславська, О. Ткаченко та ін. У психолого-педагогічній літературі існує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор, зокрема в дослідженнях Л. Артемової, К. Гарвей, К. Грос, О. Леонтьєва, П. Лесгафт, Н. Луцан, С. Новосьолової, Ж. Піаже, О. Сорокіної, Ф. Фребель, В. Штерн та ін. Питання щодо використання комп'ютерних ігор в освітніх цілях досліджено А. Бершадським та Е. Янко.

Гейміфікація як засіб підвищення ефективності навчання в початковій школі розглядалася такими вченими, як Л. Жиділова, О. Карабін, К. Ляшенко; гейміфікацію освітнього процесу під час вивчення навчальних предметів у загальній середній освіті досліджували І. Борисюк, М. Мар'єнко, О. Пінчук, Н. Яськова. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам закладів вищої освіти вивчалися К. Галацин; гейміфікація у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя – Г. Коберник; формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови з використанням гейміфікації – С. Деньгаєвою; педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики та інформатики – Н. Кириленко та ін.

Упровадження гейміфікації допомагає вчителю мотивувати дітей і залучати їх до освітнього процесу, розвиваючи різні розумові навички; забезпечує навчання в інтерактивному середовищі, в якому вони можуть тренуватися, робити помилки і виправляти їх тощо.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з цим дослідження гейміфікації як дієвого педагогічного інструменту для розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок у молодших школярів, а також визначення конкретних методів її ефективного впровадження у навчальний процес. З огляду на актуальність інтерактивних підходів у сучасній освіті, дослідження зосереджено на аналізі того, як ігрові елементи можуть підвищувати мотивацію до навчання, заохочувати учнів до активної участі у заняттях та сприяти кращому засвоєнню мовного матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гейміфікація є сучасним підходом у педагогіці, який активно використовується для підвищення мотивації учнів та покращення результатів їхнього навчання. У навчанні мови та мовлення молодших школярів гейміфікація має значний потенціал, оскільки вона враховує психологічні особливості дітей цього віку: потребу в активній діяльності, схильність до гри та важливість емоційного залучення. Висвітлюючи основні аспекти впровадження гейміфікації у навчання мови, її компонентів, методів, а також результатів можна досягти завдяки використанню цього підходу (Биков, Литвинова, 2019, с. 47).

Гейміфікація, або ігрофікація, передбачає використання ігрових елементів у неігровому середовищі, щоб створити цікавіше й більш

мотивуюче навчальне середовище. У контексті навчання мови молодших школярів гейміфікація може бути реалізована за допомогою таких елементів, як:

- бали та нагороди – за виконання завдань учні отримують бали, значки або інші заохочувальні нагороди, що стимулює їхнє бажання успішно виконувати завдання;
- рівні та прогрес – освітній процес поділяється на рівні, які поступово ускладнюються; це допомагає учням бачити свій прогрес і мотивує їх рухатися далі;
- змагання – учні можуть змагатися між собою або працювати в команді для досягнення спільних цілей, що формує навички комунікації та співпраці;
- завдання та виклики – завдяки цікавим ігровим завданням, наприклад, розгадуванню ребусів, виконанню інтерактивних вправ тощо, учні активно залучаються до процесу навчання.

Впровадження гейміфікації у навчання мови базується на створенні ситуацій, що потребують від учнів активного використання мовленнєвих навичок. Наприклад, у рамках гри «Збери слова» учні можуть отримувати бали за правильне складання речень з окремих слів. Також корисним є застосування інтерактивних мовних додатків, як-от Duolingo або Lingokids, де кожне виконане завдання або пройдений рівень винагороджується, що підвищує інтерес до процесу навчання.

Іншим ефективним підходом є розробка мовних квестів, де учні виконують серію завдань, рухаючись від одного «пункту» до іншого, що допомагає закріпити нові знання. Наприклад, для вивчення теми «Тварини» можна створити квест, у якому учні повинні описувати різних тварин, використовуючи нові слова. Подібні завдання активізують процес запам'ятовування і водночас розвивають вміння спілкуватися.

Гейміфікація має значний психологічний ефект, оскільки допомагає подолати комунікативні бар'єри, розвиває впевненість у собі, сприяє прояву ініціативи та відповідальності. Використання ігрових елементів створює емоційно позитивну атмосферу на уроках, що важливо для дітей молодшого шкільного віку. Гейміфікація дозволяє учням природно адаптуватися до мовного середовища і активно взаємодіяти з вчителем та однокласниками, оскільки у грі вони почуваються комфортніше та відкритіше (Тищенко, & Шевченко, 2019, с. 90).

Гейміфікація сприяє розвитку мовленнєвих компетенцій: вона стимулює дітей висловлюватися, формулювати думки та слухати інших. Наприклад, завдання, побудовані у форматі діалогів, рольових ігор або драматизації, допомагають учням засвоювати нові мовні конструкції та практикувати мовлення в умовах, наближених до реального спілкування. Інтерактивні командні ігри, у яких потрібно досягти мети разом, розвивають навички роботи в команді та комунікативну компетентність.

Для ефективного впровадження гейміфікації в навчання мови рекомендується використовувати:

- ігрові картки – для вивчення нових слів чи граматичних конструкцій;
- мовні додатки – для підтримки індивідуальної роботи з кожним учнем і дозволу їм прогресувати у власному темпі;
- рольові ігри – які допомагають створити ситуації реального спілкування;
- віртуальні нагороди – для підвищення мотивації та стимулювання учнів до досягнення кращих результатів.

Застосування гейміфікації в навчанні мови та мовлення молодших школярів показує позитивні результати, що проявляються в поліпшенні мовленнєвих навичок, підвищенні інтересу до навчання та більш активній участі учнів у навчальному процесі. Учні стають більш впевненими у своїх можливостях, здатні швидше засвоювати новий матеріал і проявляти ініціативу в мовленнєвій діяльності. Актуальність теми дослідження зумовлена потребою у модернізації сучасної освіти, особливо у початковій школі, де закладаються основи мовленнєвих навичок та комунікативної компетентності учнів. Сьогодні суспільство висуває високі вимоги до здатності молодого покоління ефективно спілкуватися, адаптуватися до нових умов та взаємодіяти з оточенням. Однак традиційні методи навчання часто не здатні забезпечити належний рівень інтересу та мотивації дітей, що може негативно позначатися на успішності їхнього навчання та якості засвоєння мовного матеріалу.

Гейміфікація відповідає потребам сьогодення, оскільки враховує інтереси молодших школярів, для яких гра є природним способом пізнання світу. В умовах швидкого розвитку технологій вона стає ще більш актуальною, адже цифрові інструменти дозволяють вчителям створювати інтерактивне ігрове середовище, яке підвищує залученість учнів та сприяє їхній активній взаємодії з навчальним матеріалом.

Окрім того, гейміфікація сприяє розвитку у дітей критичного мислення, творчих здібностей, навичок співпраці та впевненості у власних силах – якостей, які є важливими для особистісного зростання і формування соціально-комунікативної компетентності. Інтерактивний підхід також допомагає учням швидше засвоювати складні мовленнєві конструкції, покращувати навички усного та письмового

мовлення, а також запам'ятовувати лексичні та граматичні правила.

Подальші дослідження у цій сфері можуть зосередитися на кількох важливих напрямах, які забезпечать глибше розуміння і більш широке впровадження гейміфікації у навчальний процес. Варто вивчити, як цей процес можна адаптувати під індивідуальні особливості учнів, враховуючи різні рівні їхнього розвитку, потреби та інтереси. Це дозволить зробити методи більш гнучкими та підходящими для кожного учня. Потрібні додаткові дослідження, які б аналізували вплив гейміфікації не тільки на мотивацію до навчання, але й на довготривале засвоєння матеріалу та розвиток мовленнєвих навичок. Це допоможе краще зрозуміти, як методи гейміфікації впливають на формування стійких мовних компетенцій.

Сьогодні стрімкий розвиток цифрових інструментів, таких як інтерактивні додатки, платформи з ігровими елементами та онлайн-ігри, відкриває нові можливості для гейміфікації. Майбутні дослідження можуть зосередитися на оптимізації цифрових ресурсів у навчанні мови та оцінці їхньої ефективності для молодших школярів. Важливо порівняти результати навчання у групах, що використовують ці методи, та у групах, які навчаються за традиційними методами, щоб краще оцінити, які аспекти гейміфікації є найбільш результативними та в яких випадках вони працюють найефективніше.

Для того, щоб гейміфікаційні методи ефективно інтегрувалися в освітній процес, необхідно розробити систему оцінювання їхніх результатів. Це може включати як методи оцінки досягнень учнів у конкретних мовленнєвих навичках, так і загальні критерії успішності учнів у навчанні мови. Важливо дослідити, як гейміфікація впливає на психологічний комфорт учнів, їхню впевненість у своїх можливостях, зниження рівня тривожності та формування позитивного ставлення до навчання.

Сучасні умови потребують дистанційного навчання, відкриваючи перспективи для дослідження можливостей гейміфікації в онлайн-форматі. Це особливо актуально для дітей молодшого шкільного віку, які потребують візуальних та інтерактивних елементів для підтримки уваги та мотивації під час дистанційних уроків (Гончаренко, 2020, с. 59).

Висновки. Варто зазначити, що гейміфікація є ефективним засобом підвищення мотивації до навчання мови та мовлення молодших школярів, сприяючи їхньому активному залученню в освітній процес, покращенню комунікативних навичок і збагаченню лексичного запасу. Впровадження ігрових елементів у навчальну діяльність дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу на уроках, яка сприяє зниженню тривожності у дітей та розвитку впевненості у власних силах. Зокрема, гейміфікація стимулює інтерес учнів, активізує їхню пізнавальну діяльність, формує навички співпраці та взаємодії, що є важливим для соціалізації дитини. Гейміфікаційні методи, такі як система нагород, досягнення рівнів, змагання та рольові ігри, роблять процес вивчення мови більш структурованим і водночас інтерактивним, забезпечуючи високий рівень залученості учнів.

Одним із важливих висновків є те, що гейміфікація сприяє розвитку не лише мовленнєвих навичок, але й цілого спектру когнітивних, емоційних та соціальних компетенцій. Це дозволяє стверджувати, що гейміфікація має потенціал до комплексного впливу на розвиток особистості молодших школярів, а отже, є цінним інструментом у системі початкової освіти. Однак ефективне впровадження гейміфікації потребує належної підготовки та обґрунтування з боку педагогів, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також адаптації під специфіку навчального контенту, особливо у навчанні мови.

Список використаних джерел

Биков, В.Ю., & Литвинова, С.Г. (2019). Інноваційні технології у навчанні: гейміфікація як засіб мотивації молодших школярів. *Інформаційні технології та засоби навчання.* (3). С. 45–52.

Гончаренко, С.У. (2020). *Педагогічна гейміфікація в умовах дистанційного навчання.* Київ: Освіта України. 98 с.

Долинський, А.Б., & Кравченко, Л.І. (2021). Гейміфікація у системі освіти: від теорії до практики. *Науковий вісник. Педагогіка.* 5 (11). С. 105–114.

Козак, О.М., & Черниш, О.Г. (2018). Ігрові технології в навчанні мови: сучасні підходи та перспективи. *Педагогічна освіта.* 2 (28). С. 112–119.

Кузьменко, І.В. (2020). Роль гейміфікації у формуванні комунікативних навичок молодших школярів. *Проблеми сучасної освіти.* 1. С. 24–30.

References

Bykov, V.Yu., & Lytvynova, S.H. (2019). "Innovative Technologies in Education: Gamification as a Means of Motivation for Younger Schoolchildren." Information Technologies and Learning Tools, no. 3, pp. 45–52. [in Ukrainian]

Honcharenko, S.U. (2020). *Pedagogical Gamification in the Context of Distance Learning.* Kyiv: Education of Ukraine, 98 p. [in Ukrainian]

Dolynskyi, A.B., & Kravchenko, L.I. (2021). "Gamification in the Education System: From Theory to Practice." Scientific Bulletin. Pedagogy, no. 5 (11), pp. 105–114. [in Ukrainian]

Kozak, O.M., & Chernysh, O.H. (2018). "Game Technologies in Language Learning: Modern Approaches and Prospects." Pedagogical Education, no. 2 (28), pp. 112–119. [in Ukrainian]

Павленко, Ю.С. (2019). Інтеграція цифрових технологій у процес навчання: можливості та виклики. *Освітня платформа України.* 4. С. 38–44.

Сидоренко, О.П. (2018). *Ігрова діяльність у навчанні дітей молодшого шкільного віку*. Харків: Ранок. 76 с.

Тищенко, М.П., & Шевченко, В.Л. (2019). Методика застосування гейміфікації для розвитку мовних навичок у молодших школярів. *Педагогічна наука та практика*. 7 (23). С. 87–95.

Шаповал, Н.В. (2021). Психологічні аспекти впровадження гейміфікації у навчальний процес. *Молодь і ринок*. 3 (78). С. 130–137.

Якимчук, О.С., & Корж, Л.В. (2020). Гейміфікація у навчанні мови та мовлення: основні підходи та перспективи розвитку. *Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 12. С. 59–68.

Kuzmenko, I.V. (2020). "The Role of Gamification in Forming Communication Skills of Younger Schoolchildren." Problems of Modern Education, no. 1, pp. 24–30. [in Ukrainian]

Pavlenko, Yu. S. (2019). "Integration of Digital Technologies in the Learning Process: Opportunities and Challenges." Educational Platform of Ukraine, no. 4, pp. 38–44. [in Ukrainian]

Sydorenko, O.P. (2018). *Game Activities in Teaching Young School-Aged Children.* Kharkiv: Ranok, 76 p. [in Ukrainian]

Tishchenko, M.P., & Shevchenko, V.L. (2019). "Methodology of Applying Gamification for Developing Language Skills in Younger Schoolchildren." Pedagogical Science and Practice, no. 7 (23), pp. 87–95. [in Ukrainian]

Shapoval, N.V. (2021). "Psychological Aspects of Gamification Implementation in the Learning Process." Youth and Market, no. 3 (78), pp. 130–137. [in Ukrainian]

Yakymchuk, O.S., & Korzh, L.V. (2020). "Gamification in Language and Speech Learning: Key Approaches and Prospects for Development." Scientific Works Collection of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences, no. 12, pp. 59–68. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Чумаченко Олександра Олексіївна
al.chumachenko08@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-121-129

Матеріал надійшов до редакції 29. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 17. 11. 2024 р.

Information about the authors:
Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Chumachenko Oleksandra Oleksiivna
al.chumachenko08@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-121-129

Received at the editorial office 29. 10. 2024.
Accepted for publishing 17. 11. 2024.

УДК 373.3.015.31:172.15

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Владислава Дьоміна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено важливості патріотичного та громадянського виховання в Україні, особливо в умовах сучасних викликів, зокрема війни. У контексті реалій сьогодення, актуальність цих напрямів виховання набуває особливого значення, оскільки формування національної свідомості та активної громадянської позиції серед молоді є необхідною умовою зміцнення держави та її суверенітету. Автором проаналізовано роль школи, зокрема початкової, у вихованні молодших школярів, підкреслюючи важливість учительського прикладу і використання різноманітних методів та форм роботи. Показано, що ефективне національно-патріотичне виховання передбачає не лише теоретичні знання, а й практичне застосування цих знань через різні види діяльності, зокрема проектну роботу, гуртки, екскурсії та спортивні змагання. Окремо закцентовано увагу на значенні історичної пам'яті та культурних традицій як основи для формування національної гідності та гордості за Батьківщину. У статті також розглянуто роль вчителя як провідника патріотичних цінностей, його вплив на дітей, формування у них почуття належності до українського народу і готовності до служіння своїй країні.

Ключові слова:
патріотичне виховання; громадянське виховання; національна свідомість; початкова школа; виховання молодших школярів; національно-патріотичне виховання; демократичні цінності.

Resume:
Domina Vladyslava. Patriotic education in the primary education system at the present stage of state building.
The article is dedicated to the importance of patriotic and civic education in Ukraine, particularly in the context of modern challenges, including the war. In today's realities, the relevance of these education directions becomes especially significant, as the formation of national consciousness and an active civic stance among young people is a necessary condition for strengthening the state and its sovereignty. The author analyzes the role of schools, especially primary schools, in educating younger students, emphasizing the importance of teachers' examples and the use of various methods and forms of work. It is shown that effective national-patriotic education involves not only theoretical knowledge but also the practical application of this knowledge through various activities, including project work, clubs, excursions, and sports competitions. The article specifically highlights the importance of historical memory and cultural traditions as the foundation for forming national dignity and pride for the homeland. The role of the teacher as a guide to patriotic values is also discussed, focusing on their influence on children and the formation of a sense of belonging to the Ukrainian people and a readiness to serve the country.

Key words:
patriotic education; civic education; national consciousness; primary school; education of younger students; national-patriotic education; democratic values.

Постановка проблеми. Сьогодні Українська держава та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають надзвичайно велике значення для подальшого визначення, першою чергою, своєї долі, долі своїх сусідів, подальшого світового порядку на планеті. В сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері, пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з убезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є визначення нової стратегії виховання багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін (Петренко, 2015, с. 6).

Ураховуючи суспільно-політичну ситуацію, що склалася в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції. У зв'язку із війною в країні виховна робота є пріоритетною. У контексті нових викликів, що постали перед Україною, доцільно переглянути практику виховної роботи та захисту прав дітей у навчальному закладі. Діти мають безпосередній зв'язок з тим, що відбувається в країні: їхні батьки мобілізовані й застосовують зброю, працюють волонтерами, беруть участь у громадських акціях (Саркісян, 2020, с. 90).

Тому вчителі мають бути готовими до непростих запитань від учнів, на які важливо дати компетентні й водночас коректні відповіді. Варто надавати дітям чіткі й зрозумілі пояснення, не давати нездійсненних обіцянок, а головне – утримуватися від коментарів, спрямованих на підрив національної безпеки чи руйнацію національної єдності в державі. Натомість потрібно розповідати учням, що держава і громадянське суспільство роблять усе можливе для відновлення миру та порядку в країні, спротиву зовнішньої агресії проти України, що лише в національній

єдності та національній гідності наша сила і незламність (Герцен, 2016, с. 39).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення в аспекті досліджуваної проблеми мають загальнотеоретичні праці зарубіжних педагогів – А. Дістервега, Д. Дьюї, Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж. Руссо та вітчизняних класиків – Г. Ващенка, О. Духновича, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Теоретичні та методологічні основи формування особистості з глибоким почуттям патріотизму представлені у працях І. Беха, О. Вишневського, П. Кононенка, В. Кременя, В. Кузя, М. Левківського, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Д. Чижевського та ін. Особливості формування національних цінностей в учнів різних вікових груп відображені в роботах І. Зверєвої, В. Коваля, А. Москальової, П. Онищука та ін.

Теоретико-методичні засади літературно-краєзнавчої роботи у своїх працях розробляли Л. Башманівська, І. Волинець, М. Горда, А. Лисенко, Л. Ходанич, В. Романько та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз сучасного стану патріотичного виховання в початковій освіті України в контексті державотворення, визначення основних педагогічних підходів та методів, які сприяють формуванню патріотичних цінностей у молодших школярів, висвітлення ролі вчителя як ключової постаті в процесі патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед новою українською школою, яка стоїть на шляху демократичних перетворень, постають нові завдання. Одне з них – формування особистості громадянина правового демократичного суспільства. З огляду на це активно розробляється новий напрямок – громадянська освіта; з'явилася концепція громадянського виховання; напрацьовується науково-методичне забезпечення, створюються програми та підручники.

У вихованні громадянина велика роль належить початковій школі. Але для того, щоб учитель був спроможний свідомо працювати в цій галузі, йому потрібно чітко уявляти, в чому полягає сутність такого складного особистісного феномена (Мельник, 2015, с. 105).

Засобами патріотичного виховання можуть бути як зразки поведінки людей навколо, вчинки, описані як нормативні і високо оцінені в педагогічній, художній, публіцистичний та іншій літературі, засобах масової інформації, так і особистий приклад вчителя початкових класів (оскільки молодший школяр відчуває велику довіру до вчителя, а педагог своєю особистістю формує стійке уявлення дитини про моральність і патріотизм). Тому належна реалізація завдань патріотичного виховання вчителями і вихователями можлива лише за умов усвідомлення педагогами своєї виховної ролі, оволодіння необхідними знаннями і вміннями, підвищення свого педагогічного рівня. Саме через учителя, вихователя школяр пізнає світ, учиться любити, критично відноситися до себе і оцінювати інших. Безпосередність дітей молодшого шкільного віку дає можливість педагогу достатньо швидко виявити індивідуальні особливості їхніх почуттів, емоційного стану і, відповідно, будувати виховний процес.

Немає єдиного погляду на співвідношення патріотичного й національного виховання, науковці розрізняють і патріотичні, і національні почуття. На думку П. Ігнатенка, різниця між ними полягає в тому, що «об'єктом національних почуттів є власний етнос, незалежно від його розселення, а в патріотичних почуттях віддзеркалюється прихильність до рідної землі, території, місця народження, Батьківщини» (Бандура, 2017, с. 46).

В. Гонський зазначає, що «національно-патріотичне виховання є складником виховного процесу, систематичною і цілеспрямованою діяльністю закладів освіти, органів державної влади і громадських організацій з формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України. Патріотичне виховання охоплює соціальні, цільові, функційні, організаційні аспекти, а також поширює свій вплив на всі покоління, проникає у всі сфери життя, як-от: соціально-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, а також спирається на освіту, культуру, історію, державу, право» (Левченко, 2018). Поділяємо думку вченого та вважаємо, що національно-патріотичне виховання молодших школярів – це цілеспрямований, організований процес, спрямований на збереження, передавання та засвоєння культурно-історичного досвіду українського народу, формування в дітей почуттєво-ціннісного ставлення до сім'ї, родини, рідного краю, Батьківщини, усвідомлення особистої приналежності до української нації, мотивацію дітей до патріотичних вчинків і дій. Результатом національно-патріотичного виховання молодших школярів є національно-патріотична вихованість, яку трактуємо як інтегративну властивість, яка характеризується рівнем сформованості патріотичних знань, якостей, почуттів, широким словниковим запасом національно-патріотичного змісту, що є виявом національної свідомості особистості. Сьогодні в умовах війни як ніколи потрібні нові підходи й нові шляхи виховання патріотизму як почуття і як базової якості

особистості, які б відповідали жахливим реаліям сьогодення (Тимченко, 2017).

Показники активності учнів в утвердженні цінностей української культури в різних видах діяльності: наявність фактів утвердження дитиною в родинному колі та школі значущості національної культури для розвитку особистості та суспільства; спілкування українською мовою; систематичність та самостійність у створенні різних продуктів творчості в сфері національного мистецтва за власним бажанням; стійкість громадянської позиції у різних ситуаціях; бережливе ставлення до навколишнього середовища (Шевченко, 2016).

Процес національно-патріотичного виховання учнів має бути безперервним і починатися (правильніше, продовжуватися, оскільки він насправді розпочинається ще в дошкільних навчальних закладах) у загальноосвітніх закладах з першого уроку першого класу. Саме в початковій школі поглиблюються знання молодших школярів про родину, рідний край, державу, Батьківщину, державні та народні символи тощо, формується самоусвідомлення дітьми своєї приналежності до народу України. Успішним патріотичне виховання учнів початкових класів можна назвати лише тоді, коли діти чітко засвоюють і дотримуються загальноприйнятих норм і правил поведінки, бережно ставляться до довкілля, дотримуються чистоти, піклуються про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, з повагою ставляться до родини, сусідів, однокласників, знайомих і незнайомих людей незалежно від їхньої віри чи національності, усвідомлюють свою національну належність та гордяться цим. Василь Олександрович Сухомлинський зазначав, що патріотичне виховання є сферою духовного життя, яка проникає в усе, робить до чого прагне, що любить і ненавидить людина, що розвивається (Коваленко, 2021).

Отже, щоб забезпечити ефективність патріотичного виховання молодших школярів, педагог має бути озброєним сучасними доцільними методами, прийомами, засобами та формами його здійснення.

Важливе місце слід відвести колективним творчим справам, проектній діяльності, театралізації, гуртковій роботі, екскурсіям, походам вихідного дня, спортивним змаганням, проведенням акцій, виставок, українських вечорниць, свят, фольклорних фестивалів, ярмарок тощо. Великі можливості для здійснення національно-патріотичного виховання учнів початкових класів вчитель має на кожному уроці: української мови – складання речень, творів, діалогів, есе, списування, написання диктантів на патріотичну тематику, вивчення природи та особливостей України на уроках природознавства, відносин між людьми на уроках «Я досліджую світ», знайомство з ремеслами – трудове навчання, творами мистецтва про Україну та українських митців – образотворче та музичне мистецтво тощо. Важливо, щоб учитель міг донести до душі кожної дитини свою любов до Батьківщини, і по краплинці, ненав'язливо, але постійно формувати патріотизм своїх вихованців. Лише вчитель, який постійно знаходиться у творчому пошуку, має високий рівень інформаційної культури та національно-патріотичної свідомості, безмежно відданий своїй справі, може ефективно формувати національно-патріотичну свідомість своїх вихованців, втілювати у життя нові вимоги часу. Школа має стати тим осередком, де плекається духовно багата особистість, формується громадянська зрілість школяра, адже за висловом Ш. Амонашвілі: «Школа є істотою з Майбутнього, і вона уміє спрямовувати дітей тільки в Майбутнє».

Кожен урок розпочинається з ранкового кола, під час якого актуальною є вправа «Побажання». Ланцюжок побажань розпочинає вчитель словами: «Я тобі бажаю мирного дня!». Діти підхоплюють і зичать: мирного дитинства, мирного неба над головою, швидкої Перемоги Україні.

Також під час проведення ранкового кола стала традиційною «Хвилина мовчання», після якої учні промовляють: «Цю хвилину мовчання ми присвячуємо усім військовим та цивільним українцям, які віддали своє життя у боротьбі за волю і незалежність України» (Мельник, 2015).

Працюючи над темою «Символи моєї держави», діти безпомилково називають кольори Державного Прапора, описують Герб і показують зашифроване слово «ВОЛЯ», співають Гімн нашої держави. Однак варто звернути увагу на символічність кольорів Прапора. У європейському трактуванні жовтий – це символ радості, щастя; блакитний – вірності, довіри, безкінечності. Громадянське та національно-патріотичне виховання дітей молодшого шкільного віку є невід'ємним складником процесу формування зрілої особистості – громадянина, справжнього спадкоємця і продовжувача національних традицій з активною громадянською позицією. У Концепції Нової української школи зазначено, що випускники школи мають бути освічені, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій; вони поведуть українську економіку вперед у XXI сторіччі.

Об'єднання в єдине ціле соціально-правового компонента громадянського виховання з духовно-моральними цінностями і створює феномен національно-патріотичного виховання. Саме національно-патріотичне виховання є важливим засобом громадянської освіти.

Громадянськість – це вміння не забувати про суспільне благо в процесі досягнення блага особистого.

Громадянськість не може бути вироблена окремо взятою людиною, оскільки є відображенням стану соціуму, його рівня розвитку, моралі і свідомості, усталеної системи цінностей. Вона відображається в свідомості людей на основі багатовікових традиційно сформованих базових цінностей, переконань, культурних і моральних орієнтирів та ідеалів.

Патріотичне виховання в будь-якому суспільстві відбувається на базових цінностях народу і слугує інтересам держави, спрямовується на її зміцнення. Формування патріотизму в українському суспільстві є першочерговим як для держави, так і для системи освіти в цілому. Тому національно-патріотичне виховання – це важлива складова освітнього процесу (Левченко, 2018).

«Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості здійснюється на прикладах героїчної боротьби українського народу за утвердження суверенітету власної держави, ідеалів свободи, соборності, успадкованих, зокрема, від княжої доби, українських козаків, Українських Січових Стрільців, армій Української Народної Республіки та Західноукраїнської Народної Республіки, учасників антибільшовицьких селянських повстань, загонів Карпатської Січі, Української повстанської армії, українців-повстанців у сталінських концтаборах, учасників дисидентського руху. Також національно-патріотичне виховання має здійснюватися на прикладах мужності та героїзму учасників революційних подій в Україні 2004, 2013–2014 років, Героїв Небесної Сотні, учасників антитерористичної операції та операції об'єднаних сил у Донецькій та Луганській областях, спротиву окупації та анексії Автономної Республіки Крим Російською Федерацією» (Коваленко, 2021).

Приклади завдань національно-патріотичного спрямування з підручників «Я досліджую світ» для 3–4 класів:

- Де зберігається історична пам'ять? Що вона зберігає?

- Кого називають славетними українцями? Назвіть імена славетних українців, закарбовані у назвах міст і сіл.

- Що знають про Україну у світі? Які імена видатних людей відомі в усьому світі? Що ви про них знаєте?

Свідченням гордості за українську мову є писемні пам'ятки – книжки, літописи, грамоти, вік яких понад 500 років. Серед них перший друкований буквар Івана Федорова, який був виданий 1574 року у Львові. Єдиний примірник цієї книги зберігся і належить Гарвардському університету Сполучених Штатів Америки (Бандура, 2017).

Яку пісню, створену українським композитором, знає весь світ? Українська народна пісня «Щедрик» завдяки оригінальній обробці композитора Миколи Леонтовича підкорила світ і стала найвідомішим символом Різдва. В інтернеті різні виконання «Щедрика» набирають мільйони переглядів. Звучала вона також у багатьох закордонних фільмах. Наприклад, у фільмі «Сам удома». Відшукайте й ви її в інтернеті за ключовими словами та отримуйте насолоду від звучання.

Велике значення у вихованні молодших школярів мають бесіди. Вони покликані задовольнити цікавість дітей, тримають в курсі останніх подій в країні і за її межами. Одночасно вихователю потрібно мати кілька варіантів викладення тієї чи іншої теми, з тим, щоб вона була доступна до різновікових категорій дітей. І зрозуміло, що в групі продовженого дня ця бесіда за формою, інтонацією відрізнятиметься від уроків: вона повинна носити характер дружньої співбесіди. За своєю тривалістю бесіди можуть бути різноманітними: від 3–5 хвилин до 15–20 хвилин, в залежності від їхнього змісту. Тому і проводяться вони в різних обставинах. Частина бесіди може бути перенесена на прогулянку, інша – на спортивну годину, або в ігрову кімнату. Є й такі, які випливають із питань дітей, особливо, коли діти дивляться телебачення, Інтернет, присутні під час розмов дорослих. Важливо, щоб діти на всі питання змогли отримати відповідь, почути цікаве повідомлення, мали повагу до Конституції України, законодавства, державних символів (Герба, Прапора, Гімну), державної мови (Саркісян, 2020).

Сьогодні перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу (Герцен, 2016). І саме національне виховання передбачає надання широких можливостей для пізнання української історії, культури, традицій, звичаїв, мови, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави. Патріотичне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, любові до рідної землі, до свого народу, його традицій, звичаїв, готовність до праці, почуття гордості за Батьківщину (Мельник, 2015), а наразі – вірність Україні, власну відповідальність за її долю. І це закладається уже в дитячому віці. Цікавими для дітей є нетрадиційні уроки мислення серед природи. Тут вчитель має зробити головний акцент: лише милуватися

природою недостатньо – потрібно активно її охороняти. Не менш важливою формою патріотичного виховання є екскурсії: до природи, на сільськогосподарські об'єкти, у бібліотеку, в музеї, у походи «Козацькими шляхами», на збирання краєзнавчих матеріалів для кімнат «Світлиця». Останнім часом діти та молодь стали більше приділяти увагу таким поняттям, як любов до України, патріотизм, громадянський обов'язок. Все частіше центральне місце в їхньому світогляді займають терміни: синьо блакитний прапор, євроінтеграція, майбутнє держави.

Висновки. Процес національно-патріотичного виховання учнів має бути безперервним і починатися (правильніше, продовжуватися, оскільки воно насправді розпочинається ще в дошкільних навчальних закладах) у загальноосвітніх закладах з першого уроку першого класу. Саме в початковій школі поглиблюються знання молодших школярів про родину, рідний край, державу, Батьківщину, державні та народні символи тощо, формується самоусвідомлення дітьми своєї приналежності до народу України. Успішним патріотичне виховання учнів початкових класів можна назвати лише тоді, коли діти чітко засвоїли і дотримуються загальноприйнятих норм і правил поведінки, бережно відносяться до довкілля, дотримуються чистоти, піклуються про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, з повагою ставляться до родини, сусідів, однокласників, знайомих і незнайомих людей незалежно від їхньої віри чи національності, усвідомлюють свою національну належність та пишаються цим.

Таким чином, щоб успішно здійснювати українське національне виховання, важливо дотримуватися відповідних зв'язків і взаємин між учителем і молодшими школярами, початковою школою, родиною та громадськістю.

Список використаних джерел

Бандура, О. В. (2017). Патріотичне виховання молоді в умовах глобалізаційних процесів. *Педагогіка і психологія освіти*, 2, 45–52.

Герцен, А.І. (2016). Виховання громадянина у сучасній освітній системі. *Освітні інновації*, 4, 36–42.

Мельник, І.І. (2015). Роль початкової школи у формуванні національної свідомості учнів. *Педагогічні науки*, 3, 102–108.

Левченко, Л.М. (2018). Виховання патріотизму у дітей старшого дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості*, 6, 29–34.

Семенова, В.В. (2019). Національно-патріотичне виховання як стратегія розвитку сучасної української освіти. *Соціально-педагогічний журнал*, 1, 19–25.

Тимченко, Н.П. (2017). Виховна система школи: теоретичні засади та практичні аспекти. *Наукові дослідження в педагогіці*, 12, 63–70.

Шевченко, О.О. (2016). Формування національної свідомості через освітній процес в Україні. *Актуальні проблеми сучасної освіти*, 5, 15–22.

Саркісян, М. О. (2020). Виховання патріотизму в умовах війни: педагогічні інновації. *Журнал педагогічних досліджень*, 9, 88–93.

Коваленко, А. І. (2021). Роль вчителя у формуванні патріотичних цінностей у молодших школярів. *Освітній простір*, 11, 56–62.

Петренко, І. В. (2015). Патріотичне виховання в контексті соціальних змін в Україні. *Українська освіта в умовах глобалізації*, 8, 5–10.

References

Bandura, O.V. (2017). Patriotic education of youth in the context of globalization processes. Pedagogy and Psychology of Education, 2, 45-52. [in Ukrainian]

Hertsen, A.I. (2016). Citizen education in the modern education system. Educational Innovations, 4, 36-42. [in Ukrainian]

Melnyk, I.I. (2015). The role of primary school in forming national consciousness among students. Pedagogical Sciences, 3, 102-108. [in Ukrainian]

Levchenko, L. M. (2018). Patriotic education of senior preschool children. Psychological and Pedagogical Problems of Personality Development, 6, 29-34. [in Ukrainian]

Semenova, V. V. (2019). National patriotic education as a strategy for the development of modern Ukrainian education. Social Pedagogical Journal, 1, 19-25. [in Ukrainian]

Tymchenko, N. P. (2017). The education system of the school: theoretical foundations and practical aspects. Scientific Research in Pedagogy, 12, 63-70. [in Ukrainian]

Shevchenko, O. O. (2016). Forming national consciousness through the educational process in Ukraine. Current Issues in Modern Education, 5, 15-22. [in Ukrainian]

Sarkisyan, M. O. (2020). Patriotic education in the context of war: pedagogical innovations. Pedagogical Research Journal, 9, 88-93. [in Ukrainian]

Kovalenko, A. I. (2021). The role of teachers in shaping patriotic values in younger students. Educational Space, 11, 56-62. [in Ukrainian]

Petrenko, I. V. (2015). Patriotic education in the context of social changes in Ukraine. Ukrainian Education in the Context of Globalization, 8, 5-10. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Дьоміна Владислава Ігорівна
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-121-130

Матеріал надійшов до редакції 22. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 12. 09. 2024 р.

Information about the author:
Domina Vladyslava Igorivna
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-121-130

Received at the editorial office 22. 08. 2024.
Accepted for publishing 12. 09. 2024.

УДК 37.015.31:159.942:7

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ «ОБРАЗА»

Ольга Ковальова, Олена Дякун

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті звернено увагу на психоемоційний стан «образа», як на стан, який впливає на всі аспекти життя людини. Метою статті є висвітлення особливостей використання та впливу арттерапевтичних технологій на роботу з емоційним станом «образа». У науковій роботі проаналізовано психологічні передумови та чинники, що спричиняють виникнення образи, а також особливості її впливу на фізичний та психічний стан людини. У статті розглянуто особливості прояву образи в різних вікових групах. Проаналізовано результати психокорекційного тренінгу, спрямованого на роботу з емоційним станом образи за допомогою арттерапевтичних методик та вправ. У дослідженні висунуто гіпотезу про те, що вплив та тривалість стану образи залежить від рівня емоційного інтелекту особистості. Запропоновано профілактичний підхід до вирішення проблеми стану «образа». Він передбачає впровадження психоедукаційних програм, поєднаних із арттерапевтичними технологіями, у рамках громадських заходів та на освітньому рівні, як засіб формування позитивної тенденції в розвитку емоційного інтелекту окремої особистості та суспільства в цілому. У статті припущено, що впровадження таких програм дозволить навчити людей розпізнавати й ефективно управляти образою та іншими негативними емоціями, а також формувати покоління з високим рівнем саморефлексії, емпатії, стресостійкості та здатності до здорових міжособистісних взаємодій, що є важливим кроком для підвищення якості психологічного стану кожної людини, родини та суспільства в цілому.

Ключові слова:
образа; стан; емоції; гнів; мстивість; напруження; конфлікт; психологічний захист; травма; особистість; вікові особливості; рекетні почуття; автентичність; психосоматика; психокорекційний тренінг; стратегія; поведінка; емоційний інтелект; психоедукація; гельштальт; арттерапія; тренінг.

Resume:
Kovalova Olga, Diakun Olena. Peculiarities of using art-therapeutic technologies in working with the emotional state of "Resentment".
The article is dedicated to the necessity of paying attention to the psycho-emotional state of resentment as a condition that affects all aspects of a person's life. The purpose of the article is to highlight the features of using and the impact of art therapy technologies in working with the emotional state of resentment. The article includes the analysis of the psychological prerequisites and factors that cause the emergence of resentment, as well as the peculiarities of its influence on a person's physical and mental health. The article discusses the specific manifestations of resentment in different age groups. It analyzes the results of a psychocorrectional training program aimed at addressing the emotional state of resentment using art therapy techniques and exercises. The article proposes a hypothesis that the impact and duration of the state of resentment depend on the level of emotional intelligence of the individual. A preventive approach to solving the problem of the "resentment" state is suggested. It involves the implementation of psychoeducational programs, combined with art therapy technologies, within the framework of public events and at the educational level as a means of fostering a positive trend in the development of emotional intelligence in individuals and society as a whole. The article suggests that the implementation of such programs will teach people to recognize and effectively manage resentment and other negative emotions, as well as to form a generation with a high level of self-reflection, empathy, stress resilience, and the ability to engage in healthy interpersonal interactions, which is an important step toward improving the psychological well-being of each individual, family, and society as a whole.

Key words:
resentment; state; emotions; anger; vindictiveness; tension; conflict; psychological defense; trauma; personality; age-specific features; racket feelings; authenticity; psychosomatics; psychocorrectional training; strategy; behavior; emotional intelligence; psychoeducation; gestalt; art therapy; training.

Постановка проблеми**.** Тема стану образи була і є актуальною у сьогоденні оскільки у сучасному суспільстві досі збереглося спотворене уявлення та застарілі шаблони поведінки в образливій ситуації, що призводить до проблем комунікації у взаємовідносинах: у соціальній, професійній та особистій сферах порушує життєву рівновагу людини та її оточення. Існують похибки у вірному розумінні того, як виражати, або проживати образу, як запобігти її негативним наслідкам, таким як депресія, тривога, агресія, розлади у психосоматиці, як працюють механізми взаємодії у вирішенні конфліктів та підтримці здорових відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психології питання роботи з емоційним станом, такими як «образа», посідає важливе місце через його значний вплив на психоемоційне здоров'я людини. Арттерапія, як екологічний метод психотерапії, має великий потенціал у вирішенні цих завдань. Проблеми арттерапії досліджуються багатьма зарубіжними (Е. Адамсон, М. Бетенскі, Д. Едварс, Е. Крамер, Г. Лендрет, К. Малкіоді, М. Наумбург, А. Хілл) та українськими науковцями (О. Вознесенська, Н. Волкова, В. Газолишин, Г. Побережна, Л. Подкоритова, А. Старовойтова, Л. Фірсова, Т. Яценко). Варто зазначити, що теоретичні та практичні засади арттерапії були закладені у 30-роках XX ст. Спочатку арттерапія розглядалася в контексті психоаналітичних ідей З. Фрейда, який вважав символи втраченими спогадами, що проявляються у снах і художній творчості та К. Юнга, який був переконаний, що творчість – це один із основних елементів терапії, а малювання є підтвердження ідеї існування персональних і універсальних символів. Як самостійна галузь арттерапія почала формуватися на початку XX ст. У 20-х роках у США розпочалося вивчення арттерапії (Х. Прінцхорн, Н. Льовіс), а у 30-х роках були зроблені перші спроби використання арттерапії для корекції

особистісного розвитку у роботі з дітьми, які пережили стрес перебуваючи у фашистських таборах Термін арттерапія, дослівно терапія мистецтвом, ввів у вживання британський митець і арттерапевт А. Хілл («Мистецтво проти хвороби», 1945) (Мушкевич, & Чагарна, 2017).

Протягом останніх років спостерігається зростання кількості досліджень, спрямованих на вивчення впливу арттерапевтичних технологій на трансформацію негативних емоцій.

Автор дослідження «Психокорекційний потенціал арттерапевтичних інструментів у процесі психоемоційної стабілізації особистості» у своїй роботі висвітлює характеристики психоемоційної нестабільності до яких можна віднести домінування негативних за знаком емоцій таких як страх, гнів, образу, невдоволення та підкреслює доцільність послуговування методами арттерапії в процесі психоемоційної стабілізації особистості пояснюється наявністю ряду переваг даного напрямку, які сприяють:

– прояву емоцій
– релаксації та зняттю
– самовираженню та самопізнанню
– фокусуванні на певному моменті
– розвитку ресурсів та стратегій саморегуляції

Арттерапевтичні заняття сприятливо впливають на психоемоційний фон людини, допомагаючи впоратися з негативними переживаннями, моделювати комунікативний досвід та підвищити почуття своєї значимості. І. Олійник стверджує, що арттерапія є потужним екологічним інструментом, який дозволяє діагностувати внутрішній стан особистості та її реакції на нестабільність, дослідити зовнішні й внутрішні опори в стані хронічної нестабільності; сприяє підвищенню стабільності копінг-стратегій, м'якому та плавному виходу зі стресової ситуації; пропонує різні способи саморегуляції до та під час стресу (Олійник, 2022).

Автор статті «Психологічні методики подолання негативних емоцій у конфлікті розповідає у своєму дослідженні про позитивний вплив на пригнічений психоемоційний стан «мелодії-цілителів», як арттерапевтичний метод музикотерапії (Фурс, 2024).

У дослідженні «Арттерапія як засіб корекції емоційних розладів у внутрішньо переміщених дітей молодшого шкільного віку» автор наголошує, що саме в роботі з дітьми арттерапія – потужний засіб роботи з емоційними розладами. Адже він зрозумілий дітям, легко сприймається та «лагідний» до їхніх почуттів. Метод роботи, що дозволяє продіагностувати стан дитини, провести корекцію та техніки на закріплення результату й позитивного налаштування (Нікітіна, 2023).

У своїй роботі А. Лесик та К. Сапранкова стверджують, що інтеграція арт-терапевтичних методів у освітній процес має позитивний вплив на особистість кожного учасника освітнього процесу. Застосування різноманітних методів арт-терапії під час навчання дозволить вчителеві коригувати емоційну сферу здобувачів, розвивати нові навички, уміння, соціально адаптуватися та формувати психологічно комфортне середовище, що дасть змогу дітям усебічно розвиватися, зокрема у сфері емоційного інтелекту (Лесик, & Сапранкова, 2024)

Таким чином, арттерапія є універсальним і екологічним підходом, який допомагає стабілізувати емоційний фон, розвивати адаптивні стратегії подолання стресу та підвищує емоційний інтелект.

Формулювання цілей статті. Цілями цієї статті є дослідження актуальності проблеми стану «образа», висвітлення особливостей використання та впливу арттерапевтичних технологій в роботі зі емоційним станом «образа».

Виклад основного матеріалу дослідження. У літературних джерелах образа – це психоемоційний стан, що виникає у людини як наслідок реакції на несправедливе ставлення, коли зачіпається почуття власної гідності людини, коли людина усвідомлює, що її незаслужено принижують, обманюють, також у випадку невиправданих звинувачень та закидів на її адресу, або коли очікування, припущення і плани не збігаються з реальністю. Це комплексний стан, що вміщує в собі такі негативні почуття як приниження, сум, розчарування, гнів на кривдника і жалість до себе (Шагар, 2007).

Це є на поверхні, але якщо поглянути глибше то можна зрозуміти, що стан образи – це комплекс чинників які формують поведінкові патерни. Підґрунтя, з якого формується реакція людини на образливі дії чи поведінку «образника» з'являється ще в ранньому дитинстві. Ойген Блейлер, відомий швейцарський психіатр, який зробив значний внесок у вивчення дитячої психології та психопатології, стверджував, що діти вже у віці двох-п'яти років можуть усвідомлювати та відчувати образу. Дитина засвоює образу як певний спосіб реакції на незадоволеність ставленням або поведінкою інших, за зразками, що виходять від близького оточення (Блейлер, 1929). Це пов'язано з тим, що в цьому віці діти починають активно розвиватися в емоційному плані й формувати свої уявлення про світ та взаємовідносини з іншими людьми, тобто образа – не є вродженою емоцією, це соціальний інструмент, результат соціального навчання та взаємодії (Барретт Ліза Фельдман, 2017). Таким

чином, діти навчаються через спостереження та наслідування того, як батьки та важливі дорослі вирішують конфлікти.

Естафета наслідування у вихованні спирається на норми суспільства. У більшості суспільств очікується, що люди контролюватимуть свої прояви соціально неприйнятних емоцій та висловлюватимуть чи виражатимуть їхні очікуваними різними способами. Відкритий прояв, наприклад, гніву часто засуджується і може призводити до конфліктів та соціальної ізоляції (Erik H. Erikson).

Таким чином, потреба в керуванні та придушенні соціально небажаних емоцій, таких як гнів, страх, огида, ревнощі, заздрість та інші, обумовлена потребою до адаптації у різних соціальних ситуаціях. Образа як адаптивна поведінка стає маніпулятивним інструментом. Адже коли людина ображається, вона не виражає гніву, але всім своїм виглядом дає зрозуміти, що її щось зачепило, це сигнал до винної людини, направлений на те, що їй слід виправитися (Fanita English, 1971, 1972).

В транзакційному аналізі, згідно з теорією Еріка Берна, емоційні стани, такі як образа, розглядаються через призму его-станів: «Батько», «Дорослий» і «Дитина». Кожен із цих станів робить свій внесок та перспективу у те, як людина сприймає та реагує на образу.

Его-стан «Батько» включає в себе зразки поведінки, установки і думки, які ми запозичили від наших батьків або авторитетних осіб. Стан Я-Батько може активізуватися при вихованні власних дітей. Він найчастіше впливає на поведінку людини, виконуючи функції совісті. Тобто може бути тим, що контролює, а може бути дбайливим.

Его-стан «Дорослий» характеризується раціональним і об'єктивним мисленням. У цьому стані людина аналізує ситуацію, зважує факти і приймає рішення на основі логіки та реальності, в цьому стані людина не використовує маніпуляцію.

Коли людина відчуває образу, вона найчастіше перебуває в его-стані «Дитина». У цьому стані реакції на події та взаємодії з іншими людьми можуть бути емоційними та інтуїтивними.

На думку Еріка Берна людина стає зрілою особистістю, коли в поведінці домінує стан Дорослого. Якщо ж переважає «Дитина» чи «Батько», це призводить до неадекватної поведінки, спотворення світовідчуття. І тому завдання кожної людини – домогтися балансу трьох Я-станів за допомогою посилення ролі «Дорослого».

Чому Ерік Берн вважає стан «Дитини» та «Батька» менш конструктивним? Тому що в стані дитини у людини спостерігається досить великий перекіс у бік маніпулювання, спонтанності реакцій, а також небажання чи нездатності взяти на себе відповідальність за свої вчинки.

Як було зазначено, не всі емоції вважаються прийнятними у суспільстві чи в родині, тому в адаптативних цілях вони заміняються на інші, в нашому випадку – це емоція і стан образи.

У 1972 р. Ерік Берн, засновник транзактного аналізу в своїй книзі «Що ти кажеш після привітання?» описав поняття «рекетні почуття» як емоції, що людина відчуває і виражає замість справжніх почуттів. Це поняття пов'язане з концепцією сценаріїв та ігор, які люди розігрують у своєму житті (Берн. «Ігри, у які грають люди» 2016).

У транзактному аналізі прийнято, що автентичних почуттів, як первинних емоцій, чотири: гнів, страх, сум, радість.

Вторинні емоції є результатом обробки базових емоцій і можуть включати в себе соціальні та культурні аспекти. Вони можуть бути менш очевидними та іноді слугують для маскування базових емоцій. Наприклад, образа є типовим прикладом рекетного почуття, яке часто використовується для заміщення справжніх почуттів, таких як сум, страх або гнів (злість). Замість того, щоб відкрито виразити свої справжні почуття, людина може відчувати і проявляти образу через (Richard G. Erskine, & Marilyn J. Zalcman, 1979):

Гнів. Образу часто супроводжує гнів, тому що людина може відчувати, що з нею обійшлися несправедливо чи образливо. Гнів є природною реакцією на сприйняття несправедливості.

Сум. Сум може виникати через розчарування та біль, які людина відчуває, коли її очікування не виправдовуються, або коли вона почувається зрадженою чи відкинутою.

Страх. Страх може виявлятися як страх повторення ситуації, страх втрати відносин або страх перед конфронтацією з кривдником.

Ці почуття можуть поєднуватися та посилювати одне одного, роблячи образу сильним та складним переживанням.

Базові, первинні чи вроджені емоції виявляються в людини з народження (або навіть до нього). Вони є частиною процесу адаптації й виживання та існують у всіх людей, незалежно від культури (Ekman P., 1992).

Соціальні, вторинні чи набуті емоції виникають як наслідок соціалізації та розвитку пізнавальних здібностей, маскують первинні базові емоції через їхню недоречність чи неприйнятність. Вони йдуть за первинними, тобто спочатку виникає основна емоція, а потім вторинна.

Почуття рекетні формуються в дитинстві з моделі поведінки значущих дорослих, тобто

зафіксоване та заохочуване ними, тоді як інші почуття не заохочувалися чи заборонялися. Якщо в дитинстві людині не дозволяли виражати природні первинні почуття а саме: смуток, страх чи гнів, вона замість того, щоб відкрито виразити свої справжні почуття відчувала і проявляла образу, що з одного боку, дозволяло їй уникнути конфронтації або вираження вразливості, а з іншого боку не сприяло розв'язанню проблеми.

Наслідки образи як ракетного почуття є (Fanita English 1979; Самюель Пфайфер 2018):

- повторна травматизація, тобто людина постійно повертається до стану образи, що ретравматизує її, оскільки вона не вирішує проблему, а знову і знову переживає негативні емоції;
- відсутність ментального завершення. Образа не дозволяє досягти ментального завершення події, залишаючи проблему невирішеною і викликаючи повторення емоційного дискомфорту;
- перешкода для дорослого вирішення проблеми;
- психосоматичні розлади: гіпертонічна хвороба, пептична виразка, бронхіальна астма, неспецифічний виразковий коліт, нейродерміт, шемічна хвороба серця, мігрень (Ferenc Alexander, 2007; Diamond E.L. 1982; Jainish Patel, & Prittesh Patel 2019). Це може бути способом для людини виразити свій дискомфорт, коли вона не може або не хоче висловити його словами.

Образа може проявлятися через такі механізми захисту: пасивну агресію, проекцію, ізоляцію та соматизацію. Ці механізми захисту дозволяють людині справлятися з ситуаціями, які сприймаються як загрозливі чи болючі, захищають свідомість від переживань, викликаних внутрішніми та зовнішніми конфліктами, тривожними станами та неприємними ситуаціями, в таких випадках психологічний захист має користь в короткостроковій перспективі для захисту від емоційних травм, але в довгостроковій перспективі образа часто призводить до активації патогенного мислення та негативних наслідків для емоційного та фізичного здоров'я (Cabanac Michel de Lafregeyre, 2002).

Розрізнення рекетних і автентичних почуттів є важливим для емоційного здоров'я, розвитку самосвідомості і ефективної взаємодії з іншими людьми. Воно дозволяє жити більш автентично, вирішувати конфлікти конструктивно «по-дорослому» і знижувати рівень внутрішнього стресу. Визнання і вираження справжніх почуттів сприяє гармонії в житті і покращенню міжособистісних відносин (Ерік Берн, 2018).

Гештальт-терапія також підкреслює важливість усвідомлення своїх почуттів та переживань. Людина повинна визнати свою образу, розуміти, звідки її коріння та які потреби чи очікування не були задоволені; бажання ж повернутися в спогади, що травмують нас, з'являється від незадоволення цих потреб, які створюють своєрідну напругу і перетягують на себе ресурси організму, зокрема пам'ять. Тому ситуації, де не були прожиті автентичні почуття, сприймаються як незавершені, і тому ми пам'ятаємо їх набагато краще.

Ця особливість нашого сприйняття отримала назву «ефект Зейгарнік» (Ефект Зейгарнік – це схильність запам'ятовувати незакінчені справи і прагнути їх завершити. Закриті завдання швидко забуваються). Психолог Блюма Зейгарнік звернула увагу, що офіціанти чудово пам'ятають поточні замовлення та швидко забувають уже оплачені. Згодом вона експериментально показала, що незавершені дії люди не лише краще пам'ятають, а й прагнуть відтворити (Frederick S. Perls, Ralph Hefferline, & Paul Goodman 1951).

Зигмунд Фройд підійшов до розуміння образи як слідства на «невідреаговану емоцію». Досліджуючи своїх пацієнтів під гіпнозом, він дійшов висновку, що в багатьох клієнтів виявлялися різні психологічні травми. При подальшому вивченні виявлялося, що пов'язані з травмою спогади були надзвичайно яскравими та повністю зберігали свій ефект. Виникає закономірне питання: чому враження від травми не стирається, не забувається? У пошуках відповіді З. Фройд робить кілька зауважень щодо умов переживання афектів. Тут можна послуговуватися тезою, яка звучить так: якщо людина відчуває психічне враження, то в її нервовій системі посилюється щось, що З. Фройд називає сумою збудження. Підвищення суми збудження відбувається сенсорними шляхами, а зменшення – моторними. Щоб зберегти своє здоров'я, кожен індивід прагне зменшити суму збудження якою-небудь дією. Від цієї реакції залежить, скільки залишиться від первісного психічного враження. Наприклад, якщо людина зазнає образи, то її реакція пов'язана з підвищенням суми збудження. Тоді у неї виникає бажання зменшити це збудження, і вона якось реагує у відповідь (може вдарити, нагрубити тощо), після чого їй стає легше. Можна вважати, що вона зреагувала адекватно, відвела стільки ж збудження, скільки їй було доставлено. Зигмунд Фройд пише, що чим інтенсивніша психічна травма, тим сильніша адекватна реакція. Але найадекватнішою реакцією завжди є дія. Однак згодом слово замінило дію. Таким чином, поряд із адекватною з'являється реакція менш

адекватна. Трапляється, що реакції на психічну травму взагалі не буває. Тоді враження про неї зберігає афект, який був спочатку. Якщо людину образили, а вона не може відповісти ні ударом, ні лайливим словом, то згодом спогади про травму викликатимуть у неї той же афект, що й спочатку (Sigmund Freud, 1989).

Таким чином, Зигмунд Фройд підводить нас до визначення образи як страждання, перенесеного мовчки. Отже, якщо з якоїсь причини реакція на психічну травму не відбулася, травма зберігає свій початковий афект, і якщо людина не може позбавитися посилення збудження за допомогою «відреагування», існує можливість того, що ця подія стане для неї психічною травмою.

«Образа, за яку відплачено, нехай навіть тільки словами, згадується інакше, ніж те, що довелося стерпіти, мовчки перенесене страждання характерно позначається як “образа”» (Sigmund Freud, 1989).

Джордж Томпсон, психолог і спеціаліст у галузі емоційного інтелекту та особистісного розвитку, найбільш відомий як автор робіт, які стосуються теми автентичності та емоційного благополуччя, фокусувався на розвитку емоційного інтелекту та управлінні емоціями й підкреслював важливість проживання автентичних почуттів як способу досягнення емоційного здоров’я та особистісного зростання. Він стверджував, що для повноцінного життя необхідно визнавати та приймати свої справжні емоції, а не приховувати їх або ігнорувати. На його думку, усвідомлення власних почуттів і відкрите їх вираження допомагає поліпшити стосунки з оточуючими та сприяє особистісному розвитку (George Thomson, 1983).

Його роботи акцентують увагу на значенні самоусвідомлення, щирості та емоційної відкритості, що допомагає людям будувати більш здорові та справжні стосунки з собою і оточенням.

Як було сказано раніше, до складу образи можуть входити такі автентичні емоції як гнів, сум і страх; важливо розуміти та усвідомлювати ці емоції, щоб ефективно справлятися з образою та знаходити способи вирішення внутрішнього дискомфорту.

Джорж Томпсон пояснив функцію вирішення проблем цих почуттів. При цьому він зазначає, що ці почуття мають справу відповідно до майбутнього, сьогодення та минулого. «Коли я відчуваю автентичний страх і роблю щось із метою висловити цю емоцію, я допомагаю собі вирішити проблему, виникнення якої передбачив у майбутньому, і, напевно, це майбутнє настане досить швидко. Припустимо, я переходжу дорогу, попередньо переконавшись, що машин немає. Зненацька з бокової вулички на великій швидкості вилітає машина і летить прямо на мене. Охоплений страхом, я кидаюся убік, тим самим уникаю майбутньої події – наїзду машини. Автентичний гнів сприяє вирішенню проблем у сьогоденні. Припустимо, я стою у черзі в магазині. Аж раптом якась жінка намагається пролізти вперед, відштовхуючи мене своєю сумочкою. Висловлюючи свій гнів, я цим адекватно реагую на цю ситуацію для того, щоб подбати про себе в теперішньому. Відштовхнувши її, я кажу: «Я підійшов раніше за вас – станьте в кінець черги, будь ласка». Коли я відчуваю аутентичний сум, то допомагаю собі подолати травмуючу подію, що сталася в минулому. Це може бути втрата якоїсь речі чи людини, яку мені вже ніколи не повернути. Дозволяючи собі відкрито висловлювати свій смуток, поплакати та розповісти іншим про своє горе, я тим самим звільняюся від минулого болю. Я закінчую цю ситуацію і говорю їй «прощавай», після чого готовий продовжувати жити і вирішувати проблеми сьогодення та майбутнього.

Джордж Томсон у своїй статті «Страх, гнів сум» стверджує: «основний спосіб, за допомогою якого людина «застряє» в страху, гніві чи смутку, полягає в тому, що вона не визнає, що інші почуття також є. Оскільки нещасливі події часто пов'язані з минулим, сьогоденням і майбутнім людини, вони викликають комплекс почуттів, що містить всі три почуття. Людина застряє в одному з них, не усвідомлюючи інших почуттів».

Робота терапевта полягає в тому, щоб допомогти усвідомити ці приховані частини комплексу страху-гніву-печалі. Якщо людина застрягла в страху (фобії чи тривозі), я шукаю під страхом невиразний гнів і смуток. Якщо людина застрягла в люті чи рекеті гніву, я шукаю невиразний страх та смуток. Якщо людина застрягла в смутку (зазвичай це хронічний біль або депресія), я шукаю страх і гнів, з якими не вдалося впоратися (George Thomson, 2017).

Почуття рекету не завжди відчуваються як погані, то чому тоді необхідно бачити різницю між почуттями рекету і автентичними почуттями?

Відповідь полягає в наступному: розуміння різниці дозволяє краще розуміти власні емоції, аналізувати причини їх виникнення та знаходити адекватні шляхи управління ними. Вираження автентичних почуттів сприяє вирішенню проблем «тут і тепер», що допомагає завершити ситуацію, а при вираженні рекетних почуттів залишаємо ситуацію незакінченою.

На відміну від автентичних почуттів, що сприяють вирішенню проблем, почуття рекету ніколи не сприяють завершенню ситуації (Марк Віддоусон, 2010). Це знання сприяє більш здоровим та усвідомленим відносинам з оточуючими та самим собою.

Прагнення висловлювати та проживати автентичні почуття сприяє виходу зі стану образи та розвитку відчуття автентичного щастя. Автентичне щастя – це не просто стан щастя, а цілеспрямований процес, що включає самопізнання, чесні стосунки з внутрішнім та зовнішнім світом і, як результат, емоційне благополуччя.

У своїй книзі «Емоційний інтелект» Деніел Гоулман також підкреслює важливість розвитку емоційного інтелекту особистості. Він пояснює, що емоційний інтелект відіграє не менш важливу роль, ніж інтелектуальний коефіцієнт, в успішності та задоволеності життям. Емоційний інтелект включає самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички (Деніел Гоулман, 2018).

Усвідомлення власних почуттів і відкрите їх вираження допомагає поліпшити стосунки з оточуючими та сприяє особистісному розвитку. Прагнення висловлювати та проживати аутентичні почуття сприяє виходу зі стану образи та розвитку відчуття аутентичного щастя. Тому арт-терапія є ефективним методом для роботи з образою як в груповій, так і індивідуальній формах. Використання мистецтва дозволяє виразити складні емоції, які важко передати словами, та сприяє глибшому саморозумінню і поліпшенню чи розв'язанню внутрішніх конфліктів. Ефект, який дає арт-терапія в роботі з образою, добре відображає твердження авторів методики «Шкала глибинної готовності до пробачення» (Л. Томпсон, Ч. Снайдер, Л. Хоффман та інші): «Для того щоб пробачити, людині не обов'язково змінювати силу своїх реакцій. Однак ослаблення реакції може сприяти пробаченню, оскільки воно знижує інтрузивність чи інтенсивність негативних думок та почуттів, пов'язаних зі сприйнятою провиною»; «Пробачення може виступати предиктором психологічного і соціального благополуччя людини» (Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., Billings, L.S., Heinze, L., Neufeld, J.E., Shorey, H. S., Roberts, J.C. and Roberts, D.E., 2005).

Вікові особливості прояву образи

Ґрунтуючись на тому, що прояви образи можуть залежати не тільки від індивідуальних особливостей людини та соціальних установок, а й вікової категорії, для проведення дослідження було проаналізовано вікові особливості у відношенні до емоційних реакцій в стані образи, а саме:

Раннє дитинство (до 5 років) – перші прояви образи спостерігаються в дитячому віці, починаючи з 5–11 місяців. Дитяча образа – це афективна реакція, що зазвичай проявляється через плач та інші емоційні прояви. Діти вчаться використовувати образу як реакцію на незадоволення, що базується на прикладах дорослих.

Дошкільний і молодший шкільний вік (3–10 років) – образа проявляється через імпульсивні та нестримані реакції, оскільки воля та вміння самоконтролю ще не сформовані. У цьому віці дитяча образа може перетворюватися на рису характеру, зокрема через труднощі в адаптації, що можуть призвести до соціальної ізольованості та емоційних відхилень.

Підлітковий вік (12–15 років) – підлітки переживають кризу ідентичності, що посилює емоційність і образливість, яка стає стійкою особистісною рисою. Підлітки схильні до агресивних реакцій на образи та можуть використовувати їх як інструмент маніпуляції. Переживання образи ускладнюється надмірною вимогливістю з боку батьків та соціальною дезадаптацією.

Юність (18–25 років) – образливість стає перешкодою для ефективної соціальної взаємодії, оскільки молоді люди прагнуть досягти незалежності та соціального статусу. Якщо не подолати образливість, це може призвести до інфантилізму та відчуття неповноцінності.

Рання дорослість (25–40 років) – людина з образливим характером стикається з труднощами в комунікації, оскільки схильність до образ може створювати бар'єри у стосунках. Уразливість часто посилюється в певних типах особистості, як-от педантичні чи тривожні особистості.

Зрілість (40–60 років) – образливість заважає досягати успіхів у соціальному та професійному житті, особливо в умовах конкуренції з молодшими колегами. Комплекс накопичених образ посилює негативне ставлення до оточуючих, створюючи відчуття самотності та неприйняття.

Геронтогенез (60 років і старше) – якщо людина не подолала образливість, вона стає самотньою і ворожою. Водночас особи, які навчились конструктивно долати образи, зберігають активність і позитивне ставлення до життя. Такі індивіди часто досягають внутрішнього спокою та мудрості.

Проаналізувавши вікові особливості прояву образи, було обрано сьому вікову стадію за Еріксоном яка припадає на середні роки життя від 26 до 64 років, оскільки цей вік вважається найбільш обізнаним та зрілим у розвитку особистості.

Середня зрілість приносить послідовне, менш нестійке почуття себе. «Я» проявляється, даючи більше віддачі в людських взаєминах: вдома, на роботі та в суспільстві. Вже є фах, діти стали підлітками. Почуття відповідальності за себе, інших і світ стає глибшим. Загалом, ця стадія включає продуктивне робоче життя і виховуючий

стиль батьківства. Розвивається здатність цікавитися загальнолюдськими цінностями, долями інших людей, замислюватися про майбутні покоління та майбутній устрій миру та суспільства.

Інструментарій та процедура дослідження

Для вирішення поставлених цілей та завдань дослідження психологічних особливостей емоційного стану образи було використано ряд методик, які допомогли дослідити типи поведінки респондентів у стані образи. В експерименті взяли участь 30 респондентів (здобувачів вищої освіти Мелітопольського педагогічного університету імені Богдана Хмельницького) віком від 32 до 51 років.

Дослідження образливості респондентів включали в себе такі методики:

1. «Інсталяції образливості індивіда (ІОІ-1)» С. Гарькавець, С. Яковенко;
2. «Стратегії поведінки образливості індивіда (СПОІ-1)» С. Гарькавець, С. Яковенко;
3. Шкали «образливість і мстивість» Є. Ільїн.
4. Методика визначення «Емоційного інтелекту» Н. Холл
5. Методика визначення «Глибинної готовності до пробачення» Л. Томпсон, Ч. Снайдер, Л. Хоффман в адаптації Л. Носенко та А. Сокур.

За результатами первинного дослідження прояву образи у респондентів середнього віку було виявлено, що образа для досліджуваної групи це перш за все є гнів та страх, що випливає з очікування загрози, відмічається високий рівень ворожості; середній показник емоційного інтелекту групи на середньому рівні, що свідчить про відповідну здатність справлятися з образами і перетворювати ці емоції на позитивні дії або саморефлексію, інтегральний показник готовності до пробачення також на середньому рівні.

Другий етап дослідження був груповий психокорекційний тренінг «Вихід зі стану образи за допомогою арт-терапії»

На основі розробленої програми арттерапевтичного тренінгу, спрямованого на зменшення проявів образливості та підвищення емоційного інтелекту у людей середнього віку, було проведено низку арттерапевтичних вправ. До програми входили етапи: вступна фаза, фаза контакту, навчальна фаза, фаза емоційної лабіалізації та заключна фаза. Ці вправи показали свою ефективність у роботі зі станом образи. Учасники тренінгу отримали нові знання, вміння та навички щодо подолання власної образливості за допомогою творчості, а також змінили своє ставлення до емоційних проявів образи, що спричинило позитивні зміни в їхньому емоційному стані.

Отримані дані повторного тестування після проведення арттерапевтичного, психокорекційного тренінгу та оцінка ефективності корекційних заходів свідчать про значні результати, які виражаються у підвищенні показників емоційного інтелекту (близько до високого рівня) і готовності до прощення. Також спостерігається зміна мислення в бік конструктивного вирішення образливих ситуацій, тобто зниження агресивної стратегії поведінки та підвищення більш дипломатичної. Також позитивний вплив арт-терапевтичної програми позначився на зниженні показників значення ворожості.

Можна зазначити, що арттерапія є ефективним та екологічним методом в роботі з образою як в груповій, так і індивідуальній формах. Використання мистецтва дозволяє виразити складні емоції, які важко передати словами та сприяє глибшому саморозумінню і підвищенню емоційного інтелекту, усвідомленому розв'язанню внутрішніх та зовнішніх конфліктів.

Висновки. Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що образа є наслідком наслідування поведінки батьків та інших значущих дорослих ще в ранньому дитинстві. Важливим чинником формування реакцій на образливі ситуації є соціальні норми, згідно з якими прояви неприязних емоцій, таких як гнів, замінюються більш соціально прийнятними – образою. Згідно з теорією транзактного аналізу, образа є вторинним почуттям, яке маскує первинні базові емоції через їхню недоречність чи неприязність. Наслідки образи як вторинного почуття мистять повторну травматизацію, відсутність емоційного завершення, перешкоди для ефективного вирішення проблем, соматизацію. З точки зору транзактного аналізу, гештальт-терапії та теорії емоційного інтелекту, усвідомлення власних автентичних почуттів та відкрите їх вираження сприяють вирішенню проблем «тут і зараз», дозволяючи завершити ситуацію, яка потребує вирішення, покращити стосунки з оточуючими людьми та сприяти особистісному розвитку (Margaret M. Hopkins, & Robert D. Yonker, 2015).

Очевидно, що в суспільстві існує потреба у впровадженні психоедукаційних програм, які б формували розуміння того, що таке образа, як працювати з цим станом і які методи подолання образи існують. Такі програми сприяють розвитку емоційної грамотності серед населення, що допомагає уникати накопичення негативних емоцій і знижує рівень конфліктів у суспільстві.

Аналізуючи вплив арттерапії, можна зробити висновки, що арттерапія, завдяки інтеграції різних психологічних технік, створює сприятливі умови для комплексного впливу на людину в стані образи. Арттерапія допомагає подолати цей стан, поєднуючи в собі елементи самовираження,

рефлексії та творчого процесу, сприяє глибшому усвідомленню своїх почуттів, роботі з мисленням та розвитку здорового, позитивного ставлення до життя. В процесі досліджень було виявлено позитивний вплив арттерапії на готовність до прощення, що є важливим показником ефективності терапевтичного процесу.

Як зазначають автори методики «Шкала глибинної готовності до пробачення» (Л. Томпсон, Ч. Снайдер, Л. Хоффман та інші), «для того щоб пробачити, людині не обов'язково змінювати силу своїх реакцій. Однак ослаблення реакції може сприяти пробаченню, оскільки воно знижує інтенсивність негативних думок і почуттів, пов'язаних зі сприйнятою провиною». Пробачення, своєю чергою, може бути предиктором психологічного і соціального благополуччя людини, адже воно зменшує емоційну напругу, відновлює внутрішній баланс і сприяє покращенню стосунків з іншими.

Спираючись на опрацьований матеріал, можна стверджувати, що вплив та тривалість стану образи залежить від рівня емоційного інтелекту особистості, тому для вирішення проблеми стану «образа» потрібно впровадження психоедукаційних програм, поєднаних із арттерапевтичними технологіями, у рамках громадських заходів та на освітньому рівні, як засіб формування позитивної тенденції в розвитку емоційного інтелекту окремої особистості та суспільства в цілому. Впровадження таких програм дозволить навчити людей розпізнавати й ефективно управляти образою та іншими негативними емоціями, а також формувати покоління з високим рівнем саморефлексії, емпатії, стресостійкості та здатності до здорових міжособистісних взаємодій, що є важливим кроком для підвищення якості психологічного стану кожної людини, родини та суспільства в цілому.

Список використаних джерел

Барретт Ліза Фельдман (2017). *Як народжуються емоції. Революція в розумінні мозку та управлінні емоціями*. Харків: Клуб сімейного дозвілля. 480 с.

Берн, Е. (2016). *Ігри, у які грають люди*. Харків. КСД. 256 с.

Блейлер, Е. (1929). *Аффективність, навіюваність, параноя*. Одеса: Поліграф. 140 с.

Гарькавець, С.А. & Яковенко, С.І. (2015). Особливості виникнення та прояви образи на різних етапах онтогенезу особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 3 (38). Т. 2. 105–116.

Гарькавець, С.О., & Яковенко, С.І. (2017). *Методики дослідження образи*: науково-методичний посібник з «Психодіагностики». Сєвєродонецьк: Вид-во «Петіт». 68 с.

Гоулман Даніел (2018). *Емоційний інтелект.* Видавництво Vivat. 512 с.

Ерік Берн (2018). *Що ти кажеш після привітання?* Видавництво Клуб сімейного дозвілля. 432 с.

Леонгард, К. (1999). *Акцентуйовані особистості*. 361 с.

Самюель Пфайфер (2018). *Психосоматика. Як ми можемо розуміти мову тіла?* Видавець: Свічадо. 56 с.

Лесик, А.С., & Сапранкова, К.В., (2024). *Розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти за допомогою інтеграції методів арт-терапії в освітній процес*.

Марк Віддоусон (2010). *Транзакційний аналіз: 100 ключових понять і технік*. 442 с.

Мушкевич, М.І., & Чагарна, С.Є. (2017). *Основи психотерапії:* навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк. 420 с

Нікітіна, Н.С. (2023). *«Арттерапія як засіб корекції емоційних розладів у внутрішньо переміщених дітей молодшого шкільного віку»:* кваліфікаційне дослідження.

Олійник, І.В. (2024). XV *Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів практична психологія у сучасному вимірі.* Тези доповідей.

Фурс, О.Й 2024. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентнісного фахівця: *зб. матеріалів ІІІ Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 16 травня 2024 р.*

Шагар, В.Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник.* Харків: Прапор. 640 с.

References

Barrett Lisa Feldman (2017). How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain and the Revolution in Understanding and Managing Emotions. Kharkiv: Family Leisure Club. 480 pages. [in Ukrainian]

Bern E. (2016). Games People Play. Kharkiv: KSD Publishing. 256 pages. [in Ukrainian]

Bleiler E. (1929). Affectivity, Suggestibility, Paranoia. Odessa: Polygraph. 140 pages. [in Ukrainian]

Harkavets S.A., Yakovenko S.I. (2015). Features of the Emergence and Manifestation of Resentment at Different Stages of Personal Ontogenesis. Theoretical and Applied Problems of Psychology: Collection of Scientific Works of the Eastern Ukrainian National University named after V. Dahl. Severodonetsk: SNU Publishing House, No. 3 (38). Vol. 2. pp. 105-116. [in Ukrainian]

Harkavets S.O., Yakovenko S.I. (2017). Methods for Studying Resentment: Scientific and Methodical Guide on "Psychodiagnostics". Severodonetsk: "Petit" Publishing House. 68 p. [in Ukrainian]

Goleman Daniel (2018). Emotional Intelligence. Vivat Publishing. 512 p. [in Ukrainian]

Berne E. (2018). What Do You Say After Greeting? Family Leisure Club Publishing. 432 p. [in Ukrainian]

Leongard K. (1999). Accentuated Personalities. 361 p. [in Ukrainian]

Samuel Pfeiffer (2018). Psychosomatics: How We Can Understand the Language of the Body. Publisher: Svichado. 56 p. [in Ukrainian]

Lesik A.S., Saprankova K.V. (2023). Development of Emotional Intelligence in Primary Education Learners Through the Integration of Art Therapy Methods in the Educational Process. [in Ukrainian]

Mark Widdowson (2010). Transactional Analysis: 100 Key Concepts and Techniques. 442 p. [in Ukrainian]

Mushkevych M.I., Chaharna S.Y. (2017). Fundamentals of Psychotherapy: Educational Manual. Lutsk: Vezha-Druk. 420 p. [in Ukrainian]

Nikitiina N.S. (2023). Art Therapy as a Means of Correcting Emotional Disorders in Internally Displaced Primary School Children: Qualification Research. [in Ukrainian]

Oliynyk I.V. (2024). XV International Scientific and Practical Conference of Scientists and Students: Practical Psychology in the Modern Dimension. Abstracts, March 26, 2024. [in Ukrainian]

Burlachuk, L.F., "Psychodiagnostics thesaurus. 3-rd ed." ["Slovar-spravochnyk popsykhodyahnostyke. 3-e yzd."]. SPb.: Pyter. 200

Ekman, P. 1992. An arugment for basic emotions. Cogn. Emot. 6, 169–200. doi: 10.1080/02699939208411068

Fanita English 1971, 1972. Substitution factor: rackets and real feelings TAJ 1:4.

Fanita English 1979. On Receiving the Eric Berne Memorial Scientific Award for the Concept of Rackets as Substitute Feelings, Transactional Analysis Journal, 9:2, 90-97, DOI: 10.1177/036215377900900201.

Erik H. Erikson 1963. Childhood and Society. 200 pages.

Frederick S. Perls, Ralph Hefferline, Paul Goodman 1951 / Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality – 514 pages.

George Thomson 2017. Transactional Analysis Journal Volume 13, 1983. Issue 1. New Theory. Fear, Anger, and Sadness. Pages 20-24. Published online: 28 Dec. 480 с. – 384 pages.

George Thomson 1983. Fear, Anger, and Sadness». Transactional Analysis Journal. Volume 13. Issue 1.

Margaret M. Hopkins, Robert D. Yonker 2015. Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. Journal of Management Developmen.

Richard G. Erskine Marilyn J. Zalcman 1979. "The Racket System:* A Model For Racket Analysis". TAJ, January.

Sigmund Freud 1989. Die Zukunft einer Illusion. 250 pages.

Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., Billings, L.S., Heinze, L., Neufeld, J.E., Shorey, H.S., Roberts, J.C. and Roberts, D.E 2005. "Dispositional forgiveness of self, others, and situations", Journal of Personality. 313-359.

Furs O.Y. (2024). Social-Educational Dominants of Professional Training of Modern Competence-Based Specialists: Collection of Materials from the III All-Ukrainian Student Scientific-Practical Conference, May 16, 2024. [in Ukrainian]

Shahar V.B. (2007). Modern Explanatory Psychological Dictionary. Kharkiv: Prapor. 640 p. [in Ukrainian]

Ekman P. (1992). An arugment for basic emotions. Cogn. Emot. 6, 169–200. doi: 10.1080/02699939208411068 [in English]

Erik H. Erikson (1963). Childhood and Society. 200 p. [in English]

Fanita English (1971, 1972). Substitution factor: rackets and real feelings TAJ 1:4. [in English]

Fanita English (1979). On Receiving the Eric Berne Memorial Scientific Award for the Concept of Rackets as Substitute Feelings, Transactional Analysis Journal, 9:2, 90-97, DOI: 10.1177/036215377900900201. [in English]

Erik H. Erikson (1963). Childhood and Society. 200 p. [in English]

Frederick S. Perls, Ralph Hefferline, Paul Goodman (1951). Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. 514 p. [in English]

Ferenc Alexander (2007). Psychosomatic Medicine: Its Principles and Applications. W.W. Norton & Company. 304 p. [in English]

George Thomson (2017). Transactional Analysis Journal Volume 13, 1983. Issue 1. New Theory. Fear, Anger, and Sadness. Pages 20-24. Published online: 28 Dec. 480 p. [in English]

George Thomson (1983). Fear, Anger, and Sadness». Transactional Analysis Journal. Volume 13, Issue 1. [in English]

Margaret M. Hopkins, Robert D. Yonker (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. Journal of Management Developmen. [in English]

Richard G. Erskine Marilyn J. Zalcman (1979). "The Racket System:* A Model For Racket Analysis". TAJ, January. [in English]

Sigmund Freud (1989). Die Zukunft einer Illusion. 250 pages. [in German]

Thompson, L.Y., Snyder, C.R., Hoffman, L., Michael, S.T., Rasmussen, H.N., Billings, L.S., Heinze, L., Neufeld, J.E., Shorey, H.S., Roberts, J.C. and Roberts, D.E (2005). "Dispositional forgiveness of self, others, and situations", Journal of Personality. 313-359. [in English]

Ferenc Alexander (2007). Psychosomatic Medicine: Its Principles and Applications. W.W. Norton & Company. 304 p. [in English]

Відомості про авторів:
Ковальова Ольга Вікторівна
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Дякун Олена В'ячеславівна
osminox@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-131-139

Матеріал надійшов до редакції 13. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2024 р.

Information about the authors:
Kovalova Olga Viktorivna
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Diakun Olena Vyacheslavivna
osminox@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-131-139

Received at the editorial office 13. 11. 2024.
Accepted for publishing 30. 11. 2024.

УДК 159.947.4

ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ВИДИ, КОМПОНЕНТИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Ольга Ковальова, Поліна Юдаєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено вивченню прокрастинації як психологічного феномену, що визначається як ірраціональне відкладання виконання справ на потім попри усвідомлення їх значущості. Автором було проведено теоретичний аналіз цього явища на основі наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених. Систематизовано знання щодо видів прокрастинації за поглядами Н. Мілграма, Дж. Р. Феррарі, А. Х. К. Чу і Дж. М. Чой тощо. Було розглянуто складові феномену, включаючи когнітивний, часовий, ціннісний, поведінковий та емоційний компоненти. Було проаналізовано причини виникнення прокрастинації, такі як страх невдачі, перфекціонізм, страх успіху, прагнення до збільшення рівня напруги, негативна адаптація до винагороди, прагнення до зниження рівня напруги, невміння вибудовувати ієрархію власних цінностей.

Ключові слова:
прокрастинація; відкладання; відтермінування справ; самодисципліна; мотивація; організація часу.

Resume:
Kovalova Olga, Yudaieva Polina. Procrastination as a psychological phenomenon: types, components, and causes.
The article is dedicated to studying procrastination as a psychological phenomenon, defined as the irrational postponement of tasks despite being aware of their importance. The author conducted a theoretical analysis of this phenomenon based on scientific research by both foreign and domestic scholars. The study systematizes knowledge about the types of procrastination according to the views of N. Milgram, J. R. Ferrari, A. H. K. Chu, and J. M. Choi, and others.
The phenomenon is explored through its key components, including cognitive, temporal, value-based, behavioral, and emotional dimensions. Particular attention is paid to the reasons behind procrastination, which include fear of failure, perfectionism, fear of success, a preference for increased levels of tension, maladaptive reward patterns, an inclination to reduce tension, and the inability to prioritize personal values effectively.
Procrastination, as a multidimensional issue, affects various aspects of an individual's life, from academic and professional settings to personal well-being. Its cognitive dimension often involves distorted thinking patterns, such as overestimating the difficulty of tasks or underestimating the time required to complete them. On a behavioral level, procrastinators might engage in avoidance strategies, such as excessive internet browsing or unnecessary multitasking. Emotionally, procrastination can lead to feelings of guilt, stress, and decreased self-esteem, creating a vicious cycle that perpetuates the behavior.
Understanding the underlying mechanisms of procrastination is crucial for developing effective intervention strategies. Modern approaches to managing procrastination often combine cognitive-behavioral techniques, time management skills, and emotional regulation strategies. Addressing the root causes, such as maladaptive perfectionism or fear of judgment, can help individuals overcome procrastination and enhance their overall productivity and life satisfaction.
This comprehensive analysis underscores the importance of further research into procrastination, especially in the context of rapidly changing technological and social environments, which introduce new challenges and distractions for individuals striving to manage their time and responsibilities effectively.

Key words:
procrastination; postponement; putting things off; self-discipline; motivation; time organization.

Постановка проблеми. Реалії нашого часу характеризуються значним збільшенням обсягів інформаційних потоків, що вимагає від сучасників демонстрації здатності адаптуватися до мінливих умов соціального середовища. Особливої актуальності набувають такі вміння людини, як продуктивна організація свого часу та високий рівень самоконтролю. З цією причини феномен відкладання справ на потім починає активно вивчатися у вітчизняній і зарубіжній науці. У період пандемії, а згодом і повномасштабного російського вторгнення в Україну, проблема прокрастинації набула ще більшої актуальності, оскільки за умов віддаленого навчання та роботи аспект зовнішнього контролю значно послабився, і якість організації діяльності здебільшого залежить від здатності людини на самодисципліну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен прокрастинації у психологічній науковій літературі вивчали такі зарубіжні вчені, як Н. Мілграм, Д. Бурка, Дж. Ферарі, Дж. Джонсон, У. МакКоувін. У своїх працях П. Стіл зазначав, що «синдром завтра» завжди існував, про що свідчать історичні документи. Найбільш відомі методики виявлення схильності людини до прокрастинації були створені такими науковцями, як: К. Лей (опитувальник загальної прокрастинації: шкала GP, та шкала загальної прокрастинації: General Procrastination Scale), Б. Такман (опитувальник загальної прокрастинації: шкала TGPS), Л. Соломон і Е. Ротблюм (опитувальник академічної прокрастинації: шкала PASS). Вивченню прокрастинації у вітчизняній науковій літературі присвячені праці О. Журавльової, Д. Бикова, М. Дворник, К. Фоменко, Ю. Рудоманенко та інших.

Формулювання цілей статті. Відповідно, мета статті: систематизувати та проаналізувати наукові дослідження тлумачення феномену прокрастинації, охарактеризувати його види, складові та причини виникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. З результатів досліджень багатьох вчених ми

можемо зробити висновок, що прокрастинація як проблема більш поширена в наш час, оскільки тенденція до відкладання набуває зросту із технологічним розвитком людства, зобов'язаннями на ринку і тиском більш сформованих термінів виконання справ.

Вчені виокремлюють наступні етапи формування феномену прокрастинації:

1. Донауковий – до 1970 року – прокрастинація висвітлюється окремим науковцями, іноді згадується у літературних творах;
2. Науковий – 1970–1980 рр. – феномен прокрастинації активно досліджується, вчені прагнуть досягти його мінімізації у суспільстві;
3. Експериментально-практичний – з 1982 року – триває дослідження прокрастинації, причин виникнення її як явища, окремих симптомів, наслідків для особистості, формування і розробка методологічного інструментарію (Шиделко, 2024).

Незважаючи на те, що прокрастинація існує з давніх часів і була притаманна людству завжди, на сьогодні все ще не існує єдиного правильного визначення цього феномену. К. Лей визначав такий феномен, як добровільне, ірраціональне відкладання намічених дій у тому випадку, коли людина розуміє всю важливість завдань, які стоять перед нею, але вважає за краще займатися чимось іншим. «Online Etymology Dictionary» трактує феномен прокрастинації наступним чином: «Прокрастинація (1540-і рр., від середньовічного французького procrastination і лат. Procrastinationem) – відкладання з дня у день, procrastinare – відкласти, відтягнути, затримати, pro – вперед, далі, на користь чого-небудь, та crastinus – завтра.

П. Стіл, аналізуючи дослідження колег і попередників, спробував поєднати усі відомості щодо феномену прокрастинації аби отримати єдиний термін. Отже, по-перше, прокрастинація – це завжди затримка, відкладання; по-друге – спільна риса прокрастинації полягає в тому, що відкладені справи завжди мають конкретний термін – це фактор, який відокремлює справжніх прокрастинаторів від тих, хто періодично коригує свої плани (Steel, 2007).

Феномен прокрастинації немає нічого спільного з лінощами. Однією з головних ознак, що відрізняли б прокрастинацію від ліні, є те, що для прокрастинатора результат відкладених завдань все ж має значення – попри відтермінування, він прагне успіху для своїх задач і зацікавлений у їх закінченні. Таким чином, прокрастинація може проявлятися і в важливій для людини діяльності, а тривожність щодо якості результату лише підсилювати бажання відкласти роботу. К. Клінгфсік означив прокрастинацію як добровільне відкладання важливої для особистості діяльності, незважаючи на очікування негативних наслідків, що переважають над позитивними наслідками відкладання (Klingsieck, 2013).

Не слід плутати прокрастинацію з відпочинком – завдяки відпочинку ми відновлюємо свій ресурс і наповнюємося енергією, прокрастинація ж, навпаки, цю енергію споживає. Відповідно, прокрастинуючи, втрачаються навіть ті залишки сил, що у людини були, і зростають шанси відтермінувати виконання задач ще більше.

Вивчаючи сутність феномену прокрастинації, дослідники дійшли висновку щодо неоднорідності прокрастинації як явища, тому існує декілька класифікацій, наприклад, класифікації Н. Мілграма, Дж. Р. Феррарі, А. Х. К. Чу і Дж. М. Чой тощо.

Вперше види прокрастинації були класифіковані вченим Н. Мілграмом у співавторстві із Дж. Баторі і Д. Моурером. У своїй роботі, автори виділили п'ять основних її різновидів:

1. повсякденна (побутова) – відкладання хатніх справ, які потребують виконання регулярно;
2. прокрастинація у прийнятті рішень;
3. невротична – відтермінування важливих для життя людини рішень (створення родини, вибір професії тощо);
4. компульсивна – поєднує два види прокрастинації – поведінкову та у прийнятті рішень;
5. академічна – відкладання виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів та інше (Milgram, 1993).

Через сім років, цю ж класифікацію було вдосконалено Н. Мілграмом і Р. Тенне, які об'єднали ці п'ять видів прокрастинації в дві: прокрастинація у виконанні завдань та прокрастинація в прийнятті рішень (Milgram & Tenne, 2000).

Дж. Н. Чой та А. Х. К. Чу, вивчаючи феномен прокрастинації, запропонували її розділення на пасивну та активну, або на розслаблену та напружену відповідно. Активну прокрастинацію розглядають як ту, котра супроводжувалася б такими симптомами, як: підвищена тривога, занепокоєння, характерне гостре почуття провини. Причинами такої прокрастинації є страх невдачі, перфекціонізм, страх успіху. Пасивних прокрастинаторів можна описати як людей у повсякденному сенсі «ледачих» (тобто, відносна розслабленість, відсутність занепокоєння і

приділення уваги тільки тим задачам і справам, котрі приносять задоволення «тут і зараз»).

Відповідно, «активні» прокрастинатори прагнуть до зростання напруги: усвідомлюючи, що на виконання відкладеної задачі залишаються лічені дні до дедлайну, вони переживають гостру хвилю стресу. Це допомагає їм максимально мобілізувати свої ресурси, концентруватися краще та сісти нарешті за виконання роботи. Ф. Партной у своїх дослідження зазначає, що активну прокрастинацію можна назвати відтермінуванням задач, що наразі не потребують негайного втручання, а пасивну – «шкідливою», оскільки та споживає багато ресурсів.

Д. Феррарі ж виокремлював наступні два види прокрастинації за характером свого впливу: конструктивну (компенсувальну) та деструктивну. Разом з тим, вчений створив ще одну класифікацію прокрастинаторів, в основу якої було покладено окремі особистісні якості людей:

1. «нерішучі» прокрастинатори – головною причиною відтермінування задач є страх відповідальності;
2. «уникаючі» прокрастинатори – прагнення уникнути або оцінок з боку оточення, або виконання завдань, що для них є суб'єктивно неприємними;
3. «шукачі гострих відчуттів» – вище були згадані, як «активні» прокрастинатори (Ferari, 1995).

Існує декілька підходів тлумачення прокрастинації як феномену. З боку психодинамічного підходу, постійне відтермінування пояснюється наявністю у людини захисних механізмів й концепції уникнення, тобто, враховується несвідомий компонент. Біхевіористичний (поведінковий) підхід стверджує, що рівень прокрастинації людини залежить від закріплення стратегії цієї поведінки на основі теорії научіння. У рамках когнітивного підходу головними причинами прокрастинації є занижена самооцінка, нездатність самостійно організовувати себе та приймати рішення, ірраціональні переконання (Рудоманенко, 2022).

Серед складових частин прокрастинації П. Стіл виокремлював безпосередньо факт відкладання та наявність термінів. Згідно з цією теорією, можемо припустити залежність рівня прокрастинації від розмірів очікувань успіху і цінності результатів завдання. З особистих чинників він виділяв нейротизм, екстраверсію, імпульсивність. За дослідженнями Ю. Рудоманенко, до структури прокрастинації належать наступні п'ять компонентів: когнітивний (локус контролю, сприйняття часу); часовий (безпосередня наявність чітких термінів виконання задачі); ціннісний; поведінковий (процес прийняття рішення); емоційний (наявність емоційного дискомфорту; значущість та цінність результатів) (Рудоманенко, 2022).

Феномен прокрастинації може проявлятись в найрізноманітніших сферах людського життя: у робочій діяльності, навчанні, особистому житті і навіть у питаннях, що стосуються власного здоров'я та добробуту, але це не означає, що прокрастинатори – це ті, що відтерміновують задачі кожної з цих сфер. Н. Фьоре вказує, що людина здатна прокрастинувати в певній царині свого життя, але при цьому демонструвати високий рівень організованості в усіх інших (Milgram, 1992).

Колтунович Т.А., Поліщук О.М. у своїх дослідженнях зазначають, що першим симптомом прокрастинації є бажання людини створити щось максимально вагоме, значуще. Це у свою чергу дає мотивацію і ресурс у вигляді емоційного підйому: людина жадає розпочати роботу, а можливі труднощі навпаки є очікуваними і викликають цікавість (Колтунович & Поліщук, 2017).

Наступним симптомом прояву прокрастинації є подальший різкий спад мотивації або небажання дотримуватись запланованих алгоритмів, що пов'язані з усвідомленням, наскільки важку і трудомістку роботу треба виконати для реалізації бажаного. Або ж, іншим варіантом прояву другого симптому є, навпаки, полегшення від вигадування причин, з котрих уявний план можна не виконувати. Постає вибір: виконати те, що важливо і треба, хоча це й потребує більшої витрати ресурсів та часу, а результат і відповідне задоволення буде отримане тільки у довгостроковій перспективі, або ж виконати те, що кортить й корисно саме зараз, і отримати швидке задоволення. Таке відкладання, звичайно, супроводжуватиметься відчуттям страху, провини, зростанням рівня тривожності, що пов'язано із відтермінуванням задоволення від готового результату.

Третім симптомом є відтермінування розв'язання задачі до крайніх термінів, аби згодом або виконати її у суворих часових обмеженнях, або не виконати взагалі. На цьому етапі загострюється відчуття провини і страху, прокрастинатори схильні докоряти собі за відкладання, але наступного разу незмінно повторювати цю поведінку. Це породжує відчуття загнаності у коло, постійне відчуття провини і тривоги, незадоволеності власними результати та якістю виконання роботи тощо.

Характерними рисами прокрастинаторів є неорганізованість, низький рівень продуктивності, постійні запізнення, бажання переключити увагу на щось більш приємне на початку або при завершенні роботи, важке звикання до графіків.

Такі люди часто відчувають тривогу, провину через відкладання виконання обов'язків, стрес від тиску часу, спад власної продуктивності, і у наслідку часто залишають свої можливості нереалізованими. Стислі терміни викликають у прокрастинаторів настільки сильне фізичне і психологічне перевантаження, що навіть базові потреби можуть лишитись незадоволеними.

Н. Фьоре визначив такі ознаки прокрастинації:

- постійне складання списків важливих справ унаслідок того, що людина сприймає життя як хронічну чергу зобов'язань;
- спотворене відчуття часу;
- відсутність чіткого розуміння власних цінностей;
- відчуття фрустрації та пригніченості внаслідок нереалізованості цілей;
- перфекціонізм, відкладання останніх стадій проєкту у намаганні довести його до досконалості, невпевненість у його якості і результаті;
- низька самооцінка і відсутність впевненості у собі (Fiore, 2023).

Ми можемо виокремити декілька причин виникнення феномену прокрастинації.

Страх невдачі. Побудова уявних сценаріїв розвитку подальших подій задля оцінки ризиків – це здоровий прояв ситуативної тривожності. Але за умови перенавантаження, або високого рівня загальної тривоги, особистість схильна концентруватися на найгірших можливих варіаціях, перебільшувати вірогідність отримати негативний результат, що призводить до бажання відтермінувати розв'язання поставленої задачі, аби не стикатися із страхом невдачі.

Самообмеження й страх успіху, який, зазвичай, формується ще у школі, часто зберігається у здобувачів освіти молодших курсів. Феномен виявляється у прагненні навчатися гірше задля підтримки дружніх взаємин з оточуючими, уникнення конкуренції чи привертання зайвої уваги, або як акт уникнення відповідальності чи протест вимогам ззовні.

Негативна адаптація до винагороди. Прояв цього можна зустріти у випадках, коли результат успішного розв'язання задач певного виду діяльності вже не приносить такого задоволення, як раніше. Відповідно, задачі залишаються, але стимулу для їхнього виконання вже немає. Людині потрібно постійно змушувати себе вживати заходи, аби розпочати роботу, але сенс у подоланні відповідних труднощів стає незрозумілим через втрачання значущості фінального результату (Шиделко, 2024).

Перфекціонізм. Постановка надвисоких стандартів, виконання яких є неможливим, формує страх перед невдачею. Це призводить до постійного відтермінування, адже з часом перфекціоністи починають відчувати тиск та стрес, що ще більше ускладнює процес виконання завдань.

Прагнення до збільшення рівня напруги. Під тиском дедлайнів особистість може переживати мобілізацію сил, що дозволяє краще концентрувати увагу на завданні (такі прокрастинатори згадувались вище як активні). Або ж, навпаки, прагнення уникнути напруження: аби не відчувати тривоги, запускається механізм уникання, і, відповідно, відкладання завершення задач ще більше, щоб відчути тимчасове полегшення.

Також можна наголосити на таких причинах прокрастинації: невміння вибудовувати ієрархію цінностей, тимчасові проблеми в особистому житті, недостатність безпосередньої комунікації з оточенням та надлишок віртуальної.

Висновки. Попри те, що технічний розвиток суспільства робить проблему прокрастинації все актуальнішою в наш час, вона існувала завжди, і етапи її формування можна розділити на донауковий, науковий і експериментально-практичний.

Через неоднорідність прокрастинації як психологічного феномену існує декілька її класифікацій. Н. Мілграм виокремлює побутову, невротичну, компульсивну та академічну прокрастинацію у прийнятті рішень. Дж. Н. Чой та А.Х.К. Чу виділили такі види прокрастинації, як активну (прагнення до зростання напруги) та пасивну, або ж напружену та розслаблену відповідно. Дж. Феррарі класифікував феномен за характером впливу, виокремивши конструктивну (компенсувальну) та деструктивну прокрастинації, а також назвав три види самих прокрастинаторів згідно з їх особистісними якостями: нерішучі, уникаючі та шукачі гострих відчуттів.

Ознаки прокрастинації можуть спостерігатися в усіх сферах життя людини і проявлятися незалежно одна від одної. Першим симптомом є емоційний підйом у зв'язку із очікуванням створення грандіозного проєкту, другим – різкий занепад сил і мотивації, вибір між «важливо й треба» та «корисно й кортить», відчуття страху, провини, тривоги, занепокоєння, третій – відтермінування до крайніх строків, загострення тривоги через тиск часу і посилення відчуття провини через невиконання обов'язків і подальше виконання або невиконання поставленої задачі.

Серед причин виникнення прокрастинації як феномену можна виокремити такі: страх невдачі, перфекціонізм, страх успіху, прагнення до збільшення рівня напруги, негативна адаптація до винагороди, прагнення до зниження рівня напруги, невміння вибудовувати ієрархію власних цінностей.

Існує чимало технік, які могли б допомогти у боротьбі із прокрастинацією. Найбільш розповсюджені із них пов'язані із тайм-менеджментом, тобто навичкою правильно керувати своїм часом і розподіляти його. Наприклад, розподіляти задачі на більш дрібні пункти та вести списки справ, використовувати «свідоме планування», керувати відволіканням, техніка «помідора», створювати звички і «винагороджувати» себе за успішне виконання завдань.

Список використаних джерел

Burka, J.B. (2008) Procrastination: Why you do it, what to do about it. J.B. Burka, L.M. Yuen. Boston: Da Capo Press, 322 p.

Ferrari, J.R. (1995) Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown. NY: Springer, 268 p.

Fiore, N.A. (2023) Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt-Free Play. Ebury Publishing.

Klingsieck, K.B. (2013) Procrastination When Good Things Don't Come to Those Who Wait. European Psychologist. 18 (1): 24-34.

Lay, C.H. (1986) At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality. V. 20. P. 474-495

Milgram, N.A. (1992) Procrastination: A malady of modern time. Noach Milgram. Boletin de Psicologia. Vol. 35:83. 102 p.

Milgram, N.A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993) Correlates of academic procrastination. Journal of School Psychology. 31: 487–500.

Milgram, N. & Tenne, R. (2000) Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. European Journal of Personality. 14: 141-156.

Online Etymology Dictionary [Electronic Resource]. Douglas Harper – Mode of access: http://www.etymonline.com/index.php?term=procrastination

Steel, P. (2010) Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? Personality and Individual Differences. № 48. P. 926–934.

Steel, P. (2007) The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure [Electronic Resource]. Piers Steel. Psychological bulletin. Vol. 133 (1). P. 65-94.

Дубініна, К.В. (2018). Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 7. 172–180.

Колтунович, Т.А. (2017). Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Молодий вчений.* 5. 211–218.

Скворчевська, Є.Л. (2020). Прокрастинація як типова соціально-психологічна проблема. *Психологія та соціальна робота*. 1. 165–177.

Рудоманенко, Ю. (2022). Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 13. 137–142.

Шиделко, А.В. (2024). Прокрастинація та її причини: від першоджерел до сьогодення. *Вісник Національного університету оборони України.* 2. 151–157.

References

Burka J.B. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it. J.B. Burka, L.M. Yuen. Boston: Da Capo Press, 322 p. [in English]

Dubinina K.V. (2018). Procrastination as a problem of the psychology of the student's personality. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.M. Drahomanov. Series 12: Psychological sciences. Issue 7. P. 172-180. [in Ukrainian]

Ferrari J.R. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown. NY: Springer, 268 p. [in English]

Fiore N.A. (2023). Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt-Free Play. Ebury Publishing. [in English]

Klingsieck K.B. (2013). Procrastination When Good Things Don't Come to Those Who Wait. European Psychologist; 18 (1): 24-34. [in English]

Koltunovych T.A. (2017). Procrastination – conflict between «important» and «pleasant». T.A. Koltunovych, O.M. Polishchuk. Young scientist. No. 5. P. 211-218. [in Ukrainian]

Lay C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality. V. 20. P. 474-495. [in English]

Milgram N.A. (1992). Procrastination: A malady of modern time. Buletin de Psicologia. Vol. 35:83. 102 p. [in English]

Milgram N., Batori G., & Mowrer D. (1993). Correlates of academic procrastination. Journal of School Psychology. 31: 487-500. [in English]

Milgram N. & Tenne R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. European Journal of Personality. 14: 141-156. [in English]

Online Etymology Dictionary [Electronic Resource]. Douglas Harper. URL: http://www.etymonline.com/index.php?term=procrastination [in English]

Rudomanenko Y. (2022). Procrastination: the ratio of its structural indicators and consequences for the individual. Bulletin of Lviv University. Series: Psychological sciences. Issue 13. P. 137-142. [in Ukrainian]

Shidelko A.V. (2024). Procrastination and its causes: from the original sources to the present. A.V. Shidelko, S.I. Kogut. Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. Issue 2. P. 151-157. [in Ukrainian]

Skvorchevska E.L (2020). Procrastination as a typical socio-psychological problem. Psychology and social work. Issue 1. P. 165-177. [in Ukrainian]

Steel P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? Personality and Individual Differences. № 48. P. 926-934. [in English]

Steel P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological bulletin. Vol. 133 (1). P. 65-94. [in English]

Відомості про авторів:
Ковальова Ольга Вікторівна
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Kovalova Olga Viktorivna
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Юдаєва Поліна Олегівна
polina.yudaieva@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-140-145

Матеріал надійшов до редакції 20. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 15. 11. 2024 р.

Yudaieva Polina Olehivna
polina.yudaieva@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-140-145

Received at the editorial office 20. 10. 2024 p.
Accepted for publishing 15. 11. 2024 p.

УДК 373.3:371.4:613.9

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

Інна Пащенко

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено розгляду специфіки застосування здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх учителів мистецтва. Метою дослідження було розкриття особливостей використання технологій у оздоровчо-професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів та їх практична реалізація. У науковій розвідці брали участь 124 студенти. Для оцінки рівня стресу був використаний багатофакторний опитувальник особистості FPI. Результати показали, що більшість респондентів (67%) мають низький рівень працездатності та високий рівень стресу, що може негативно впливати на їхню діяльність. Серед студентів середнього та низького рівня успішності проблему виснаження назвали 76%. Здоров'язберігаючі технології визначаються як комплекс педагогічно доцільних методів та засобів, спрямованих на збереження здоров'я. Запропоновані критеріальні показники навчальної діяльності орієнтовані на збереження здоров'я. Досвід впровадження таких технологій вже існує на психолого-педагогічному факультеті. Висновки дослідження показують, що здоров'язберігаючі технології поєднують навчання, виховання та розвиток студентів і спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності. Ці технології акцентують увагу на фізичному, духовному, психічному та соціальному здоров'ї молодої людини, що важливо для її подальшого розвитку та успішної професійної діяльності.

Ключові слова:
здоров'я; технології; навчання; стрес; фізична форма.

Resume:
Pashchenko Inna. Health-preserving technologies and the specificity of their implementation in the educational process of future art teachers.
The aim of this study is to reveal the peculiarities of using technologies in the health-oriented professional training of future primary school teachers and their practical implementation. A total of 124 students participated in the research. The Five Factor Personality Inventory (FPI) was used to assess stress levels. The results showed that the majority of respondents (67%) have low productivity and high stress levels, which may negatively impact their activities. Among students with average and low academic performance, 76% identified exhaustion as a problem. Health-preserving technologies are defined as a set of pedagogically appropriate methods and means aimed at preserving health. Proposed criteria for educational activities focus on health preservation. Experience in implementing such technologies already exists at the Faculty of Psychology and Pedagogy. The conclusions of the study indicate that health-preserving technologies combine education, upbringing, and development of students aimed at forming health-preserving competence. These technologies emphasize the physical, spiritual, mental, and social health of young people, which is crucial for their further development and successful professional activity.

Key words:
health; technologies; education; stress; physical form.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство стикається зі зростанням уваги до питань здоров'я та благополуччя, особливо в контексті освіти. Для початку, проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних у суспільстві. Це питання знаходить відображення у стратегічних документах, які визначають курс сучасної освіти в Україні. Наприклад, в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, а також в законах «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру та спорт», а також у Концепції національного виховання студентів, особлива увага приділяється формуванню в молоді відповідального ставлення до власного здоров'я. У контексті освітнього процесу це виявляється у створенні умов для оптимального розвитку учасників навчального процесу та забезпеченні повноцінного формування особистості кожного студента. Однак, для досягнення цієї мети потрібен системний та комплексний підхід до формування здорового способу життя серед студентів. Отже, ми розглядаємо проблему збереження здоров'я та формування здоров'язбережувальних компетентностей як одну з ключових у системі підготовки майбутніх учителів мистецтва. Відомо, що освіта в галузі мистецтва має важливе значення для розвитку творчих та естетичних здібностей студентів. Проте, часто не враховується вплив самого навчального процесу на здоров'я майбутніх вчителів мистецтва. Одним із ключових аспектів забезпечення здоров'я учасників освітнього процесу є впровадження здоров'язбережувальних технологій. Ця стаття присвячена розгляду специфіки застосування здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх учителів мистецтва. Вона віддзеркалює потребу в розробці та впровадженні інноваційних методів навчання, спрямованих не лише на досягнення академічних результатів, а й на збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я студентів. Зосереджуючись на майбутніх учителях мистецтва, ми розглядаємо, які конкретні методи та підходи можуть бути застосовані для підтримки їхнього здоров'я під час навчання та підготовки до професійної діяльності. Досвід інтеграції здоров'язбережувальних технологій у практику психолого-педагогічного факультету демонструє потенціал цих методів у забезпеченні не лише ефективного навчання, а й здорового розвитку майбутніх учителів. Аналіз результатів дослідження дозволяє зрозуміти, як важливо брати до уваги питання здоров'я у процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва. Надалі у статті буде розглянуто конкретні технології та

їхній вплив на здоров'я майбутніх вчителів мистецтва, а також будуть запропоновані підходи до їхньої практичної реалізації в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час підготовки майбутніх учителів мистецтва, які будуть відповідати попиту студентів на здоров'я як важливу життєву цінність та свідомо прагнути до здорового способу життя, необхідно враховувати не лише академічні аспекти, але й вплив освітнього процесу на саме здоров'я майбутніх педагогів. Успішна підготовка вчителів тісно пов'язана з їхнім власним здоров'ям, працездатністю та мотивацією до оздоровчої діяльності. Такий підхід допомагає формувати не лише кваліфікованих спеціалістів, а й тих, хто має свідоме ставлення до власного здоров'я та готовий переносити ці цінності на своїх майбутніх студентів. Одним із важливих висновків дослідження є дефіцит впровадження оздоровчих технологій у вищих навчальних закладах. Це може бути пов'язано з різними факторами, такими як низька орієнтація студентів на збереження здоров'я, недостатнє розуміння їхньої важливості для майбутньої професійної діяльності, а також недостатня підготовка деяких викладачів у цій галузі. Дослідження авторів (Novopysmennyi et al., 2020) вказують на необхідність поєднання двох важливих аспектів у роботі над формуванням здорового способу життя студентів. По-перше, це формування в них ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, а по-друге, набуття знань і навичок для самостійного дотримання цього способу життя. Вчені наголошують на важливій ролі занять фізичними вправами у цьому процесі. У дослідженні (Tsekhmiste et al., 2022) розглядаються здоров'язберігаючі технології як поєднання педагогічно спрямованих форм, методів і засобів організації навчальних процесів у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Впровадження здоров'язберігаючих технологій стає важливим напрямом освітнього процесу на психолого-педагогічному факультеті. Арсенал методів та засобів, якими користуються педагоги для збереження здоров'я студентів, містить різноманітні можливості професійної діяльності: навчально-пізнавальні, науково-дослідні, організаційно-виховні, а також педагогічну практику в школах. Зокрема, значна увага приділяється гігієні розумової праці студентів, яка характеризується підвищеним інтелектуальним навантаженням, що може призводити до нервово-емоційного перенапруження (Kononets et al., 2021). Отже, важливо дотримуватися психогігієнічних норм та ергономічних рекомендацій під час організації навчального процесу.

Формулювання цілей статті. Дослідження присвячене розгляду специфіки застосування здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх учителів мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. **Здоров'язбережувальні методи у навчанні мистецтва. Технології віртуальної реальності (VR)** відкривають широкі можливості для імерсивного мистецького досвіду без фізичного навантаження. Завдяки VR люди можуть зануритися у віртуальний світ, де вони можуть відчути себе частиною мистецького твору, без потреби фізично перебувати на місці або витрачати зусилля на подорожі. Однією з основних переваг використання VR в мистецтві є можливість створення унікальних інтерактивних досвідів, де глядачі можуть взаємодіяти з твором, змінюючи його в реальному часі (Shumovetska et al., 2023). Наприклад, вони можуть досліджувати віртуальні музеї, де вони отримають можливість переглядати та досліджувати шедеври світового мистецтва з будь-якого кута зору або навіть створювати свої власні твори без будь-яких обмежень (Sayfieva, 2022). Також використання VR дозволяє мистецтвознавцям та студентам мистецьких спрямувань отримати доступ до навчальних ресурсів та інструкцій у віртуальному форматі. Наприклад, вони можуть вивчати анатомію людини, експериментувати зі світлом та кольором, або навіть відтворювати та аналізувати історичні події у віртуальному просторі (Sadykov et al., 2023). Крім того, VR може бути використано для створення вражаючих виставок та інсталяцій мистецтва, які вражають своїми візуальними ефектами та можуть перенести глядачів у абсолютно нові світи та реалії (Mokliuk et al., 2022).

Нами проведено узагальнення існуючих здоров'язберігаючих технологій, що застосовуються в Україні та світі (Рис. 1)

Концентрація на процесі: Сприяння студентам усвідомленого сприйняття і творчого вияву себе через мистецтво, не обтяжуючи їх стресом оцінювання. Метод здоров'язбережувального навчання мистецтва, що базується на концентрації на процесі, визначається спрямованістю на стимулювання студентів до усвідомленого сприйняття та творчого вияву себе через мистецтво, водночас уникаючи стресу від оцінювання (Kozin, 2022). Цей метод ставить перед собою завдання зосередити увагу на самому процесі творення, віддавши перевагу самому акту створення та експресії, ніж результатам чи оцінці. Він надає студентам свободу експериментувати, виражати свої ідеї та емоції через мистецьку діяльність, не відчуваючи напруги від очікування оцінки або порівняння з іншими (Rybalko & Zukow, 2020).

Цей підхід розвиває у дітей та молоді вміння бачити мистецтво як процес самовираження та відкриття, а не лише як засіб досягнення певного результату. Він сприяє розвитку креативності, самовираження та самопізнання, оскільки студенти вільно експериментують із різноманітними техніками та матеріалами, дозволяючи своїй індивідуальності проявитися (Malikovna, 2023). Крім того, цей метод сприяє зниженню рівня стресу серед студентів, оскільки вони відчуваються більш впевненими у собі, знаючи, що їхня робота оцінюється за їхнім особистим розвитком та самовираженням, а не за стандартними критеріями чи вимогами.

Рис. 1. Класифікація здоров'язберігаючих технологій, які можуть бути актуальними для майбутніх вчителів мистецтва (власні дослідження)

Ергономічність робочих місць: Використання спеціального обладнання та правильно організованого робочого простору для запобігання травмам та напругам. Метод здоров'язбережувального навчання мистецтва, що базується на ергономічності робочих місць, спрямований на використання спеціального обладнання та правильно організованого робочого простору з метою запобігання травмам та напругам студентів (Altynai et al., 2022). Цей метод важливий у забезпеченні комфортних умов для творчої діяльності, особливо у контексті навчання мистецтва, де студенти можуть проводити тривалі періоди часу за роботою з різними матеріалами й інструментами. Використання спеціального обладнання, такого як ергономічні стільці, столи, пензлики, а також правильно організований робочий простір допомагає уникнути зайвого фізичного навантаження та непередбачених травм або напружень. Наприклад, належне регулювання висоти стола та стільця може зменшити напругу в спині та шиї студента, а використання спеціальних підставок для малювання чи різноманітних робочих поверхонь дозволяє студентам працювати зручно та ефективно без додаткових зусиль (Sabadash & Lysko, 2023). Цей метод сприяє збереженню фізичного та психічного здоров'я студентів, оскільки вони працюють у комфортних умовах, що дозволяє їм краще концентруватися на творчості та досягати якісніших результатів у навчанні мистецтва.

Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків для стимулювання творчості та активної участі студентів у навчальному процесі.

Здоров'язбережувальний метод у навчанні мистецтва, що ґрунтується на використанні інтерактивних навчальних платформ, спрямований на заохочення творчості та активної участі студентів у навчальному процесі за допомогою онлайн-ресурсів та мобільних додатків (Reshetnyak et al., 2022). Цей метод дозволяє створити стимулююче навчальне середовище, де студенти мають можливість взаємодіяти з мистецькими матеріалами, відкривати нові техніки та стилі, виробляти власні твори та спілкуватися з однодумцями та викладачами в

онлайн-форматі. Інтерактивні платформи можуть включати в себе відеоуроки, вправи, завдання, ігри, форуми для обговорення та співпраці, а також можливості для збереження та публікації власних творів (Bilyk, 2020, Moldagali et al., 2022). Використання інтерактивних навчальних платформ дозволяє уникнути монотонності та рутинності у навчанні, стимулює творчість та самовираження студентів, а також забезпечує більш гнучкий та індивідуалізований підхід до навчання. Цей метод сприяє збереженню здоров'я студентів, оскільки вони можуть навчатися в зручному для себе темпі та режимі, уникнувши зайвого фізичного навантаження та стресу, пов'язаного зі стандартними формами навчання. Крім того, доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та з будь-якого місця дозволяє студентам ефективно організовувати свій час та планувати навчання відповідно до власних потреб та можливостей.

Для оцінки ситуації було проведено дослідження серед майбутніх учителів початкової школи, в якому взяли участь 124 особи. Результати показали, що більшість опитаних (67%) мають низьку працездатність та помірну стресостійкість, що може призвести до негативних наслідків стресу. Серед причин такого стану вчені вказують на перевтому, недостатню увагу до фізичних та інтелектуальних навантажень, складні стосунки між студентами, викладачами та батьками. У цій статті презентовано дослідження, яке проводилося з 2022 по 2023 рік і було спрямоване на моделювання та діагностику здоров'язбережувального середовища у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Загалом було задіяно 124 учасники, які об'єднувалися в експериментальні та контрольні групи на кожному етапі дослідження. Вік учасників коливався від 18 до 22 років. Методичний інструментарій діагностики здоров'язбережувального середовища містив аналіз поведінки групи, оцінку якості навчального процесу та графіків відпочинку студентів, а також діагностику соціально-психологічного клімату в групі студентів. На етапі констатуючого експерименту (2023 р.) було встановлено показники якості здоров'язбережувального середовища та його вплив на здоров'я та розвиток особистості студентів через аналіз різних показників стану здоров'я та психологічного мікроклімату в університеті. Діагностика здоров'язберігаючого середовища стала інструментом для оцінки соціально-психологічного клімату в студентському колективі освітньої установи. Напрямок оцінки мав у своєму складі кілька методів, спрямованих на аналіз різних аспектів стану середовища та впливу на здоров'я студентів.

Оцінка психологічного клімату в студентській групі здійснювалася за допомогою методики оцінки мікроклімату, яка дозволяла отримати оцінку рівня здоров'я студентів. Ця оцінка проводилася групою експертів за п'ятибальною шкалою: від «погано» до «добре». Також важливим аспектом діагностики було виявлення та моніторинг неправильної постави у студентів. Для цього використовувався спеціальний автоматизований апаратно-програмний комплекс СОТ (комп.-оп. топографія) (ортоспондилографія). У дослідженні також оцінювалися соціально-психічні показники нейротизму, депресії, спонтанної та реактивної агресивності за допомогою багатофакторного опитувальника особистості FPI. Враховувалися такі аспекти як невротизм, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, стресостійкість, реактивна агресивність, емоційна лабільність тощо. Показники психічного здоров'я майбутніх вчителів об'єднувалися у відносно невеликий набір груп, що дозволяло узагальнити ці дані для отримання кумулятивної оцінки.

У таблиці 1 наведено загальну характеристику контрольної та дослідних груп, вказано груповий вплив на освітнє середовище, стан кожної групи та кількість студентів у кожній групі.

Статистичний аналіз отриманих результатів проводили у середовищі Statististica та Excel.

Таблиця 1

Характеристика контрольної та дослідних груп студентів

№	Група*	Стан кожної групи	Кількість учасників
1	К	Відсутність особливого впливу на фізичні та суб'єктивні компоненти освітнього середовища	31
2	Т1	Без впливу на фізичне середовище, але з впливом на предметне середовище	31
3	Т2	З впливом на фізичне середовище, але без впливу на предметне середовище	31
4	Т3	З одночасним впливом як на фізичне середовище, так і на предметне середовище	31

*Позначення: К – контрольна група, Т1, Т2, Т3 дослідні групи;

Результати

Дослідження виявило, що не всі можливості для формування здоров'язберігаючого середовища, пов'язаного з організацією навчання, були повністю використані. Проте, результати показали значні зміни в експериментальних групах, що свідчать про покращення якості здоров'язберігаючого середовища в навчальному закладі за різними показниками (див. таблиці 2 та 3).

Таблиця 2

Параметри фізичного та психічного стану студентів

Група	Фізичні параметри на початку дослідження F1	P	Фізичні параметри в кінці дослідження F2	P	Соціальні параметри S	P
К	0,2415	0,005	0,4415	0,000	0,1171	0,004
Tl	0,1884	0,005	0,3977	0,013	0,4023	0,000
Т2	0,3327	0,008	0,3510	0,007	0,1306	0,0002
Т3	0,4205	0,000	0,3636	0,000	0,3977	0,000

Якість здоров'язберігаючого середовища варто прогнозувати в узагальненому контексті, що охоплює як показники психологічного та соціального здоров'я вчителів, так і зміни в психологічному мікрокліматі студентських груп. Результати дослідження були відображені у вигляді рівнянь регресії:

1. F =-0,676+0,145*bf+0,155*bp** (p<0,001)
2. S =-0,151+0,051*bs+0,101*bp** (p<0,02)

У цих рівняннях:

- F та S представляють середню зміну в показниках фізичного та психологічного здоров'я відповідно у студентських групах;
- bf відображає категорію середнього фізичного здоров'я студентів у групі;
- bs вказує на категорію середнього рівня спокою студентів у групі;
- bp описує категорію психологічних змін у мікрокліматі студентської групи.

Ці рівняння допомагають у розумінні взаємозв'язку між показниками здоров'я та психологічним кліматом, а також вказують на можливі тенденції у їхній зміні.

Дані, представлені вище, підтверджують, що під час формувального експерименту застосування комплексних корекційних заходів та психолого-педагогічного впливу на педагогів і групи студентів дозволило покращити зміни в усіх трьох підсистемах здоров'я – фізичній, психічній та соціальній – у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольної групи. Аналіз факторів, які впливають на підвищення якості здоров'язберігаючого середовища в закладі вищої освіти, показав, що діючий режим відпочинку студентів відображає різке порушення життєвого стереотипу в кінці тижня. Пропозиції щодо планування робочого тижня і визначення кола справ заздалегідь можуть сприяти покращенню фізичного та психічного стану студентів. Також, експертизи показали високу поширеність статодинамічних і психовегетативних розладів серед студентів. Ці розлади, зокрема порушення постави та рухових стереотипів, тісно пов'язані з показниками психічного та соціального здоров'я, а також особистісним розвитком.

Таблиця 3

План фіксованої вибірки

Статистичний параметр	Значення
Distribution	Normal means
Assumed Sigma	1,00000
N (computed from beta)	11 (10,507)
Mean for H0	0,00000
Mean for H1	1,00000
alpha Error (two-sided)	0,05000
beta Error	0,10000
Lower conf. limit H0	0,60464
Upper conf. limit H0	0,604644

Результати табл. 3 вказують на наступне:

Розподіл: Припускається, що дані мають нормальний розподіл.

Допустиме значення Sigma: 1,00000 – Це означає припущення, що стандартне відхилення даних дорівнює 1,00000.

N (обчислено з бета): 11 (10,507) – Це кількість спостережень у вибірці, яка визначена з урахуванням значення бета.

Середнє для H0: 0,00000 – Це середнє значення, яке припускається для нульової гіпотези.

Середнє для H1: 1,00000 – Це середнє значення, яке припускається для альтернативної гіпотези.

alpha помилка (двостороння): ,05000 – Це рівень значущості або ймовірність відкидання нульової гіпотези, якщо вона насправді є правильною.

beta помилка: ,10000 – Це ймовірність прийняття нульової гіпотези, якщо вона неправильна (тобто відкинення альтернативної гіпотези, коли вона насправді має місце).

Нижній довірчий ліміт H0: -,60464 – Нижня межа довірчого інтервалу для нульової гіпотези.

Верхній довірчий ліміт H0: ,604644 – Верхня межа довірчого інтервалу для нульової гіпотези.

Таблиця 4

Статистична оцінка експериментальних даних

	Observed	Predicted	Residual	Standard	Standard	Std.Err.	Mahala-nobis	Deleted	Cook& apos;s
1	0,1171	0,2027	-0,08566	-1,39268	-0,32162	0,25220	1,939680	-0,82817	2,889148
2	0,4023	0,270	0,13164	0,20549	0,49424	0,23155	1,517171	0,53892	1,031241
3	0,1306	0,3039	-0,17335	0,98951	-0,65083	0,20222	0,979224	-0,40925	0,453587
4	0,3977	0,2703	0,12737	0,19769	0,47821	0,23392	1,563925	0,55698	1,124234
Mini-mum	0,1171	0,2027	-0,17335	-1,39268	-0,65083	0,20222	0,979224	-0,82817	0,453587
Maxi-mum	0,4023	0,3039	0,13164	0,98951	0,49424	0,25220	1,939680	0,55698	2,889148
Mean	0,2619	0,2619	0,00000	-0,00000	0,00000	0,22997	1,500000	-0,03538	1,374552
Me-dian	0,2641	0,2704	0,02085	0,20159	0,07829	0,23274	1,540548	0,06483	1,077737

Для оцінки якості експерименту можна проаналізувати кілька статистичних параметрів, що наведені в табл. 4.

Середнє значення залишкових (Residual) значень дорівнює 0. Це означає, що в середньому різниця між спостережуваними та передбаченими значеннями нульова, що свідчить про відсутність систематичної помилки у прогнозуванні.

Стандартна помилка (Std.Err.) дорівнює 0,229978. Це вказує на те, що стандартне відхилення різниці між спостережуваними та передбаченими значеннями досить низьке.

Mahalanobis Distance та Cook's Distance вказують на відсутність викидів або впливових спостережень, які можуть спотворити результати експерименту.

Мінімальне та максимальне значення залишкових показників є в межах від -0,173357 до 0,131646, що є прийнятними значеннями.

За наведеними статистичними параметрами можна зробити висновок, що якість експерименту є достатньою і немає серйозних викидів чи помилок, які б спотворили результати дослідження.

Дискусія

Для забезпечення соціально-професійної мобільності та конкурентоспроможності молодих спеціалістів важливо проводити модернізацію системи вищої професійної освіти та впроваджувати інноваційні підходи до професійного розвитку студентів (Sadykov et al., 2023). Здоров'язберігаюче середовище у навчальних закладах, що спеціалізуються на культурі і мистецтві, включає в себе різноманітні чинники, які сприяють формуванню особистості студентів. Важливою складовою є також профілактика умов, які сприяють розвитку внутрішньої потреби студентів у володінні засобами та способами підтримки та зміцнення свого здоров'я, а також набуття необхідних професійних знань і навичок (Altynai et al., 2022). Діагностика якості здоров'язберігаючого середовища навчального закладу дозволяє не лише об'єктивно оцінити його параметри, а й прогнозувати його вплив. Це може бути здійснено через опитування викладачів і студентських груп, а також за допомогою відповідних рівнянь регресії. Експерименти показали, що зміни в психічному та соціальному здоров'ї студентів, спричинені здоров'язберігаючим середовищем навчальних закладів у галузі культури і мистецтва, можуть бути визначені за допомогою спокою викладачів та показників психологічного мікроклімату в студентських групах. Це передбачає наукове моделювання навчального процесу та створення нових педагогічних технологій, які поєднують навчання, виховання та розвиток особистості студента. Моделювання здоров'язберігаючого середовища в освітній організації – це процес створення оптимальних умов для збереження та підтримки здоров'я студентів, який враховує їхні потреби, характеристики та специфіку навчально-виховного процесу (Reshetnyak et al., 2022). Одним із ключових принципів організації навчально-виховного процесу є застосування педагогічної здоров'язберігаючої технології. Ця технологія представляє собою систему дій, операцій та процедур, які спрямовані на досягнення передбачуваних результатів у змінних умовах навчально-виховного та соціалізаційного процесу. Технологія, або модель, складається з набору засобів і методів отримання та обробки інформації, що відображає певні аспекти природної або соціальної реальності, культурні особливості та концептуальні аспекти попередньої освіти. Технологічно-модельний підхід є важливим для аналізу та прогнозування розвитку гуманітарних процесів, адаптації до змін зовнішнього середовища та досягнення довгострокових цілей. Окремі автори визначають спортивно-ігрову педагогічну технологію як спрямовану на збереження здоров'я студентів, базовану на інтеграції спортивної гри та фізичної культури.

Цей підхід сприяє активному залученню студентів до фізичної активності й покращенню їхнього фізичного та психічного здоров'я. Узагальнюючи теоретичні та практичні дослідження з проблеми впровадження соціальних технологій у процес здоров'язбережувальної професійної соціалізації, можна зазначити, що функції здоров'язберігаючих технологій соціалізації можна розділити на дві основні групи: профілактичні та стимулюючі охорону здоров'я студентського населення. Кожна з цих функцій здійснюється через застосування різноманітних технологій. Отже, здоров'язберігаючі технології не лише спрямовані на професійно-освітній аспект, що допомагає розвивати компетенції та метапрофесійні якості майбутніх спеціалістів. Вони також виконують важливі функції соціалізації в освітньому середовищі університету. Все це сприяє успішному професійному розвитку студентів.

Висновок. У статті розкрито важливі аспекти впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес майбутніх вчителів мистецтва. Підкреслено значення створення здорового навчального середовища, яке сприяє формуванню фізичного, психічного та соціального здоров'я студентів. Основні аспекти впровадження здоров'язбережувальних технологій описано і проаналізовано з урахуванням специфіки освітнього процесу в галузі мистецтва. У статті висвітлено роль організації навчального простору, виховання цінностей здоров'я та захисту фізичного та психічного здоров'я студентів. Акцентовано увагу на діагностиці якості здоров'язбережувального середовища навчального закладу, що дозволяє об'єктивно оцінити його параметри та спрогнозувати його вплив на студентів. З'ясовано, що використання відповідних статистичних методів та моделей сприяє покращенню здоров'я та зростанню професійних якостей майбутніх учителів мистецтва. Отже, стаття відображає важливість впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес майбутніх учителів мистецтва та наголошує на необхідності системного підходу до забезпечення фізичного, психічного та соціального благополуччя студентів.

Список використаних джерел

Novopysmennyi, S., Diachenko-Bohun, M., Hrytsai, N., Grygus, I., Muszkieta, R., Napierała, M., ... & Stankiewicz, B. (2020). Implementation of electronic health control technologies in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*, 921-928.

Tsekhmiste, Y., Pak, A., Nosachenko, T., & Daniluk, L. (2022). Content and structure of professional competence of future teachers of fine arts. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *15* (34), 921-928.

Kononets, N., Zhamardiy, V., Shkola, O., Vdovych, S., Kyzim, P., Batieieva, N., & Vasylenko, O. (2021). Formation of health saving competence of future fitness trainers through the intensification of their research work. *JETT*, *12* (4), 80-89.

Shumovetska, S., Kvitka, A., Zabolotnyi, S., Gnydiuk, O., & Hnydiuk, O. (2023). Study on the development of health-saving competence of future border guard officers. *Amazonia Investiga*, *12* (69), 171-182.

Sayfieva, S.S. (2022). Increasing Awareness of Future Teachers About Health, Health Preservation and Health Saving Technologies of Preschool Children. *International Journal on Integrated Education*, *5* (5), 225-228.

Sadykov, S., Bulatbayeva, K., Rezuanova, G., & Mukhamedkhanova, A. (2023). The Effect of Health-Saving Educational Technologies on Development of Natural Abilities of Schoolchildren. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *11* (2), 323-339.

Mokliuk, M., Popova, O., Soroka, M., Babchenko, Y., & Ivashchenko, I. (2022). Internet technology as one of distance education during pandemic. *International Journal of Health Sciences*, *6* (1), 11-20.

Kozin, O. (2022). The unity of sport, science and art: an analytical review. *Health-saving technologies, rehabilitation and physical therapy*, *3* (1), 68-74.

Rybalko, L., & Zukow, V. (2020). Health-saving technologies in physical culture higher education. *Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової*

References

Novopysmennyi, S., Diachenko-Bohun, M., Hrytsai, N., Grygus, I., Muszkieta, R., Napierała, M., ... & Stankiewicz, B. (2020). Implementation of electronic health control technologies in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*, 921-928. [in English]

Tsekhmiste, Y., Pak, A., Nosachenko, T., & Daniluk, L. (2022). Content and structure of professional competence of future teachers of fine arts. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *15* (34), 921-928. [in English]

Kononets, N., Zhamardiy, V., Shkola, O., Vdovych, S., Kyzim, P., Batieieva, N., & Vasylenko, O. (2021). Formation of health saving competence of future fitness trainers through the intensification of their research work. *JETT*, *12* (4), 80-89. [in English]

Shumovetska, S., Kvitka, A., Zabolotnyi, S., Gnydiuk, O., & Hnydiuk, O. (2023). Study on the development of health-saving competence of future border guard officers. *Amazonia Investiga*, *12* (69), 171-182. [in English]

Sayfieva, S.S. (2022). Increasing Awareness of Future Teachers About Health, Health Preservation and Health Saving Technologies of Preschool Children. *International Journal on Integrated Education*, *5* (5), 225-228. [in English]

Sadykov, S., Bulatbayeva, K., Rezuanova, G., & Mukhamedkhanova, A. (2023). The Effect of Health-Saving Educational Technologies on Development of Natural Abilities of Schoolchildren. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *11* (2), 323-339. [in English]

Mokliuk, M., Popova, O., Soroka, M., Babchenko, Y., & Ivashchenko, I. (2022). Internet technology as one of distance education during pandemic. *International Journal of Health Sciences*, *6* (1), 11-20. [in English]

Kozin, O. (2022). The unity of sport, science and art: an analytical review. *Health-saving technologies, rehabilitation and physical therapy*, *3* (1), 68-74. [in English]

інформації (Серія КВ № 24463-14403ПР від 27.03.2020 р.), 64.
Malikovna, N.G. (2023). Pedagogical Technologies And Their Use At The Centers For The Development of Preschool Educational Institutions. *Journal of Positive School Psychology*, *7* (5), 678-683.
Altynai, B., Taiyrzhan, I., Talgat, K., Tolgar, A., & Nurlan, Y. (2022). Cypriot Journal of Educational Sciences. *Sciences*, *17* (5), 1622-1630.
Sabadash, V., & Lysko, V. (2023). Studies on Adsorption of Petroleum Products under Static Conditions. *Journal of Ecological Engineering*, *24* (10).
Reshetnyak, V., Popadych, O., Korchakova, N., Shyshova, O., Shulzhenko, D., & Sichka, V. (2022). Innovations in Primary Education: Neuropsychological Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *13* (1), 173-187.
Bilyk, V. (2020). Natural science and research training of future psychologists for health-promoting activities. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *12* (2), 1-17.
Klochko, O.V., & Fedorets, V.M. (2022). Using immersive reality technologies to increase a physical education teacher's health-preserving competency. *Educational Technology Quarterly*, *2022* (4), 276-306.

Rybalko, L., & Zukow, V. (2020). Health-saving technologies in physical culture higher education, 64. [in English]
Malikovna, N.G. (2023). Pedagogical Technologies And Their Use At The Centers For The Development of Preschool Educational Institutions. *Journal of Positive School Psychology*, *7* (5), 678-683. [in English]
Altynai, B., Taiyrzhan, I., Talgat, K., Tolgar, A., & Nurlan, Y. (2022). Cypriot Journal of Educational Sciences. *Sciences*, *17* (5), 1622-1630. [in English]
Sabadash, V., & Lysko, V. (2023). Studies on Adsorption of Petroleum Products under Static Conditions. *Journal of Ecological Engineering*, *24* (10). [in English]
Reshetnyak, V., Popadych, O., Korchakova, N., Shyshova, O., Shulzhenko, D., & Sichka, V. (2022). Innovations in Primary Education: Neuropsychological Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *13* (1), 173-187. [in English]
Bilyk, V. (2020). Natural science and research training of future psychologists for health-promoting activities. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *12* (2), 1-17. [in English]
Klochko, O.V., & Fedorets, V.M. (2022). Using immersive reality technologies to increase a physical education teacher's health-preserving competency. *Educational Technology Quarterly*, *2022* (4), 276-306. [in English]

Відомості про автора:
Пащенко Інна Миколаївна
innaiin38@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-146-153

Матеріал надійшов до редакції 29. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 16. 09. 2024 р.

Information about the author:
Pashchenko Inna Mykolaivna
innaiin38@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-146-153

Received at the editorial office 29. 08. 2024.
Accepted for publishing 16. 09. 2024.

УДК 373.3.015.311:004.8

ДІТИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ЯК ПІДГОТУВАТИ ДІТЕЙ ДО ЦИФРОВОГО МАЙБУТНЬОГО

Юлія Саєнко[1], Анастасія Сухомлінова[1], Юлія Сухомлінова[2]

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького[1], Мелітопольська гімназія №20 Мелітопольської міської ради Запорізької області[2]

Анотація:
У статті розглянуто можливості використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі, особливо при роботі з молодшими школярами, які лише починають опановувати базові академічні та соціальні навички. Висвітлено переваги адаптивного навчання, що дозволяє підлаштовувати завдання під індивідуальні потреби учнів, зокрема змінювати рівень складності або тип вправ залежно від результатів і темпу засвоєння матеріалу. Описано роль інтерактивних ігор на базі ШІ, які сприяють розвитку когнітивних, емоційних і соціальних навичок, адже система забезпечує постійний зворотний зв'язок і здатна миттєво адаптувати сценарії гри під потреби учня. Наведено приклади освітніх платформ, таких як Lingokids, Osmo та Code.org, які використовують адаптивні алгоритми для персоналізації навчання, аналізуючи дії та відповіді дитини, визначаючи оптимальний рівень складності і пропонуючи відповідні завдання. Визначено, що впровадження ШІ сприяє підвищенню мотивації й залученості учнів та готує їх до викликів цифрового майбутнього, формуючи цифрову грамотність, критичне мислення і вміння працювати з інноваційними технологіями.

Ключові слова:
штучний інтелект; адаптивне навчання; інтерактивні ігри; персоналізація навчання; цифрова грамотність; молодший шкільний вік; освітні платформи; гейміфікація.

Resume:
Saienko Yuliia, Sukhomlinova Anastasiia, Sukhomlinova Yuliia. Children in the age of artificial intelligence: how to prepare children for the digital future.
The article deals with the potential of artificial intelligence (AI) in the educational process, particularly in working with younger students who are just beginning to acquire basic academic and social skills. It highlights the benefits of adaptive learning, which adjusts tasks to individual student needs by modifying the level of difficulty or type of exercises based on their performance and learning pace. The role of AI-based interactive games in fostering cognitive, emotional, and social skills is discussed, as these systems provide continuous feedback and can instantly tailor game scenarios to the learner's needs. Examples of educational platforms, such as Lingokids, Osmo, and Code.org, are provided, showcasing the use of adaptive algorithms to personalize learning by analyzing children's actions and responses, determining the optimal difficulty level, and offering appropriate tasks. It is concluded that the integration of AI enhances student motivation and engagement while preparing them for the challenges of a digital future by developing digital literacy, critical thinking, and the ability to work with innovative technologies.

Key words:
artificial intelligence; adaptive learning; interactive games; personalized learning; digital literacy; young learners; educational platforms; gamification.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях цифрове середовище стало невіддільною частиною повсякдення дітей. Молодші школярі дедалі частіше користуються гаджетами, онлайн-платформами та додатками, які не лише розважають, а й мають потенціал навчати та розвивати. Водночас основне завдання педагогів та батьків полягає в тому, щоб навчити дітей свідомо та безпечно користуватися цифровими технологіями. Одним із найбільш перспективних напрямів інновацій у цій сфері є впровадження штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес. Застосування ШІ дає змогу досягти значно більшого рівня індивідуалізації навчання, а також підвищити мотивацію дітей через інтерактивні та ігрові формати. Важливо зрозуміти, як оптимально інтегрувати ШІ в систему освіти, щоб врахувати специфіку молодшого шкільного віку й водночас дотримуватися педагогічних стандартів та безпекових норм. З одного боку, ШІ відкриває надзвичайні можливості: від адаптивного навчання, де кожен учень отримує завдання відповідно до власних здібностей та потреб, до аналізу великих масивів даних про діяльність дитини з метою вдосконалення навчального процесу. З іншого боку, виникають питання щодо ефективності застосування таких технологій, особливо на ранніх етапах навчання, де важливою є безпосередня комунікація з учителем та розвиток навичок співпраці та соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження штучного інтелекту в освітній процес, зокрема у роботі з молодшими школярами, активно обговорюється в науковому середовищі протягом останніх років. Дослідники постійно досліджують, як використання ШІ впливає на мотивацію дітей до навчання, розвиток їхніх ключових навичок і формування індивідуальних освітніх маршрутів. При цьому увага зосереджується на теоретичних і практичних засадах застосування таких технологій, а також на потенційних ризиках та етичних викликах, що можуть виникати в процесі інтеграції нових інструментів у роботу педагога.

Одним із найважливіших напрямів досліджень є впровадження адаптивних платформ навчання. У працях B. Means, M. Bakia і R. Murphy, зокрема в монографії «Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How» (2014), наголошується на тому, що технології, що динамічно підлаштовуються під рівень підготовки і темп засвоєння знань дитини, допомагають зменшити розриви в навчальних досягненнях і краще підтримувати учнів, які відстають. Аналогічно, у дослідженнях A. S. Lan

і C. G. Kulik (2018) демонструється, що автоматизовані системи для навчання здатні підвищувати зацікавленість школярів, особливо тих, кому важко тримати належний темп роботи за стандартною програмою. Важливим кроком у цій царині є також рекомендації Європейської комісії, представлені в «White Paper on Artificial Intelligence: a European approach to excellence and trust» (2020), де наголошується на доцільності індивідуалізації навчання за допомогою ШІ, проте підкреслюється необхідність дотримання етичних і правових норм, а також забезпечення належного захисту даних дітей.

Науковці виокремлюють іще один цікавий аспект – підвищення ефективності навчання шляхом використання інтерактивних ігор та ігрових платформ на основі ШІ. Дослідження H. Druga, A. Lane та P. Chess (2019) доводять, що ігрова діяльність істотно сприяє формуванню мотивації у дітей молодшого шкільного віку. Учні охочіше виконують завдання, коли вони представлені в легкій для сприйняття, розважальній формі, і, водночас, отримують високий рівень зворотного зв'язку. У цьому контексті помітними стають проєкти, що інтегрують елементи «розумної поведінки» у віртуальних середовищах. Так, S. Vosinakis і A. Xenakis (2018) засвідчують, що школярі відчувають підвищений інтерес і залучення до навчання, коли бачили персонажів чи об'єкти, які реагували на їхні дії в реальному часі.

Значний внесок у дослідження інтерактивних освітніх середовищ роблять фахівці, що аналізують платформи Khan Academy Kids, Lingokids, Osmo і Code.org. У статтях, опублікованих у фаховому журналі «Computers & Education» (2021), ці ресурси наводяться як приклади вдалого поєднання гейміфікації з можливостями штучного інтелекту для побудови персоналізованих шляхів навчання. Згідно з підсумками низки експериментів, діти, які навчалися з допомогою таких платформ, більш ефективно засвоювали програмний матеріал, виявляли вищу впевненість у власних силах та проявляли готовність до самостійного пошуку рішень.

Окрім безпосередньо навчальних застосувань, важливою сферою досліджень стає використання великих обсягів даних (Big Data) та інтелектуальної аналітики для оптимізації навчального процесу. Як зазначають G. Siemens і R. Baker (2014), методи навчальної аналітики (Learning Analytics) допомагають відстежувати динаміку результатів учнів у режимі реального часу, що дозволяє вдосконалювати наявні педагогічні підходи. UNESCO (2019) у своїх доповідях акцентує на тому, що аналіз зібраних алгоритмами ШІ даних може враховувати не лише успішність виконання завдань, а й індивідуальні особливості дитини, включно з рівнем мотивації, стилем пізнання тощо. Подібний підхід, як доводять M. Feng та N. Heffernan (2020), ефективно працює у навчанні математики: створені ними «розумні тьютори» допомагають дітям коригувати помилки та індивідуально дозувати навантаження залежно від досягнутого рівня.

Однак попри значні успіхи в інтеграції ШІ-технологій у школи, низка науковців звертає увагу на потенційні ризики. Так, R. Luckin (2018) застерігає, що стрімке впровадження цифрових інструментів може бути зведене нанівець, якщо вчителі не матимуть належної підготовки для ефективного використання таких засобів. Подібні занепокоєння висловлює P. Kim та його колеги (2019), які говорять про етичні та безпекові аспекти: зокрема, важливість прозорості алгоритмів, збирання даних тільки за згодою батьків та дотримання конфіденційності. Не менш актуальним є і питання збалансованості між живою взаємодією учитель-учень і роботою з комп'ютеризованими програмами. Як зауважують C. Hodges і S. Moore (2020), ШІ надає миттєвий зворотний зв'язок, проте часто не може повноцінно замінити емпатію вчителя й ті форми соціальної взаємодії, які особливо важливі в початковій школі.

Перспективи подальших напрацювань у цій галузі пов'язані з упровадженням технологій доповненої та віртуальної реальності у поєднанні з алгоритмами ШІ. На думку S. Wang і J. Shen (2021), це відкриває можливості для глибоко занурювальних середовищ, де молодші школярі можуть вивчати навіть складні теми завдяки інтерактивним симуляціям. Водночас J. M. Wing (2020) висуває ідею про необхідність розробки міжнародних етичних стандартів і механізмів регулювання з метою захисту прав дитини в цифровому середовищі. Українські ж дослідники, серед яких О. Семенова та В. Коваленко, наголошують на важливості оновлення державних освітніх програм і стандартів, а також запровадження курсової підготовки для вчителів, що сприятиме методично грамотному використанню ШІ в молодших класах.

Аналіз наукових джерел, таким чином, свідчить про значне зацікавлення науковців потенціалом штучного інтелекту для розвитку когнітивних і соціальних навичок школярів, підвищення їхньої мотивації та формування стійкого інтересу до навчання. Водночас у працях різних авторів простежується спільна думка про те, що впровадження ШІ потребує комплексного підходу, зокрема чітких методичних рекомендацій для педагогів, правових гарантій безпеки даних і дотримання етичних норм. Усе це

створює підґрунтя для подальших міждисциплінарних досліджень і допомагає вибудувати гармонійне поєднання інноваційних рішень та традиційних педагогічних практик у молодшій школі.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є дослідити потенціал штучного інтелекту для навчання молодших школярів, визначити основні напрями ефективного впровадження ШІ в освітній процес та окреслити перспективи подальшої інтеграції інноваційних цифрових рішень у традиційну педагогічну практику.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрове середовище стало частиною нашої реальності, і наше завдання як педагогів – навчити дітей не лише користуватися цими технологіями, але й робити це свідомо, безпечно та з користю.

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь комп'ютерних наук, яка створює системи, здатні виконувати завдання, що зазвичай потребують людського інтелекту.

Штучний інтелект став потужним інструментом, який змінює освітній процес на всіх рівнях. Якщо для старшого віку він переважно використовується для аналізу даних і автоматизації завдань, то для дітей ШІ має надзвичайний потенціал у персоналізації навчання та розвитку візуальних і когнітивних навичок через інтерактивні платформи.

Аналіз останніх досліджень показує, що застосування штучного інтелекту в освіті є відносно новою темою, яка швидко набирає популярності, але зберігає багато невирішених питань. Основною перевагою ШІ є його здатність адаптувати навчальні процеси під індивідуальні потреби учнів, що дозволяє забезпечити персоналізоване навчання та підтримку кожного учня на основі його рівня розвитку та здібностей. У той же час, існують питання щодо ефективності таких технологій на різних етапах навчання, зокрема в молодшому шкільному віці, коли діти активно взаємодіють з цифровими платформами. Зокрема, проблема полягає в інтеграції ШІ з існуючими педагогічними методами та підходами, що потребує подальших досліджень і розробок у цій сфері. Оскільки технології ШІ швидко розвиваються, необхідно створювати нові моделі, які будуть ефективно поєднувати інновації з традиційними педагогічними практиками.

ШІ в освіті надає можливість створювати інтерактивні та адаптивні методи навчання, що дозволяє дітям отримувати знання та навички, які відповідають їхнім індивідуальним потребам, рівню розвитку та інтересам.

Адаптивне навчання – це методика, за якою навчальний процес підлаштовується під індивідуальні потреби учня. З допомогою ШІ система може аналізувати відповіді дитини, її швидкість виконання завдань і рівень розуміння матеріалу, а потім підбирати відповідні вправи та завдання, які найбільше відповідають її поточному рівню. Це дозволяє кожному учневі отримувати саме ту кількість інформації і задач, яку йому необхідно для розвитку.

Алгоритми машинного навчання аналізують виконання завдань дитиною, порівнюючи її відповіді з попереднім досвідом та знаннями. Якщо дитина робить помилки в одних типах завдань, система пропонує вправи, які допоможуть покращити ці навички.

Персоналізовані програми – на основі аналізу діяльності учня, система підбирає завдання, які є оптимальними для розвитку його вмінь, враховуючи індивідуальні особливості (темп навчання, рівень знань, емоційний стан).

Наприклад, платформа Khan Academy Kids використовує адаптивні алгоритми для автоматичної корекції плану навчання. Якщо дитина демонструє успіхи в математиці, програма автоматично підвищує рівень складності наступних завдань, якщо ж дитина потребує додаткових пояснень, система пропонує простіші завдання або додаткові ресурси для кращого розуміння.

Однією з найбільших переваг використання ШІ у освіті є можливість створення інтерактивних ігор, які сприяють розвитку навичок через гру. ШІ здатен створювати віртуальні середовища, де дитина взаємодіє з контентом, виконуючи завдання в ігровій формі. Це важливо, оскільки діти найбільше вчаться саме через гру, яка є природною для них діяльністю.

Ігри з використанням ШІ дозволяють: створювати персоналізовані сценарії гри, в яких дитина сама вибирає, які завдання виконати, у якому порядку і в якій складності; використовувати елементи зворотного зв'язку, де дитина отримує миттєві відповіді на свої дії: за правильні відповіді – похвала або бонуси, за помилки – підказки та вказівки, як виправити помилку; мотивувати дитину через використання різних інтерактивних елементів: анімацій, звукових ефектів і візуальних змін, що дають дитині відчуття досягнення і розвитку.

Ігрові платформи, такі як Osmo або Lingokids, активно використовують ШІ для залучення дітей до навчання через гру. Наприклад, Osmo поєднує фізичні елементи з цифровими, де дитина маніпулює реальними об'єктами на столі, а система на екрані адаптує завдання залежно від того, що дитина робить. Цей гібрид дає змогу дитині взаємодіяти з предметами та отримувати миттєвий результат від ШІ в інтерактивному режимі.

Штучний інтелект здатний збирати та аналізувати велику кількість даних про діяльність дитини. Це включає не лише прямі відповіді на завдання, а й поведінкові патерни, час, який дитина витрачає на кожне завдання, її емоційний стан під час навчання, рівень мотивації та навіть способи взаємодії з контентом.

Використання цих даних дозволяє: розробити персоналізовані плани навчання (наприклад, якщо дитина має труднощі з певним матеріалом, система надає спеціальні уроки або вправи для покращення її розуміння. Якщо дитина показує високі результати, система пропонує завдання складніші, що стимулює розвиток); визначити потенційні проблеми (наприклад, система може виявити, що дитина регулярно витрачає більше часу на завдання, пов’язані з певною темою, що може вказувати на необхідність додаткової уваги до цього аспекту. На платформі DreamBox, яка використовує ШІ, кожне заняття та задача враховуються для створення індивідуального навчального шляху. Якщо дитина проходить певну частину курсу із запізненням або має труднощі з певними темами, програма автоматично змінює рівень завдань, даючи додаткові вправи та інструкції для пояснення складних концепцій).

Використання ШІ в освіті має низку важливих переваг, які можуть значно підвищити ефективність навчального процесу:

1. Підготовка до цифрового майбутнього.

Діти, які взаємодіють із технологіями з раннього віку, набувають не тільки базових знань з предметів, але й розвивають навички, які необхідні для успішного функціонування в цифровому суспільстві. Цифрова грамотність є основою майбутньої кар'єри кожної дитини, незалежно від того, яку професію вона обере.

2. Індивідуалізація навчання.

Завдяки ШІ кожна дитина отримує навчання, яке максимально відповідає її потребам і здатностям. Це дозволяє значно скоротити прогалини в знаннях і забезпечити рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхнього виходу чи темпу навчання.

3. Мотивація до навчання.

Інтерактивні ігри, миттєві зворотні зв’язки та адаптація завдань за допомогою ШІ забезпечують вищий рівень зацікавленості в навчанні. Діти з великим ентузіазмом виконують завдання, коли вони бачать, що можуть отримати негайний результат або нагороду.

Молодший шкільний вік – це час, коли діти найбільше залучаються до навчання через гру. Гра для дітей є не тільки способом розваги, але й важливим інструментом для розвитку когнітивних, емоційних та соціальних навичок. Однак, коли в навчальний процес вводяться інтерактивні ігри на базі ШІ, цей процес набуває нових вимірів, оскільки технології дозволяють адаптувати ігри під конкретні потреби кожної дитини.

Інтерактивні ігри, створені за допомогою ШІ, мають кілька важливих переваг, які роблять навчання не тільки цікавим, але й більш ефективним та персоналізованим:

Інтерактивні ігри створюють умови для того, щоб діти могли активно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Ігрові елементи, такі як рівні складності, бали, бонуси, анімації та звукові ефекти, дозволяють дітям навчатися в умовах, що нагадують гру. Вони мотивують дітей продовжувати навчання та виконувати завдання, а не просто механічно запам'ятовувати інформацію.

ШІ здатен адаптувати завдання під рівень знань і навичок дитини, що робить навчання ефективнішим. Це особливо важливо, оскільки діти на цьому етапі розвитку сильно відрізняються один від одного за темпом навчання, інтересами та здатністю засвоювати нову інформацію.

Приклади інтерактивних ігор на базі ШІ:

Lingokids – це освітня платформа, яка використовує ШІ для навчання дітей англійської мови. За допомогою цієї платформи діти можуть вивчати нові слова, фрази та поняття через інтерактивні ігри. Платформа адаптує контент під рівень знань кожної дитини, надаючи їй завдання, які відповідають її поточному рівню знань. Якщо дитина робить помилки, система коригує навчальний план і пропонує спрощені завдання для кращого засвоєння.

Як працює адаптивність?

Платформа аналізує, скільки часу дитина витрачає на виконання завдань, як швидко вона відповідає, та коригує рівень складності.

Якщо дитина успішно вивчає слова або фрази, система пропонує нові завдання з більшим обсягом інформації.

Якщо дитина зупиняється на певних завданнях або робить помилки, система знижує складність і пропонує допомогу.

Osmo – це інноваційна гібридна система, яка поєднує фізичні елементи з цифровими. Діти можуть взаємодіяти з фізичними об'єктами (наприклад, блоками чи фігурами), а потім бачити результати своїх дій на екрані планшета. Це дозволяє навчати дітей основам математики, творчого мислення, програмування та інших навичок.

Як працює Osmo з ШІ?

Ігри на базі програмування: За допомогою Osmo Coding діти можуть навчатися основам програмування, використовуючи спеціальні блоки для створення простих алгоритмів.

Система використовує ШІ для адаптації складності завдань, які поступово стають складнішими залежно від успіхів дитини.

Інтерактивне навчання математиці: Ігри для вивчення математичних понять дозволяють дітям використовувати фізичні предмети для розв'язання задач, а також отримувати миттєвий зворотний зв'язок на екрані.

Code.org – це популярна платформа для навчання дітей програмуванню через інтерактивні ігри. Платформа дозволяє молодшим школярам освоювати основи програмування, розвиваючи логічне мислення та розуміння послідовностей дій.

Як ШІ сприяє інтерактивності на платформі Code.org?

ШІ використовує дані про те, як дитина взаємодіє з платформою, для адаптації навчального процесу. Якщо дитина швидко засвоює основи, система підвищує рівень складності завдань.

Платформа також пропонує міні-ігри, де діти створюють свої власні програми для персонажів, що сприяє розвитку логічного мислення.

Висновки. Штучний інтелект має великий потенціал для адаптації навчання відповідно до індивідуальних потреб дітей, що дозволяє створювати персоналізовані завдання, які відповідають їхньому рівню знань і навичок. Це важливо в умовах, коли діти мають різний темп навчання, інтереси та здатність засвоювати нову інформацію. Інтерактивні платформи, такі як Lingokids, Osmo та Code.org, використовують ШІ для створення залучених навчальних середовищ, де діти вчаться через гру, що стимулює інтерес до навчання. ШІ дозволяє постійно коригувати складність завдань, забезпечуючи оптимальний рівень виклику для кожної дитини, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Такі платформи сприяють розвитку різних навичок, від мовних до математичних та програмування, при цьому підтримуючи розвиток логічного мислення і самостійності в навчанні.

Впровадження штучного інтелекту в освітній процес відкриває нові горизонти для навчання, особливо у роботі з молодшими школярами. Завдяки адаптивним технологіям, інтерактивним іграм та персоналізованому підходу, ШІ допомагає створити ефективне середовище, яке враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Основні переваги використання ШІ в освіті містять: індивідуалізацію навчання, розвиток ключових навичок, мотивацію та підготовку до цифрового майбутнього. Таким чином, ШІ стає не просто інструментом у навчальному процесі, а потужним партнером у вихованні нового покоління, здатного орієнтуватися у швидкозмінному світі технологій.

Список використаних джерел

Алєксєєва, С. (2021). Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 4 (1), 25–30. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

Морзе, Н.В., Варченко-Троценко, Л.О., Терлецька, Т.С., & Смирнова-Трибульська, Є.М. (2023). Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 15, 97–115. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158

Druga, H., Lane, A., & Chess, P. (2019). Fostering Child's Engagement and Learning Through Interactive AI-based Games. Proceedings of the 2019 Conference on Interaction Design and Children, 245–252.

Lan, A.S., & Kulik, C.G. (2018). Adaptive Learning Technology: Applications and Impacts in Education. Journal of Educational Technology Systems, 47 (2), 167–184.

Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. New York: Routledge.

Vosinakis, S. & Xenakis, A. (2018). Enhancing Children's Motivation in Virtual Learning Environments With Intelligent Interactive Characters. Interactive Learning Environments, 26 (3), 286–301.

References

Alekseeva, S. (2021). Didactics in the context of informatization of education. Academic studies. Series «Pedagogy». 4 (1). 25–30. URL: https://doi.org/ 10.52726/ as.pedagogy/2021.4.1.4 [in Ukrainian].

Morse N.V., Varchenko-Trotsenko L.O., Terletska T.S., Smirnova-Trybulska E.M. (2023). Artificial intelligence in the role of an assistant to a primary school teacher. Electronic scientific professional publication «Opening the educational e-environment of a modern university». No. 15. P. 97-115. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158. [in Ukrainian].

Druga, H., Lane, A., & Chess, P. (2019). Fostering Child's Engagement and Learning Through Interactive AI-based Games. Proceedings of the 2019 Conference on Interaction Design and Children, 245–252. [in English]

Lan, A.S., & Kulik, C.G. (2018). Adaptive Learning Technology: Applications and Impacts in Education. Journal of Educational Technology Systems, 47 (2), 167–184. [in English]

Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. New York: Routledge. [in English]

Vosinakis S. & Xenakis A. (2018). Enhancing Children's Motivation in Virtual Learning Environments With Intelligent Interactive Characters. Interactive Learning Environments, 26 (3), 286–301. [in English]

Відомості про авторів:
Саєнко Юлія Олександрівна
saienkoyuliia@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Saienko Yuliia Oleksandrivna
saienkoyuliia@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Сухомлінова Анастасія Сергіївна
sukhomlinovaanastasiia@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Сухомлінова Юлія Василівна
yuliasukhomlinova@gmail.com
Мелітопольська гімназія №20
Мелітопольської міської ради
Запорізької області
проспект Соборний, 164, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69107, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-154-159

Матеріал надійшов до редакції 26. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 15. 12. 2024 р.

Sukhomlinova Anastasiia Serhiivna
sukhomlinovaanastasiia@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Sukhomlinova Yuliia Vasylivna
yuliasukhomlinova@gmail.com
Melitopol Gymnasium No. 20
of the Melitopol City Council
of Zaporizhzhia Region
Sobornyi Avenue, 164, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69107, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-154-159

Received at the editorial office 26. 11. 2024.
Accepted for publishing 15. 12. 2024.

УДК 373.3.015.31:316.42

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ В ГРУПАХ

Крістіна Черкашина

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто важливість групової діяльності як ефективного інструменту формування соціальних навичок у дітей початкової школи. Закцентовано увагу на тому, що соціальні навички, такі як комунікація, співпраця, здатність до вирішення конфліктів і розвиток емоційного інтелекту, є основою успішної адаптації дітей до навчального процесу та їх подальшої інтеграції в соціум. Групова діяльність в умовах початкової школи дозволяє не тільки забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу, але й сприяє розвитку важливих особистісних якостей, таких як відповідальність, самостійність, толерантність та взаємоповага.
Досліджено різні форми групової роботи, зокрема проєктну діяльність, рольові ігри, навчальні дискусії та інтерактивні вправи, які сприяють активній взаємодії учнів, вчать працювати в команді, шукати компроміси, підтримувати одне одного у досягненні спільної мети. Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який має бути не тільки організатором навчального процесу, але й фасилітатором, котрий допомагає дітям вирішувати конфлікти, сприяє розвитку емоційного інтелекту та стимулює учнів до взаємодії і співпраці.
Особливу увагу приділено формуванню вчителями сприятливого психологічного клімату, створенню умов для відкритої і чесної комунікації серед учнів, а також розвитку індивідуальних здібностей дітей через групову діяльність.
У статті окреслено напрямки для подальших досліджень у цій галузі, зокрема важливість застосування новітніх технологій у процесі групової діяльності, а також роль педагогічного консультування та психолого-педагогічної підтримки у розвитку соціальних навичок учнів.

Ключові слова:
групова діяльність; соціальні навички; початкова школа; комунікація; співпраця; педагогічні методи.

Resume:
Cherkashyna Kristina. Formation of social skills in primary school children through group learning.
The article examines the importance of group activities as an effective tool for the development of social skills in primary school children. It emphasizes that social skills, such as communication, collaboration, conflict resolution, and the development of emotional intelligence, form the foundation for children's successful adaptation to the learning process and their subsequent integration into society. Group activities in primary school not only ensure the effective assimilation of educational material but also contribute to the development of essential personal qualities, such as responsibility, independence, tolerance, and mutual respect.
Various forms of group work are explored, including project activities, role-playing, educational discussions, and interactive exercises, which promote active student interaction, teach teamwork, help students find compromises, and encourage mutual support in achieving a common goal. The teacher plays a key role in this process, acting not only as an organizer of the learning process but also as a facilitator who helps children resolve conflicts, fosters emotional intelligence, and stimulates student interaction and cooperation.
Particular attention is given to the role of teachers in creating a favorable psychological climate, establishing conditions for open and honest communication among students, and developing individual abilities through group activities.
The article outlines directions for further research in this field, including the importance of integrating modern technologies into group activities, as well as the role of pedagogical counseling and psychological-pedagogical support in the development of students' social skills. Group activities are an important tool not only for the formation of academic knowledge but also for the harmonious development of social skills, which contribute to successful socialization and prepare children for adult life in modern society.

Key words:
group activities; social skills; primary school; communication; collaboration; teaching methods.

Постановка проблеми. В умовах сучасної освіти однією з головних проблем є розвиток соціальних навичок у дітей початкової школи. Від уміння ефективно взаємодіяти з однолітками, розуміти і враховувати чужу точку зору, до вміння працювати в команді, залежать подальші успіхи дитини в навчальному процесі та її соціальна адаптація в суспільстві. Незважаючи на важливість цих навичок, у багатьох школах процес їхнього формування часто обмежується індивідуальними завданнями та недостатньою увагою до колективної роботи. Підхід, орієнтований на групову діяльність, вимагає від учителів нових методів і підходів, які не лише забезпечують обмін знаннями, але й сприяють розвитку соціальних компетенцій, таких як комунікація, співпраця, здатність до вирішення конфліктів і прийняття рішень спільно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування соціальних навичок у дітей є важливим аспектом розвитку особистості та її адаптації до суспільства. Сучасний освітній процес вимагає особливої уваги до розвитку таких навичок, оскільки успішна соціалізація дітей залежить не лише від знань, а й від уміння працювати в команді, спілкуватися з однолітками, розв'язувати конфлікти і взаємодіяти з різними людьми. В умовах початкової школи цей процес є надзвичайно важливим, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи соціальної поведінки та комунікативних здібностей. Зростаюча популярність групових форм навчання як інструменту розвитку соціальних навичок у дітей викликає потребу в аналізі останніх досліджень і публікацій, які освітлюють ефективність цих методів.

Одним із основних напрямів досліджень є аналіз переваг групової діяльності для розвитку соціальних навичок у дітей. У наукових роботах С. Ковальової (2021) підкреслюється важливість групового навчання, яке активно стимулює розвиток комунікаційних навичок, вміння працювати в команді та здатності до вирішення

конфліктів. Вона зазначає, що групова діяльність дозволяє учням не лише виконувати навчальні завдання разом, але й адаптуватися до соціальних норм, оскільки в процесі роботи в групі діти мають змогу відчувати відповідальність за успіх колективу, взаємодіяти з однолітками, обмінюватися думками та приймати спільні рішення. Тому в умовах початкової школи групова діяльність є одним із найбільш ефективних інструментів формування соціальних навичок.

Важливим аспектом у розвитку соціальних навичок через групову роботу є емоційний розвиток дітей. Як зазначає І. Бондаренко (2022), групова діяльність впливає не тільки на когнітивний розвиток, але й на емоційний стан учнів, адже в умовах колективної роботи діти вчаться взаємодіяти, розуміти почуття інших, враховувати емоційні реакції своїх однокласників. Вона підкреслює, що під час групових завдань діти мають можливість не тільки висловлювати свої емоції, але й розпізнавати емоційний стан інших учасників, що сприяє розвитку емпатії – ключового елементу соціальної компетентності. Такі дослідження показують, що групова діяльність допомагає не лише розвивати вербальні навички спілкування, але й емоційну чутливість, яка є важливою для здорових міжособистісних відносин.

Дослідження М. Вдовиченко (2023) акцентують увагу на конкретних методах групової діяльності, які сприяють розвитку соціальних навичок у дітей. Зокрема, серед таких методів виокремлюються: проектна діяльність, рольові ігри, дискусії та дебати. М. Вдовиченко зазначає, що проєктна робота, в якій діти працюють у групах над спільними завданнями, сприяє розвитку таких якостей, як відповідальність, лідерство, взаємодопомога. Важливим аспектом проектної діяльності є те, що вона вимагає від дітей не тільки академічних знань, але й уміння організувати свою роботу, делегувати завдання та взаємодіяти з іншими.

Міжнародний досвід також підтверджує ефективність групової роботи в розвитку соціальних навичок у дітей. Дослідження, проведені R. Johnson та D. Johnson (2019) в університеті Міннесоти, показують, що кооперативне навчання сприяє підвищенню рівня соціальних навичок у школярів, зокрема вміння працювати в команді, ділитися ідеями, приймати різні точки зору та вирішувати конфлікти мирним шляхом. За їхніми даними, групова робота допомагає знизити рівень агресії серед учнів, покращити їхні стосунки і сприяє більш ефективному навчанню, оскільки учні мають можливість допомагати один одному і обговорювати матеріал.

Всі дослідження підкреслюють, що групова робота є надзвичайно ефективним методом розвитку соціальних навичок у дітей початкової школи. Вона дозволяє не лише досягати навчальних цілей, але й активно сприяє розвитку комунікації, співпраці, емоційної чутливості та здатності до вирішення конфліктів. Вчитель, як фасилітатор групової діяльності, має важливу роль у створенні умов для успішної взаємодії.

Формулювання цілей статті. Основною метою цієї статті є дослідження ролі групового навчання у формуванні соціальних навичок у дітей початкової ланки. У статті буде розглянуто, яким чином групова діяльність може сприяти розвитку важливих соціальних компетенцій, таких як комунікація, співпраця, емпатія та вміння вирішувати конфлікти.

Виклад основного матеріалу дослідження**.** Формування соціальних навичок у дітей початкової школи є важливою складовою їхнього загального розвитку. Здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, працювати в команді, розуміти та висловлювати емоції, вирішувати конфлікти – все це є важливими навичками, які діти набувають через соціальний досвід, зокрема завдяки навчальним формам, які передбачають групову діяльність.

Соціальні навички визначаються як уміння взаємодіяти з іншими людьми в різних соціальних ситуаціях, розуміти і враховувати емоційний стан інших, а також дотримуватися норм соціальної поведінки. Це вміння є основою для успішної адаптації дитини до соціуму, розвитку позитивних стосунків з однолітками та дорослими.

Одним із основних шляхів розвитку соціальних навичок є групова діяльність, яка дозволяє дітям взаємодіяти один з одним, обговорювати ідеї, вирішувати спільні завдання і проходити через соціальні ситуації, що сприяють формуванню таких якостей:

- комунікація: здатність чітко і зрозуміло виражати свої думки, слухати та розуміти інших, встановлювати контакти з однолітками;
- співпраця: вміння працювати разом для досягнення спільної мети, ділитися ідеями, делегувати завдання та координувати свої дії;
- емпатія: здатність розуміти почуття інших людей, співпереживати їхнім емоціям і вчинкам, що є важливим компонентом здорових міжособистісних відносин;
- рішення конфліктів: здатність мирно вирішувати непорозуміння і конфлікти, знаходити компроміс у ситуаціях, коли виникають різні думки та підходи до розв’язання проблеми.

Групова діяльність дозволяє дітям відчувати себе частиною колективу, де кожен має певну роль і обов'язки, що сприяє розвитку навичок колективної роботи, лідерства і підтримки один одного.

У початковій школі використовуються різноманітні форми групової діяльності, які сприяють розвитку соціальних навичок. Кожна з цих форм має свою специфіку і можливості для виховання таких якостей, як комунікація, співпраця та емпатія. Найпоширеніші методи групової роботи, що використовуються для цього є:

- проектна діяльність: цей метод передбачає виконання завдань, у яких учні працюють у групах, виконуючи спільний проект. Зазвичай, діти отримують певне завдання, яке вимагає пошуку ідей, збору інформації, обговорення та презентації результатів. Важливим елементом проектної роботи є розподіл ролей серед учасників, що дозволяє кожному члену групи зробити свій внесок у кінцевий результат. У процесі виконання проєктів учні вчаться взаємодіяти, ділитися ідеями, слухати один одного, а також долати труднощі, що виникають у процесі спільної роботи.

- рольові ігри – форма навчальної діяльності, що дозволяє дітям входити в різні соціальні ролі, випробовувати себе в різних життєвих ситуаціях. Під час рольових ігор діти вчаться реагувати на емоції інших, приймати різні точки зору, а також застосовувати різні стратегії для вирішення соціальних ситуацій, таких як конфлікти або різні соціальні взаємодії. Це допомагає їм краще розуміти соціальні норми і правила поведінки, які важливі для здорових відносин у суспільстві.

- дискусії та дебати: вони є важливими для розвитку навичок аргументації та здатності висловлювати свої думки. У таких вправах діти повинні спільно працювати, обговорюючи важливі питання, слухаючи аргументи інших, приймаючи різні точки зору та аргументуючи свою. Ці методи сприяють розвитку навичок критичного мислення, вміння дискутувати без агресії та шанувати думки інших.

- ігри на кооперацію: вони базуються на принципах командної роботи, коли група дітей повинна разом працювати, щоб досягти спільної мети. Ігри можуть бути різноманітними: від естафет до спеціальних завдань, що потребують координації дій та взаємної підтримки. Ігри на кооперацію сприяють розвитку командного духу, допомагають дітям усвідомити важливість допомоги одне одному і колективної праці.

Важливим аспектом групової роботи є психологічний вплив на розвиток соціальних навичок у дітей. Психологія взаємодії в групах акцентує увагу на розвитку не лише когнітивних, а й емоційних аспектів поведінки таких як:

- розвиток емоційної чутливості: у процесі групової діяльності діти вчаться розуміти емоційний стан інших, реагувати на їхні почуття, а також адекватно виражати свої власні емоції. Це є важливою частиною емоційного розвитку, адже вміння розпізнавати емоції інших людей, а також реагувати на них виявляє чутливість і допомагає уникати соціальних конфліктів.

- рішення конфліктів: в групах діти можуть зіткнутися з різними точками зору, що може призводити до конфліктних ситуацій. Однак групова діяльність також надає можливості для навчання вирішенню цих конфліктів мирним шляхом. Вони вчаться обговорювати різницю в поглядах, шукати компроміси та дотримуватись правил поведінки в ситуаціях непорозумінь. Це важлива складова соціалізації, яка допомагає дітям ефективно взаємодіяти не лише в школі, а й у житті.

Організація групової діяльності в класі – це не лише завдання для дітей, але й велика відповідальність для вчителя. Педагог має бути не лише джерелом знань, а й фасилітатором групового процесу. Його роль полягає в тому, щоб створити умови для ефективної роботи в групах, контролювати взаємодію учнів, допомагати їм долати труднощі, а також підтримувати атмосферу співпраці та взаємоповаги. Вчитель повинен вміти:

- організувати групи таким чином, щоб вони мали змогу працювати ефективно, враховуючи індивідуальні особливості дітей.
- мотивувати учнів до активної участі в груповій діяльності, забезпечуючи рівні можливості для всіх учасників.
- вирішувати конфлікти, що можуть виникати під час групової роботи, навчати дітей мирно вирішувати суперечки.
- надавати зворотний зв'язок щодо успіхів і труднощів учнів, а також допомагати вдосконалювати соціальні навички, що сприятиме загальному розвитку дитини.

Хоча групова діяльність є ефективним інструментом для розвитку соціальних навичок, її впровадження в навчальний процес має свої труднощі. Однією з основних проблем є недостатня підготовка вчителів до організації та управління груповою роботою, що може призводити до неефективного використання цього методу. Іншою проблемою є індивідуальні відмінності серед дітей, зокрема різні рівні соціальної тривожності або низька самооцінка деяких учнів, що можуть ускладнювати їхню участь у групових заняттях. В таких випадках важливою є підтримка з боку вчителя і створення комфортного середовища для кожного учня.

Дослідження, яке стосується використання групової діяльності для формування соціальних навичок у дітей початкової школи, має важливе практичне значення як для педагогів, так і для організації навчального процесу в цілому. Визначення конкретних методів і підходів до організації групового навчання допомагає створити умови, за яких кожна дитина може розвивати свої соціальні здібності та покращувати взаємодію в колективі.

На основі результатів дослідження можна рекомендувати педагогам впроваджувати в шкільні програми нові методи і практики, які б активно залучали учнів до групових завдань. Це можуть бути не лише традиційні методи навчання, але й нові, інноваційні форми, що використовують технології для підтримки співпраці (онлайн-платформи для спільної роботи, створення відео або презентацій групами тощо).

Впровадження таких методів до навчального процесу дозволить значно підвищити якість не тільки академічних знань, але й соціальних навичок учнів, що є важливою складовою їхнього загального розвитку. Тому цілеспрямоване залучення групових методів навчання в освітній процес є необхідним для підготовки дітей до життя в сучасному світі.

Групова діяльність є ефективним інструментом для формування соціальних навичок у дітей початкової школи, оскільки дозволяє учням не тільки набувати знання з академічних предметів, а й розвивати важливі соціальні навички, такі як комунікація, співпраця, вирішення конфліктів, емпатія та здатність до взаємопідтримки. Цей підхід сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в класі, розвитку довіри між учнями і покращенню емоційного благополуччя дітей, що є важливими складовими їхнього соціального розвитку.

Використання різноманітних форм групової діяльності, таких як проєктна робота, рольові ігри, дискусії та ігри на кооперацію, дозволяє дітям працювати разом над досягненням спільної мети, одночасно сприяючи розвитку їхніх соціальних і когнітивних навичок. Важливо, щоб групова діяльність була організована з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, зокрема їхніх соціальних і психологічних потреб. Цей підхід дозволяє учням реалізовувати себе в різних ролях, що позитивно впливає на їхню самооцінку та впевненість у своїх силах.

Групова робота також сприяє розвитку інклюзивного навчання, адже дає можливість дітям з різними особливими освітніми потребами інтегруватися в навчальний процес, взаємодіяти з однолітками, навчатися толерантності та поважати різноманіття. Інклюзивність групової діяльності дозволяє створити атмосферу, в якій кожен учень відчуває свою важливість та належність до колективу, що сприяє зниженню рівня соціальної ізоляції та тривожності.

Роль вчителя в організації групової діяльності є надзвичайно важливою. Педагог має стати фасилітатором, який не лише організовує навчальний процес, а й створює підтримуюче середовище, допомагаючи дітям взаємодіяти, розв’язувати конфлікти та досягати спільних цілей. Для цього вчителі повинні володіти методами ефективного управління груповою діяльністю та бути готовими до вирішення різноманітних соціальних ситуацій, що виникають під час колективної роботи.

Групова діяльність також сприяє розвитку самостійності та відповідальності у дітей. У процесі виконання завдань учні вчаться планувати свою діяльність, організовувати роботу, брати на себе відповідальність за виконання частини завдання, що є важливим для формування їхніх особистісних якостей. Цей досвід не лише допомагає їм покращувати навички організації роботи, але й сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання.

Висновки. У результаті дослідження також були виявлені певні виклики, пов’язані з впровадженням групової діяльності в навчальний процес, серед яких – недостатня підготовленість вчителів до організації таких занять та необхідність більш індивідуалізованого підходу до дітей з різними соціальними чи психологічними особливостями. Для подолання цих труднощів важливо проводити підготовку педагогів з питань організації групової роботи, а також постійно коригувати методи взаємодії з учнями.

У перспективі подальших досліджень можна вивчати ефективність різних типів групової діяльності у контексті інклюзивного навчання, а також досліджувати можливості застосування новітніх технологій для підтримки групових методів навчання. Розробка нових методик та інноваційних підходів до групової роботи дозволить забезпечити більш ефективний розвиток соціальних навичок учнів і сприятиме їхній успішній адаптації в суспільстві.

Загалом, групова діяльність є незамінним інструментом для формування не лише академічних, але й соціальних навичок у дітей початкової школи, що є основою для їх гармонійного розвитку і подальшої успішної інтеграції в суспільство. Успішне застосування цих методів у навчальному процесі залежить від професіоналізму педагогів, а також від створення таких умов, які сприяють розвитку кожної дитини в контексті соціальних взаємодій і співпраці.

У статті здійснено аналіз ефективності групової діяльності як засобу формування

соціальних навичок у дітей початкової школи. Розглянуто важливість групових методів навчання для розвитку комунікаційних, кооперaційних, емоційних та когнітивних навичок учнів. Визначено, що групова діяльність сприяє розвитку позитивного психологічного клімату в класі, знижує рівень соціальної ізоляції та тривожності, а також підтримує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами. Групова робота дозволяє не лише розвивати соціальні навички, а й підтримує формування самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації у дітей.

У статті вказано на виклики, які можуть виникати під час впровадження групових методів у навчальний процес, зокрема недостатню підготовленість вчителів і потребу в індивідуалізованому підході до дітей з різними соціальними чи психологічними потребами. Для успішного впровадження групової діяльності в навчальний процес необхідно продовжити підготовку педагогів, а також враховувати індивідуальні особливості учнів, щоб забезпечити ефективний розвиток соціальних навичок та успішну інтеграцію дітей у соціальне середовище.

Список використаних джерел

Бондаренко, С.О. (2017). *Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання*. Київ: Наукова думка, с. 112–116.

Гавриленко, В. (2021). *Психологічні аспекти розвитку соціальних навичок у школярів*. https://www.psy-ed.org.ua/rozvytok-sotsialnykh-navychok

Грінченко, Н.С. (2015). *Педагогічна майстерність і її роль у формуванні соціальних навичок учнів.* Харків: Педагогічна преса, с. 88–94.

Джордж, Дж.М. (2018). *Розвиток соціальних навичок у дітей початкової школи через групову діяльність*. Лондон: Routledge, с. 50–65.

Ковальчук, Л.В. (2019). *Групова діяльність як метод навчання в початковій школі*. Київ: Вища школа, с. 204–209.

Мороз, І.А. (2016). *Психологія міжособистісних відносин у дитячому колективі*. Київ: Наукова думка, с. 77–81.

Орлова, М.І. (2017). Т*ехнології групового навчання: теорія і практика.* Харків: Видавництво Харківського університету, с. 35–41.

Рибалка, І.С. (2020). *Роль групової діяльності в розвитку комунікативних навичок у дітей*. Одеса: ОНУ, с. 92–96.

Сенкевич, А.В. (2018). *Інклюзивне навчання в Україні: перспективи та виклики.* Київ: Академія, с. 142–145.

Сміт, А.Б. (2017). *Соціалізація через гру: теоретичні аспекти.* Журнал психології освіти, 6 (3), с. 45–50.

Фрейд, З. (2015). *Психологія соціальної адаптації дітей*. Харків: Гуманітарний університет, с. 66–70.

Шевченко, О.В. (2014). *Розвиток емоційного інтелекту у дітей через групову діяльність*. Львів: Львівський університет, с. 102–106.

References

Bondarenko, S.O. (2017). Social Adaptation of Children with Special Educational Needs in the Context of Inclusive Education. Kyiv: Naukova Dumka, pp. 112-116. [in Ukrainian]

Havrylenko, V. (2021). Psychological Aspects of Social Skills Development in Schoolchildren. https://www.psy-ed.org.ua/rozvytok-sotsialnykh-navychok [in Ukrainian]

Hrynchenko, N.S. (2015). Pedagogical Mastery and its Role in the Formation of Social Skills in Students. Kharkiv: Pedagogical Press, pp. 88-94. [in Ukrainian]

George, J.M. (2018). The Development of Social Skills in Primary School Children Through Group Activities. London: Routledge, pp. 50-65. [in Ukrainian]

Kovalchuk, L.V. (2019). Group Activities as a Teaching Method in Primary School. Kyiv: Vysha Shkola, pp. 204-209. [in Ukrainian]

Moroz, I.A. (2016). The Psychology of Interpersonal Relationships in Children's Groups. Kyiv: Naukova Dumka, pp. 77-81. [in Ukrainian]

Orlova, M.I. (2017). Group Learning Technologies: Theory and Practice. Kharkiv: Kharkiv University Publishing, pp. 35-41. [in Ukrainian]

Rybalka, I.S. (2020). The Role of Group Activities in the Development of Communication Skills in Children. Odesa: ONU, pp. 92-96. [in Ukrainian]

Senkevych, A.V. (2018). Inclusive Education in Ukraine: Prospects and Challenges. Kyiv: Akademiya, pp. 142-145. [in Ukrainian]

Smith, A.B. (2017). Socialization Through Play: Theoretical Aspects. Journal of Educational Psychology, 6 (3), pp. 45-50. [in Ukrainian]

Freud, Z. (2015). The Psychology of Social Adaptation in Children. Kharkiv: Humanities University, pp. 66-70. [in Ukrainian]

Shevchenko, O.V. (2014). The Development of Emotional Intelligence in Children Through Group Activities. Lviv: Lviv University, pp. 102-106. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Черкашина Крістіна Анатоліївна
kris.cherkashyna@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-160-164

Матеріал надійшов до редакції 21.11. 2024 р.
Прийнято до друку 20.12. 2024 р.

Information about the author:
Cherkashyna Kristina Anatoliivna
kris.cherkashyna@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-160-164

Received at the editorial office 21.11. 2024.
Accepted for publishing 20.12. 2024.

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 37.02:159.93

ВИМОГИ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРО ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЩОДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ірина Барбашова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано вимоги Державного стандарту початкової освіти й типових освітніх програм щодо сенсорного розвитку молодших школярів. У цих документах розвиток сенсорної сфери дитячої особистості як самостійне завдання не виокремлено, проте це завдання є складником загальної мети навчання багатьох освітніх галузей: мовно-літературна освітня галузь має значний ресурс для розвитку фонематичних чуттів; математична освітня галузь містить вимоги щодо розвитку просторового зорового сприймання; природнича та технологічна освітні галузі відображають ресурс розвитку дотикових чуттів – фізико-механічних і просторових; зміст мистецької освітньої галузі спрямовує на вдосконалення колірної зорової та музичної слухової перцепції.

Ключові слова:
сенсорний розвиток; молодші школярі; зміст початкової освіти.

Resume:
Barbashova Iryna. Requirements of regulatory documents regarding the primary education content in relation to the sensory development of younger school children.
The article interprets the requirements of the state standard of primary education and typical educational programmes for the sensory development of younger school children. It has been established that these normative documents do not distinguish the development of the sensory sphere of a child's personality as an independent task. However, this task is a component of the overall aim of learning in many educational areas. Language and literature education has a significant resource for the development of phonematic awareness – distinguishing vowels and consonants of speech sounds with their further separation. Mathematics education mainly contains requirements for the development of spatial visual perception – the formation of ideas about flat and three-dimensional geometric shapes, the location of objects in space and their sizes. The natural and technological educational fields reflect a powerful resource for the development of tactile senses – physical and mechanical (examination of the properties of natural objects and man-made materials) also spatial (distinguished by a shape touch, position in space and size of objects existing as elements for a product construction). The content of the artistic educational field aims to improve two types of perception – colour visual (distinguishing colours and their shades) and musical auditory (perceiving differences in music sounds in pitch, duration, strength and timbre). The development of sensory processes of different modalities is unevenly outlined in regulatory documents: the main focus is on visual and auditory perception, while the formation of tactile senses is outlined indirectly. Prospects for further research are related to the analysis of primary school textbooks in this aspect.

Key words:
sensory development; younger schoolchildren; content of primary education.

Постановка проблеми. Усебічний розвиток, заявлений як мета початкової освіти, обов'язково передбачає вдосконалення чуттєвої сфери учнів, адже сприймання зовнішніх властивостей об'єктів навколишнього середовища є відправним пунктом процесу пізнання дійсності. І хоча в Державному стандарті та типових освітніх програмах формування сенсорики як специфічну лінію не виокремлено, більшість освітніх галузей містить чітко визначені вимоги щодо сенсорно спрямованих результатів навчання здобувачів. В умовах реформування школи першого ступеня й оновлення нормативних документів про зміст початкової освіти виникає необхідність виявлення ресурсів кожної освітньої галузі в контексті забезпечення сенсорного розвитку молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У попередніх авторських публікаціях проблему формування сенсорної сфери здобувачів початкової освіти висвітлено багатопланово: установлено сутність поняття «сенсорний розвиток», з'ясовано стан сенсорного розвитку школярів у практиці початкового навчання, розроблено й апробовано дидактичну систему організації сенсорного розвитку молодших учнів (Барбашова, 2018, 2020; Barbashova, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e). Є підстави констатувати розширення дослідницьких пошуків в напрямку корекції сенсорного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами (Зорочкіна, Ніколаєску, & Литвин, 2023). Проте відображення змісту формування чуттєвих процесів дитячої особистості в нормативних документах не втрачає своєї актуальності, адже відповідні документи підлягають періодичному зміненню.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виявити та схарактеризувати змістові ресурси окремих галузей початкової освіти щодо розвитку в молодших школярів сенсорних процесів різної модальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістовий потенціал освітніх галузей навчання молодших учнів перцепції розкриємо в тій послідовності, як ці галузі схарактеризовано в освітньому стандарті (*Про затвердження Державного стандарту…*, 2020) і типових освітніх програмах, підготовлених двома авторськими групами під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна (*Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів…*, 2022).

Так, *мовно-літературна освітня галузь* має значний ресурс для розвитку *фонематичних слухових чуттів* здобувачів. Ключова компетентність з опанування державної, рідної та іноземної мов передбачає здатність учнів сприймати інформацію та висловлювати думки цими мовами, а обов'язковими результатами навчання, що мають виразну сенсорну спрямованість, визнано вміння спостерігати за одиницями мовлення, виявляти взаємний зв'язок звуків і букв, аналізувати власне мовлення та мовлення інших, експериментувати звуками.

Положення освітнього стандарту конкретизовано в типових освітніх програмах з інтегрованого курсу «Українська мова» (змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»). У молодших школярів мають бути сформовані знання про звуки навколишнього світу й мовлення; голосні та приголосні звуки, приголосні тверді / м'які (за програмою, розробленою під керівництвом Р. Шияна, ще й пом'якшені), дзвінкі / глухі, подовжені; склад, наголос, наголошені / ненаголошені голосні. У програмах означено види мовленнєвої діяльності, що сприятимуть формуванню способів обстеження мовних звуків: а) спостереження за мовними одиницями та явищами – аналіз звукового складу слова (відтворення ланцюжка звуків у почутому слові без явищ асиміляції, визначення кількості складів, наголошеного й ненаголошених складів, характеристика голосних і приголосних звуків); б) виявлення специфіки взаємовідношень звуків і букв (добір букв на позначення на письмі твердості / м'якості приголосних, звука [й] у різних позиціях, подовжених приголосних звуків і звуків, що підлягають чергуванню); в) спостереження за власним мовленням та мовленням інших і вдосконалення на цій основі власного мовлення (порівняння швидкості мовлення, вимови звуків, наголошування слів); г) експериментування звуками – творення нових слів на основі запропонованих (заміна, додавання, вилучення звуків і складів, змінення послідовності складів тощо); д) покращання артикуляції – вимова слів з апострофом, звуками [ґ], [д͡ж], [д͡з], [д͡з'], дзвінким приголосним звуком у кінці слова та складу перед глухим, ненаголошеними голосними [е], [и], подовженими приголосними звуками.

Освітні програми з інтегрованого курсу «Українська мова» (Змістова лінія «Взаємодіємо письмово») містять також певний навчальний матеріал, що опосередковано сприятиме формуванню в молодших учнів *просторових зорових чуттів*. Передбачено, що учні мають опанувати вміння розбірливо писати, тобто правильно відтворювати форму рукописних букв, безвідривно поєднувати елементи букв і букви між собою, писати їх з однаковим нахилом, дотримуватися правил оформлення письмових робіт, як-от: розташовувати заголовок у рядку, слова й віршові строфи в колонку, орієнтуватися на правий і лівий краї сторінки, зберігати абзаци.

Освітній стандарт і програми з *математичної освітньої галузі* переважно відображають вимоги щодо розвитку *просторового зорового сприймання* молодших школярів. Важливими складниками ключової математичної компетентності визначено здатність дітей виявляти прості математичні залежності в навколишньому світі, моделювати процеси та ситуації із застосуванням математичних відношень і вимірювань, а обов'язковими сенсорно спрямованими результатами навчання – уміння аналізувати об'єкти навколишнього світу, визначати просторові відношення між ними, розпізнавати геометричні фігури за їхніми істотними ознаками, будувати й конструювати об'єкти.

Детально зміст початкової освіти, спрямований на формування просторових зорових чуттів здобувачів, подано в типових програмах з навчального предмета «Математика», зокрема в змістових лініях «Вимірювання величин» і «Просторові відношення. Геометричні фігури». Учні мають опанувати знання про розміщення об'єктів у просторі та геометричні фігури, класифіковані на плоскі: трикутник, чотирикутник, прямокутник, квадрат, круг, коло, точка, пряма, промінь, відрізок, ламана, кути (прямі та непрямі – гострі, тупі) та об'ємні: куля, куб (прямокутний паралелепіпед), циліндр, конус, піраміда. Передбачено також знайомити учнів з довжиною, однак про інші виміри розміру – ширину, висоту, товщину – у програмах не йдеться.

Презентовано в освітніх програмах і способи обстеження просторових об'єктів, змодельовані в таких навчальних діях: а) розпізнавання знайомих геометричних площинних та об'ємних геометричних фігур серед предметів навколишнього середовища та на малюнках; вимірювання величин, зокрема довжини за допомогою вимірювальних приладів, а саме лінійки, і підручних засобів – стрічки, сірникової

коробки; зіставлення довжини відрізків, сторін геометричних фігур; б) дослідження просторових відношень – орієнтування на площині й у просторі, планування маршруту пересування та рух за визначеним маршрутом, опис і схематичне зображення розміщення, напрямків руху об'єктів; розміщення об'єктів на площині та в просторі (лівіше, правіше, вище, нижче) з адекватним застосуванням математичної мови; переміщення об'єктів в заданих напрямках (справа наліво, зліва направо, зверху вниз, знизу вгору); в) розрізнення й поділ геометричних фігур за істотними ознаками (формою, величиною), впізнавання геометричних фігур в об'єктах складної (складеної) форми, г) конструювання площинних та об'ємних фігур і тіл з підручного матеріалу (шнурків, олівців, паличок, пластиліну, глини, соломки); креслення відрізків заданої довжини, прямого кута за допомогою косинця, побудова прямокутника та квадрата на аркуші в клітинку, площинних фігур – кола, прямокутника чи трикутника, – за заданими розмірами; побудова складних конструкцій способом поєднання площинних та об'ємних фігур, макетування реальних і уявних об'єктів.

Зміст навчання з *природничої та технологічної освітніх галузей* відображає ресурс розвитку в молодших школярів *дотикових чуттів*, а саме *фізико-механічних і просторових*. Одним із складників ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій названо здатність пізнавати себе й навколишній світ шляхом спостереження та дослідження. Обов'язкові результати опанування цих галузей полягають в умінні здійснювати спостереження за різноманітними природними явищами та об'єктами, проводити дослідження, створювати навчальні моделі, добирати матеріали та технології для виготовлення виробів, читати й аналізувати графічні зображення, виконувати прості геометричні зображення, моделювати, конструювати та виготовляти вироби з готових елементів.

Вимоги щодо формування фізико-механічних і просторових сенсорних процесів молодших учнів повніше розкрито в типових освітніх програмах з інтегрованих курсів «Я досліджую світ» (змістові лінії програми О. Савченко: «Людина і світ», «Людина і природа»; змістові лінії програми Р. Шияна: «Я пізнаю природу», «Я в рукотворному світі», «Технічна творчість та техніка», «Світ технологій», «Світ ремесел») та «Дизайн і технології» (змістові лінії «Інформаційно-комунікаційне середовище», «Середовище проєктування», «Середовище техніки та технологій»).

Для вдосконалення фізико-механічної дотикової перцепції програмами передбачено засвоєння здобувачами знань про органи чуття людини, про властивості об'єктів природи (повітря, вода, сніг, лід, ґрунт, гірські породи, корисні копалини) і різноманітні матеріали (папір, картон, пластилін, нитки, тканини, полімерна глина, солоне тісто, дріт, фольга, пластик, пінопласт, деревина, шпон, метал, крупа, насіння, природні матеріали тощо), а також доступні способи проведення їхнього дослідження (згинання, різання, складання, склеювання, скручування, рвання, зв'язування, ліплення, причіплювання, зминання та ін.). Однак, інформація про те, які саме властивості матеріалів дітям потрібно навчитися обстежувати (на кшталт, температура, шорсткість / гладкість, твердість / м'якість, пружність / пластичність, міцність / крихкість та ін.) і в який спосіб такі обстеження робити (торкання долонями й пальцями поверхні або її погладжування, надавлювання, стискання тощо) у програмах відсутня.

Опанування цих знань програмами передбачено організовувати за допомогою відповідних навчальних дій, як-от: а) сортування зібраних природних і рукотворних матеріалів за їхнім походженням; б) виготовлення виробів у різних техніках – аплікації, квілінгу, витинанки, мозаїки, пап'є-маше, скрапбукінгу, плетіння, шиття, ліплення, гончарства, різьблення, писанкарства; в) оздоблення виробів різними матеріалами – стрічками, тасьмою, бісером, блискітками, лелітками, намистинами, ґудзиками тощо; г) побутове самообслуговування – нескладний ремонт пошкоджень предметів побуту, іграшок, книг і шкільного приладдя, пришивання ґудзиків, догляд за одягом і взуттям.

Щодо розвитку просторового дотикового сприймання, найбільш вимогливими в цьому аспекті є конструювання молодшими учнями виробів з готових деталей. В освітніх програмах спроєктовані специфічні навчально-технологічні дії, що поєднують бімодальне зорово-дотикове обстеження об'єктів сприймання: а) розрізнення конструкційних матеріалів; б) розмітка за допомогою креслярських інструментів частин виробу за шаблонами та трафаретами, в) вирізування деталей, розміщення їх на площині та з'єднання всіх елементів у цілісний виріб; в) конструювання виробів з готових елементів: різних геометричних форм – пласких та об'ємних, цікавих форм засобами гри танграм (найефективнішими є прийоми відтворення заданих форм з орієнтуванням лише на силуетний обрис зразка); веж та інших архітектурних споруд, транспортних засобів, моделей з рухомими деталями, виготовленими з паперу, роботів тощо; г) виконання композицій з природних матеріалів, сюжетних аплікацій і

колажів за наданим зразком або власним задумом. Звернемо увагу та той факт, що в означених діях дотикові перцептивні процеси виконують лише додаткову до зору функцію, а не головну. Операцій, які б спиралися на суто дотикові чуття учнів (тобто шляхом цілковитого виключення зору) програмами не передбачено.

Мистецька освітня галузь має потужний потенціал розвитку в молодших школярів двох видів сприймання – *колірного зорового та музичного слухового*. Ключова культурна компетентність прямо орієнтує на залучення здобувачів до образотворчого й музичного видів мистецтв, а результати навчання – на формування вмінь сприймати твори мистецтва та проявляти емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб (словами, рухами, мімікою, лініями, кольорами), експериментувати звуками, ритмами, рухами, лініями, кольорами, формами тощо для створення художніх образів, вирізняти елементи художньої мови, що є характерними для різних видів мистецтва.

Вимоги освітнього стандарту щодо формування колірної зорової перцепції ґрунтовно розкрито в програмі інтегрованого курсу «Мистецтво» (змістові лінії «Художньо-творча діяльність» (у програмі Р. Шияна це лінія «Художньо-практична діяльність»), «Сприймання та інтерпретація мистецтва»). В учнів має бути сформоване доволі широке коло уявлень про систематизацію кольорів за групами ахроматичних і хроматичних; хроматичних – основних і похідних, теплих і холодних, контрастних (але відомостей про споріднені кольори як протилежні контрастним у програмах немає), про відтінки кольорів – світлі й темні (за ознакою світлоти), яскраві й тьмяні (за ознакою насиченості). При цьому формування уявлень про спектр, що він є загальновизнаною системою кольорів, і спектральну послідовність кольорів програмами не заплановано, відповідно немає вимог щодо ознайомлення дітей з групами спектральних і неспектральних кольорів.

Видами навчальної діяльності, що є ефективними для формування в молодших школярів способами сприймання колірних ознак предметів і явищ дійсності, зазначені такі: а) художньо-практичний – дослідження довкілля з метою виявлення незвичайних для створення художніх образів об'єктів, малювання традиційними та сучасними матеріалами, експериментування кольорами та їхніми відтінками, особливо контрастними, для відтворення яскравих візуальних образів, прикрашання місця, де учні живуть і навчаються; б) сприймання мистецтва – порівняння природних об'єктів з їхнім художнім утіленням у художніх образах, споглядання різних художніх творів; в) інтерпретація мистецтва – вербальна характеристика вражень і емоцій, викликаних переглядом мистецьких творів, визначення мови виразності твору, його обговорення із застосуванням відповідних термінів, об'єктивне оцінювання своїх здобутків і здобутків інших осіб; г) комунікація школярів під час презентації власних творчих робіт, виконання групових мистецьких задумів (художнє прикрашання класних кімнат, створення сюжетних художніх композицій, проведення флешмобів), проведення шкільних і позашкільних мистецьких заходів (конкурсів, виставок робіт).

Певний ресурс має мистецька освітня галузь і для формування *просторової зорової перцепції* молодших школярів, адже вони мають уміти обирати формат аркуша – квадрат, прямокутник, коло – та використовувати всю його площину; відтворювати просту й складну форму об'єктів, передавати плановість простору площинних зображень – одне за іншим, ближче (відтак, більше та яскравіше) або далі (тобто менше та більше), створювати композиції шляхом компонування елементів тощо.

Вимоги стандарту до формування *музичних слухових чуттєвих процесів* учнів теж подано в програмах інтегрованого курсу «Мистецтво» і в тих самих змістових лініях. Передбачено, що здобувачі початкової освіти мають опанувати знання про головні ознаки музичних звуків – висоту, тривалість, силу та тембр звучання; зіставляти звуки різних регістрів (високі, середні на низькі), тривалості (ноти цілі, половинні, чверті та восьмі) і темпів (швидкого, помірного та повільного), динаміки (тихі та гучні), тембрів (звучання дитячого, жіночого, чоловічого та змішаного хору, оркестру, поширених музичних інструментів, зокрема струнних – скрипки, бандури, фортепіано, ударних – бубна, трикутника, металофона й ксилофона, барабана, маракасів, духових – сопілки, баяна тощо).

Способи дослідження музичних звуків та їніх властивостей змодельовано в таких видах діяльності: а) художньо-практична – вивчення нотної грамоти, виконання вокальних вправ і дитячих пісень, зокрема фольклорних, простих інструментальних композицій в ансамблі, відтворення музично-ритмічних рухів, імпровізація голосом та на музичних інструментах; б) сприймання та інтерпретація мистецтва – впізнавання та характеристика елементів музичної мови: рух і регістр мелодії, її темп, динаміка та ритм, тембр, лад звучання – мажорний / мінорний тощо; в) комунікація через мистецтво – обговорення вражень від сприймання творів музичного мистецтва з іншими особами, презентація та характеристика власних музично-творчих досягнень, участь у

шкільних і позашкільних мистецьких заходах – святах, обрядових інсценізаціях, концертах, конкурсах, артмобах тощо.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Маємо підстави твердити, що нормативні документи про зміст початкової освіти містять цілком визначені вимоги щодо сенсорного розвитку молодших школярів: по-перше, головними напрямами вдосконалення сенсорної сфери здобувачів початкової освіти є формування в них зорового (колірного та просторового), слухового (фонематичного та музичного) і дотикового (фізико-механічного та просторового) сприймання; по-друге, в освітньому стандарті та типових освітніх програмах формування сенсорних процесів дітей як самостійне завдання не виокремлено, проте це завдання є складником загальної мети навчання багатьох освітніх галузей; розвиток сприймання різних видів окреслено в нормативних документах нерівномірно: основну увагу серед них надано зоровій і слуховій перцепції, формування ж дотикових чуттів окреслено опосередковано.

Перспективи подальшої роботи пов'язані з виявленням того, якою мірою схарактеризовані вимоги щодо сенсорного розвитку учнів відображено в підручниках і навчальних посібниках для школи першого ступеня.

Список використаних джерел

Барбашова, І. А. (2018). *Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів.* (дис. … д-ра пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ. 37,5 арк. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_Barbashovoi_I._A..pdf

Барбашова, І. А. (2021а). Формування дотикового сприймання молодших школярів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Feb. IX (96), 245, 7–12. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/The-formation-of-junior-schoolchildrens-tactile-perception-I.-A.-Barbashova.pdf

Зорочкіна, Т., Ніколаєску, І., & Литвин, І. (2023). Корекція сенсорного розвитку молодших школярів з порушенням зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8–9 (132–133), 73–83. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/073-083

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. (2020). Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text

Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів закладів загальної середньої освіти та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України. (2022). Наказ МОН України від 12.08.2022 № 743. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-viznannya-takimi-sho-vtratili-chinnist-deyakih-nakaziv-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini

Barbashova, I. (2021b). Formation of color perception of junior schoolchildren. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XVII), 102–107. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110117/papers/A_20.pdf

Barbashova, I. (2021c). Formation of elementary school children's visual-spatial perception. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XV), 15–20. URL: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110115/papers/A_03.pdf

Barbashova, I. (2021 d). Formation of musical perception of junior schoolchildren on an intermodal basis. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 2 (XX), 6–13. URL: https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=27186.pdf

Barbashova, I. (2020). Mass pedagogical experience of sensory development of primary school students. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science* : collective monograph (1st ed.). Riga: Baltija Publishing, 57–78 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-4

References

Barbashova, I. A. (2018). Dydaktychna systema sensornoho rozvytku molodshykh shkoliariv. [The Didactic System of Junior Schoolchildren's Sensory Development] (Doctor's thesis). The Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian]. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_Barbashovoi_I._A..pdf

Barbashova, I. A. (2021). Formuvannia dotykovoho spryimannia molodshykh shkoliariv. [The formation of junior schoolchildren's tactile perception]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Feb. IX (96), 245, 7–12 [in Ukrainian]. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/The-formation-of-junior-schoolchildrens-tactile-perception-I.-A.-Barbashova.pdf

Zorochkina, T., Nikolaesku, I., Litvin, I. (2023). Korektsiia sensornoho rozvytku molodshykh shkoliariv z porushenniam zoru. [Sensory development correction for visually impaired primary school students]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8–9 (132–133), 73–83 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/073-083

On approval of the State Standard of Primary Education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 06.10.2020 No. 87-2018-p [in Ukrainian]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text

On approval of standard educational programmes for grades 1-2 and 3-4 of general secondary education institutions and invalidation of certain orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 12.08.2022 No. 743 [in Ukrainian]. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-viznannya-takimi-sho-vtratili-chinnist-deyakih-nakaziv-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini

Barbashova, I. (2021b). Formation of colour perception of junior schoolchildren. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XVII), 102–107 [in English]. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110117/papers/A_20.pdf

Barbashova . (2021c). Formation of elementary school children's visual-spatial perception. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XV), 15–20 [in English]. URL: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/ 110115/papers/A_03.pdf

Barbashova, I. (2021d). Formation of musical perception of junior schoolchildren on an intermodal basis. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 2 (XX), 6–13

Barbashova, I. (2021e). Psycholinguistic foundations for the formation of phonematic skills of younger schoolchildren. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XV), 21–25. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110115/papers/A_04.pdf

Відомості про автора:
Барбашова Ірина Анатоліївна
i.a.barbashova@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-165-170

Матеріал надійшов до редакції 10. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2024 р.

[in English]. URL: https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=27186.pdf

Barbashova, I. (2020). Mass pedagogical experience of sensory development of primary school students. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science*: collective monograph (1st ed.). Riga: Baltija Publishing, 57–78 [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-4

Barbashova, I. (2021e). Psycholinguistic foundations for the formation of phonematic skills of

younger schoolchildren. *Ad Alta: Journal of interdisciplinary research*, 11, 1 (XV), 21–25 [in English]. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110115/papers/A_04.pdf

Information about the author:
Barbashova Iryna Anatoliivna
i.a.barbashova@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-165-170

Received at the editorial office 10. 12. 2024.
Accepted for publishing 22. 12. 2024.

УДК 378.091.212:004:005.336.2

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Максим Євлах, Ірина Сердюк

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті систематизовано підходи щодо тлумачення поняття «медіаграмотність» та визначено, що «медіаграмотність» доцільно розглядати як комплексну компетенцію, що містить у своєму складі здатність майбутнього фахівця з цифрових технологій критично аналізувати, розуміти та ефективно використовувати медійні платформи і засоби для сприйняття, створення, обробки та поширення інформації. Крім того, у статті визначено та охарактеризовано сучасні компоненти медіаграмотності, такі як знання медійного середовища, тобто розуміння різноманітних типів медіа, їхніх функцій, ролі і впливу на суспільство; критичне мислення, тобто здатність аналізувати, оцінювати та критично ставитися до медійного контенту; створення медійного контенту, тобто вміння ефективно комунікувати і висловлювати ідеї через медійні платформи; етика і відповідальність, тобто усвідомлення етичних принципів і відповідальне використання медійних засобів; соціокультурна ідентичність і взаємодія, тобто здатність індивіда розуміти, як медійний контент формує соціальні стереотипи, культурні цінності та ідентичність. Запропоновано сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності, які є актуальними у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій: інтегрований підхід до навчання, проектно-орієнтований підхід, активне використання сучасних медійних технологій, співпраця з практиками, розвиток освітніх навичок, колаборативне навчання. Також у статті визначено особливості запропонованих актуальних педагогічних аспектів формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій. Враховуючи сучасні реалії та особливості професійної підготовки фахівців з цифрових технологій у сфері медіаграмотності, першочерговим та основним завданням сучасної освіти є не лише розвиток технічних навичок, але й критичне мислення та творчі здібності, які необхідні для успішної професійної кар'єри в умовах цифрової трансформації суспільства.

Ключові слова:
медіаграмотність; педагогічні аспекти; професійна підготовка; фахівці; цифрові технології.

Resume:
Ievlakh Maksym, Serdiuk Iryna. Modern pedagogical aspects of the formation of media literacy in the professional training of specialists in digital technologies.
The article systematizes approaches to the interpretation of the concept of "media literacy" and it is determined that "media literacy" should be considered as a comprehensive competence, which includes the ability of a future specialist in digital technologies to critically analyze, understand and effectively use media platforms and means for perception, creation, processing and distribution of information. In addition, the article defines and characterizes modern components of media literacy, such as: knowledge of the media environment, that is, understanding of various types of media, their functions, role and impact on society; critical thinking, that is, the ability to analyze, evaluate and be critical of media content; creation of media content, that is, the ability to effectively communicate and express ideas through media platforms; ethics and responsibility, i.e. awareness of ethical principles and responsible use of media; sociocultural identity and interaction, i.e. the individual's ability to understand how media content shapes social stereotypes, cultural values and identity. Modern pedagogical aspects of the formation of media literacy, which are relevant in the professional training of digital technology specialists, are proposed: an integrated approach to learning, a project-oriented approach, active use of modern media technologies, cooperation with practitioners, development of educational skills, collaborative learning. The article also defines the specifics of the proposed current pedagogical aspects of media literacy formation in the professional training of digital technology specialists. Taking into account the modern realities and peculiarities of the professional training of digital technology specialists in the field of media literacy, the primary and main task of modern education is not only the development of technical skills, but also critical thinking and creative abilities, which are necessary for a successful professional career in the conditions of digital transformation of society.

Key words:
media literacy; pedagogical aspects; professional training; specialists; digital technologies.

Постановка проблеми. В сучасному світі, що безперервно трансформується через стрімкий розвиток цифрових технологій, питання медіаграмотності стає надзвичайно актуальним і важливим. Суттєві зміни у медіапросторі вимагають від сучасних освітніх систем не лише адаптації до нових умов, але й активного впровадження компетентностей, що сприяють критичному мисленню, аналізу та ефективному використанню інформації. Необхідність розгляду сучасних педагогічних підходів до формування медіаграмотності у професійній підготовці майбутніх фахівців з цифрових технологій визначає актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, які проводили В. Іванов & О. Шкоба (2012), О. Єжова (2024), O. Ishutina (2020) показують, що інтеграція цифрових технологій (наприклад, мультимедійних платформ, веб-інструментів, соціальних мереж) сприяє збагаченню навчального процесу і може значно поліпшити рівень медіаграмотності студентів.

Важливим аспектом є розробка і впровадження методик оцінювання медіаграмотності, які дозволяють об'єктивно визначати рівень досягнень студентів у цій області і вносити відповідні корективи у навчальний процес. Це відображено у працях: С. Ізбаш (2019), N. Unyial & B. Kaur (2018).

Такі науковці як Deng Feng & Lee Ling (2013), M. Ivanovic (2014); H. Martens (2022) та A. Vaeth (2020) акцентували увагу на тому, що медіаграмотність у сучасному світі – це не лише здатність користуватися медіа, але й критичне мислення, етичні аспекти використання інформації та здатність аналізувати та створювати медійний контент.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в системному аналізі та

узагальненні найефективніших педагогічних підходів, спрямованих на розвиток необхідних компетенцій по медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій.

Відповідно до поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- систематизувати існуючі підходи щодо тлумачення поняття «медіаграмотність» та визначити актуальне трактування поняття «медіаграмотність» у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій;
- визначити сучасні компоненти медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій;
- запропонувати сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності, які є актуальними у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій;
- охарактеризувати запропоновані сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіаграмотність охоплює розуміння та вміння працювати з різноманітними типами медіа – від тексту та зображень до відео та аудіо. Для фахівців з цифрових технологій вміння ефективно користуватися цими ресурсами стає важливою перевагою у їхній професійній діяльності. Вони повинні здати звітність про те, які технології та засоби найбільш підходять для розв'язання конкретних завдань та які ресурси найбільш відповідні для збору потрібної інформації.

Медіаграмотність – це концепт, який активно вивчається та аналізується вченими різних галузей, таких як медіа-студії, комунікації, соціологія та інші. UNESCO (спеціалізоване агентство ООН, яке займається питаннями освіти, науки, культури та комунікацій в міжнародному масштабі) активно вивчає медіаграмотність та розробляє стандарти й орієнтири для розвитку медіаграмотності в різних культурних та соціальних контекстах (N. Unyial & B. Kaur, 2018).

Крім того, національні уряди і міжнародні організації розробляють власні стратегії медіаграмотності на основі власних досліджень і рекомендацій міжнародних організацій. Особливу увагу слід приділити науковцям, які також активно досліджують і визначають поняття медіаграмотності з урахуванням національних та культурних особливостей (таблиця 1).

Таблиця 1

Тлумачення поняття «медіаграмотність»

№ п/п	Практики та науковці, які аналізували поняття «медіаграмотність»	Тлумачення поняття «медіаграмотність»
1	N. Unyial & B. Kaur, 2018	Медіаграмотність – це здатність особистості самостійно і критично оцінювати медійні продукти, засоби, послуги, використовувати їх для власних потреб, вміти взаємодіяти з медійною сферою як з споживачем інформації, так і виробником медійного контенту
2	O. Ishutina, 2020	Медіаграмотність – це інтегрована компетентність, що передбачає здатність особистості критично, свідомо та творчо сприймати, аналізувати, використовувати і створювати медійний контент
3	Denn Feng & Lee Ling, 2013	Медіаграмотність – це здатність користувача визначати інформаційні потреби, ефективно шукати, оцінювати, використовувати та створювати медійний контент у різних формах та для різних цілей
4	Abhijit Mukhopadhyay & Dr Jigar Shah, 2022	Медіаграмотність – це ключова компетенція, яка необхідна для ефективної участі в медійному середовищі
5	M. Ivanovic, 2014	Медіаграмотність – це здатність критично мислити, осмислювати, взаємодіяти та ефективно використовувати медіа для того, щоб надати сенс інформації, зміцнити культурні навички і висловлювати особисту креативність
6	H. Martens, 2022	Медіаграмотність – це здатність читати, розуміти, критично аналізувати та використовувати медіа для освітніх та культурних цілей
7	A. Vaeth, 2020	Медіаграмотність – це здатність людей розуміти, оцінювати, використовувати та розуміти медійні повідомлення

Таким чином, зазначені тлумачення поняття «медіаграмотність» показують, що науковці та практики акцентують увагу на важливості критичного мислення, творчості та свідомого використання медійних технологій у контексті медіаграмотності. Враховуючи особливості підготовки майбутніх фахівців з цифрових технологій, медіаграмотність доцільно розглядати як комплексну компетенцію, що містить здатність індивіда критично аналізувати, розуміти та ефективно використовувати медійні платформи і засоби для сприйняття, створення, обробки та поширення інформації. Вона передбачає усвідомлення етичних, правових і культурних аспектів медійного використання та здатність адаптуватися до швидко змінюваних технологічних умов і медійних трендів.

За характеристикою вищезазначених підходів до розуміння поняття «медіаграмотність» встановлюємо, що медіаграмотність має ряд компонентів, які на сьогоднішній день визначають здатність особистості ефективно сприймати, розуміти і використовувати медійні засоби (рисунок 1).

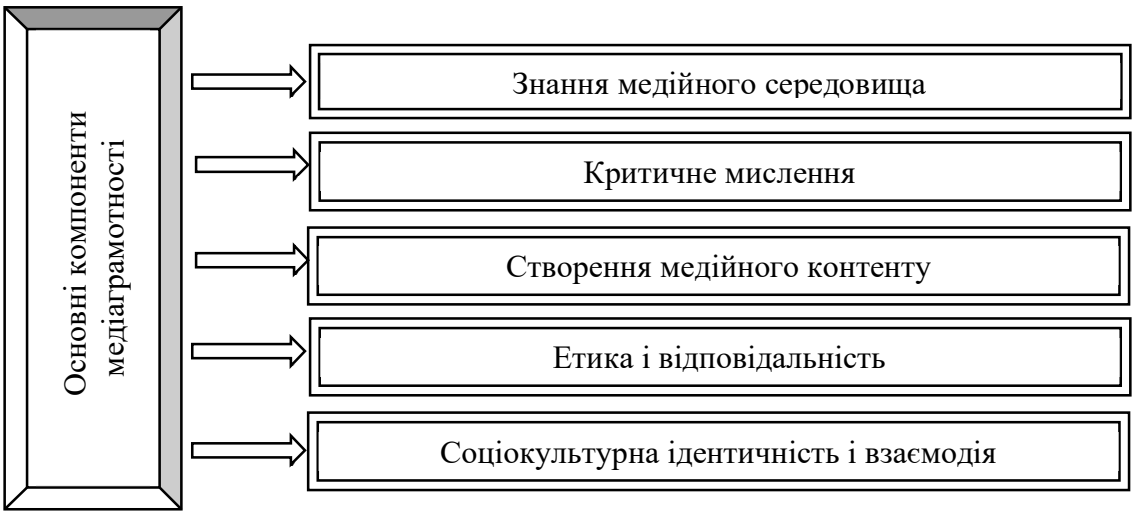


Рис. 1. Основні компоненти медіаграмотності

Основними компонентами медіаграмотності є:

1. *Знання медійного середовища*, тобто розуміння різноманітних типів медіа, їхніх функцій, ролі і впливу на суспільство. Містить знання про традиційні медіа (газети, телебачення, радіо) та нові медіа (інтернет, соціальні мережі, мобільні додатки).

2. *Критичне мислення*, тобто здатність аналізувати, оцінювати та критично ставитися до медійного контенту. Окреслює вміння відрізняти правдиву інформацію від маніпуляцій та фейків, розуміння прихованих мотивів у медійних повідомленнях.

3. *Створення медійного контенту*, тобто вміння ефективно комунікувати і висловлювати ідеї через медійні платформи. Містить навички підготовки і розміщення власних повідомлень, використання різних медійних форматів (текст, відео, зображення), розуміння аудиторії та культурних контекстів.

4. *Етика і відповідальність*, тобто усвідомлення етичних принципів і відповідальне використання медійних засобів. Включає розуміння приватності, авторських прав, справедливості у відтворенні інформації та гарантію безпеки під час взаємодії з медійними платформами.

5. *Соціокультурна ідентичність і взаємодія*, тобто здатність індивіда розуміти, як медійний контент формує соціальні стереотипи, культурні цінності та ідентичність. Має у своєму складі вміння розрізняти різноманітні перспективи в медійному просторі та вміння взаємодіяти з ними конструктивно.

Отже, перелічені компоненти взаємодіють і доповнюють один одного, створюючи комплексну базу для розвитку медіаграмотності у сучасному інформаційному суспільстві.

Аналіз літератури дозволив визначити наявність різних педагогічних підходів до формування медіаграмотності. Основні з них такі (M. Ivanovic, 2014):

1. ***Інтерактивні методи навчання*** – використання інтерактивних платформ та інструментів для навчання, що дозволяє студентам активно взаємодіяти з медіа-ресурсами, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення.

2. ***Проектне навчання*** – створення студентами власного медіа-контенту в рамках проектів. Це дозволяє їм не лише застосовувати отримані знання, а й розвивати творчі та комунікаційні навички.

3. ***Співпраця з практиками та викладачами-професіоналами*** – залучення до процесу навчання практикуючих фахівців з цифрових технологій дозволяє студентам отримувати актуальні знання та навички, необхідні для успішної кар'єри.

Враховуючи сьогоднішню ситуацію в нашій країні та відповідно до особливостей професійної підготовки фахівців з цифрових технологій, пропонуємо використання актуальних сучасних педагогічних підходів (рисунок 2):

1. *Інтегрований підхід до навчання*. Передбачає впровадження вивчення медіаграмотності в усі аспекти професійної підготовки фахівців з цифрових технологій. Це може містити вивчення елементів критичного мислення під час аналізу медійного контенту, етики в інформаційному просторі та навичок створення інформаційного матеріалу.

2. *Проектно-орієнтований підхід*. Практичні проєкти дозволяють студентам і молодим фахівцям відчути реальний досвід роботи з медійними технологіями. Це може бути створення медійних продуктів (відео, аудіо, веб-сайти) з акцентом на якість і ефективність спілкування.

3. *Активне використання сучасних медійних технологій*. Упровадження практичних занять, де студенти вивчають сучасні медійні платформи й інструменти та експерементують з ними.. Це сприяє розвитку технічних навичок і збільшує їхній рівень комфорту з цифровими технологіями.

4. *Співпраця з практиками*. Важливим є партнерство з підприємствами і організаціями, які активно використовують цифрові технології. Це дозволяє студентам отримати прямий доступ до реальних професійних ситуацій і вимог ринку.

5. *Розвиток самоосвітніх навичок*. Поєднання класичних уроків зі стимулюванням самоосвіти через використання онлайн-ресурсів, курсів, вебінарів тощо. Це дозволяє студентам постійно оновлювати свої знання і навички в галузі медіаграмотності.

6. *Колаборативне навчання.* Робота у групах, спільні проекти та обмін досвідом сприяють розвитку комунікативних навичок, які є важливими для ефективної роботи в медійній галузі.

Рис. 2. Сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій

Як свідчить аналіз наукової літератури, вказані підходи сприяють створенню глибокого розуміння і практичних навичок у галузі медіаграмотності серед фахівців з цифрових технологій, що є важливим у контексті швидкозмінюваного медійного ландшафту (H. Martens, 2022).

Запропоновані сучасні педагогічні аспекти формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій відіграють надзвичайно важливу роль. Детального аналізу потребує кожен із них.

Інтегрований підхід до навчання у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових

технологій передбачає комплексне поєднання різних методів і аспектів навчання з метою всебічного розвитку необхідних компетенцій. Основними аспектами такого підходу є:

1. Інтеграція дисциплін та тем, тобто включення навчальних матеріалів з різних предметних областей, які сприяють розумінню медійних процесів та цифрових технологій. Наприклад, застосування знань з медіапсихології, інформаційної безпеки та критичного мислення до вивчення медіаграмотності.

2. Контекстуалізація в навчальних ситуаціях, тобто організація навчальних активностей таким чином, щоб студенти мали змогу застосовувати отримані знання в реальних або симульованих медійних ситуаціях. Це дозволяє практикувати навички аналізу, синтезу та взаємодії з медійним контентом.

3. Інтердисциплінарність та співпраця, тобто спільне вивчення різних аспектів медіаграмотності з представниками різних дисциплін. Наприклад, участь в проєктах, де взаємодіють студенти з різних факультетів, що сприяє обміну досвідом і розширює знання.

4. Практичне застосування та проєктна робота, тобто використання проєктних методик для створення медійних продуктів або кампаній. Це містить у своєму складі розробку веб-сайтів, соціальних мереж, відео та інших медійних форматів, що дозволяє студентам здобувати практичний досвід у реальних умовах.

5. Критичне мислення і рефлексія, тобто застосування методів критичного аналізу медійного контенту і постійна рефлексія над власними знаннями та досвідом. Це сприяє розвитку вмінь розрізняти правдиву інформацію від маніпуляцій та фейків у медіа (H. Martens, 2022).

Отже, інтегрований підхід до навчання у формуванні медіаграмотності дозволяє не лише засвоювати теоретичні знання, але й активно застосовувати їх у практичних умовах, що є важливим для успішної адаптації до сучасного медійного середовища.

Наступний підхід у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій є *проєктно-орієнтований*. Основними аспектами такого підходу є (A. Vaeth, 2020):

1. Реальні проекти та задачі, тобто студенти або учасники навчання залучаються до розробки та виконання реальних медійних проєктів або кампаній. Це може мати у своєму складі створення веб-сайтів, відеороликів, мультимедійних презентацій тощо, що дозволяє їм отримати практичний досвід роботи з цифровими інструментами.

2. Колаборація та командна робота, тобто проєктно-орієнтований підхід сприяє розвитку комунікаційних навичок. Учасники працюють у командах з різних спеціалізацій, що відображає реальні умови роботи у медійній індустрії.

3. Критичне мислення та аналіз, тобто учасники проєктів навчаються критично оцінювати медійний контент, зокрема враховуючи його ефективність, вплив та етичні аспекти. Це сприяє розвитку критичного мислення та обґрунтованого вибору стратегій.

4. Автентичність та самостійність, тобто учасники набувають навичок самостійного навчання та вирішення проблем, що виникають у процесі роботи над проєктами. Це сприяє їхній готовності до викликів та змін у сфері медіа та цифрових технологій.

5. Оцінка на основі реальних результатів, тобто оцінка успішності виконання проєктів базується на реальних досягненнях та результативності, що дозволяє об'єктивно оцінювати здобуті компетенції.

Отже, проєктно-орієнтований підхід допомагає створити студентам або учасникам навчання платформу для активного застосування теоретичних знань у практичних умовах, що є особливо важливим у сучасному цифровому середовищі.

Наступним сучасним підходом до навчання у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій є *активне використання сучасних медійних технологій у формуванні медіаграмотності фахівців з цифрових технологій*. Основними аспектами такого підходу є:

1. Практичне навчання з використанням інструментів, тобто студенти та фахівці вивчають та активно використовують сучасні медійні інструменти, такі як відеоредактори, графічні програми, платформи для створення веб-контенту тощо. Це дозволяє їм отримувати практичний досвід і вміння вирішувати реальні завдання в медійній сфері.

2. Створення медійних продуктів, тобто учасники навчання залучаються до створення медійних продуктів, таких як відео, аудіоматеріали, інтерактивні веб-сайти, що сприяє розвитку творчих навичок та навичок медійного дизайну.

3. Активне спілкування через соціальні мережі, тобто використання соціальних мереж для комунікації, спільної роботи та взаємодії з аудиторією. Фахівці вивчають ефективні стратегії взаємодії з користувачами через цифрові канали.

4. Професійна мережа, тобто використання онлайн-платформ для колаборації і співпраці з колегами та іншими професіоналами у галузі медіа. Це дозволяє студентам і фахівцям збільшити свої мережі контактів і обмінюватися досвідом та ідеями.

5. Постійне оновлення та самоосвіта, тобто сучасні медійні технології швидко змінюються, тому акцент на постійне оновлення знань і самоосвіту є важливим аспектом формування медіаграмотності. Фахівці повинні бути готові до швидких змін і адаптації до нових цифрових інструментів і платформ (В. Іванов & О. Шкоба, 2012).

Отже, активне використання сучасних медійних технологій сприяє не лише освоєнню практичних навичок, а й розвитку креативності, технічної компетентності та здатності критично оцінювати медійний контент, що є ключовими складовими медіаграмотності у сучасному цифровому середовищі.

Наступним сучасним підходом до навчання у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій є *співпраця з практиками*, оскільки вона сприяє збагаченню теоретичних знань практичними досвідами і реальними кейсами з використання цифрових медіа. Основними аспектами такого підходу є:

1. Обмін досвідом та знаннями. Студенти та фахівці мають можливість вивчати сучасні практики використання цифрових технологій і медійних платформ від працівників справжніх компаній і організацій. Це дозволяє їм отримувати актуальні і практичні знання, а також розуміти вимоги і тенденції в сучасній медіаіндустрії.

2. Проведення майстер-класів і тренінгів. Практики можуть організовувати майстер-класи та тренінги з певних аспектів медіаграмотності, які включають роботу з медійними інструментами, аналіз медійного контенту, креативний процес створення вмісту тощо. Це сприяє поглибленню та розширенню знань учасників.

3. Участь у проектах і стажування. Важливим аспектом є можливість для студентів і фахівців брати участь у реальних проектах під керівництвом практиків. Це надає можливість застосовувати теоретичні знання в практичних умовах і отримувати цінний досвід.

4. Менторство і навчання на робочому місці. Практики можуть виступати в ролі наставників і менторів, допомагаючи студентам розуміти вимоги професійного середовища та навчаючи практичним навичкам, які є важливими для кар'єрного успіху.

5. Оцінка та зворотний зв'язок. Важливим етапом є зворотній зв'язок від практиків щодо продуктивності та компетентності студентів. Це дозволяє зрозуміти, наскільки успішно студенти застосовують свої знання у реальних ситуаціях і які якості потребують покращення.

Отже, співпраця з практиками значно покращує якість навчання і підготовку фахівців з цифрових технологій до викликів і можливостей сучасної медіаіндустрії.

Ефективним сучасним підходом до навчання у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій є *розвиток самоосвітніх навичок у фахівців з цифрових технологій*, що є критично важливим, оскільки цифрове середовище постійно змінюється і вимагає від професіоналів постійного оновлення знань і навичок. Основними аспектами такого підходу є:

1. Самостійне вивчення нових технологій. Фахівці активно вивчають нові медійні і цифрові технології на основі власних інтересів та професійних потреб. Це може включати вивчення нових програмних продуктів, інструментів для аналізу медійного контенту, платформ для створення веб-контенту тощо.

2. Самоорганізація та планування навчання. Важливим аспектом є здатність фахівців самостійно організовувати свій час і планувати процес навчання. Вони визначають свої цілі і завдання, а також необхідні ресурси та стратегії досягнення результату.

3. Систематичне оновлення знань. Самоосвіта має на увазі й систематичне оновлення та перевірку знань. Фахівці регулярно переглядають і аналізують актуальну інформацію, читають спеціалізовані статті та книги, дивляться онлайн-курси і вебінари.

4. Вміння критично оцінювати інформацію. Одним з ключових аспектів медіаграмотності є вміння критично оцінювати медійний контент. Фахівці навчаються розрізняти об'єктивну інформацію від маніпуляцій і фейкових новин, застосовуючи аналітичні і критичні думки.

5. Адаптація до змін і інновацій. Самоосвіта сприяє гнучкості і готовності до змін у цифровому середовищі. Фахівці навчаються швидко адаптуватися до нових технологій і вимог, що стає важливим у сучасній динамічній медіаіндустрії (О. Єжова, 2024).

Отже, розвиток самоосвітніх навичок важливий для фахівців з цифрових технологій, оскільки він сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності і здатності адаптуватися до швидкозмінюваних умов сучасного медійного середовища.

Колаборативне навчання у формуванні медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій також є ефективним підходом, який сприяє розвитку комунікативних, колективних та аналітичних навичок учасників. Основними аспектами такого підходу є:

1. Групова робота та взаємодія. Студенти або фахівці з цифрових технологій працюють у малих групах або командах, де кожен внесок важливий. Це сприяє розвитку навичок співпраці, ефективного комунікування та взаємодопомоги.

2. Спільне навчання та обмін знаннями. Колаборативне навчання включає обмін досвідом і знаннями між учасниками групи. Вони навчаються один від одного, діляться різними підходами і стратегіями до аналізу медійного контенту та використання цифрових інструментів.

3. Спільне розв'язання проблемних завдань. Учасники вирішують складні завдання та проєкти разом, що сприяє розвитку творчих та аналітичних навичок. Вони навчаються працювати в умовах невизначеності та швидких змін, що характеризує сучасну медіаіндустрію (O. Ishutina, 2020).

4. Конструктивне обговорення та зворотний зв'язок. Колаборативне навчання сприяє конструктивному обговоренню і взаємному навчанню через зворотний зв'язок. Учасники отримують можливість отримати конструктивні поради і підтримку від своїх колег, що сприяє покращенню їхніх навичок і розвитку медіаграмотності.

5. Застосування різноманітних методів навчання. Використання різних методів, таких як проблемне навчання, проєктне навчання, взаємодопомога та менторство, дозволяє стимулювати активну участь учасників і забезпечити більш глибоке засвоєння матеріалу.

Отже, колаборативне навчання не лише сприяє засвоєнню знань та вмінь, але й допомагає здійснити підготовку фахівців до ефективної роботи у команді та адаптації до викликів цифрової епохи. Цей підхід підтримує розвиток ключових компетенцій, необхідних для успішної кар'єри в сучасній медіаіндустрії.

Висновки. Таким чином, надзвичайно важливою для майбутніх фахівців з цифрових технологій є професійна підготовка, яка спрямована на розвиток критичного мислення, аналітичних навичок та здатності творчо використовувати медіаресурси. Ці компетенції стають ключовими у конкурентному цифровому середовищі, тому педагогічні стратегії активно спрямовані на їх формування. Відповідно, формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій є основним завданням сучасної освіти, адже сприяє розвитку не лише технічних навичок, але й критичного мислення та творчих здібностей, необхідних для успішної професійної кар'єри в умовах цифрової трансформації суспільства. Педагоги мають використовувати різноманітні підходи та технології, щоб навчити студентів ефективно працювати з медіа ресурсами і стати активними учасниками цифрового світу.

У статті розглянуто різні підходи до тлумачення терміну «медіаграмотність» і визначено, що це комплексна навичка, яка включає здатність майбутніх фахівців з цифрових технологій критично аналізувати, розуміти та ефективно використовувати медіаплатформи для сприйняття, створення, обробки та поширення інформації.

За результатами проведеного дослідження пропонується використовувати актуальні педагогічні підходи до розвитку медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій, такі як інтегрований підхід до навчання, проектно-орієнтований підхід, активне використання сучасних медіатехнологій, співпраця з практиками, розвиток навичок самоосвіти та співпраця у навчанні.

Перспективою подальших досліджень є необхідність розробки стандартів медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій та методів їхньої оцінки, що сприятиме покращенню якості професійної підготовки.

Список використаних джерел

Іванов, В.Ф. & Шкоба, О.Я. (2012). Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*, *16*, 41–52.

Єжова, О. (2024). Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі технологій і дизайну засобами цифрових технологій. *Журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, *11* (1), 20–24. URL: https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.20-24

Ізбаш, С.С. (2019). Медіакомпетентність як складова андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку*, 297–309.

Ishutina, O. (2020). Implementing media literacy into the education curriculum of preservice primary school teachers. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, *13*, 113–121. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.223321

Abhijit, Mukhopadhyay, & Dr Jigar, Shah. (2022). To Examine Misinformation, Disinformation And Malinformation Responsible For Information Disorder In The Society – A

References

Abhijit, Mukhopadhyay, & Dr Jigar Shah. (2022). To Examine Misinformation, Disinformation and Malinformation Responsible for Information Disorder in the Society – A Pilot Study. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, *5* (2), 105–110. https://doi.org/10.53555/jrtdd.v5i2.2258. [in English]

Feng, Deng, Ling, Lee (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, *16* (4), 160-170. [in English]

Ishutina, O. (2020). Implementing media literacy into the education curriculum of preservice primary school teachers. *Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects*, *13*, 113–121: https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.223321. [in English]

Ivanov, V.F. & Shkoba, O.Ya. (2012). Media education and media literacy: definition of terms. *Information society*, *16*, 41–52 [in Ukrainian].

Ivanovic, M. (2014). Development of media literacy – An important aspect of modern education. *Procedia – Social*

Pilot Study. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, *5* (2), 105–110. URL: https://doi.org/10.53555/jrtdd.v5i2.2258

Feng, Deng, Ling, Lee (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, *16* (4), 160-170.

Ivanovic, M. (2014). Development of media literacy – An important aspect of modern education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *149*, 438-442. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.284

Martens, H. (2022). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, *2* (1), 1-22. URL: https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-1

Unyial, N. & Kaur, B. (2018). Proposition of Media and Information Literacy Curriculum for Integration into Pedagogy in IITs. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *38* (3), 221–226. URL: https://doi.org/10.14429/djlit.38.3.12504

Vaeth, A. (2020). The Importance of Media Literacy. *Editorial Office News*, *13* (8), 7–8. URL: https://doi.org/10.18243/eon/2020.13.8.4

and Behavioral Sciences, *149*, 438-442. https://doi.org/ 10.1016/j.sbspro.2014.08.284 [in English]

Izbash, S.S. (2019). Media competence as a component of andragogic training of future masters of education. *The modern space of media literacy and prospects for its development*, 297-309 [in Ukrainian]

Martens, H. (2022). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, *2* (1), 1-22. https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-1 [in English]

Unyial, N. & Kaur, B. (2018). Proposition of Media and Information Literacy Curriculum for Integration into Pedagogy in IITs. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *38* (3), 221–226. https://doi.org/10.14429/djlit.38.3.12504 [in English]

Vaeth, A. (2020). The Importance of Media Literacy. *Editorial Office News*, *13* (8), 7–8. https://doi.org/10.18243/eon/2020.13.8.4 [in English]

Yezhova, O. (2024). Professional training of future specialists in the field of technology and design using digital technologies. *Journal of Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University*, *11* (1), 20–24. https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.20-24 [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Євлах Максим Олексійович
maksym_yevlakh@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Сердюк Ірина Миколаївна
serdiuk_iryna@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-171-178

Матеріал надійшов до редакції 03. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 23. 10. 2024 р.

Information about the authors:
Ievlakh Maksym Oleksiyovych
maksym_yevlakh@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Serdiuk Iryna Mykolaivna
serdiuk_iryna@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-171-178

Received at the editorial office 03. 10. 2024.
Accepted for publishing 23. 10. 2024.

УДК 373.2.015.311:159.922:7:316.485.26

ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Ольга Канарова, Ольга Нахалова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено проблемі вдосконалення фахових компетентностей педагогів закладів дошкільної освіти у контексті сучасних викликів, зокрема в умовах воєнного стану. Особливу увагу приділено позитивному світосприйняттю у дітей дошкільного віку, що є важливим чинником емоційної та психологічної стабільності. У науковому дослідженні розглянуто арттерапію як один із ключових засобів, що допомагає дітям долати стресові та травматичні ситуації через творчість. Авторами проаналізовано актуальні підходи до використання арттерапії в освітньому процесі та її ефективність у підтримці дітей під час кризових ситуацій. Також у статті окреслено методи підвищення професійних компетентностей педагогів у сфері емоційно-психологічної підтримки дітей, зокрема через розвиток навичок використання арттерапевтичних практик. Закцентовано увагу на важливості підтримки педагогів через спеціальні тренінги та навчальні програми, які сприяють розвитку їхньої професійної майстерності та адаптації до нових реалій.

Ключові слова:
педагоги закладів дошкільної освіти; фахові компетентності; арттерапія; діти дошкільного віку; воєнний стан; позитивне світосприйняття; психологічна травма.

Resume:
Kanarova Olha, Nakhalova Olha. Improving the professional competencies of preschool educators in shaping a positive worldview in preschool children during wartime conditions through art therapy.
The article focuses on the issue of improving the professional competencies of preschool educators in the context of modern challenges, particularly under wartime conditions. Special attention is given to the formation of a positive worldview in preschool children, which is a critical factor for emotional and psychological stability. The article explores art therapy as a key tool that helps children overcome stressful and traumatic situations through creativity. The authors analyze current approaches to the use of art therapy in the educational process, demonstrating its effectiveness in supporting children during crises. The article also outlines methods for enhancing the professional competencies of educators in the area of emotional and psychological support for children, specifically through the development of skills in applying art therapy practices. The importance of supporting educators through specialized training and educational programs, which contribute to the development of their professional mastery and adaptation to new realities, is emphasized.

Key words:
preschool educators; professional competencies; art therapy; preschool children; wartime conditions; positive worldview; psychological trauma.

Постановка проблеми. З огляду на сьогодення перед дошкільною педагогікою стоїть виклик – сформувати здорову та цілісну картину світу дитини, переборюючи воєнні перешкоди сучасності. Тому нові історичні часи диктують нові вимоги до дійсної системи освіти, зокрема, дошкільної.

Щоб створити карту подальших дій щодо покращення компетентностей педагогів ЗДО з формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку, необхідно оцінювати вплив психологічних травм, спричинених війною на дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох публікаціях дослідники зазначають, що арттерапія є одним з ефективних інструментів для формування емоційної стійкості та розвитку позитивного світосприйняття у дітей. Роботи наголошують на терапевтичному впливі творчих практик на психоемоційний стан дитини, що дозволяє дітям виражати свої емоції та долати страхи. (Є. Бойко, Л. Бондар, О. Кондратюк, Н. Макарова, Т. Шульга). Таким чином, останні дослідження демонструють важливість комплексного підходу до вдосконалення професійних компетентностей педагогів через інтеграцію арттерапевтичних практик, що сприяють позитивному психоемоційному розвитку дітей під час кризи.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є дослідити вплив арттерапії на емоційний розвиток та формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану, визначити ключові фахові компетентності, необхідні для педагогів закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми в кризових ситуаціях, розробити методичні рекомендації для педагогів щодо впровадження арттерапевтичних практик у навчальний процес з метою формування позитивного світосприйняття у дітей, виявити проблеми та бар'єри, з якими стикаються педагоги під час реалізації арттерапії та запропонувати шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Воєнний час є руйнівною силою для сенситивної дитячої психіки. Наслідки воєнного впливу на психіку дитини можуть проявлятися як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі, залежно від характеру пережитих подій, рівня підтримки та здатності дитини до адаптації (Пеняк, 2022, с. 186).

Таким чином може спостерігатись швидке виникнення тривоги і страху. До того ж, дії,

спричинені війною, провокують підвищення у дітей рівня страху й тривоги. У дошкільнят може розвинутися фобія втрати близьких, страх гучних звуків або залишення на самоті. Це особливо проявляється, коли дитина стає свідком травматичної події (наприклад, бомбардування, втрати майна, евакуації). Діти можуть проявляти фізичні симптоми тривоги, такі як нічні кошмари, нетримання сечі (енурез), втрата апетиту і порушення сну. Також можуть виникати невротичні тики та проблеми з поведінкою. Тригерні події тимчасово знижують здатність дитини концентруватися, засвоювати нову інформацію та взаємодіяти з однолітками. У кризових ситуаціях діти можуть стати надмірно прив'язаними та залежними від своїх батьків або інших дорослих. Водночас діти можуть відчувати емоційну відстороненість і страх втрати, коли вони втрачають близьку людину або стають емоційно недоступними для цієї людини.

У випадку, коли ці проблеми не вирішуються належним чином, вони можуть призвести до серйозних довгострокових психологічних і емоційних наслідків. Такі реакції можуть спостерігатись впродовж конкретного періоду часу або протягом усього життя. Якщо дитина не отримує адекватної допомоги для подолання травми, такі дії можуть призвести до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Тривалий стрес може вплинути на здатність дитини нормально функціонувати в суспільстві у подальшому житті. Наголосимо також на порушеннях у здатності дитини керувати емоціями в майбутньому. Це може проявлятися в агресивній поведінці, замкнутості, депресії та тривожності в підлітковому та дорослому віці. Діти, які пережили психологічну травму під час війни, можуть мати труднощі у встановленні та підтримці соціальних зв'язків. Вони можуть відчувати себе відчуженими і не бути повністю інтегрованими в суспільство. Так виникає негативний вплив на розвиток – когнітивний, мовленнєвий, моторний тощо. Стрес і нестабільність, спричинені війною, перешкоджають належному сприянню навчанню та грі, які є важливими компонентами розвитку дітей (Корх, 2023, с. 105–106).

Під час дошкільного віку формується основа світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття особистості. Світосприйняття дає матеріал для міркування, формуючи мисленнєве розуміння дійсності, що у свою чергу сприяє розвитку світорозуміння. Світорозуміння дозволяє отримувати нові знання і структурувати їх у власну систему уявлень про навколишню дійсність. Світовідчуття нерозривно пов'язане з емоційним формулюванням сприйняття та розуміння, емоційним досвідом та ставленням до світу. Але, на жаль, тривалий вплив війни може призвести до формування у дітей песимістичного ставлення до навколишнього світу, зниження довіри до людей і підвищення тривожності у стосунках. Це перешкоджає розвитку здорового сприйняття світу в майбутньому.

Арттерапія відіграє важливу роль у допомозі дітям адаптуватися до воєнних часів, оскільки дозволяє їм висловити свої почуття, переживання та страхи через творчий процес. Історичний досвід демонструє, що арттерапія використовувалася в багатьох кризових ситуаціях, щоб допомогти дітям впоратися зі стресом і адаптуватися до нових реалій.

Арттерапія як терапевтична модальність виникла в середині XX століття після Другої світової війни. Психологи та художники проаналізували, що діти, які постраждали від війни, можуть краще виразити свою травму через малювання та інші форми творчості. Військовий конфлікт призвів до пошуку нових способів лікування психологічних травм, і арттерапія стала одним із найефективніших та доступних способів роботи з дітьми. В Європі у поствоєнний період почалася епідемія посттравматичного стресового розладу серед дітей. Британські артттерапевти, особливо Адріан Хілл, один з піонерів арттерапії, заохочували використання мистецтва в реабілітації дітей, які постраждали від війни (Терлецька, 2016, с. 15). Малювання дозволило дітям висловити свої почуття, зменшити тривогу і розпочати процес зцілення. У 1990-х роках арттерапію використовували для допомоги дітям-біженцям у таборах під час Балканських воєн. Волонтери та психологи організовували сеанси арттерапії, де діти намагалися подолати свої страхи, травми та емоційні стани, відтворюючи їх у малюнках. Це стало важливою частиною психологічної підтримки дітей у кризових ситуаціях. Сьогодні арттерапія особливо активно застосовується в умовах конфліктів. З 2014 року, після початку війни в Україні, низка благодійних та громадських організацій розпочали програми арттерапії для дітей-біженців та дітей, які живуть у зонах воєнного конфлікту. Малювання дає дітям можливість висловити свої страхи, тугу за домом і близькими, а також знайти нові сили для адаптації до складних ситуацій. Під час війни діти часто не можуть висловити свої почуття словами.

Процес творчої діяльності допомагає дітям зняти стрес і відчути себе в більш контрольованому та безпечному середовищі. Арттерапія дає можливість зосередитися на створенні чогось нового, зменшуючи тривожність і заспокоюючи дітей. Діти дошкільного віку мають розвинену уяву і часто використовують символи та образи, щоб представити те, що з ними сталося. Творчість може допомогти символічно відтворити травматичну

подію, що дає змогу терапевту краще зрозуміти, що відчуває дитина, і допомогти їй подолати травму. Терапія мистецтвом може допомогти створити емоційний зв'язок між дитиною та педагогом або близькою людиною. Спільна творчість може допомогти дитині відчути, що її розуміють і підтримують, побудувати довіру і створити безпечне середовище для зцілення. Під час творчого процесу діти вчаться контролювати свої емоції через вибір матеріалів, кольорів і поведінки. Це допомагає розвивати навички саморегуляції та подолання труднощів, що дуже важливо для дітей, які пережили травматичні події (Комаровська, 2023, с. 60–61). Події війни часто позбавляють дітей відчуття контролю над власним життям. Арттерапія може допомогти відновити почуття контролю та зміцнити самооцінку, дозволяючи дітям обирати, що і як створювати. Арттерапія допомагає дітям конструювати нову і позитивну реальність через творчість. Це особливо важливо для дітей дошкільного віку, які мають труднощі з адаптацією до нових умов життя після пережитих тяжких ситуацій. Через творчість діти можуть створити новий образ свого життя, що дозволяє їм прийняти зміни і знайти нові способи життя в цій реальності (Антонова, 2022, с. 163–164).

У роботі з дітьми дошкільного віку, які пережили травматичні події воєнного часу, арттерапія допомагає виразити свої почуття через творчий процес, зменшити стрес і тривогу, відновити почуття контролю та адаптуватися до нового життєвого середовища. Історичний досвід показує, що арттерапія є одним з найбільш природних та ефективних методів психотерапевтичної підтримки та відновлення.

З метою підвищення кваліфікації педагогів із застосування арттерапії для формування позитивного світогляду у дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану необхідно реалізувати поетапний план заходів. Це включає етапи організації, навчання та підтримки для забезпечення ефективної підготовки педагогів ЗДО й подальшого використання отриманих знань у роботі з дітьми.

Щоб визначити досвід у сфері арттерапії, повинна проводитись оцінка поточного рівня знань педагогів. Це реалізується шляхом їхнього опитування або інтерв'ю з педагогічним колективом, щоб проаналізувати здатність їх роботи з дітьми, які пережили травмуючі події. Педагог повинен навчитися технікам арттерапії для дошкільників, бути обізнаним в особливостях роботи з травмованими дітьми, володіти знаннями щодо методів формування позитивного світосприйняття через творчість (Карпова, 2023, с. 167–168).

Курс підвищення кваліфікації має містити блоки з таких тем:

1. Психологічні травми у дітей дошкільного віку.
2. Основи арттерапії: теорія і практика.
3. Арттерапія як інструмент допомоги дітям у кризових ситуаціях.
4. Специфіка використання арттерапії в умовах війни.
5. Практичні методи формування позитивного світосприйняття у дітей через творчі заняття.

Обов'язковим є залучення кваліфікованих експертів, психологів та арттерапевтів, які будуть викладати курс. Бажано залучити фахівців з досвідом роботи в умовах кризових ситуацій або в зонах конфліктів.

Формат навчання для педагогів може бути різним – очним, змішаним, або онлайн-навчанням. Якщо через військові дії можливі перебої з доступом до освітніх закладів, онлайн-навчання може бути оптимальним рішенням.

Розробка реалістичного графіку навчальних сесій, враховуючи завантаженість педагогів, буде створювати оптимальні умови для освіти. Наприклад, курс може тривати кілька тижнів із двогодинними заняттями кілька разів на тиждень.

Навчальні матеріали можуть мати формат лекції, презентації, відеоуроку, завдання для самостійного виконання та методичного посібнику для подальшої роботи з дітьми.

Вихователі повинні отримати базові теоретичні знання, зокрема історію арттерапії, її переваги та обмеження, а також те, як застосовувати її конкретно до дітей дошкільного віку.

Важливим елементом курсу є практичні заняття, під час яких педагоги знайомляться з конкретними техніками арттерапії і вчаться використовувати їх з дітьми. Важливо застосовувати вправи, спрямовані на роботу з тривогою, страхом, агресією. Також треба звернути увагу на те, що вихователі після закінченню курсу повинні вміти інтерпретувати дитячі малюнки і творіння так, щоб розпізнавати тривожні знаки й розуміти, які емоції вони виражають.

Після навчання педагоги повинні мати змогу розробити власні програми арттерапії або адаптувати вже існуючі програми для дошкільних груп, враховуючи особливості воєнного стану. Ці програми мають у собі містити регулярні заняття з використанням арттерапевтичних технік та їхні елементи.

Одним з завдань для вихователів ЗДО є впровадження арттерапевтичної практики як частини щоденного освітнього процесу, тобто організовувати короткі творчі сесії під час ранкових занять або «тихих» годин. Обов'язковою умовою є регулярний аналіз психічного стану дітей, які беруть участь в арттерапевтичних сесіях, для відстеження їхнього прогресу в подоланні травми та розвитку

позитивного світогляду (Івашко, 2023, с. 292). Розробка різних моделей використання арттерапії відповідно до різних місцевих контекстів (наприклад, зони активних бойових дій), щоб адаптувати ці підходи до індивідуальної ситуацій. Також повинна здійснюватись постійна професійна підтримка педагогів з питань, які виникають у їхній роботі. Це може бути у форматі регулярних супервізій та онлайн-консультацій з арттерапевтом або психологом. В умовах воєнного стану вихователі так само відчувають сильний стрес. Щоб підтримати їх, можна організувати сеанси арттерапії, які допоможуть впоратися з власними емоціями.

Відмітимо, що після того, як педагоги набули досвіду в арттерапії, важливо ділитися цим досвідом з іншими педагогами через воркшопи, семінари та конференції.

Підходи до організації ментального відновлення та профілактики розладів у дошкільнят мають бути інноваційного характеру, це поліпшує кінцевий результат та надає більш широкий спектр роботи.

Застосування музичної терапії з ізотерапією може допомогти дітям виражати свої почуття через звуки і музику. Підготовка з музикотерапії музичних керівників ЗДО може допомогти створити більш різноманітні заняття, які поєднують образотворче мистецтво та музику.

Для охоплення більшої кількості дітей, для надання реабілітаційної допомоги можна створити мобільні арттерапевтичні майстерні, які працюватимуть в різних місцях, наприклад, у місцях переселення та тимчасових таборах для біженців. Вони повинні мати мобільне обладнання, яке можна використовувати для проведення терапевтичних занять з дітьми в різних районах, переміщуючи їх з одного місця в інше.

Новітньою ідеєю є створення онлайн-платформи або додатку для арттерапії, що дозволить дітям використовувати цифрові інструменти для створення малюнків, анімації та колажів. Це особливо корисно для дітей, які не мають доступу до традиційних матеріалів через війну або через заходи безпеки.

Також одним з альтернативних підходів є проведення онлайн-занять з арттерапії, які дозволять педагогам взаємодіяти з дітьми дистанційно. Це дозволяє продовжувати терапевтичну діяльність у разі евакуації або неможливості бути фізично присутнім.

Організація виставок дитячих робіт дасть можливість продемонструвати творчі проєкти, які діти створили під час арттерапії. Виставки можуть бути організовані фізично або онлайн, щоб підкреслити позитивні зміни у сприйнятті світу дітьми. Вони можуть бути пересувні у різні райони, щоб діти могли побачити, як інші діти справляються з травмою за допомогою мистецтва. Це може сприяти формуванню почуття спільноти та підтримки Але роботи мають нести позитивний настрій, – коли травмуюча подія тільки проживається, робота для оприлюднення не повинна бути надана.

Спільні сеанси арттерапії для дітей та їхніх батьків допомагають як дитині, так і батькам впоратися зі стресом і зміцнити емоційний зв'язок між батьками та дитиною. Навчальні семінари для батьків надають можливість дізналися про арттерапію, про те, як підтримувати творчу діяльність дитини та як використовувати техніки арттерапії вдома.

Заняття з арттерапії на природі, де діти можуть використовувати природні матеріали (каміння, гілки, листя) для створення витворів мистецтва, зменшують стрес і створюють відчуття гармонії з природою. Такі елементи екопсихології застосовують для використання природи як ресурсу для заспокоєння розуму та відновлення внутрішньої рівноваги через творчість.

Культурно-орієнтована арттерапія має за мету реалізацію творчих проєктів, які дозволяють дітям досліджувати і підтримувати свою культурну ідентичність через мистецтво, зображуючи, наприклад, національні символи, традиції та історичні події. Це підвищує гордість за власну культуру та надає дітям впевненості в майбутньому. Символічний проєкт, такий, як мурал або інсталяція, об'єднує дитячий колектив, в якому діти спільно створять витвір мистецтва, що символізує надію та мир.

Професійний розвиток педагогів у використанні арттерапії – це багатоетапний процес, який вимагає планування, навчання, впровадження та постійної підтримки. Такий підхід забезпечить педагогів інструментами, необхідними для ефективної роботи з дітьми дошкільного віку, які пережили травматичні події, та сприятиме емоційному благополуччю дітей в умовах воєнного стану.

У сучасних умовах, що характеризуються воєнним станом, питання професійного розвитку дошкільних педагогів набуває особливої актуальності. Формування позитивного світогляду у дітей дошкільного віку в умовах стресу та невизначеності вимагає не лише професійної підготовки, а й здатності адаптуватися до нових викликів. Арттерапія як потужний інструмент дозволяє створити безпечний простір для емоційного самовираження та творчості, що має вирішальне значення для психологічного здоров'я дітей.

Впровадження арттерапевтичних технік в освітню практику сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й емоційній стабільності

дітей. Як наслідок, це може позитивно вплинути на формування світогляду дітей та допомогти їм розвинути нові соціальні та емоційні навички, важливі для їхньої адаптації в суспільстві.

Таким чином, професійний розвиток педагогів у сфері арттерапії не тільки підвищує ефективність освітнього процесу, а й робить значний внесок у психологічний та емоційний розвиток дітей, формуючи у них позитивне сприйняття навколишнього світу навіть перед обличчям труднощів. Систематичний професійний розвиток педагогів та впровадження інноваційних методів навчання має стати пріоритетом у сучасній дошкільній освіті.

Висновки. Отже, аналізуючи викладений матеріал, можна зробити висновок, що існує багато можливостей використання арттерапії як засобу формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу. Війна є потужним тригером, який може сильно впливати на психічне здоров'я, особливо дітей. Досліджено основні психологічні труднощі дошкільників у воєнний час – емоційний стрес, тривожність та інші психічні деструктивні аспекти. Тому важливим завданням для сучасної української педагогіки є розробка та покращення ефективних шляхів зміцнення позитивних емоційних станів та внутрішніх ресурсів у молодших вікових групах. Завдяки здатності мистецтва вивільняти внутрішні переживання, стимулювати творче самовираження, воно може покращувати самопочуття та сприяти психологічному відновленню. Арттерапевтині техніки допомагають дітям переживати складні ситуації та підтримувати психосоціальний розвиток. Розглянуто практичні питання використання арттерапії. Описано особливості різноманітних форм арттерапі, таких як ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, бібліотерапія та казкотерапія. Актуальність теми на сьогоднішній день є високою, тому планується подальша робота у цьому напрямку.

Список використаних джерел

Антонова, С. (2022). Застосування методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. *Магістерські студії. Альманах.* № 22. С. 163–164.

Івашко, С. (2023). Особливості використання арт-терапії в закладах дошкільної освіти. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів VII Міжнар. науково-практ. конф.*: Ніжин, 25 трав. 2023 р. С. 292.

Карпова, О. (2023). Психологічна допомога дітям з емоційноповедінковими розладами засобами арт-терапії. *Суспільство, наука, освіта: актуальні дослідження, теорія та практика: матеріали Всеукр. науково-практ. конф*: Дніпро, 23–24 листоп. 2023 р. Біла Церква. С. 167–168.

Комаровська, О. (2023). Використання засобів арт-терапії у формуванні психологічної стійкості дітей дошкільного віку. *Дошкільна педагогіка: від традицій до інновацій: матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Дніпро, 28 листоп*. 2023 р.: Дніпро, 2023. С. 60–61.

Корх, В.М. (2023). Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. Вип. 5 (2-2023). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Матвієнко О.В. (Гол. ред.). Київ: Вид-во Ліра-К. С. 105–106.

Пеняк, В. (2022). Використання засобів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: зб. тез доп. V Всеукр. науково-практ. Інтернет-конф.,* 4 листоп. 2022 р. Мукачево. С. 186.

Терлецька, Л. (2016). *Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології.* Київ: Вид. дім «Слово». 128 с.

References

Antonova S. The Use of Art Therapy Methods in Working with Preschool Children. Master's Studies. Almanac. 2022. No. 22. Pp. 163–164. [in Ukrainian]

Ivashko S. Features of Using Art Therapy in Preschool Education Institutions. Scientific Dimension of Social and Pedagogical Problems of Today: Collection of Materials of the VII International Scientific and Practical Conference, Nizhyn, May 25, 2023. 2023. P. 292. [in Ukrainian]

Karpova O. Psychological Assistance to Children with Emotional and Behavioral Disorders through Art Therapy. Society, Science, Education: Relevant Research, Theory, and Practice: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Dnipro, November 23–24, 2023. Bila Tserkva, 2023. Pp. 167–168. [in Ukrainian]

Komarovska O. The Use of Art Therapy Tools in Building Psychological Resilience in Preschool Children. Preschool Pedagogy: From Tradition to Innovation: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Dnipro, November 28, 2023. Dnipro, 2023. Pp. 60–61. [in Ukrainian]

Korh V.M. Features of Psychotherapeutic Work with the Psychosocial States of War Children. Educational and Scientific Space. Vol. 5 (2-2023). Mikhail Dragomanov National University of Education [ed. by Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. Matviyenko O. V.]. Kyiv: Lira-K Publishing House, 2023. Pp. 105–106. [in Ukrainian]

Peniak V. The Use of Art Therapy Tools in Working with Preschool Children. Current Problems of Teaching and Education in the Context of Integration Processes in the Educational and Scientific Space: Collection of Theses of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference, Mukachevo, November 4, 2022. 2022. P. 186. [in Ukrainian]

Terletska L. Health Psychology: Art Therapy Technologies. Kyiv: Publishing House "Slovo," 2016. 128 p. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Канарова Ольга Вікторівна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Kanarova Olha Viktorivna
spdo@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Нахалова Ольга Миколаївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-179-184

Матеріал надійшов до редакції 09. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 29. 08. 2024 р.

Nakhalova Olha Mykolayivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-179-184

Received at the editorial office 09. 08. 2024.
Accepted for publishing 29. 08. 2024.

УДК [373.5.091.33:811.111]:004

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ І МЕДІАГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Тетяна Коноваленко, Оксана Сахацька

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розкрито питання актуальності інтеграції інформаційної і медіаграмотності у навчання учнів середньої школи. Особливу увагу зосереджено на практичних аспектах упровадження інфомедійної грамотності у навчання англійської мови шляхом поєднання навчання мовних аспектів і видів мовленнєвої діяльності з опрацюванням автентичних англомовних медіаповідомлень, створення учнями власних медіапродуктів, здійснення інтегрованого філологічного і медіа-аналізу текстових повідомлень і візуальних рядів. Запропоновано різноманітні механізми інтеграції інфомедійної грамотності у навчання англійської мови, адаптовані з методичних матеріалів проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність».

Ключові слова:
інформаційна грамотність; медіаграмотність; інфомедійна грамотність; інтеграція інфомедійної грамотності у навчання англійської мови.

Resume:
Konovalenko Tetiana, Sakhatska Oksana. The ways of media literacy development in English classes in secondary school.
The article reveals the issues of relevance of integrating information and media literacy in teaching students of secondary school. It is proved that information and media literacy should become an integral part of education at any times and especially at war time when the information space becomes one more battle field and does harm to people consciousness, psychological and emotional well-being. Special attention is paid to the practical aspects of integrating info-media literacy in teaching English by means of joint teaching language aspects and speech activity with reading authentic English media-messages, designing media-products by students, integrated philological and media-analysis of text and visual messages. The authors suggest to develop in students, in addition to sufficient subject competences, a number of key social competences in info-media literacy: media literacy; critical thinking; social tolerance; emotional intelligence; digital security; visual literacy; information literacy; creativity based on the recommendations produced during the implementation of the project "Learn to Discern: Information and Media Literacy". There are specified techniques for the use in English classes in secondary schools jointly with information and media literacy done in such ways as: the development of critical thinking, analysis of media messages, analysis of text messages about media, creation of own media messages, analytical work with toxic content, identification of one's own stereotypes, critical analysis of visual sources and visual accompaniment of text messages, search and verification of information, drawing parallels between processes and phenomena in the subject and media and information processes.

Key words:
information literacy; media literacy; info-media literacy; integration of info-media literacy in teaching English language.

Постановка проблеми. Українське суспільство проходить через буремний період боротьби за незалежність і свободу. Початок війни в Україні у 2014 р. та повномасштабне вторгнення рф в Україну у 2022 р. яскраво показали, що агресор вдається до військових дій не тільки на полі бою, але також здійснює постійні атаки в інформаційному просторі. На жаль, часто ці атаки є успішними і суспільство країни, яку втягнули в стан війни, починає розхитуватися зсередини, спричиняються конфлікти, що шкодить соціальній згуртованості.

Проблема інформаційної і медіаграмотності суспільства є складною і потребує комплексного вирішення. Причому вона має розв'язуватися не тільки шляхом навчання дорослого населення протистояти інформаційним психологічним спеціальним операціям, але й системним підходом у навчанні учнівської і студентської молоді комплексу вмінь інфомедійної грамотності.

Зважаючи на розмаїття технологій пропаганди, дезінформування та маніпулювання в інформаційному просторі, інформаційна і медіаосвіта має бути наскрізною і сприяти розвитку критичного мислення в молоді. Тобто це не має бути виключно опанування певної навчальної дисципліни з перевірки інформації та спростування неправдивої інформації, але має працювати комплексний підхід інтеграції інформаційної і медіаграмотності у всі освітні компоненти. Елементарним прикладом може слугувати простеження причинно-наслідкових зв'язків на заняттях з будь-якої навчальної дисципліни.

Іншомовна підготовка учнів у закладах загальної середньої освіти також має високий потенціал для виховання медіаграмотної молоді з розвиненим критичним мисленням. Процес формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної, соціолінгвістичної, дискурсивної і стратегічної компетентностей має здійснюватися невіддільно від набуття соціальних навичок грамотного поводження в інформаційному просторі.

Упродовж останнього десятиліття в Україні з'явилася низка досліджень і практично орієнтованих розвідок, спрямованих на розвиток інформаційної та медіаграмотності в учнів, студентів, дорослого населення, а під час реалізації проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» його організаторами та освітянами-учасниками було розроблено численні науково-методичні матеріали, спрямовані на розвиток інфомедійної грамотності. У нашому дослідженні ми

використовуватимемо термін «інфомедійна грамотність» як тотожний терміну «інформаційна і меіаграмотність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інфомедійна грамотність та її компоненти стали об'єктом багатьох досліджень, які розкривають її суть, шляхи формування у молоді та дорослого населення. При цьому різні вчені, освітяни й журналісти пропонують цілу низку можливостей інтегрувати її в освітній процес та ефективний інструментарій для практичного використання.

Так, S. Mo Jones-Jang, Tara Mortensen і Jingjing Liu, представники академічної спільноти США, пропонують використовувати медіаграмотність в якості підходу до зміни ситуації в суспільстві на краще, оскільки у «цифровій екосистемі, де фотографічних доказів недостатньо, щоб змінити думку прихильників, а фейкові історії ховаються в кожному куточку Інтернету, набуття цифрових навичок користувачів, необхідних для того, щоб відрізняти факти від брехні, набуває актуальності». Ми згодні з їхньою думкою, що ті, «хто володіє більшою медіаграмотністю, схильні споживати неправдиві або сумнівні історії більш критично, що пом'якшує вплив фейкових новин на суспільство» (Jones-Jang, Mortensen, & Jingjing, 2021, с. 371). У результаті проведеного дослідження автори схиляються до того, що для «виявлення фейкових новин вкрай важливо, щоб люди володіли навичками та вміннями підтримувати й оновлювати свій доступ до інформаційних систем, що швидко змінюються» (Jones-Jang, Mortensen, & Jingjing, 2021, с. 382), а комплексна основа медіа- та інформаційної грамотності в мінливому медіа-середовищі «повинна зменшити теоретичні розбіжності, пов'язати практичні застосування та посилити основні цілі навчання впродовж життя для різних типів грамотності», зокрема медіаграмотності, інформаційної грамотності, новинної грамотності, цифрової грамотності (Jones-Jang, Mortensen, & Jingjing, 2021, с. 383).

Про ключову роль медіаграмотності не тільки у вихованні свідомих громадян, але й у національній безпеці пише О. Рудь у своєму посібнику «Інформаційна гігієна та медіаосвіта: що нового в умовах воєнного часу»: «Інформаційна гігієна, інструменти медіаосвіти формують навичку критично опрацьовувати контент, виявляти приховані сенси та руйнувати фейки. Медіаграмотність дає змогу «відфільтровувати» корисну й перевірену інформацію в потоці численних повідомлень, новин, забезпечувати конструктивний дискурс тощо. Надважливою є розбудова медіаінформаційної компетентності громадян нині, в умовах воєнного стану. Новітня історія, щоденні події та їх відображення в медіа переконують, що інформаційна війна – важливий складник великої війни, а медіаосвіта і медіаграмотність, які формують стійкість до дезінформації, – це питання національної безпеки країни» (Рудь, 2023, с. 6). Безграмотними у медійному аспекті людьми легко маніпулювати, в них можна безперешкодно дізнаватися інформацію, що не підлягає розголошенню, їм нескладно нав'язувати певну думку та робити її емоційно вибуховою і небезпечною для інших людей. Несвідома поведінка таких людей у соціальних мережах спричиняє масштабні конфліктні ситуації, що використовуються для масових маніпуляцій і розхитування національної безпеки.

Українські освітяни Ю. Філіп та Л. Борбель вивчали вплив медіа на учнів закладів загальної середньої освіти та рівень їхньої медіаграмотності і дійшли висновку про необхідність посилення уваги до цього аспекту в Україні. Вони зазначають, що «медіаграмотність є однією з ключових компетентностей, які необхідно формувати та розвивати в учнів під час навчально-виховного процесу для гармонійного розвитку особистості дитини і виховання гідної, адаптованої у суспільстві людини з критичним мисленням, свідомого громадянина своєї держави» (Філіп, & Борбель, 2021, с. 24–25). Їхня розвідка допомагає вчителям української мови і літератури зрозуміти, які потрібно використовувати завдання на уроках. Зокрема, це завдання, які потребують розуміння інформації, критичного ставлення до неї, навичок пошукової роботи, доказів достовірності, аргументів, посилань на офіційний сайт чи видання. При чому ці типи вправ можуть бути інтегрованими у більшість шкільних навчальних предметів.

Істотним є те, що неможливо виробити постійно дієву модель медіаосвіти, оскільки технології в інформаційній війні постійно змінюються і роблять процес перевірки інформації усе складнішим. Наприклад, використовуваний російською пропагандою принцип «гнила риба» ґрунтується на використанні 60 % правдивої інформації і «домішуванні» до неї 40 % маніпулятивного контенту. Про ці тенденції говорять у своїй праці «Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади» Ґ. Тулодзєцький, Б. Герціґ, С. Ґрафе: «З розвитком медіа вимоги до компетенцій у дітей, підлітків та дорослих значно змінилися: навчання з медіа та через медіа має суттєве значення. Розуміння «мови» медіа та власної здатності виражати себе в цій «мові знаків» розширюють дотеперішні елементарні навички читання, письма та арифметики. Крім того, для участі у професійному, культурному та суспільному житті набуває все більшого значення

розуміння та критична оцінка цифрової природи медіапропозицій, впливу мас-медіа та умов їхнього виробництва і розповсюдження. Це має відкрити можливості для корисного використання медіа, максимального уникнення загроз та для власного впливу на медіаландшафт. Освітні заходи виявляються необхідними та важливими для того, щоб впоратися з відповідними вимогами – не в останню чергу з огляду на широке забезпечення дітей та молоді медіапристроями та активне використання медіа серед дітей та молоді» (Тулодзєцький, Герціґ, & Ґрафе, 2020, с. 19). Таким чином автори вказують на цифровізацію і посилення обох процесів: засмічення інформаційного простору неправдивим і маніпулятивним контентом та вдосконалення технологій для виявлення і спростування такого контенту. Отже, опанування стратегією навчання свідомого споживання інформації і використання технологій її перевірки є важливими завданнями освітян.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення основних механізмів інтеграції медіаграмотності у зміст освітнього компонента «Англійська мова» в основній школі.

Завданнями, які сприятимуть досягненню нашої мети є:

– Вивчення наявного досвіду розвитку медіаграмотності учнів на уроках англійської мови;
– Моделювання шляхів формування вмінь, які складають медіаграмотність, для використання на уроках англійської мови;
– Формулювання методичних рекомендацій щодо застосування запропонованої моделі інтеграції медіаграмотності у навчання англійської мови в основній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. До питань виховання медіаграмотної молоді українська освіта звернулась порівняно нещодавно – близько 10 років тому. Суттєво активізувався цей процес з початком реалізації проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», який реалізувався Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства США в Україні та Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку Великої Британії у партнерстві з Міністерством освіти і науки України, Міністерством культури та інформаційної політики України та Академією української преси. Метою проєкту є розвиток та зміцнення навичок критичного мислення та інформаційної гігієни задля посилення стійкості до дезінформації, маніпуляцій та пропаганди. Проєкт реалізувався у кілька хвиль. Під час першої хвилі до проєкту переважно долучилися вчителі історії, української мови, літератури та мистецтва закладів загальної середньої освіти, які пройшли тренінгові програми. У другу хвилю до проєкту були залучені освітяни із закладів вищої освіти України, які готують майбутніх учителів. При цьому, фокус проєкту було спрямовано на інтеграцію інфомедійної грамотності у навчальні предмети.

Хоча вчителі іноземних мов і не були залученими до проєкту, зазначимо, що навчальна дисципліна «Іноземна мова» має високий потенціал щодо розвитку вмінь інформаційної і медіаграмотності в учнів закладів загальної середньої освіти.

При цьому принципи упровадження інфомедійної грамотності, запропоновані у проєкті, практично можуть застосовуватися вчителям іноземних мов, що ми й продемонструємо на прикладі дисципліни «Англійська мова» в основній школі.

Які ж компетентності важливо і можливо розвинути в учнів на уроках англійської мови? Це безпосередня медіаграмотність з розумінням принципів роботи засобів масової інформації, журналістських стандартів, типів і цілей медіаповідомлень; критичне мислення із вмінням ставили питання, інтерпретувати й оцінювати події та їхні передумови; соціальна толерантність з умінням етично спілкуватись, уникати мови ненависті, дискримінації, стереотипів і упереджень та запобігати їхнім проявам; емоційний інтелект і вміння перевіряти інформацію, запобігати впливам маніпулятивного контенту і технологій на зразок пропаганди, ботів, тролів; цифрова безпека з дотриманням приватності в інформаційному просторі, вмінням запобігати деструктивній комунікації й онлайн-шахрайству; візуальна грамотність з умінням аналізувати й перевіряти візуальний контент; інформаційна грамотність з умінням ефективно знаходити необхідну інформацію та систематизувати її, працювати з джерелами, знаходити першоджерела, дотримуватися авторського права; творчість з умінням ефективно використовувати різноманітні онлайн-інструменти та медіа для суспільного добробуту (*Інтеграція інфомедійної грамотності у навчальний процес*, с. 2019–2020).

Розглянемо шляхи формування згаданих вище компетентностей на конкретних прикладах застосування у 9 класі закладу загальної середньої освіти в межах навчання англійської мови.

Основи критичного мислення можливо розвивати в учнів під час кожного заняття. Обговорення певних подій у країні та світі з висловленням власної думки і її аргументації на початку уроку не тільки стане чудовою мовленнєвою розминкою, але й сприятиме

розвитку вмінь критичного і системного мислення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сприятиме вихованню свідомих громадян з активною життєвою позицією.

Для кращого розуміння учнями поширених явищ провокативності і маніпулятивності в сучасному інформаційному просторі слугуватиме вправа «Speaking corners». Вона може проводитися в оффлайн- та онлайн-форматах. У другому випадку із залученням інструментів для роботи в групах, наприклад «break-out rooms» Zoom-відеоконференції. Для її використання необхідно підготувати набір категоричних і суперечливих тверджень, які почергово демонструвати на екрані. З кожним твердженням робота здійснюється за тим самим алгоритмом. Учні читають твердження, упродовж хвилини обмірковують своє ставлення до нього і переміщуються на локації, позначені табличками «Згоден/згодна», «Не згоден/згодна», «Вагаюсь». У цих групах, які утворились на зазначених локаціях, учні обговорюють твердження й готують низку аргументів для підтримки своєї позиції. Вчитель може долучитися до локації, на якій опинився один учень, й обговорити з ним його позицію. Після цього всі групи/учні презентують своє обґрунтування обраного варіанту. Якщо після цієї презентації хтось із учнів змінив свою думку, вони можуть переміститися, але при цьому пояснити, що вплинуло на зміну їхньої думки.

Аналіз медіаповідомлень є важливою частиною навчання інфомедійної грамотності, оскільки дозволяє побачити технології маніпулювання масовою свідомістю зсередини. Цей шлях інтеграції інфомедійної грамотності має широкий діапазон для застосування саме на уроках англійської мови, оскільки дозволяє детально аналізувати англомовні автентичні джерела.

Така навчальна діяльність є особливо цінною для вдосконалення вмінь читання, опанування лексичного складу англійської мови і його лінгво-стилістичного потенціалу інтегровано з перевіркою достовірності інформації. Так, учні можуть працювати з новинним повідомленням шляхом знаходження інших версій цієї новини в різних джерелах і визначення першоджерела. Вони мають ідентифікувати факти і судження в кожному з повідомлень, порівняти лексико-стилістичні і семасіологічні засоби формулювання основних тез, визначити маніпулятивні елементи. Такий глибинний аналіз текстів дозволить учням зрозуміти механізми роботи якісних і неякісних медіа, усвідомити необхідність перевірки інформації та запобігання поширення маніпулятивного контенту.

У процесі цієї роботи учні мають набути лінгво-стилістичних знань щодо різних видів лексичних одиниць, стилістичних конотацій, ідіоматичних виразів, семасіологічних стилістичних засобів (гіперболи, літоти, метонімії, метафори, іронії), а також набути вміння розрізняти такі функціональні типи повідомлень як новина, реклама, соціальна реклама, пропаганда, PR-повідомлення, думка/коментар. Важливо також опрацювати лінгвістичні маркери повідомлень, які репрезентують факти, маніпуляцію фактами, судження, пропаганду, упередження, клікбейт, цензуру, фейки, дезінформацію, приховану рекламу.

Продовженням роботи з медіаповідомленнями мають стати аналітична робота з текстами про медіа, що поглибить розуміння принципів роботи засобів масової інформації, навчить ставити запитання, робити припущення й перевіряти їх, обґрунтовувати власну позицію, розвине системне і критичне мислення. Після цього учні можуть почати створювати власні медіаповідомлення за конкретними цільовими установками.

Для унаочнення потенційної шкоди від безвідповідального і неусвідомленого споживання інформації необхідно організувати роботу учнів з токсичним контентом. Крім аналітичної роботи, спрямованої на виявлення пропаганди, корисно продемонструвати зловмисні дії ботів і тролів в інформаційному просторі. При цьому, треба показати на прикладі конкретних англомовних медіа використання ними впливу на емоційну сферу споживачів інформації. Колесо емоцій Платчика візуалізує діапазон емоцій, які вмикаються під час сприйняття маніпулятивного контенту. Для розвитку емоційного інтелекту учнів рекомендуємо організувати аналітичну роботу з медіаповідомленнями, які містять мову ворожнечі, мають маніпулятивні заголовки, невідповідність між текстовою і візуальною інформацією, статистичними даними тощо.

Упродовж цього шляху інтеграції інфомедійної грамотності у навчання англійської мови важливо також створити умови для ідентифікації учнями їхніх власних стереотипів. Це можливо показати через пояснення терміну «стереотип», через конкретні приклади використання стереотипів і дискримінації у журналістських матеріалах, їхнього критичного спростування і вироблення алгоритму протидії стереотипам.

Для розвитку усного і писемного мовлення у поєднанні з розвитком інфомедійної грамотності можливо організувати роботу учнів із візуальними джерелами та візуалізацією

текстових повідомлень. Під час такої роботи відбувається також розвиток цифрової грамотності, завдяки якій учні вчаться аналізувати образи та символи візуального тексту, працювати з фотографіями, карикатурами, плакатами, інфографікою, короткими відео і фільмами, а також використовувати цифрові інструменти з'ясування метаданих зображень, інформаційного шуму, цифрового сліду тощо.

На просунутому етапі на заняттях з англійської мови можливо організувати види активностей, інтегрованих з іншими предметами та спрямованих на проведення паралелей між процесами і явищами у них (історичними, географічними, економічними тощо) і медійними, інформаційними процесами.

У результаті комплексної інфомедійно спрямованої роботи учні мають набути навичок свідомого користування інформацією, її ефективного пошуку і перевірки, свідомого поширення та популяризації інфомедійної грамотності.

Висновки. У процесі реалізації освітньої діяльності у закладах загальної середньої освіти важливо розвинути в учнів, крім достатніх предметних компетентностей, ще й низку ключових соціальних компетентностей з інфомедійної грамотності: медіаграмотність (розуміння принципів роботи засобів масової інформації, журналістських стандартів, типів і цілей медіаповідомлень); критичне мислення (вміння ставили запитання, інтерпретувати й оцінювати події та їхні передумови); соціальна толерантність (уміння етично спілкуватись, уникати мови ненависті, дискримінації, стереотипів і упереджень, запобігання їхнім проявам); емоційний інтелект (вміння перевіряти інформацію, запобігати впливам маніпулятивного контенту, пропаганди, ботів, тролів); цифрова безпека (дотримання приватності в інформаційному просторі, вміння запобігати деструктивній комунікації й онлайн-шахрайству); візуальна грамотність (уміння аналізувати й перевіряти візуальний контент); інформаційна грамотність (уміння ефективно знаходити необхідну інформацію та систематизувати її, працювати з джерелами, знаходити першоджерела, дотримуватися авторського права); творчість (уміння ефективно використовувати різноманітні онлайн-інструменти та медіа для суспільного добробуту).

Основні механізми інтеграції інфомедійної грамотності у закладах загальної середньої освіти – розвиток критичного мислення, аналіз медіаповідомлень, аналіз текстових повідомлень про медіа, створення власних медіаповідомлень, аналітична робота з токсичним контентом, ідентифікація власних стереотипів, критичний аналіз візуальних джерел та візуального супроводу текстових повідомлень, пошук і перевірка інформації, проведення паралелей між процесами і явищами у предметі і медійними, інформаційними процесами, запропоновані у методичних матеріалах проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», є важливим орієнтиром для освітян щодо розвитку інфомедійної грамотності учнів основної школи на уроках англійської мови.

Для інтеграції медіаграмотності у навчання англійської мови в основній школі важливо поєднувати навчання мовних аспектів і видів мовленнєвої діяльності з опрацюванням автентичних англомовних медіаповідомлень, створення учнями власних медіапродуктів, здійснення інтегрованого філологічного і медіа-аналізу текстових повідомлень і візуальних рядів.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення рівня розвиненості інфомедійної грамотності учнів основної школи і підготовку практичних рекомендацій та методичних розробок щодо інтегрованого навчання англійської мови, інформаційної і медіаграмотності для кожного класу.

Список використаних джерел

Інтеграція інфомедійної грамотності у навчальний процес. Навчально-методичні матеріали проєкту Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність. (2019–2020). Київ: IREX в Україні.

Рудь, О.В. (2023). *Інформаційна гігієна та медіаосвіта: що нового в умовах воєнного часу*. Навчально-методичний посібник. (Ред. Волошенюк О.В., Іванова В.Ф., Євтушенко Р.І.). Київ: Академія української преси, Центр вільної преси. 44 с.

Тулодзєцький, Ґ., Герціґ, Б., & Ґрафе, С. (2020). *Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади*. (Заг. ред. В.Ф. Іванова). Київ: Академія української преси, Центр вільної преси. 405 с.

Філіп, Ю., & Борбель, А. (2021). *Розвиток та формування медіакомпетентності учнів із метою самоактуалізації особистості в умовах глобального медіапростору. Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова*

References

Jones-Jang, S. Mo, Mortensen, T., Jingjing, L.A. (2021). Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *Behavioral Scientist, Vol. 65 (2),* 371–388. DOI: 10.1177/0002764219869406 [in English]

Integratsia infomediinoi gramotnosti u navchalnyi protsess (Intergation of information and media literacy in the study process). Teaching-methodological materials of the project "Learn to Discern: Information and Media Literacy". (2019-2020). *IREX in Ukraine.* [in Ukrainian]

Rud, O.V. (2023). Informatsiina gigiiena ta mediaosvita: shcho novogo v umovah voiennogo chasu (Information hygiene and mediaeducation: what is new in the conditions of the war time. *Academy of Ukrainian Press, Centre for Free Press.* 44 p. [in Ukrainian]

Tulodzetskyi, G., Hertsig, B., Graphe, S. (2020). Mediaosvita v shkoli ta na urotsi: Osnovy i pryklady (Mediaeducation

навчального процесу закладу вищої освіти: збірник статей. (Гол. ред. В.Ф. Іванов). Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси. 400 с.

Jones-Jang S. Mo, Mortensen Tara, Jingjing Liu American (2021) Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't Behavioral Scientist, Vol. 65 (2), 371–388. DOI: 10.1177/0002764219869406

in school and in class: Foundations and examples). *Academy of Ukrainian Press, Centre for Free Press.* 405 p. [in Ukrainian]

Filip, Yu., Borbel, A. (2021). Rozvytok ta formuvannia mediakompetentnosti uchniv z metoiu samoaktualizatsii osobystosti v umovah globalnogo mediaprostoru (Development and formation of students' mediacompenetce aimed at self-actualization of a personality in the conditions of global mediaspace). *Infomediina gramotnist – nevidiemna skladova navchalnogo protsesu zakladu vyshchoi osvity (Information and media literacy – integral part of study process of a higher education institution). Academy of Ukrainian Press, Centre for Free Press.* 400 p. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Коноваленко Тетяна Василівна
konovalenko_tetiana@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Сахацька Оксана Олександрівна
oksanasakhatskaya@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-185-190

Матеріал надійшов до редакції 12. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 09. 2024 р.

Information about the authors:
Konovalenko Tetiana Vasylivna
konovalenko_tetiana@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Sakhatska Oksana Oleksandrivna
oksanasakhatskaya@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-185-190

Received at the editorial office 12. 09. 2024.
Accepted for publishing 30. 09. 2024.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Зоя Митяй, Тетяна Сіроштан

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Удосконалення процесу підготовки фахівців вимагає створення умов для оволодіння майбутніми педагогами професійної освіти компетенцією професійного спілкування. Проблема дослідження визначається протиріччям між зростаючою потребою суспільства у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх педагогів та недостатньою розробленістю певної моделі загальнопрофесійної підготовки майбутніх педагогів у цьому напрямку.
У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, сутність та структуру комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що формується в процесі фахової підготовки, розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова:
професійно-комунікативна компетенція; модель загальнопрофесійної підготовки; якість професійної освіти.

Resume:
Mytiai Zoia, **Siroshtan Tetiana. Formation of professional-communicative competence of future teachers in the process of professional training.**
Improving the process of training specialists requires the creation of conditions for future teachers of professional education to master the competence of professional communication. The research problem is determined by the contradiction between the growing need of society to improve the professional training of future teachers and the insufficient development of a certain model of general professional training of future teachers in this direction.
The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future teachers in the process of professional training, the essence and structure of the communicative competence of future specialists formed in the process of professional training. The model of the formation of communicative competence of future teachers in the process of professional training is developed and theoretically substantiated.
When studying the problem of the development of professional communication competence, a model of general professional training of applicants was developed, which contributes to the development of their professional communication competence. As a result of the functioning of the proposed model, changes should occur in the knowledge, skills and personality qualities of the future specialists, which will provide the opportunity to develop professional communication competence in them.
The model of general professional training of applicants must be considered, focusing on the development of creative personalities, on their preparation for future professional activity, mediated by the competence of professional communication. It is part of the professional training of future specialists and contains the following parts: a goal-setting, substantive, procedural and evaluation-diagnostic block.
The purpose of using the model is to improve the quality of professional education of a future specialist who possesses various professional competencies, in particular, the competency of professional communication.

Key words:
professional and communicative competence; model of general professional training; quality of professional education.

Постановка проблеми. Концепція модернізації вітчизняного освітнього простору визначила необхідність нової якості освіти як найважливіше завдання освітньої політики XXI ст. Розвиток системи підготовки майбутніх фахівців-педагогів представлено як завдання, вирішення якого визначає інноваційну діяльність нашого суспільства у педагогічній галузі. Сутність системи освіти полягає не лише в підготовці вузькопрофільного спеціаліста, але й у підготовці професіонала, що володіє широким спектром соціальних, культурологійних, управлінських, психологічних, економічних проблем суспільства. Тому вимогою сьогодення для сучасного педагога є володіння добре розвиненими комунікативними компетенціями. Це не лише майбутній фахівець своєї справи, але й творча особистість, здатна до саморозвитку, самовдосконалення, нестандартного мислення. Для нього важливі такі якості, як уміння вливатися до колективу, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці, комунікабельність, уміння працювати в команді.

Удосконалення процесу підготовки фахівців вимагає створення умов для оволодіння майбутніми педагогами професійної освіти компетенцією професійного спілкування. Проблема дослідження визначається протиріччям між зростаючою потребою суспільства у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх педагогів, які володіють компетенцією професійного спілкування та недостатньою розробленістю певного зразка загальнопрофесійної підготовки майбутніх педагогів у цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів розглянуті в теоретико-методологічних напрацюваннях О. Акімової, В. Андрущенка, І. Беха, Н. Бібік, Г. Васяновича, І. Гавриш та ін. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дослідження спирається на такі теорії: системного підходу (В. Стинська), концепцію контекстного навчання (Т. Герлянд), психолого-педагогічну теорію діяльності (Л. Василенко), соціокультурну концепцію спілкування та творчості як діалогу (В. Махінов).

Формулювання цілей статті. Мета розвідки полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні

педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, обґрунтуванні сутності та структури комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що формується в процесі фахової підготовки, розробити та теоретично обґрунтувати зразок формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетенція професійного спілкування – це вміння володіти способами та прийомами професійного спілкування, засновані на теоретичній та практичній підготовленості фахівця та спрямовані на організацію ефективної професійної діяльності. Компетенція професійного спілкування здобувачів є частиною професійної підготовки майбутнього педагога (Бібік, 2004). З цією метою в закладах вищої освіти, зокрема в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, викладаються освітні компоненти «Практикум з української мови», «Мовленнєва компетентність учнівської молоді». Метою ОК є формування високого рівня комунікативної культури здобувачів вищої освіти для поліпшення володіння ними державною мовою у майбутній професійній діяльності. А завданнями – формувати правильне розуміння норм сучасної української літературної мови; виробити навички самоконтролю за дотриманням мовних норм, правил мовного етикету; поповнити словник майбутнього спеціаліста фаховою термінологією; розвивати здатність використовувати набуті знання під час виконання завдань означеної наукової сфери і для подальшої фахової комунікації із представниками наукових кіл. При цьому здобувачами набуваються такі компетентності, як навички використання комунікаційних технологій, здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, навички міжособистісної взаємодії, здатність до толерантної поведінки. Здобувачі засвоюють програмні результати навчання, серед яких – здійснювати пошук інформації з різних джерел, у тому числі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань; презентувати результати власних досліджень усно / письмово для фахівців і нефахівців; взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культурні чи гендерно-вікові відмінності, а також до осіб з особливими потребами. Під час опанування згаданих вище ОК, у здобувачів формуються soft skills, зокрема, комунікація, критичне мислення, вміння формувати власну думку та приймати рішення, емоційний інтелект, здатність розв'язувати проблеми та ненасильницьке спілкування.

Розвиткові компетенції професійного спілкування сприяють й інші освітні компоненти, які викладаються на всіх спеціальностях, зокрема «Практикум з підготовки наукових публікацій та презентації результатів наукових досліджень», мета яких – сприяти створенню здобувачами переконливої наукової комунікації під час усних та стендових доповідей на наукових конференціях, круглих столах, симпозіумах тощо. Серед фахових компетентностей, які вони засвоюють – здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах з питань того чи іншого фаху.

Практика показала, що процес розвитку компетенції професійного спілкування у студентів передбачає використання методів, що дозволяють підвищити ефективність роботи у цьому напрямі (Акімова, 2007, с. 39): раціоналізаторська, винахідницька та методична робота студентів; виконання самостійних, творчих завдань, що вимагають оволодіння раціональними прийомами їхнього виконання; методи стимулювання та мотивації діяльності та поведінки (дидактичні ігри, ігрові семінари тощо).

При вивченні проблеми розвитку компетенції професійного спілкування була розроблена модель загальнопрофесійної підготовки студентів, яка сприяє розвитку у них компетенції професійного спілкування. Внаслідок функціонування запропонованої моделі мають відбуватися зміни у знаннях, вміннях та якостях особистості майбутнього фахівця, які забезпечать можливість розвитку в нього компетенції професійного спілкування (Білавич, 2023, с. 12).

При розробленні моделі загальнопрофесійної підготовки з розвитку компетенції професійного спілкування у здобувачів використовувалися аспекти системного підходу. Досліджувана модель має всі ознаки системи, характеризується доцільністю, наявністю компонентів і структур, взаємодією із зовнішнім середовищем, цілісністю, розвитком у часі (Андрущенко, 2011, с. 87).

Виокремлення структурно-функціональних компонентів дозволило розділити модель на частини: блок цілепокладання, змістовний блок, процесуальний блок та оцінно-діагностичний.

У першому блоці виокремлюються цілепокладання, що включають певні цілі і конкретні завдання з розвитку компетенції професійного спілкування у здобувачів. Доцільність запропонованої моделі полягає в досягненні певного результату. Від мети, змісту освіти та організації навчального процесу залежить якість підготовки майбутнього фахівця.

Мета здійснення розвитку компетенції професійного спілкування у здобувачів

визначається соціальним замовленням держави і суспільства і полягає у підвищенні якості професійної освіти. Мета конкретизується у завданнях. Відповідно до завдань розробляється змістовний блок моделей. За основу при проєктуванні змістовного блоку моделі загальнопрофесійної підготовки здобувачів взято чотири компоненти системи такої підготовки: інформаційний, навчально-пізнавальний, навчально-творчий та навчально-організаційний.

Інформаційний компонент включає змістову основу загальнопрофесійної підготовки. Зміст навчання можна охарактеризувати трьома компонентами, (Стинська, 2022): загальнотеоретичні уявлення; навчальний предмет; навчальний матеріал.

Зміст навчання має подвійну природу: з одного боку, – це соціальний досвід, який виступає в формі робочої програми, підручник, а з іншого боку, – це діяльність власне здобувача, організована за допомогою науково-педагогічного працівника. Єдність змісту, засобів і способів його передачі і становить цілісний навчальний предмет.

При цьому зміст навчання є не лише знаковою системою, а й предметом діяльності здобувачів. При цьому знання засвоюються в контексті діяльності та виконують функції орієнтовної основи діяльності – функції форм відтворення засвоюваного змісту.

Викладач визначає роль та місце навчального предмета в житті та діяльності майбутнього професіонала, а також сферу застосування його в реальному житті здобувача. Освітній компонент з навчального перетворюється на практично-професійний. Діяльність здобувача спрямована на виконання комплексу спеціальних знань, в основі яких моделюються основні типи професійних завдань фахівця.

Процес оволодіння знаннями для кожного здобувача можна поділити на такі етапи (Андрущенко, 2011): ознайомлення з формулюваннями цілей та завдань освітнього компонента, знайомство із системою явищ, описаних у ньому, з'ясування його значущості серед інших освітніх компонентів, що становлять основу теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців; вивчення основ теорії та оволодіння типовими способами діяльності при виконанні навчальних завдань з певного освітнього компонента; вивчення досвіду професійної діяльності фахівців певного профілю; оволодіння професійною майстерністю на рівні відтворення (репродуктивному рівні) та на продуктивному рівні.

Навчально-пізнавальний компонент – це застосування активних методів шляхом організації занять, що сприяють розвитку компетенції професійного спілкування здобувачів вищої освіти.

Вивчення здобувачами теорії в межах загальнопрофесійної підготовки, що лежить в основі розвитку компетенції професійного спілкування, відбувається шляхом організації навчання на основі контекстно-діалогового підходу (практичні заняття, самостійні творчі домашні завдання). Все це спрямоване на розвиток творчої ініціативи у пізнавальній діяльності, що перетворюється на професійну, опосередковану компетенцією професійного спілкування.

Удосконаленню процесу розвитку компетенції професійного спілкування у здобувачів сприяє виконання ними у своїй практичній навчальній діяльності творчих, самостійних домашніх робіт та виконання самостійних робіт на занятті, які допомагають закріплювати теоретичні знання, отримані під час навчання. Комплекс знань у творчій, самостійній позааудиторній роботі має професійну спрямованість: у них моделюються певні типи професійних завдань фахівця.

Навчально-творчий компонент – навчально-дослідницька, раціоналізаторська та винахідницька робота, у процесі якої здобувачі вирішують творчі та професійні завдання.

Навчально-дослідницька робота допомагає розвивати здібності, вирішувати різні науково-технічні завдання, вміння виявляти й усувати недоліки при моделюванні навчальної ситуації. При цьому основна увага приділяється підготовці здобувачів до творчого та наукового підходів. Це вимагає розвитку ініціативи у здобувачів, сміливості творчої думки, творчої фантазії, самостійності при вирішенні поставлених завдань. Раціоналізаторська пропозиція – це, перш за все, нове наукове рішення. Вони важливі для самоствердження, подальшого творчого зростання їхніх авторів. Вони допомагають здобувачам повірити у свої сили, у свої творчі можливості (Андрущенко, 2011).

Навчально-організаційний складник передбачає соціальний контекст професійної діяльності під час навчання, вміння працювати в колективі. Групове спілкування є ефективним засобом розвитку компетенції професійного спілкування у майбутнього фахівця, що забезпечує досить високий рівень їхньої сформованості. У цьому виді підготовки задаються предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої діяльності фахівця. Особистість отримує предметний і соціальний розвиток на професійно-значущому матеріалі, який сприяє розвиткові компетенції професійної освіти в здобувачів.

Таким чином, зміст цього блоку запропонованої моделі представляється як

система компонентів. Виявивши зміст моделі загальнопрофесійної підготовки здобувачів з розвитку у них компетенції професійного спілкування, можна зауважити, що компоненти загальнопрофесійної підготовки за запропонованим зразком пов'язані між собою, представляють інтегративну єдність, контекстно накладаються. Вони становлять його предметний зміст.

Модель загальнопрофесійної підготовки є цілісною, тобто жоден з її компонентів (інформаційний, навчально-пізнавальний, навчально-творчий, навчально-організаційний), взятий окремо, не досягає загальної мети – професійної підготовки майбутніх фахівців вищої кваліфікації, опосередкованої компетенцією професійного спілкування. Кожен із компонентів підготовки вирішує певну систему завдань завдяки відповідним формам та методам, а їхня інтеграція служить досягненню поставленої мети. Така модель характеризується взаємозв'язками та взаємозалежностями компонентів і структур, що її формують. Застосування в навчальному процесі може сприяти його покращенню, може стати тим стрижнем, навколо якого «розгортається» зміст навчального процесу.

Виходячи із зазначеного вище, зауважимо, що модель загальнопрофесійної підготовки характеризує цілісність, цілепокладання, інтеграцію інформаційного, навчально-пізнавального, навчально-творчого та навчально-організаційного компонентів загальнопрофесійної підготовки, зв'язок із зовнішнім середовищем. Кожен зразок є компонентом моделі вищого рівня. Оскільки розвиток компетенції професійного спілкування є частиною професійної підготовки майбутнього спеціаліста, то зовнішнім середовищем для неї є навчально-виховний процес у закладі вищої освіти (Васянович, 2013, с. 12).

У процесуальному блоці моделі виокремлюється організаційний аспект розвитку компетенції професійного спілкування. При побудові процесуального блоку використовується інтеграція різноманітних за змістом методів і засобів організації навчально-виховного процесу у ЗВО та форм навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів, ефективне поєднання яких на певному етапі реалізується в професійній освіті. У цьому блоці розвиток компетенції професійної освіти проглядається з точки зору застосування методів та засобів навчання, раціональних прийомів при виконанні самостійних навчальних завдань як на заняттях, так і при виконанні творчих, самостійних позааудиторних робіт; уміння планувати свою діяльність: організувати свою роботу з найменшими витратами часу, сил та засобів; уміння грамотно, коротко і точно висловлювати свою думку, правильно вживати мовні формули під час спілкування.

Засоби навчання покликані забезпечити досягнення цілей та засвоєння змісту професійної освіти, опосередковані компетенцією професійного спілкування. До них належать: навчальна література, конспект лекцій, комп'ютерне забезпечення тощо.

Взаємозв'язок виділених блоків моделі загальнопрофесійної підготовки здобувачів з метою розвитку у них компетенції професійного спілкування проглядається на функціональному рівні та визначається різноманіттям функцій: мотиваційно-цільової, творчої, комунікативної та корекційно-діагностичної.

Мотиваційно-цільова функція дозволяє осмислити важливість і необхідність одержуваних знань для майбутньої професійної діяльності. Вона відображає якісний стан професійної освіти у закладі вищої освіти, визначає тенденції та рівень розвитку компетенції професійного спілкування у здобувачів. Цільові орієнтації слід розглядати як взаємопов'язані процеси вибору особистістю пріоритетів для задоволення своїх потреб та формування умінь, що забезпечують розвиток компетенції професійного спілкування. До цих умінь належать: пізнавально-інтелектуальні, соціально-перцептивні, організаційно-діяльні та технологічні вміння.

Діяльнісно-творча функція визначається значенням пізнання в розвитку компетенцій професійного спілкування. Адже саме від професійних знань, у тому числі, і знань із загальнопрофесійних та спеціальних освітніх компонентів, залежить розвиток у здобувачів компетенції професійного спілкування. Така функція відображена в структурних компонентах у запропонованому зразкові.

Комунікативна функція багато в чому визначає успішність здобувача в навчальній та професійній діяльності. Активність здобувачів спрямована на інших людей, орієнтує їх саме як суб'єктів спілкування. Спілкування має місце тоді, коли людина вступає в контакт з іншою людиною, розраховує на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією.

У корекційно-діагностичній функції домінує діагностичний складник. Педагогічна діагностика – це вид професійно-педагогічної діяльності, галузь науково-педагогічного знання, яка розглядає питання встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан різних елементів педагогічної моделі та умов її реалізації (на всіх рівнях), для прогнозування можливих відхилень (шляхом педагогічної корекції), порушень

нормальних тенденцій її функціонування та розвитку. Корекційно-діагностична функція покликана вирішувати завдання отримання зворотної інформації, виявлення оптимальних сукупностей безпосередньо фіксованих показників стану процесу розвитку компетенції професійного спілкування у студентів, його оцінювання та коригування. Реалізація цієї функції відбувається в залежності від педагогічних цілей та ситуацій: в одних випадках важливий аналіз знань із загальнопрофесійної підготовки, в інших – необхідно глибше дослідити розвиток структурних складників компетенції професійного спілкування, по-третє, основну роль може відігравати облік психологічних принципів навчання в результаті групової форми роботи здобувачів.

Виявивши мету, завдання, зміст процесу розвитку компетенції для професійного спілкування у здобувачів, його організаційні форми, методи та функції, необхідно визначити результативний аспект, якість розвитку досліджуваної компетенції.

Оцінно-діагностичний блок розглянутого зразка дозволяє визначити перехід з одного рівня розвитку компетенції професійного спілкування на інший, більш високий рівень як у якісному, так і в кількісному відношенні. Цей блок визначає стан і результативність процесу навчання у вищому навчальному закладі, його відповідність потребам та очікуванням суспільства в розвитку професійних компетенцій особистості, зокрема, компетенції професійного спілкування.

Висновки. Отже, модель загальнопрофесійної підготовки здобувачів необхідно розглядати, орієнтуючись на розвиток творчої особистості, на їхню підготовку до майбутньої професійної діяльності, опосередкованої компетенцією професійного спілкування.

Виходячи із зазначеного вище висновку, структурно-функційна модель є частиною професійної підготовки майбутніх фахівців і містить такі частини: блок цілепокладання, змістовний, процесуальний та оцінно-діагностичний.

Можемо зробити висновок, що мета використання моделі полягає у підвищенні якості професійної освіти майбутнього фахівця, який володіє різними професійними компетенціями, зокрема, компетенцією професійного спілкування.

На наш погляд, подальші дослідження з проблеми розвитку у здобувачів компетенції професійного спілкування можуть бути продовжені за такими напрямками: вивчення інтенсивності формування компетенції професійного спілкування на підґрунті інтегративних зв'язків між освітніми компонентами, що існують у навчальному плані; розроблення нових зразків підготовки майбутніх фахівців; визначення та впровадження нового комплексу педагогічних умов для ефективного формування компетенції професійного спілкування у здобувачів.

Список використаних джерел

Акімова, О.В. (2007). *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти:* монографія. Вінниця: 351 с.

Андрущенко, В.П. (2011). Взаємодія філософії і освіти в системі наукового знання. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис*. (Гол. ред. Н.М. Дем'яненко). Київ. 302 с.

Бібік, Н.М. (2004) Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. (Заг. ред. О.В. Овчарук). Київ: К.І.С. 112 с.

Білавич, Г.В., Багрій, М.А., Гречаник, Н.Ю., & Гнатишин, С.І. (2023). Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Медична освіта.* (4). С. 77–81. URL: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13635

Василенко, Л.П. (2011). Психолого-педагогічні умови активізації особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації.* (2). URL: http://www.socialscience.com.ua/

Васянович, Г.П. (2013). Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* (3). С. 9–30.

Гавриш, І.В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності:* дисертація д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 579 с.

References

Akimova O.V. (2007). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoi osvity : monohrafiia / O.V. Akimova. Vinnytsia: Baliuk I.B. 351 s. [in Ukrainian]

Andrushchenko V.P. (2011). Vzaiemodiia filosofii i osvity v systemi naukovoho znannia / Viktor Petrovych Andrushchenko // Istoryko-pedahohichni studii : nauk. chasop. / [hol. red. N.M. Demianenko]. K. 302 s. [in Ukrainian]

Bibik N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia / N.M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / [za zah. red. O.V. Ovcharuk]. K. : K.I.S. 112 s. [in Ukrainian]

Bilavych H.V., Bahrii M.A., Hrechanyk N.Yu., Hnatyshyn S.I. (2023). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity. Medychna osvita (4). S. 77–81. URL: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13635 [in Ukrainian]

Vasylenko L.P. (2011). Psykholoho-pedahohichni umovy aktyvizatsii osobystisno-profesiinoho samorozvytku maibutnoho pedahoha [Elektronnyi resurs] / L.P. Vasylenko, I.A. Vasylenko // Osvita rehionu. Politolohiia, psykholohiia, komunikatsii. № 2. Rezhym dostupu: http://www.socialscience.com.ua/ [in Ukrainian]

Vasianovych H.P. (2013). Metodolohichni konteksty pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi yii rozvytku / Hryhorii Vasianovych // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. № 3. S. 9-30. [in Ukrainian]

Герлянд, Т.М. (2015). Технологія контекстного навчання у професійному розвитку особистості майбутнього фахівця. URL: https://lib.iitta.gov.ua/9352/1/%D

Стинська, В.В. (2022). *Методика викладання у вищій школі:* навчальний посібник. Івано-Франківськ. 180 с.

Havrysh I.V. (2006). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti : dys.… d-ra ped. Nauk : 13.00.04 / I.V. Havrysh. Kh. 579 s. [in Ukrainian]

Herliand T.M. (2015). Tekhnolohiia konteksnoho navchannia u profesiinomu rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia. RL: https://lib.iitta.gov.ua/9352/1/%D [in Ukrainian]

Stynska V.V. (2022). Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk. 180 s. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Митяй Зоя Олегівна
mzo63719@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Сіроштан Тетяна Василівна
tanyasiroshtan1982@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-191-196

Матеріал надійшов до редакції 19. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 12. 2024 р.

Information about the authors:
Mitiai Zoia Olehivna
mzo63719@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Siroshtan Tetiana Vasylivna
tanyasiroshtan1982@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-191-196

Received at the editorial office 19. 11. 2024.
Accepted for publishing 10. 12. 2024.

УДК 378.091.33:811.112.2:316.61

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Юлія Надольська, Лариса Єпіфанцева, Юлія Єгорова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови та літератури. Проаналізовано та узагальнено поняття «соціокультурна компетентність», висвітлено компоненти соціокультурної компетентності (країнознавчий, лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний, культурологічний). Зазначено процеси, шляхом яких формується та розвивається соціокультурна компетентність. Наведено приклади завдань, які формують соціокультурну компетентність на заняттях з іноземної мови та літератури, розкривають літературні особливості творів, відображають культурний та історичний контекст, сприяють розвитку критичного мислення та аналізу соціокультурних явищ. Окреслено роль міжкультурної комунікації у процесі вивчення іноземної мови та літератури, підкреслено значущість використання автентичних матеріалів, що відображають реалії життя носіїв мови.

Ключові слова:
соціокультурна компетентність; іноземна мова та література; автентичні матеріали; аналіз та інтерпретація; сучасні методи та технології.

Resume:
Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larysa, Yehorova Yuliia. Formation of Sociocultural Competence of Higher Education Students in the Process of Studying a Foreign Language and Literature.
The article examines the formation of sociocultural competence among higher education students in the process of studying a foreign language and literature. The concept of "sociocultural competence" is analyzed and summarized, and its components are outlined (country studies, linguistic and cultural studies, sociolinguistic, socio-psychological, and cultural aspects). The processes through which sociocultural competence is formed and developed are identified. Examples of tasks that foster sociocultural competence in foreign language and literature classes are provided; these tasks reveal the literary characteristics of works, reflect the cultural and historical context, and promote the development of critical thinking and the analysis of sociocultural phenomena. The role of intercultural communication in the process of learning a foreign language and literature is defined, emphasizing the importance of using authentic materials that reflect the realities of native speakers' lives.

Key words:
sociocultural competence; foreign language and literature; authentic materials; analysis and interpretation; modern methods and technologies.

Постановка проблеми. Необхідність постійного вдосконалення освітнього процесу зумовлена соціальними змінами, що відбуваються у суспільстві. Розширення міжнародних стосунків, реалізація спільних освітніх проєктів, участь у навчальних заходах сприяють інформатизації суспільства, обміном досвіду, розвиткові міжкультурної комунікації та формуванню фахівців, здатних ефективно працювати в глобалізованому суспільстві.

Питання підвищення якості навчання та адаптації освітніх програм до вимог ринку праці, розвитку цифрових технологій та інтеграції інноваційних методів навчання набуває особливої актуальності у сучасній методиці навчання іноземної мови та літератури. Одним із важливих аспектів є формування ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, що значно сприяє їхній конкурентоспроможності і професійній мобільності та підсилює їхню мотивацію до вивчення мови й культури через інтеграцію соціокультурного компонента в змісті іншомовної освіти, що сприяє розвиткові їхнього культурного потенціалу та особистісного зростання і розширення світогляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо формування соціокультурної компетентності на різних рівнях освітнього процесу розглядалось як зарубіжними науковцями: Н. Чомським, Дж. Каммінсом, М. Канале, Д. Хаймсом, В. Свейном, так і сучасними вітчизняними дослідниками: Н. Басай, О.Бігіч, Н.Бориско, М.Ніколаєвою, С.Савченко, Н. Скрипник, С. Шеховцовою та ін., які зазначали, що соціокультурна компетентність є ключовим компонентом сучасної освіти, оскільки вона забезпечує здатність особи взаємодіяти в багатокультурному середовищі, розуміти та поважати культурні відмінності, а також ефективно комунікувати з представниками різних культур.

Дослідники відзначали важливість інтеграції соціокультурних аспектів у освітньому процесі, що сприяють розвиткові критичного мислення, креативності та адаптивності здобувачів у суспільстві та опануванню міжкультурними знаннями в цілому. Попри значну кількість досліджень, присвячених формуванню соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови, недостатньо уваги приділено питанням опанування німецької мови та літератури. Важливим аспектом, на наш погляд, є розгляд специфіки соціокультурного компоненту у навчанні німецької мови та літератури, що сприятиме більш глибокому зануренню здобувачів освіти в мовне середовище, розумінню культурних особливостей німецькомовних країн, та розвиткові міжкультурної комунікації, що, наразі, і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути та теоретично обґрунтувати

формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти, як невід'ємної складової, на заняттях з іноземної мови та літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іноземна мова відіграє ключову роль у процесі соціокультурної адаптації через своє різноманітне використання на міжнародній арені. Участь здобувачів у міжнародних проєктах, програмах стажування, конференціях, воркшопах сприяє розвитку міжнародного співробітництва та розумінню міжкультурних відмінностей, що спонукає бути обізнаними в культурі інших спільнот та адаптуватися у новому міжкультурному середовищі.

Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу було схвалено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, що відповідають необхідності забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності та подальшого розвитку демократичної культури. Серед ключових компетентностей значне місце посідає соціокультурна компетентність яка інтегрує в собі культурну обізнаність та самовираження (Annex to the Proposal).

Вивчення іноземної мови та літератури відбувається у межах певного культурного середовища. Здобувачі долучаються до процесу інкультуризації, освоюючи нову культуру через вивчення мови та літератури, що формує розуміння моделі сучасного суспільства, прискорює обмін культурними здобутками між країнами, мова яких вивчається, та сприяє розвиткові міжкультурної комунікації. Це, у свою чергу, забезпечує формування соціокультурної компетентності, що передбачає здатність ефективно взаємодіяти в різних культурних контекстах, адаптуватися до нових соціальних умов та усвідомлювати особливості менталітету носіїв мови.

Говорячи про визначення соціокультурної компетентності, зауважимо, що це поняття розглядається науковцями досить різнобічно.

За твердженням Т. Фоменко, соціокультурна компетентність являє собою «якісну характеристику особистості, що ґрунтується на сукупності здобутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатності та готовності до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур» (Фоменко, 2014, с. 153).

Подібну думку висловлює І. Процюк, який трактує поняття «соціокультурна компетентність» як знання елементів національної культури, національно-культурної специфіки мовної поведінки носіїв відповідної мови і здатність користуватися такими елементами соціокультурного контексту як звичаї, правила, норми, країнознавчі знання носія мови. Також, науковець наголошує, що соціокультурну компетентність доцільно розглядати як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення (Процюк 2016, с. 111).

Л. Смірнова у своїй науковій розвідці зазначає, що соціокультурна компетентність – це рівень знань соціокультурного контексту використання іноземної мови, а також досвід спілкування і використання мови в різних соціокультурних ситуаціях (Смірнова, 2012, с. 412).

М. Максимець трактує соціокультурну компетентність як здатність особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов, культур і релігій виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі на засадах демократичності, гуманізму, толерантності тощо (Максимець, 2006, с. 212).

Методисти О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька розмірковують про соціокультурну компетентність як про сукупність різноманітних культурологічних, лінгво/країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань, необхідних для ефективного іншомовного спілкування (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013, с. 429).

Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що соціокультурна компетентність – це комплекс знань про країну, мова якої вивчається, її культурну спадщину, традиції та звичаї, а також особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, здатності ефективно спілкуватися у полікультурному середовищі, враховуючи норми етикету, соціальні умови та поведінкові стереотипи носіїв мови.

Сучасні дослідники Т. Бондар, Н. Басай, Н. Скрипник, С. Шехавцова, наголошують на тому, що в структуру соціокультурної компетентності входять такі компоненти:

- к*раїнознавчий компонент* (знання про народ, мову країни, її культуру, історію, географію, економіку, літературу, мистецтво, традиції, звичаї, основні факти державного устрою тощо) (Басай, 2018, с. 14-15);
- *лінгвокраїнознавчий компонент* (особливості мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, а саме – загальна інформативність: умови й особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки, суспільні цінності тощо; соціальні умовності: початок і завершення

бесіди, привітання, вибачення, жести; соціальні звичаї: візити, їжа, напої, запрошення) (Скрипник, 2019, с. 188);

- *соціолінгвістичний компонент* (мовні особливості соціальних груп, представників різних поколінь, статей, правила ввічливості) (Березенська, & Сіваєва, 2008, с. 119; Шехавцова, 2018, с. 12);
- *соціально-психологічний компонент* (використання соціокультурних сценаріїв, національних специфічних моделей поведінки з комунікативною технікою, яка відповідає нормам певної культури) (Шехавцова, 2018, с. 12);
- *культурологічний компонент* (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон) (Шехавцова, 2018, с. 12; Бондар, 2020, с. 28).

Усі компоненти взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів та оволодіння ними має відбуватися комплексно, забезпечуючи цілісне розуміння іншомовної культури, її норм, цінностей та моделей поведінки. Такий підхід сприяє формуванню здатності до адекватного міжкультурного спілкування, розвитку толерантності та вміння адаптуватися до різноманітних соціокультурних ситуацій, використовуючи мовленнєві уміння та літературні знання.

Формування соціокультурної компетентності та її розвиток відбувається через наступні процеси:

- *ціннісно-орієнтований* процес, що сприяє засвоєнню соціальних цінностей, поваги, гідності та співпраці, а також залучає особистість до міжкультурного діалогу, допомагаючи інтегрувати цінності як власної, так й інших культур;

- *соціальний процес*, що охоплює розвиток толерантності, самостійності, комунікабельності, емпатії та позитивного ставлення до співрозмовника. Він передбачає вміння співпрацювати, знаходити компроміси та будувати гармонійні міжкультурні відносини;

- *практично-орієнтований процес*, спрямований на досягнення конкретних освітніх результатів відповідно до державних стандартів. Він забезпечує формування комунікативної компетентності у використанні рідної та іноземної мов у моно- і полікультурному середовищі;

- *комплексний та інтегративний процес*, що поєднує внутрішню мотивацію здобувачів із цілеспрямованими педагогічними впливами. Це сприяє інтеграції ціннісних орієнтацій, емоційній саморегуляції, інтелектуальному розвитку та особистісній мотивації;

- *культуровідповідний процес*, що тісно пов'язаний з рідною культурою людини, який допомагає через її призму осмислювати інші культури, формуючи культурно-мовну ідентичність, ментальність й цілісну картину світу (Топчій, 2014, с. 199–203).

Зауважимо, що формування соціокультурної компетентності здобувачів має відбуватися на основі ретельного відбору адаптованого матеріалу соціокультурного спрямування та автентичних текстів або відеоконтенту; виконання комунікативних вправ, які сприяють міжкультурній комунікації в типових сферах діяльності; виконання лінгвістичних вправ та завдань з використанням наочності соціокультурного змісту з метою автоматизації навичок та вмінь; написання есе за прислів'ями та приказками, дискусій, використання певного алгоритму опрацювання матеріалу з метою формування належної соціокультурної компетентності тощо.

Окрім вищезазначеного, ефективне формування соціокультурної компетентності відбувається і за допомогою застосування таких педагогічних методів, як:

- проєктна діяльність;
- дискусії та дебати;
- аналіз художнього тексту в історико-культурному контексті;
- інтерактивні методи навчання;
- компаративний аналіз.

На практичних заняттях з вивчення іноземної мови та літератури варто акцентувати увагу на міжкультурному аналізові текстів, впроваджувати методи активного навчання, які розвивають критичне мислення, комунікативні навички та здатність інтегруватися у полікультурне середовище. Найбільш ефективними, на нашу думку, вважаємо такі підходи, як:

1) організація літературних дискусій з аналізом культурних аспектів художніх творів;

2) створення цифрових презентацій на основі дослідження соціальних реалій певної історичної епохи;

3) розробка мультимедійних проєктів з проведенням віртуальних екскурсій та цифрових архівів;

4) використання методики занурення у культурний контекст через читання творів мовою оригіналу, перегляд театральних постановок, аналіз мистецьких творів тієї ж епохи.

Під час огляду теми «Поезія вигнання» («Exillyrik») пропонуємо провести порівняльний аналіз її жанрових особливостей у взаємозв'язку між XIX та XX століттями. Наприклад, зіставлення поезії Генріха Гейне з творами Бертольда Брехта. У XX ст. автори у вигнанні сприймали Г. Гейне як одного з найближчих попередників, зокрема, завдяки чого його поема «Німеччина. Зимова казка» стала символом поезії вигнання.

Заняття необхідно для зацікавленості та активізації освітнього процесу розпочати, застосовуючи такі методи як мозковий штурм та асоціативний метод. Для цього здобувачі об'єднуються у групи по 3-4 особи, проводять групове обговорення: уявляють себе на місці людини, змушеної покинути батьківщину, висловлюють власні уявлення про поняття «вигнання», обговорюють емоційний аспект примусового переселення.

Aufgabe: Reflexion über die emotionale Situation von Exilanten

Setzen Sie sich in die besondere emotionale Situation von Menschen hinein, die ins Exil geflüchtet sind. Analysieren und reflektieren Sie deren Ängste, Hoffnungen und Herausforderungen. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:

1) Vorbereitung

Recherchieren Sie über historische oder aktuelle Beispiele von Menschen im Exil.

Notieren Sie sich mögliche Gründe für die Flucht ins Exil sowie die damit verbundenen Konsequenzen.

2) Argumentation entwickeln

Erarbeiten Sie Argumente für und gegen eine Entscheidung für das Exil.

Überlegen Sie, welche persönlichen, sozialen oder politischen Faktoren eine Rolle spielen.

Formulieren Sie mögliche Befürchtungen und Ängste von Exilanten.

3) Sprachliche Gestaltung

Finden Sie Begriffe und Metaphern, die die emotionale Lage der Exilanten treffend beschreiben.

Erstellen Sie eine Liste mit Schlüsselwörtern, die typische Emotionen und Herausforderungen des Exils widerspiegeln.

4) Ergebnisse präsentieren

Schreiben Sie einen kurzen Reflexionstext (ca.150 Wörter), in dem Sie die erarbeiteten Argumente und Gefühle zusammenfassen.

Alternativ können Sie ein Rollenspiel oder eine kurze Diskussion in der Gruppe durchführen, in der Sie die Perspektiven von Exilanten nachstellen.

5) Abschluss und Reflexion

Tauschen Sie sich mit Ihren Kommilitonen über Ihre Erkenntnisse aus.

Welche neuen Einsichten haben Sie gewonnen?

Wie könnte das Thema Exil in Literatur und Kunst verarbeitet werden?

Опрацювання візуальних матеріалів (фото, уривків текстів, свідчень вигнанців тощо) та створення списку слів, що асоціюються з вигнанням (наприклад, самотність, туга, пошук ідентичності) сприятиме заглибленню у тему. Під час загальної дискусії здобувачі висловлюють аргументи «за» і «проти» вигнання, визначають можливі страхи, втрати та перспективи, потім формують поняття, що описують проблематику життя в еміграції.

З метою виявлення стилістичних і тематичних особливостей текстів варто перейти до наступного етапу, а саме – аналізу поезії періоду вигнання. Здобувачі ознайомлюються з прикладами поезії цього періоду (Б. Брехт, Г. Гейне та ін.), проводять груповий аналіз, з'ясовуючи ключові мотиви, символи, порівнюючи тексти різних історичних епох.

З метою розвитку навичок самостійного дослідження та критичного мислення доцільно запропонувати завдання на структуровану інтерпретацію обраних поезій.

Aufgabe:

Schema zur Interpretation von Gedichten

1. Einleitung

- Vorstellung des Gedichts (Titel, Autor, Erscheinungsjahr)
- Einordnung in eine literarische Epoche
- Kurze Zusammenfassung des Themas

2. Hauptteil

2.1 Äußere Form

- Gedichtform (Sonett, Ballade, Haiku etc.)
- Strophen- und Versanzahl
- Reimschema (Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim etc.)
- Metrum (Jambus, Trochäus, Daktylus, Anapäst)

2.2 Inhalt und Struktur

- Thema und zentrale Aussage
- Aufbau der Gedankenführung
- Stimmung und Atmosphäre
- Wendepunkte oder Kontraste im Gedicht

2.3 Sprachliche Gestaltung

- Wortwahl (gehoben, alltäglich, metaphorisch)
- Stilmittel (Metaphern, Vergleiche, Alliterationen, Anaphern etc.)
- Klang und Rhythmus
- Symbolik und Leitmotive

2.4 Interpretation und Deutung

- Bedeutung der sprachlichen Mittel für die Aussage des Gedichts
- Mögliche Intention des Autors
- Bezug zu historischen, sozialen oder persönlichen Kontexten

3. Schluss

- Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse
- Persönliche Bewertung und mögliche alternative Interpretationen
- Relevanz des Gedichts für heutige Leser

Для розвитку навичок креативного письма доречно було б трансформувати вірш, перетворивши його на новину або подати його у вигляді репортажу.

Наприкінці необхідно провести дискусію, під час якої розглянути питання: Як особистий досвід вигнання відображається у поезії? Які емоції викликають ці тексти у сучасного читача?

Вибір поезії та форматів роботи залежить від рівня підготовки здобувачів. Можливе

використання щоденникових записів поетів-вигнанців для більш глибокого розуміння теми.

Запропоновані завдання не лише розвивають навички аналізу тексту, а й допомагають здобувачам осмислити глибину людського досвіду вигнання. Використовуючи поезію як відправну точку, вони набувають історичного розуміння еміграції та вчаться емпатійно сприймати долі вигнанців. Творчі завдання сприяють розвиткові їхньої здатності переосмислювати складні соціокультурні явища через власну аналітичну та креативну діяльність.

Не менш цікавим, на нашу думку, може бути впровадження інтерактивних методів навчання – рольові ігри, ситуаційне моделювання, віртуальні екскурсії до літературних місць тощо.

Aufgabe: Virtuelle Reise zu literarischen Orten in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Wählen Sie 3–5 Orte aus, die mit der deutschsprachigen Literatur verbunden sind (z. B. Goethes Haus in Weimar, das Kafka-Museum in Prag).

Nutzen Sie Google Earth oder Google Maps, um diese Orte virtuell zu erkunden.

Machen Sie Screenshots oder speichern Sie Links zu den virtuellen Touren.

Erstellen Sie eine Präsentation mit Fotos, Karten und kurzen Beschreibungen der ausgewählten Orte.

Це завдання дозволить здобувачам побачити реальні місця, пов'язані з життям та творчістю певних авторів, допоможе краще зрозуміти історичний і культурний контекст їхніх творів, а візуальне сприйняття інформації покращить засвоєння матеріалу.

Також можна запропонувати інтерактивний таймлайн «Історія та література», який дозволить побачити взаємозв'язок між літературою та історією, а також допоможе розвинути навички цифрової грамотності.

Aufgabe

Wählen Sie eine historische Periode, die mit dem Werk eines bestimmten Autors verbunden ist (z. B. Romantik oder Expressionismus).

Nutzen Sie eine chronologische Tabelle der literarischen Epochen und ihrer wichtigsten Schriftsteller, um eine interaktive Zeitleiste zu erstellen.

Fügen Sie wichtige historische Ereignisse sowie literarische Werke, die in dieser Zeit entstanden sind, hinzu.

Finden Sie Illustrationen, Fotos oder Dokumente, um die Informationen zu veranschaulichen.

Продовжуючи тему розвитку цифрових навичок, пропонуємо наступне завдання:

Aufgabe: Literaturblog „Gemeinsam lesen"

Erstellen Sie einen Blog auf einer Plattform wie WordPress oder Blogger.

Wählen Sie ein literarisches Werk oder einen Autor zur Analyse aus.

Schreiben Sie einen Artikel oder eine Rezension, indem Sie den soziokulturellen Kontext berücksichtigen.

Laden Sie Ihre Kommilitonen ein, Kommentare zu hinterlassen und die Beiträge zu diskutieren.

Подібні завдання сприятимуть розвиткові навичок письма, критичного мислення, аналізові та інтерпретації автентичних творів у міжкультурному аспекті, стимулюватимуть до обговорення літературних творів та їхньої багатоманітності культурного простору у цифровому середовищі, формуватимуть соціокультурний світогляд на основі духовних цінностей, толерантності, поваги до різних мов, культур і традицій.

Висновки. Сучасні соціокультурні зміни, що відбуваються в суспільстві, значно впливають на освітній процес, стимулюючи його постійне оновлення, удосконалення, а також надаючи підґрунтя для його модернізації. Відповідно до цього відбувається формування соціокультурної компетентності здобувачів у процесі вивчення іноземної мови та літератури шляхом розвитку творчого мислення, міжкультурної комунікації, толерантності, здатності адаптуватися до різноманітних соціокультурних ситуацій і активно взаємодіяти у глобалізованому світі, використовуючи інноваційну діяльність та власне прийняття рішень і відповідальність за них. Таким чином, соціокультурна компетентність стає невід'ємною частиною сучасної освіти, що сприяє гармонійному розвиткові особистості та її успішній інтеграції у полікультурне середовище. Успішне формування соціокультурної компетентності залежить від систематичного виконання вправ і завдань, які сприяють розвиткові різних навичок, а саме: формуванню позитивного ставлення до культури, аналізові соціокультурних подій, розвиткові асоціативних умінь та критичному мисленню, а також ефективному використанню іншомовного матеріалу для висловлення власних думок та оцінки подій іншомовної культури.

Список використаних джерел

Басай, Н. (2018). Розвиток соціокультурної компетентності учнів початкової школи на уроках іноземної мови. *Педагогічні обрії*. № 5-101. С. 10–17.

Березенська, Л., & Сіваєва, Н. (2008). Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя. *Іноземні мови в навчальних закладах*. № 1. С. 118–120

References

Basai, N. (2018). Development of sociocultural competence of primary school students in foreign language lessons. Pedahohichni obrii, (5-101). Pp. 10-17. [in Ukrainian]

Berezenska, L., & Sivaieva, N. (2008). How to form the lexical component of sociolinguistic competence: An algorithm for the teacher. Inozemni movy v navchalnykh zakladakh, (1). Pp. 118-120. [in Ukrainian]

Бігич, О.Б., Борисko, Н.Ф., & Борецька, Г.Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів.* Київ : Ленвіт, 2013. 590 с

Бондар, Т.І. (2020). Ґенеза поняття «Соціокультурна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 71. Т. 1. С. 24–30.

Максимець, М. (2006). Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Вип. 21. С. 211–218.

Процюк, І.Є. (2016). Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі. *Педагогічні науки.* Випуск 3 (85). С. 108–112. URL: http://eprints.zu.edu.ua/22239/1/21.pdf

Скрипник, Н.І. (2019). Соціокультурна компетентність як складова підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. № 6. С. 186–191.

Смірнова, Л. (2012). Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Вип. 104 (2). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, С. 410-416.

Топчій, Л.С. (2014). Соціокультурна компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Наука і освіта*. № 10. С. 198–203.

Фоменко, Т. (2014). Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків. Вип. 42. С. 149–156.

Шехавцова, С.О. (2018). *Соціокультурні технології викладання іноземних мов*: навч.-метод. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава: Вид-во ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі». 117 с.

Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://is.gd/CANrvz

Bihych, O.B., Borysko, N.F., & Boretska, H.E. (2013). Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice: A textbook for students of classical, pedagogical, and linguistic universities (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Kyiv: Lenvit. P. 590. [in Ukrainian]

Bondar, T.I. (2020). Genesis of the concept "Sociocultural competence". Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, № 71. Issue 1. Pp. 24-30. [in Ukrainian]

Maksymets, M. (2006). Formation of sociocultural competence in the process of learning a foreign language. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna. № 21. Pp. 211-218. [in Ukrainian]

Protsiuk, I.Ye. (2016). Formation of sociocultural competence of an individual in scientific literature. Pedahohichni nauky. № 3 (85). Pp. 108-112. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/22239/1/21.pdf [in Ukrainian]

Skrypnyk, N.I. (2019). Sociocultural competence as a component of specialist training in higher education. Lvivskyi filolohichnyi chasopys. № 6. Pp. 186-191. [in Ukrainian]

Smirnova, L. (2012). Methodological aspects of forming sociocultural competence of future foreign language teachers. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo), № 104 (2). Pp. 410-416. [in Ukrainian]

Topchii, L.S. (2014). Sociocultural competence in the structure of professional competence of future philology teachers. Nauka i osvita. № 10. Pp. 198-203. [in Ukrainian]

Fomenko, T. (2014). Defining the concept of "Sociocultural competence" in the modern paradigm of higher education. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty. № 42. Pp. 149-156. [in Ukrainian]

Shekhavtsova, S.O. (2018). Sociocultural technologies of teaching foreign languages: A study guide for master's students of higher education institutions. Poltava: Vyd-vo VNZ Ukkoopspilky "Poltavskyi universytet ekonomiky i torhivli". 117 p. [in Ukrainian]

Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://is.gd/CANrvz [in English]

Відомості про авторів:
Надольська Юлія Анатоліївна
yuliya.nadolskay@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Єпіфанцева Лариса Анатоліївна
larisa.epifanceva@outlook.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

Єгорова Юлія Миколаївна
Yegorova_Yuliya@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-197-202

Матеріал надійшов до редакції 24. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 15. 12. 2024 р.

Information about the authors:
Nadolska Yuliia Anatoliivna
yuliya.nadolskay@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Yepifantseva Larysa Anatoliivna
larisa.epifanceva@outlook.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Yegorova Yuliia Mykolaivna
Yegorova_Yuliya@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-197-202

Received at the editorial office 24. 11. 2024.
Accepted for publishing 15. 12. 2024.

УДК 378.147:004.713

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ РОБОТІ ІЗ КОМП'ЮТЕРНИМИ МЕРЕЖАМИ: ВИКОРИСТАННЯ SNMP ЯК ЗАСОБУ ДЛЯ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ МЕРЕЖЕВИМ ОБЛАДНАННЯМ

Ірина Наумук, Олексій Наумук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У сучасному світі, де інформація та комунікації відіграють ключову роль у розвитку бізнесу, ефективне управління мережею підприємства стає критично важливим фактором успіху. Мережа підприємства є складною системою, що складається з безлічі пристроїв і компонентів, які повинні працювати злагоджено і без збоїв. Одним із ключових елементів фізичної мережевої інфраструктури є керовані комутатори, які дозволяють організувати управління, фільтрацію та безпеку логічної частини мережі. У статті розглянуто процес розробки інструментів діагностики несправностей у роботі локальної мережі студентами-програмістами за допомогою мови програмування Python. Описано основні аспекти практичного застосування протоколу SNMP для створення програмних засобів, призначених для виявлення та усунення проблем у локальних мережах. Наведено приклади інструментів, що реалізують функції моніторингу мережевого трафіку, аналізу продуктивності, виявлення аномалій та гарантування безпеки мережі. Вибір протоколу для взаємодії з мережевими пристроями повинен враховувати найпоширеніші проблеми в їхній роботі, для діагностики яких необхідна наявність актуальних даних про наявність фізичного підключення, поточного стану порту, швидкості підключення, кількості вхідних та вихідних пакетів даних, пакетів даних з помилками. Висвітлено переваги використання Python, такі, як його простота, доступність великої кількості бібліотек та інструментів для мережевого програмування, що значно полегшує процес розробки та підвищує ефективність навчання.

Ключові слова:
комп'ютерна мережа; керовані комутатори; засоби діагностики; протокол SNMP; Python; EasySNMP; Django.

Resume:
Naumuk Iryna, Naumuk Oleksii. Teaching future programmers to work with computer networks: using snmp as a tool to interact with network equipment.
The authors of the article stresses that information and communication play a key role in business development, and effective management of business processes is a critical factor in success. The production process is a collapsible system, which consists of no devices and components that work smoothly and without failures. One of the key elements of the physical fencing infrastructure is the hardened switches, which are used for the management, filtering and security of the logical part of the fringe. The article examines the process of developing tools for diagnosing problems in a robot local network by student programmers using additional Python programming. The article describes the main aspects of the practical use SNMP for creating software features for identifying and solving problems in local networks. Applications of tools have been developed to implement the functions of monitoring border traffic, analyzing productivity, identifying anomalies and ensuring security of borders. The choice of protocol for interaction with edge devices is responsible for the most widespread problems in the operation of edge devices, for the diagnosis of which it is necessary to obtain up-to-date data on the presence of a physical connection, flow rate of the port, and connections, number of packages included. The advantages of Python have been highlighted, such as its simplicity, the availability of a large number of libraries and tools for edge-to-edge programming, which significantly facilitates the development process and promotes the effectiveness of the beginning.

Key words:
computer network; controlled switches; diagnostic methods; SNMP protocol; Python; EasySNMP; Django.

Постановка проблеми. У сучасних умовах функціонування комп'ютерних мереж забезпечення їхньої безперебійної та надійної роботи є критично важливим завданням. Збої та несправності у роботі локальних мереж можуть призводити до значних фінансових втрат та зниження продуктивності організацій. Тому питання своєчасного виявлення та усунення мережевих несправностей стає особливо актуальним.

Враховуючи наявність обладнання різних типів та виробників, взаємодія має здійснюватися за стандартним протоколом. Аналіз способів взаємодії дозволяє виокремити три основних напрямки, веб-інтерфейс, telnet і SNMP, враховуючи можливу необхідність організації доступу до даних тільки для читання, протокол SNMP є оптимальним. Нині існує безліч модулів, плагінів і розширень для різних мов програмування, тому вибір був зроблений на користь Python, оскільки він має досить широкий спектр різних бібліотек для взаємодії з мережевими пристроями за протоколом SNMP, обробки даних, підключення до різних баз даних і фреймворком Django, що дозволяє швидко розробляти веб-додатки. Слід також враховувати, що розроблений інструмент у більшості випадків працюватиме на пристроях від різних виробників, а в разі потреби може бути модифікований. Розробка подібних інструментів є актуальним та перспективним напрямом, оскільки розвиток та дослідження в галузі покращення мережевого обладнання не зупиняються. Однак підготовка фахівців у сфері мережевих технологій часто обмежується теоретичними знаннями без достатнього акценту на практичні навички. В результаті випускники навчальних закладів можуть не володіти необхідними інструментами та методами для ефективної діагностики й усунення несправностей у реальних умовах.

Мережева інфраструктура будь-якого підприємства – це сукупність технічних засобів та програмного забезпечення, призначених для обміну інформацією між комп'ютерами та іншими пристроями у межах організації. Вона забезпечує доступ до ресурсів, таких як дані, програми та інтернет, а також дозволяє співробітникам обмінюватися інформацією та співпрацювати

один з одним. Для ефективної роботи мережі необхідно забезпечити її надійність, безпеку та продуктивність. Це досягається шляхом правильного проектування, налаштування й керування мережевими пристроями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою визначення причин збоїв та впровадження систем моніторингу IT-компонентів розглянуті у працях Ю. Хлапоніної та Г. Жирова, Н. Юрчук, Ю. Чернецької, А. Замулко. Проаналізовані дослідження спрямовані на вирішення проблеми шляхом впровадження системи моніторингу, можливості передбачити і запобігти збоям. Сучасні локальні мережі є основою функціонування багатьох організацій та підприємств, забезпечуючи доступ до інформаційних ресурсів і комунікацій. Однак збої та несправності у роботі мереж можуть призводити до значних проблем, зокрема зниження продуктивності, втрату даних та фінансові збитки. Виявлення та усунення цих несправностей є критично важливим завданням для забезпечення стабільної роботи мережі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд процесу розробки інструментів діагностики несправностей у роботі локальної мережі студентами-програмістами за допомогою мови програмування Python. Описано основні аспекти практичного застосування протоколу SNMP для створення програмних засобів, призначених для виявлення та усунення проблем у локальних мережах. Наведено приклади інструментів, що реалізують функції моніторингу мережевого трафіку, аналізу продуктивності, виявлення аномалій та забезпечення безпеки мережі. Вибір протоколу для взаємодії з мережевими пристроями повинен враховувати найпоширеніші проблеми в роботі мережевих пристроїв, для діагностики яких необхідна наявність актуальних даних про наявність фізичного підключення, поточного стану порту, швидкості підключення, кількості вхідних та вихідних пакетів даних, пакетів даних з помилками. Висвітлено переваги використання Python, такі, як його простота, доступність великої кількості бібліотек та інструментів для мережевого програмування, що значно полегшує процес розробки та підвищує ефективність навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На жаль, традиційні методи підготовки фахівців у галузі мережевих технологій часто не приділяють достатньо уваги практичним навичкам діагностики та усунення мережевих проблем. Випускники часто мають теоретичні знання, але не володіють необхідними інструментами та методами для ефективного вирішення реальних проблем у мережевій інфраструктурі. Тож основні компоненти мережі підприємства містять (Душко, & Петляк, 2023, с. 13):

- Сервери – потужні комп'ютери, на яких зберігаються дані та програми.
- Робочі станції – персональні комп'ютери або інші пристрої, з яких користувачі мають доступ до мережі.
- Мережне обладнання – маршрутизатори, комутатори та інші пристрої, які забезпечують передачу даних через мережу.
- Кабелі та мережеві адаптери – це фізичні засоби зв'язку між пристроями.

Комутатор – це пристрій, який з'єднує кілька комп'ютерів або інших мережних пристроїв у єдину мережу. Він виконує функцію «мосту» між ними, дозволяючи їм обмінюватися даними. Комутатори бувають різних типів та моделей, кожна з яких має свої особливості та переваги.

Основними функціями комутатора є (Переяслов, 2023, с. 10–12):

- Надсилання даних між підключеними пристроями.
- Фільтрування трафіку на основі MAC-адреса.
- Підтримка різних протоколів, таких як Ethernet, VLAN та QoS.
- Забезпечення безпеки мережі за допомогою таких функцій, як ACL і SSH.

Вибір відповідного комутатора залежить від розміру та вимог мережі підприємства. Для невеликих мереж можна використовувати некеровані комутатори, які не потребують налаштування та забезпечують базову функціональність. Для середніх та великих мереж краще вибрати керовані комутатори, які надають ширші можливості для налаштування, керування та діагностики мережі.

Проблеми, пов'язані з підключенням до локальної мережі, це ситуації, коли мережне з'єднання між двома пристроями переривається. Причиною зникнення лінка можуть бути різні фактори, такі як (Карпенко, & Макогон, 2019., с. 95–97):

- обрив або пошкодження кабелю;
- несправність мережного обладнання;
- проблеми із живленням;
- навантаження мережі.

Для діагностики та усунення проблем з пропаданням лінків можна використовувати такі методи (Задерейко, Задерейко, & Задерейко, 2020, с. 59):

- перевірка стану мережного обладнання (комутаторів, маршрутизаторів тощо);
- тестування кабелю на наявність ушкоджень;
- аналіз лог-файлів мережного устаткування виявлення можливих проблем.

У більшості випадків доступ до мережних комутаторів здійснюється кількома способами.

Для управління комутатором, використовуючи протокол Telnet, необхідно, щоб на комутаторі був налаштований IPv4 або IPv6 адресу та хост з Telnet-клієнтом був доступний з комутатора (перебував в одній мережі з ним або доступний через маршрутизатор).

Для керування комутатором, використовуючи HTTP (WEB-інтерфейс), необхідно, щоб на комутаторі було налаштовано IPv4 або IPv6 адресу і хост з HTTP-клієнтом був доступний з комутатора (перебував в одній мережі з ним або був доступний через маршрутизатор).

Для управління комутатором по SNMP необхідно щоб на комутаторі був налаштований IPv4 або IPv6 адресу і хост з SNMP клієнтом був доступний з комутатора (перебував в одній мережі з ним або був доступний через маршрутизатор). Враховуючи, що для діагностики проблем у роботі мережі необхідно швидко отримувати лише певний тип інформації та обмежити доступ до функцій управління ідеальним варіантом використання протоколу SNMP (Simple Network Management Protocol) (Голубничий, & Коцюба, 2022, с. 16).

SNMP – це стандартний протокол, який широко використовується для керування мережевими пристроями. SNMP протокол працює за технологією клієнт-сервера. Як сервер виступає SNMP Агент, що працює на керованих пристроях, наприклад, комутаторах. Як клієнт NMS (Network Management Station) станція управління мережею. На комутаторах SNR підтримується лише функція SNMP агента (Голубничий, & Коцюба, 2022, с. 15).

Обмін інформацією між NMS та SNMP агентом здійснюється шляхом надсилання стандартизованих повідомлень. У SNMP визначено 7 типів повідомлень: Get-Request, Get-Response, Get-Next-Request, Get-Bulk-Request, Set-Request, Trap, Inform-Request

NMS може надсилати наступні повідомлення Агенту: Get-Request, Get-Next-Request, Get-Bulk-Request та Set-Request. Агент відповідає повідомленням Get-Response. Також Агент може надсилати Trap повідомлення на NMS для інформування про події, наприклад, UP/DOWN порту тощо. Повідомлення Inform-Request використовується для обміну інформацією між NMS.

Вся інформація, що є у певному пристрої, структурована як База керуючої інформації (MIB, Management Information Base). Ця MIB застосовує ієрархічний простір імен, що містить певний ідентифікатор об'єкта (OID, Object IDentifier) і представляє інформацію, яка може бути зчитана і повернена стороні, що запитує. Таким чином, MIB визначає набір стандартних об'єктів для керованих пристроїв. Для перегляду бази MIB можна використовувати спеціалізоване програмне забезпечення за найменуванням MIB Browser. Так OID дерева ifEntry SNMP буде виглядати так (рис. 1).

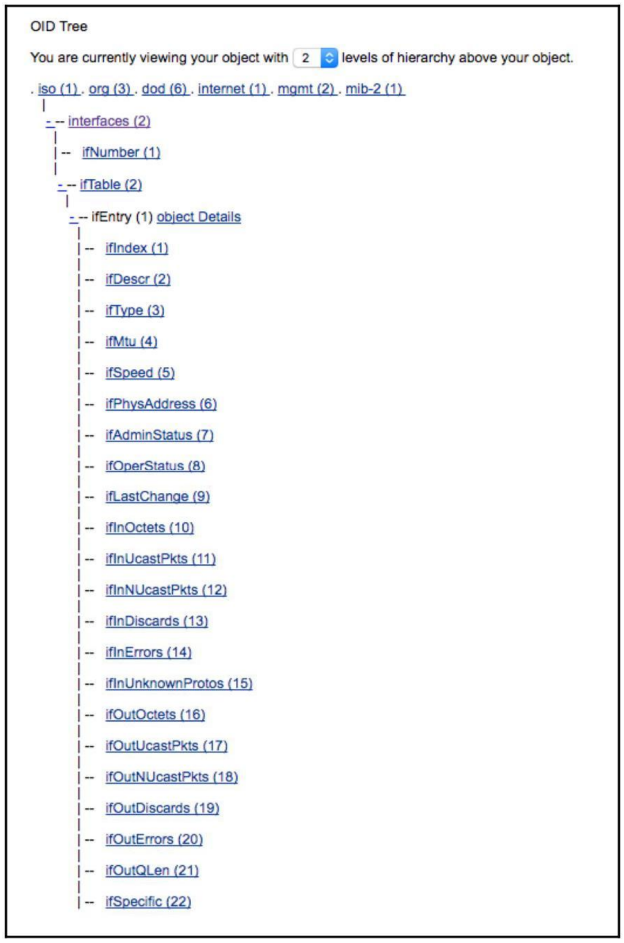


Рис. 1. Структура дерева ifEntry

MIB поділяються на громадські (public) та приватні (private). Public MIB визначаються RFC і є спільними для всіх Агентів, що підтримують їх, наприклад MIB для управління інтерфейсами – IF-MIB визначений в RFC 2863 (McCloghrie, & Kastenholz, 2000). Private MIB створюються виробниками обладнання і, відповідно, підтримуються тільки на обладнанні цього виробника.

Враховуючи типові проблеми з підключеннями до мережі та способи їхнього діагностування, можна визначити перелік даних, які необхідно отримувати від мережевого обладнання: стан порту (ifAdminStatus); статус порту (ifOperStatus), швидкість порту (ifSpeed), кількість октетів вхідних та вихідних пакетів даних (ifInOctets\ ifOutOctets), кількість октетів вхідних та вихідних пакетів даних з помилками (ifInErrors\ ifOutErrors), опис порту (ifAlias), опитування таблиці ARP (atPhysAddress).

Так для перевірки правильного налаштування можна виконати відповідний запит:

Snmpwalk – v 2c -c private 10.10.1.3 ifOperStatus

де – v 2c – 2 версія протоколу, -c private – ком'юніті, 10.10.1.3 – IP-адреса та значень поточного стану порту – ifOperStatus.

Як відповідь отримаємо список значень, підключено щось до порту в цей момент чи ні:

IF-MIB::ifOperStatus.1 = INTEGER: up (1)
IF-MIB::ifOperStatus.2 = INTEGER: up (1)
IF-MIB::ifOperStatus.3 = INTEGER: down (2)
IF-MIB::ifOperStatus.4 = INTEGER: up (1)
IF-MIB::ifOperStatus.5 = INTEGER: down (2)
IF-MIB::ifOperStatus.6 = INTEGER: down (2)
IF-MIB::ifOperStatus.7 = INTEGER: down (2)

Аналогічно відбувається отримання інших даних від мережевого устаткування. Однак формат, у якому надається відповідь, незручний і вимагає подальшої обробки, крім того, будь-яка мережа гетерогенна і може містити різні типи підключень, так і обладнання різних виробників, що значно ускладнює роботу з діагностування проблем. Таким чином, ще одним етапом є створення відповідних інструментів автоматизації, що дозволяють визначати тип пристрою й необхідний набір даних для створення запитів та декодування (Романов, & Нестеренко, 2012, с. 75).

Щоб отримати відповідь на запит про стан комутатора за протоколом SNMP, можна використовувати бібліотеку EasySNMP. Використання об'єкта Session найбільше підходить, коли планується запитувати клька фрагментів даних SNMP з джерела, або можна використовувати простий інтерфейс, призначений для одноразових операцій, коли ви хочете вказати всі деталі в запиті (Alawi S., Zahary A.).

```
def check_ports(host_ip, oid_dict):
    try:
        session = Session(
            hostname=host_ip, community="public",
version=2, timeout=1, retries=1
        )

        result = {}
        item_list = []
        for oid in oid_dict.values():
            item_list.append(oid)
        description = session.get(item_list)
        oid_value = []
        for item in description:
            oid_value.append(item.value)
        result = oid_value
    except:
        oid_value = []
        for oid in oid_dict:
            oid_value.append("0")
        result = oid_value
    else:
        result = oid_value
    return result
```

Рис. 2. Функція опитування комутатора

У випадку, якщо пристрій, до якого здійснюється звернення, не відповідатиме списку елементів, на виході функції матиме значення 0. Як параметри передаються IP-адреса комутатора, а також перелік SNMP OIDs. На виході буде сформовано відповідний список значень, який надалі може бути імпортований у текстовий файл або базу даних, для подальшої обробки та подання.

Django – це фреймворк, тобто набір готових інструментів та функцій. З його допомогою можна швидше та простіше реалізовувати на Python сайти та програми. Створення веб-сервісу на Python можливе і без Django, але тоді дуже багато доведеться писати і налаштовувати з нуля самостійно. Під час програмування на Django можна зосередитись лише на унікальних функціях веб-сервісу. Ось основні можливості, які дає цей фреймворк (Holovaty, & Kaplan-Moss, 2009; Forcier, Bissex, & Chun, 2008):

- Налаштовано веб-сервер, який обробляє запити від користувачів до веб-сервісу.
- Готові механізми авторизації користувачів.
- Прості шаблони веб-сторінок.
- Адміністративний інтерфейс для керування контентом сервісу – наповнення, зміни, оновлення даних, що використовуються.
- Система кешування для збільшення швидкості завантаження та відкриття сторінок через браузери, зовнішні клієнти або програми.
- Інтерфейси та адаптери для підключення до різних типів баз даних.

Використовуючи можливості фреймворку, створюються відповідні шаблони та уявлення, які при отриманні в якості параметра IP-адреса комутатора та всіх необхідних значень для опитування в залежності від моделі комутатора передаються в скрипт. Після того, як скрипт відпрацює дані, вони заносяться в базу даних і використовуються для формування сторінки з усією необхідною інформацією по кожному порту комутатора (рис. 3).

У цьому випадку при зверненні до обладнання користувач може отримати вичерпну інформацію про опис порту, стан порту (включено/вимкнено), статус порту, кількість пакетів, кількість пакетів з помилками, що може бути використане для діагностики та усунення проблем з підключенням до локальної мережі підприємства.

port	description	admin state	oper state	trafic In\Out
1	LIGHT	Off	down 100 Mbt/s	0 / 0
2	PORT_FLAP	Off	down 100 Mbt/s	0 / 0
3		On	Up 100 Mbt/s	673247400 / 559537185 erorrs: 151\0
4		On	down 100 Mbt/s	0 / 0
5		On	Up 100 Mbt/s	948711628 / 2747742371
6	LIGHT	Off	down 100 Mbt/s	0 / 0
7		On	Up 100 Mbt/s	632231418 / 1616680673
8		On	down 100 Mbt/s	0 / 0
9		On	down 100 Mbt/s	0 / 0

Рис. 3. Інтерфейс перевірки стану портів комутатора

Висновки. Таким чином, ефективність роботи мережі підприємства є ключовим фактором успіху в сучасному світі. Для цього необхідно забезпечити надійність, безпеку та продуктивність мережі. Одним із ключових елементів цієї системи є своєчасна діагностика та виявлення проблем у роботі обладнання.

Подальше вивчення теми може містити більш глибоке занурення в принципи роботи комутаторів, налаштування та управління ними, а також вивчення інших аспектів управління мережею підприємства, таких як безпека, доступність та відмовостійкість.

Список використаних джерел

Голубничий, Д.Ю., & Коцюба, В.П. (2022). *Застосування технологій моніторингу та аналізу стану IP-мережі на основі використання протоколу SNMP*.

Душко, Д.О., & Петляк, Н.С. (2023). Метод та система управління інформаційною безпекою підприємства // *Тези доповідей*.

Задерейко, О.В., Задерейко, О.В., & Задерейко, А.В. (2020). *Методичні вказівки до виконання лабораторних та самостійних робіт з дисципліни «Комп'ютерні мережі» для здобувачів вищої освіти галузі знань 12 «Інформаційні технології»*.

Карпенко, М.Ю., & Макогон, Н.В. (2019). *Конспект лекцій з курсу «Комп'ютерні мережі» (для студентів усіх форм навчання спеціальностей 122–Комп'ютерні науки, 151–Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології, 126–Інформаційні системи та технології)*.

Переяслов, А.О. (2023). *Комутатор пакетів для локальної мережі* (дисертація). Сумський державний університет.

Романов, А.І., & Нестеренко, Н.Н. (2012). *Аналітична модель інтенсивності службового трафіку згідно SNMP-протоколу*. 2. С. 75.

Alawi S., Zahary A. Intrusion Inspector and Detector in Local Area Network using SNMP and MMC Techniques (IIDLAN).

Forcier J., Bissex P., Chun W.J. Python web development with Django. Addison-Wesley Professional, 2008.

Holovaty A., Kaplan-Moss J. The definitive guide to Django: Web development done right. Apress, 2009.

McCloghrie K. RFC 2863 The Interfaces Group MIB [Електронний ресурс] / K. McCloghrie, F. Kastenholz // The Internet Society. 2000. Режим доступу до ресурсу: https://2rfc.net/2863

References

Golubnychy, D.Yu., & Kotsiuba, V.P. (2022). Application of technologies for monitoring and analyzing the state of the IR network based on the use of the SNMP protocol. [in Ukrainian]

Dushko, D.O., & Petliak, N.S. (2023). Method and system of management of enterprise information security. Abstracts of reports, 11. [in Ukrainian]

Zadereyko, O.V., Zadereyko, O.V., & Zadereyko, A.V. (2020). Methodical instructions for performing laboratory and independent work in the discipline "Computer networks" for students of higher education in the field of knowledge 12 "Information technologies". [in Ukrainian]

Karpenko, M.Y., & Makogon, N.V. (2019). Synopsis of lectures on the course "Computer Networks" (for students of all forms of education, majors 122-Computer Science, 151-Automation and computer-integrated technologies, 126-Information systems and technologies). [in Ukrainian]

Pereyaslov, A.O. (2023). Packet switch for local network (Master's thesis, Sumy State University). [in Ukrainian]

Romanov, A.I., & Nesterenko, N.N. (2012). Analytical model of service traffic intensity according to the SNMP protocol. Issue 2, 75. [in Ukrainian]

Alawi, S., & Zahary, A. Intrusion Inspector and Detector in Local Area Network using SNMP and MMC Techniques (IIDLAN). [in English]

Forcier, J., Bissex, P., & Chun, W. J. (2008). *Python web development with Django*. Addison-Wesley Professional. [in English]

Golovaty, A., Kaplan-Moss, J. (2009). The Complete Guide to Django: Proper Web Development . Apress. [in English]

McCloughrey, C. and Kastenholtz, F. (2000). RFC2863: Interface Group MIB. [in English]

Відомості про авторів:
Наумук Ірина Миколаївна
naumuk_iryna@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Naumuk Iryna Mykolaivna
naumuk_iryna@mspu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Наумук Олексій Володимирович
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-203-208

Матеріал надійшов до редакції 23. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 12. 09. 2024 р.

Naumuk Oleksii Volodymyrovych
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-203-208

Received at the editorial office 23. 08. 2024.
Accepted for publishing 12. 09. 2024.

УДК [378.091.212:78.071.2]:613.6.01

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Олена Переверзєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У публікації зроблено спробу розглянути способи організації навчального процесу у закладах вищої освіти з використанням здоров'язберігаючих освітніх технологій, які сприяють формуванню у музикантів-виконавців осмисленого ставлення до свого здоров'я як у період навчання, так і в подальшій професійній діяльності.
З'ясовано, що на сучасному розвитку суспільства велике значення набуває вища школа як соціальний інститут, мета якого не тільки формування компетентного фахівця, а й повноцінної особистості, яка має фізичне та духовне здоров'я. Також уточнено, що впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес підготовки музиканта-виконавця незаперечно важливо, оскільки зниження рівня успішності учнів є однією з основних проблем, спричинених загальносоматичними та професійними захворюваннями.
Метою публікації визначено розробку пропозицій щодо вдосконалення підготовки музикантів-виконавців у вузі із застосуванням здоров'язберігаючих технологій. Для досягнення поставленої мети застосовано такі методи дослідження, як аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових даних у галузі методики музичної освіти, педагогіки та психології.
Автором запропоновано згрупувати здоров'язберігаючі технології для студентів-музикантів закладу вищої освіти у вигляді модульної системи, що передбачає повноцінне функціонування у навчальному закладі в умовах охорони здоров'я. Основні складові цієї системи: здоров'язберігаюча структура освітнього закладу, фізкультурно-оздоровча та виховна робота з учнями, просвітницька та методична робота з викладачами закладу вищої освіти, створення рекреаційної системи навчального закладу, оптимізація роботи психологічної служби, раціональна організація навчального процесу. Окрему увагу приділено розробці рекомендацій щодо організації практичних занять зі студентами-музикантами. Результатом застосування здоров'язберігаючих технологій навчання музикантів поряд з підготовкою висококваліфікованого фахівця в галузі музичного мистецтва мають стати зміцнення та охорона здоров'я, підвищення працездатності та якості життя.

Ключові слова:
здоров'язберігаючі технології; модульна система; музикант-виконавець; психологічне здоров'я; соматичні захворювання.

Resume:
Pereverzeva Olena. Health-saving educational technologies in the process of education of a musician-performer.
In this publication, an attempt is made to consider ways of organizing the educational process in institutions of higher education using health-preserving educational technologies, which contribute to the formation of musicians-performers a meaningful attitude to their health both during the period of study and in further professional activity.
At the present stage of development of society, higher education as a social institution is of greater importance, the purpose of which is not only the formation of a competent specialist, but also a full-fledged personality with physical and spiritual health.
The introduction of health-saving technologies in a process of training the musician-performer is indisputably important, since a decrease in the level of student achievement is one of the main problems caused by general somatic and occupational diseases.
The purpose of this study is to develop proposals for improving the training of musicians-performers at the university using health-saving technologies. To achieve this goal, such research methods as analysis, comparison, systematization and generalization of scientific data in the field of methods of music education, pedagogy and psychology empirical observation, analysis of the activities of educational organizations were used.
The authors propose to group health-saving technologies for students-musicians of the university in the form of a modular system that involves the full functioning of the university in the conditions of health protection and educational activities of students. The main components of this system: health-saving structure of the education institution, physical culture, health and educational work with students, educational and methodological work with university teachers, creation of a recreational system of the university, optimization of the psychological service, rational organization of the educational process. The author pays special attention to the development of recommendations for the organization of practical classes with student musicians.
The result of the use of health-saving technologies for training the musicians, along with training of a highly qualified specialist in the field of musical art, should be strengthening and protection of health, increasing the working capacity and quality of life.

Key words:
health-saving technologies; modular system; musician-performer; psychological health; somatic diseases.

Постановка проблеми. Музика як найемоційніший вид мистецтва має величезний вплив на людину. З давніх часів багато вчених неодноразово доводили взаємозв'язок емоційного стану особистості та її внутрішнього світу з уподобаннями звукової палітри та метроритміки. Багато проведених досліджень у XX столітті підтвердили факт благотворного впливу на душевний стан людини музики, здатної вилікувати або скоригувати її психічні відхилення та перебіг хвороби. Але виникає закономірне питання про музикантів, які теж люди і теж мають низку психофізіологічних особливостей. Оскільки людина цієї професії є безпосереднім транслятором музичного змісту твору через призму свого внутрішнього світу та життєвого досвіду, то усвідомлення виконавчої інтерпретації призводить до думки, що кожен музикант вносить у музичний твір щось своє у прагненні розгадати таємний задум композитора. Тому можна констатувати факт: багатство й гармонійність духовного світу виконавця, його готовність до розуміння та осмислення нотної партитури пов'язані не лише з творчим досвідом та технічною майстерністю, а й із психоемоційними та фізичними особливостями здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість дослідників (Г.А. Степанова, Г. А. Булатова, Л.О. Артем'єва, Р.М. Гімазов, Б.Т. Долинський (Долинський, 2016), М. П. Чепига (Чепига, 2006)) під здоров'язберігаючими освітніми технологіями розуміють систему, що створює оптимальні умови для збереження та зміцнення фізичного,

інтелектуального, духовного та емоційного здоров'я учнів. Автори В.В. Березуцький, Л. А. Васьковець, Н.П. Вершиніна (Березуцький, Васьковець, & Вершиніна, 2005), В. В. Бєгун, І.М. Науменко (Бєгун, & Науменко, 2004), Є.П. Желібо, Н.М. Заверуха, В. В. Зацарний (Желібо, Заверуха, & Зацарний, 2002) досліджують методи та прийоми забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки. Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я вивчають О. Ревякіна (Ревякіна, 2013), О.М. Пєхота (Пєхота, 2001), М.С. Гончаренко (Гончаренко, 2011). Автори Г.Л. Воскобойнікова (Воскобойнікова, 2014), І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, М.І. Мушкевич (Коцан, Ложкін, Мушкевич, 2011) аналізують концепцію комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини. Автори Г.М. Мешко (Мешко, 2009), В.Р. Міляєва, Ю.В. Бреус (Міляєва, & Бреус, 2012) розглядають професійне та емоційне здоров'я педагога як необхідну умову його творчого кар'єрного зростання. В.С. Салій (Салій, 2009) досліджує духовний розвиток підлітків засобами мистецтва.

Як синонім терміна «здоров'язберігаючі технології» в літературі нерідко використовується поняття «здоров'яформуючі освітні технології». З іншого погляду, такі технології – це сукупність певних принципів, методів та прийомів роботи, які, доповнюючи традиційні освітні та виховні технології, наділяють їх ознаками здоров'язбереження.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є теоретичний аналіз способів організації навчального процесу у закладах вищої освіти з використанням здоров'язберігаючих освітніх технологій, які сприяють формуванню у музикантів-виконавців осмисленого ставлення до свого здоров'я як у період навчання, так і в подальшій професійній діяльності, також розробка пропозицій щодо вдосконалення підготовки музикантів-виконавців у закладах вищої освіти із застосуванням здоров'язберігаючих технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сила впливу музичного твору на слухача залежить від рівня професіоналізму виконавця. Тому для музиканта, особливо в роки навчання, є надзвичайно важливим період освоєння та розвитку виконавської техніки. У цей момент і виникає проблема необдуманого занурення музиканта у творчий процес, який згодом призводить до проблем зі здоров'ям. У гонитві за успішністю та віртуозністю виконавець забуває про важливість дотримання здоров'язберігаючих технологій, які допомагають збалансувати його витрачені сили, набуті виконавські навички та внутрішні резерви здоров'я. Для того щоб не повторити ряд сумних фактів з життя відомих музикантів, треба дотримуватися тонкої межі між музично-виконавчою майстерністю, що напрацьовується, і працездатністю, пов'язаною зі здоров'ям і хорошим самопочуттям музиканта. Однак, відійшовши від міркувань до практики, можна побачити, що дотримуватися кордону названої рівноваги непросто: специфіка музично-виконавської діяльності передбачає регулярні та тривалі заняття за інструментом, а складні з психологічної точки зору концертні виступи виснажують внутрішні ресурси організму. Тому реальна практика музично-виконавчої діяльності показує, що необдумані великі фізичні та емоційні навантаження надалі призводять до проблем зі здоров'ям музиканта та знеструмлюють його творче горіння. Підтверджує цю думку й існуюча статистика про те, що професійними захворюваннями страждають близько 90% музикантів у всьому світі, зокрема 72% з них є молодші 25 років.

У прагненні знайти вихід із ситуації звернемося до досліджень вчених з Інституту здоров'я музикантів у Берліні імені Курта Зінгера в Берліні (Kurt Singer Institute for Music Physiology and Musicians' Health) та науково-дослідного інституту імені Петера Оствальда при Кельнській консерваторії (Hochsch). У цих установах глибоко вивчаються проблеми професійних захворювань музикантів, розробляються методики їхнього лікування та профілактики, що ґрунтуються на техніці правильного дихання, психологічного розслаблення, гімнастичних вправ для профілактики та корекції проблемних зон організму. За даними представлених інститутів, передумовами виникнення професійних захворювань музикантів-виконавців є такі фактори, як:

– тривалі заняття за інструментом, фізичне та психологічне навантаження;

– незліченна кількість одноманітних рухів;

– найсильніша фізична перенапруга рук;

– відсутність повноцінного відпочинку або перерви під час репетицій;

– статичне положення тіла;

– велике психоемоційне навантаження;

– слабка фізична форма;

– підвищений рівень шуму;

– інформаційне навантаження;

– відсутність часу на заняття фізкультурою та спортом.

Як наслідок, існують такі поширені професійні захворювання музикантів-виконавців:

– затискачі нервів, що виникають в результаті тривалого перебування в неприродному та незручному становищі;

– судоми та спазми м'язів, пов'язані з одноманітним рухом рук, грою без перерв, неправильною постановкою ігрового апарату;

– порушення опорно-рухового апарату (остеохондрози, кіфози, сколіози, плоскостопість), обумовлені незручним становищем тіла під час гри;

– тендовагініти зустрічаються практично у всіх музикантів-виконавців, але їхня локалізація залежить від інструменту. Піаністи, як правило, більше схильні до запальних захворювань і травм в області зап'ястя, які виникають внаслідок тривалого навантаження на кисть при роботі над великою технікою (акорди і октави в швидкому темпі);

– ганглії (скупчення суглобової рідини під м'язами та зв'язками у вигляді припухлостей або вузликів);

– втрата слуху (зниження слуху у музикантів відбувається поступово, і самі музиканти виконавці можуть часто його не помічати);

– координаційний невроз (стан позамежного гальмування, що виникає в центральній нервовій системі у відповідь на перевтому).

Перелічені захворювання при своєчасній діагностиці та лікуванні можуть запобігти професійній інвалідності та підвищити якість життя музиканта-виконавця. Однак для того, щоб уникнути навіть первинних ознак названих захворювань, педагогу необхідно з перших днів навчання музично-виконавчому мистецтву привчати майбутнього професіонала до дотримання здоров'язберігаючих технологій у процесі репетиційної діяльності. Тому на всіх етапах професійної підготовки музиканта-виконавця перед педагогом стоїть завдання не тільки передати музикантові-початківцю свій багатий досвід виконавської майстерності, а й навчити піклуватися про свій психофізичний стан, дотримуючись здоров'язберігаючих освітніх технологій.

К.А. Микурова вважає, що на систему освіти загалом і заклади вищої освіти зокрема, як на державну структуру, що забезпечує соціальний розвиток особистості, крім спеціальних завдань, лягає завдання збереження фізичного, психічного і морального здоров'я учнів. Інакше кажучи, навчальний заклад повинен формувати культуру здоров'я молодого покоління, мотивувати в учнів потребу вести здоровий спосіб життя, бути фізично активними та зацікавленими у питаннях здорового способу життя.

На думку багатьох дослідників, початок навчання у закладах вищої освіти провокує посилення академічної активності, що призводить до зменшення вільного часу, зокрема скорочується можливість проводити час на відкритому повітрі, у студентів відбувається підвищення гіподинамії, спостерігається зростання ожиріння та, як наслідок, погіршується стан здоров'я. В.Д. Іванов вважає, що основними джерелами підриву здоров'я у період навчання у вузі можуть бути інформаційні стреси, нераціональне харчування, емоційні зриви під час підготовки та складання іспитів, гіподинамія, відсутність правильного режиму праці та відпочинку, поява та закріплення шкідливих звичок. Тому С.А. Литвинов підтверджує думку про важливість здоров'язберігаючих технологій, які покликані допомогти учню у покращенні фізичного самопочуття, у підготовці та підвищенні рівня морфофункціонального стану організму під час навчальних занять та в час дозвілля. Також дослідники, як, наприклад, М.Г. Янова, наголошують на корінній проблемі зневаги серед студентів до дотримання здоров'язберігаючих технологій, що йде від викладачів, які не приділяють достатньої уваги цьому питанню. Отже, назріває важливе питання про впровадження у сучасний освітній процес вузу здоров'язберігаючих технологій, які допоможуть виростити повноцінну людину, яка відповідає соціальним та професійним запитам суспільства.

Здоров'язберігаюча технологія є якісною характеристикою будь-якої освітньої технології, що демонструє важливість збереження здоров'я студентів та викладачів у рамках навчального процесу. Тому розробка та застосування педагогічних умов, які сприяють зміцненню та збереженню фізичного, духовно-морального та психологічного здоров'я учнів, є однією з важливих складових освітнього процесу закладу вищої освіти.

Реалізація здоров'язберігаючих технологій можлива за дотриманням наступних умов:

– державна політика, спрямована на формування у підростаючого покоління активної життєвої позиції в галузі зміцнення та збереження свого здоров'я;

– впровадження в навчальний процес здоров'язберігаючих технологій;

– організація та систематичне проведення заходів щодо пропаганди здорового способу життя;

– організація медико-психологічного супроводу освітнього процесу;

– формування в усіх учасників освітнього процесу ціннісної орієнтації збереження як свого здоров'я, так і здоров'я оточуючих.

Здоров'язберігаюча освіта повинна спиратися на наступні принципи:

– комплексний підхід (взаємодія різних структур освітньої установи);

– гуманізація освітнього середовища (формування доброзичливих та справедливих відносин у колективі);

– принцип творчості у всіх сферах діяльності (навчання без можливості творчості стає насильством над особистістю учня);

– облік індивідуально-вікових особливостей (диференціація цілей, завдань, методів, засобів та результатів збереження здоров'я у всіх сферах діяльності учня);

– ціннісна орієнтація на здоров'я як необхідна умова подальшої самореалізації;

– сприяння самореалізації та самоствердження (навчальний план має містити вибрані учнями навчальні дисципліни та позаурочні заняття, які відповідають їхнім інтересам, здібностям та схильностям);

– дотримання санітарно-гігієнічних вимог та норм до організації навчального процесу (нормування навчального навантаження, профілактика перевтоми);

– корекція соматичного здоров'я (оздоровчі та медичні заходи, що проводяться без відриву від навчального процесу);

– педагогічна підтримка (розробка та реалізація програм з формування здоров'я, відмови від шкідливих звичок, мотивації здорового способу життя);

– здорове харчування (організація та контроль якості харчування в освітньому закладі).

Автори-дослідники (Г.К. Айзман, Н.П. Абаскалова, Г.К. Зайцев, Е.М. Казін, Е. Чарльстон та ін.) пропонують різні класифікації здоров'язберігаючих технологій і моделей їх впровадження та реалізації. Ми дотримуватимемося класифікації, розробленої Н.К. Смирновим. Так, згідно з цією класифікацією, здоров'язберігаючі технології поділяються на медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні технології, технології забезпечення безпеки життєдіяльності та здоров'язберігаючі освітні технології.

Медико-гігієнічні технології перебувають у віданні медичної служби закладу вищої освіти, яка допомагає проводити своєчасну діагностику загальносоматичних та професійних захворювань, вживати заходів щодо їхньої профілактики та усунення без зволікання (систематичні медичні огляди студентів, викладачів та співробітників закладів освіти, надання невідкладної та консультативної допомоги тим, хто звернувся до медичного пункту, планове проведення вакцинації, санітарно-гігієнічне просвітництво учнів, профілактичні заходи в період епідемій та карантинів), а також контроль забезпечення належних санітарно-гігієнічних умов у різних підрозділах закладів освіти.

Фізкультурно-оздоровчі технології, спрямовані на збереження та зміцнення фізичного здоров'я, здійснюються на заняттях фізичною культурою, спортивних та оздоровчих заходах, у секціях навчальних закладів, а також у процесі самостійної фізичної активності учнів.

Екологічні технології передбачають дотримання природоподібних, екологічно сприятливих умов життя та діяльності учнів та викладачів, гармонійних взаємин із природою.

Реалізацією технологій забезпечення безпеки життєдіяльності займаються інженерно-технічні служби закладів вищої освіти, спеціалісти з охорони праці та захисту в надзвичайних ситуаціях, запрошені служби пожежного, санітарно-епідеміологічного нагляду. Вимоги та рекомендації всіх профільних фахівців підлягають обов'язковому обліку та мають бути своєчасно інтегровані у загальну систему здоров'язберігаючих технологій навчальних закладів.

Здоров'язберігаючі освітні технології поділяються на організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та навчально-виховні технології:

– організаційно-педагогічні технології пов'язані з дотриманням у ході навчального процесу зручного режиму роботи студентів та педагогів, що запобігає стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів;

– психолого-педагогічні технології здійснюються під час занять, заснованих на дотриманні здорового мікроклімату психолого-педагогічного супроводу навчального процесу;

– навчально-виховні технології включають розробку та проведення організаційно-виховних заходів, які сприяють формуванню осмисленого ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, спрямовані на виховання культури здоров'я та здорового способу життя.

Крім перерахованих, необхідно виокремити дві групи технологій, які здійснюються під час позаурочної роботи закладів вищої освіти:

– соціально-адаптуючі та особистісно-розвиваючі технології покликані формувати та зміцнювати психологічне здоров'я студентів; підвищувати адаптивні здібності особистості (соціально-психологічні тренінги, заходи та програми сімейної та соціальної педагогіки);

– лікувально-оздоровчі технології належать до самостійної медико-педагогічної галузі знань, включають лікувальну фізкультуру та лікувальну педагогіку, покликані забезпечувати відновлення фізичного здоров'я студентів.

Всі вищеперелічені здоров'язберігаючі технології, принципи та умови їхньої реалізації необхідно використовувати системно та комплексно. Самопочуття студентів не повинно залежати від рейтингу закладу вищої освіти, його віддаленості від великих міст, обсягу його фінансування та компетентності адміністрації у

питаннях здоров'язбереження. Усі структури навчального закладу та співробітники закладу вищої освіти повинні вибудовувати свою діяльність, застосовуючи здоров'язберігаючі технології.

Пропонована нами модель системної комплексної роботи закладу вищої освіти зі збереження та зміцнення здоров'я музикантів-виконавців має 8 модулів.

І модуль – здоров'язберігаюча інфраструктура освітнього закладу. Модуль містить:

– стан й оснащення навчальних корпусів та гуртожитку навчального закладу відповідно до санітарно-епідеміологічних та гігієнічних норм;

– звукоізоляцію аудиторій для практичних музичних занять;

– наявність медичного кабінету, необхідного медичного обладнання, укомплектованість медичного персоналу;

– наявність у навчальних корпусах аптечок першої медичної допомоги;

– оснащення спортивних залів та справний стан обладнання та інвентарю;

– наявність студентської їдальні, організацію повноцінного харчування учнів;

– своєчасне навчання викладачів та співробітників закладу вищої освіти навичкам надання першої медичної допомоги та техніки безпеки;

– наявність психологічної служби;

– укомплектований штат викладачів та співробітників навчально-допоміжного складу.

Відповідальність та контроль реалізації першого модуля здійснює адміністрація вузу.

ІІ модуль – фізкультурно-оздоровча робота зі студентами. Модуль передбачає раціональну організацію рухового режиму студентів, сприяє нормальному фізкультурному розвитку, підвищує адаптивні можливості організму, розвиває рухові навички, які будуть необхідні для успіху в майбутній професійній діяльності, залучає студентів до систематичних фізкультурних занять, активної участі у спортивних заходах, впливає на естетичний розвиток особистості студента. Модуль містить:

– заняття з дисципліни «Фізична культура та спорт» з урахуванням індивідуальних медичних показань;

– наявність спортивних секцій;

– організацію динамічних змін;

– регулярне проведення спортивних та спортивно-оздоровчих заходів.

ІІІ модуль – виховна робота зі студентами. Роботу цього модуля спрямовано на формування ціннісної орієнтації для здоров'я та ведення здорового образу життя. Модуль містить:

– лекції, консультації, бесіди з медиками та психологами з проблем збереження здоров'я, профілактики та позбавлення від шкідливих звичок;

– дні здоров'я та інші просвітницько-оздоровчі заходи;

– моніторинг фізичного та психологічного стану студентів за допомогою медичних оглядів, а також психологічних консультацій та тестувань.

Значну допомогу у формуванні правильного ставлення до власного здоров'я у молодого покоління можуть надати спеціальні дисципліни, які дають теоретичні та практичні знання щодо особистої гігієни, правильної організації дотримання режиму сну та відпочинку, боротьби зі шкідливими звичками, організації повноцінного та правильного харчування. Цими дисциплінами є ОБЖ та валеологія.

Дисципліна «Основи безпеки життєдіяльності» відображає державну політику в галузі захисту від надзвичайних ситуацій, формує у студентів компетенції, що передбачають відповідальне ставлення до питань особистої безпеки та безпеки оточуючих.

Валеологія як наука здоров'я виникла наприкінці 1970-х років XX століття. Предметом вивчення дисципліни «Валеологія» в закладах вищої освіти є: здоров'я як категорія медичної та соціальної науки, механізми формування та зміцнення здоров'я, методи оцінки стану здоров'я, способи зміцнення та збереження здоров'я.

IV модуль – просвітницька та методична робота з професорсько-викладацьким та навчально-допоміжним складом навчального закладу. Модуль містить:

– підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти;

– лекції, консультації, семінари, курси з питань здоров'язбереження;

– наявність науково-методичної літератури з питань здоров'язбереження в фондах бібліотеки закладу вищої освіти;

– участь викладачів та кураторів у спортивних та спортивно-оздоровчих заходах закладів вищої освіти.

V модуль – профілактика та спостереження за станом здоров'я у динаміці. Модуль містить:

– профілактичні заходи (вітамінізація, профілактика слухових перевантажень, порушення постави та зору);

– регулярний аналіз фізичного здоров'я студентів викладачами та кураторами;

– систематична психологічна та соціальна допомога студентам;

– участь медичних працівників у всіх компонентах роботи закладів вищої освіти щодо збереження та зміцнення здоров'я студентів;

– диспансеризація.

VI модуль – психологічні знання та психологічні методики. Сучасна соціально-економічна ситуація, рівень життя, екологічна обстановка позначаються не тільки на фізичному, а й на психічному здоров'ї студентів. У цьому випадку необхідно впровадження інноваційних технологій збереження психічного здоров'я студентів закладу вищої освіти. За даними деяких соціально-психологічних досліджень, майже 90% першокурсників вказують на труднощі у навчальній діяльності (немотивовані страхи, тривожність, погіршення пам'яті). Окрема проблема – алкоголізм, куріння, наркоманія, токсикоманія, туберкульоз, суїциди тощо.

Як інноваційні методи вирішення завдань щодо розвитку психічного адаптаційного ресурсу пропонуємо використовувати такі форми роботи:

– індивідуальне консультування психолога;

– навчальні тренінги з саморегуляції, підготовки до сценічних виступів та іспитів, управління емоційним станом, конфліктологія, соціальна активність тощо;

– дистанційне консультування учнів психологами та психіатрами за допомогою мережі Інтернет;

– комплексна психологічна діагностика особистості (індивідуально-психологічні властивості, рівні розвитку когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційно-потребової, комунікативної сфер діяльності та ступінь дезадаптації студента;

– профілактика емоційних порушень та порушень поведінки;

– організація кабінетів релаксації (музична терапія, аромотерапія, фітотерапія тощо).

VII модуль – рекреаційна інфраструктура закладів вищої освіти та рекреаційні заходи. Рекреаційну систему можна поділити на два рівні. Перший рівень – рекреаційні заходи на державному, вузівському, профспілковому рівнях (будинки відпочинку, санаторії, курорти). Другий рівень – це індивідуалізована рекреаційна система, яка орієнтується на збереження оптимального психологічного стану студентів та потребує присутності спеціаліста із застосування спеціальних методик подолання втоми та підтримки енергії (лікувальний сон, аутотренінг, медитація тощо).

VIII модуль – раціональна організація навчального процесу. Реалізація цього модуля створить умови підвищення ефективності навчального процесу, спрямована на зниження напруги та стомлюваності студентів. Модуль включає:

– дотримання гігієнічних норм, вимог та рекомендацій до організації та обсягу навчального та позанавчального навантаження;

– дотримання рекомендацій та вимог до використання технічних засобів навчання (комп'ютери, проектори, мультимедійна, звуковідтворююча апаратура);

– організація уроків фізичної культури та інших занять активно-рухового характеру з дотриманням відповідних норм та вимог;

– використання методик та методів навчання, що відповідають віковим та індивідуальним можливостям і особливостям учнів;

– індивідуальний підхід до учнів (облік індивідуальних фізіологічних та психологічних особливостей учнів).

Для того, щоб уникнути проблем зі здоров'ям та не поставити під загрозу кар'єру музиканта, викладачі практичних дисциплін повинні вибудовувати аудиторне навантаження та допомагати організовувати самостійні заняття зі студентами, дотримуючись таких рекомендацій:

1. Поступове збільшення навантаження. Не можна допускати багатогодинні заняття після тривалої перерви, хвороби чи канікул. Різке зростання годин занять може призвести до травм м'язів, сухожиль та зв'язок. Не можна допускати також багатогодинний репетиційний марафон перед іспитами чи виступами.

2. Увімкнення фізичної розминки перед заняттям за інструментом чи виступом. Традиційному розігруванню на інструменті повинна передувати невелика фізична розминка, яка сприятиме зігріванню м'язів та готовності всього ігрового апарату музиканта.

3. Постійний контроль правильності положення тіла під час гри, постановки ігрового апарату. Зміна постави виконавця під час заняття (наприклад, у той час, коли педагог здійснює показ за інструментом чи йде обговорення виконання).

4. Фізичні вправи у перервах між заняттями та динамічні паузи під час уроку. Короткочасні фізичні вправи викликають збудження інших відділів мозку, цим посилюють кровообіг і створюють сприятливі умови для відпочинку раніше збуджених відділів. Після такого короткого, але активного відпочинку підвищується увага студентів і значно покращується сприйняття матеріалу.

5. Впровадження елементів самомасажу під час підготовки до занять та у перервах між ними сприяє нормалізації кровообігу та лімфовідтоку, які уповільнюються через постійне знаходження в одній позі.

6. Контроль за станом ігрового апарату під час заняття. Не допускати м'язових затискачів під час виконання ні під час заняття, ні під час самостійної підготовки. Завжди грати розслабленими руками. Після складних технічних епізодів вміти швидко розслабити апарат та скинути напругу.

Для подолання м'язової перенапруги можна використовувати такі вправи:

– скласти кисті рук долоню на долоню, по черзі відводити пальці один від одного, поплескуючи пальцем об палець: мізинець правої руки об мізинець лівої і так далі;

– стиснути пальці в кулак, одночасно двома руками виконувати кругові рухи пензлем вправо, потім вліво;

– сильно стискати і розтискати пальці обох рук до стану легкої втоми;

– випрямити пальці, виконувати кругові рухи великим пальцем спочатку вправо, потім вліво;

– руки поставити одну навпроти іншої, випрямити пальці, на двох руках одночасно стискати і розтискати перші дві фаланги;

– стиснути пальці в кулак, виконувати розгинальні та згинальні рухи кожним пальцем.

7. Вмикати елементи вокалотерапії під час роботи над складними поліфонічними чи кантиленними фрагментами. Перемикання уваги з рук на голос дозволяє частково зняти м'язову напругу з ігрового апарату та дати можливість розслаблення м'язів.

8. Застосування елементів ансамблевої гри, імпровізації у процесі заняття. Як правило, використання цих прийомів роботи дозволяє скинути не тільки м'язову, а й емоційну напругу.

9. Проведення гімнастики для очей під час читання з аркуша, розбору творів та інших етапів роботи над твором із використанням нот. Можна використовувати наступний комплекс вправ:

– міцно заплющити очі на 3–5 с, рахувати повільно до п'яти, потім відкрити очі на такий самий час;

– швидко моргати протягом 60–120 с;

– робити кругові рухи очима (при цьому голова не обертається);

– голову тримати прямо, відводити очі якнайдалі вправо (не моргаючи), подивитися прямо (кілька разів моргнути), заплющити очі і зробити паузу. Потім виконати цю вправу в протилежний бік;

– дивитися на конкретний предмет, що знаходиться прямо перед собою, при цьому повертати голову ліворуч і праворуч, не відриваючи погляду від цього предмета;

– дивитися у вікно вдалину не менше однієї хвилини.

Для зняття втоми очей та зміцнення очних м'язів можна використовувати стереограми. Їх застосування ґрунтується на визначенні зображення, захованого на малюнку. Для цього використовуються картки із спеціальним зображенням. Необхідно дотримуватися таких вимог до зображення:

– шрифт без насічок, без нахилу, розмір від 20 пунктів;

– кількість кольорів на малюнку не більше трьох;

– кольори шрифту та фону мають бути контрастними, щоб текст добре читався;

– тексту не повинно бути багато, щоб не викликати швидкої втоми.

10. Дихальна гімнастика сприяє насиченню організму киснем. Правильне дихання стимулює роботу серця, головного мозку та нервової системи. Як приклад можна використовувати просту вправу: вдих (5 с) – затримка дихання (3 с) – видих (5 с) – затримка дихання (3 с). Повільний видих сприяє розслабленню, заспокоєнню, допомагає впоратися з хвилюванням та дратівливістю. Дихальні вправи особливо ефективні перед виступом на сцені (концерти, екзамени).

11. Добиватись оптимального стану перед концертними виступами. Оптимальний концертний стан складається з трьох найважливіших компонентів:

– фізична форма підтримується щоденними заняттями та доповнюється повноцінним відпочинком та сном напередодні виступу;

– емоційний компонент складається з відчуття емоційного підйому, бажання грати для інших людей та приносити їм своїм мистецтвом радість;

– розумовий (когнітивний) компонент складається з ясності та швидкості мислення, здатності чітко представляти програму виконуваних ігрових рухів та втілюваних слухових образів. Моделювання різних ситуацій на уроці в ігровій формі допомагає перевірити рівень впливу сценічного хвилювання на виконання.

12. Створення сприятливого психологічного клімату під час занять. Доброзичливе ставлення педагога до учня, гарний настрій учасників уроку допомагають підвищити продуктивність роботи.

13. Формування педагогом позитивної мотивації до процесу навчання допомагає знижувати емоційну напруженість, покращує взаємини всіх учасників навчального процесу. Впровадження навчальної діяльності до ширшого сучасного та історичного контексту (надання можливості студентам брати участь в конкурсах, фестивалях, оглядах, відвідування концертів та майстер-класів) також сприяє підтримці позитивної мотивації до занять музичним виконавством.

14. Мотивація вести активний спосіб життя. Музикантам-виконавцям рекомендується займатися циклічними (біг, плавання) або ігровими (теніс, футбол) видами спорту.

15. У вільний від аудиторної роботи час використовувати природні чинники (повітря, вода) як фізкультурно-профілактичні засоби.

Раціонально створювати розклад праці та відпочинку.

Висновки. Таким чином, описана модель здоров'язберігаючих освітніх технологій може застосовуватися в ході підготовки музикантів виконавців, але не виключає своєї гнучкості у розвитку. Управління якістю освіти передбачає подальше вдосконалення вже існуючих та розробку нових технологій, які могли б закласти основи фізичного та духовного здоров'я студентів закладів вищої освіти.

У процесі реалізації запропонованої моделі слід звернути увагу на два основних моменти. По-перше, її успішність можлива лише у системному та регулярному застосуванні. По-друге, не лише студенти, а й викладачі, навчально-допоміжний склад навчальних закладів, повинні підтримувати та доводити важливість дотримання здоров'язберігаючих технологій у процесі навчання. Моніторинг закладів вищої освіти показує, що найбільш життєздатними виявляються ті освітні установи, які активно впроваджують технології зі збереження та зміцнення здоров'я студентів та формування у них мотивації здорового способу життя до своїх структур.

Список використаних джерел

Березуцький, В.В., Васьковець, Л.А., & Вершиніна, Н.П. (2005). *Безпека життєдіяльності:* навчальний посібник. (Ред. В.В. Березуцький). Харків: Факт.

Бєгун, В.В., & Науменко, І.М. (2004). *Безпека життєдіяльності (забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки*): навчальний посібник. Київ.

Воскобойнікова, Г.Л. (2014). Концепція комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України.* 8 / CXXV.

Гончаренко, М.С. (2011). *Духовність, здоров'я, освіта:* навчальний посібник. Харків: «БУРУН КНИГА», Київ: КНТ.

Долинський, Б.Т. (2016). Визначення сутності поняття «здоров'я» та його роль у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ. Вип. 136.

Желібо, Є.П., Заверуха, Н.М., & Зацарний, В.В. (2002). *Безпека життєдіяльності.* Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти України І-ІV рівнів акредитації. Київ: «Каравела», Львів: Новий Світ.

Коцан, І.Я., Ложкін, Г.В., & Мушкевич, М.І. (2011). *Психологія здоров'я людини.* (Ред. Коцан І.Я.). Луцьк: РВВ Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки.

Мешко, Г.М. (2009). Професійне здоров'я педагога як необхідна умова його творчого кар'єрного зростання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць.* 9 (19). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Міляєва, В.Р., & Бреус, Ю.В. (2012). Емоційне здоров'я як складова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Х (23).

Пєхота, О.М. (2001). *Освітні технології*: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К.

Ревякіна, О. (2013). Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. *Психологія особистості*. 1 (4).

Салій, В. С. (2009). Духовний розвиток підлітків засобами мистецтва. *Молодь і ринок: наук.-пед. журнал.* 5 (52).

Чепига, М.П. (2006). *Стимуляція здоров'я та інтелекту:* навчальний посібник. Київ: Знання.

References

Berezutskyi V.V., Vaskovets L.A., Vershynina N.P. (2005). Bezpeka zhyttiediialnosti: Navchalnyi posibnyk. [Life safety: Study guide.] Za red. prof. V.V. Berezutskoho. Kh.: Fakt. [in Ukrainian].

Biehun V.V., Naumenko I.M. (2004). Bezpeka zhyttiediialnosti (zabezpechennia sotsialnoi, tekhnohennoi ta pryrodnoi bezpeky): Navchalnyi posibnyk. [Life safety (ensuring social, man-made and natural safety): Study guide.] K. [in Ukrainian].

Voskoboinikova H.L. (2014). Kontseptsiia kompleksnoi otsinky adaptatsiinykh mozhlyvostei u formuvanni i zberezhenni indyvidualnoho zdorovia liudyny. [The concept of a comprehensive assessment of adaptive capabilities in the formation and preservation of individual human health.] Nauka i osvita: Naukovopraktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy. № 8/CXXV. Serpen. [in Ukrainian].

Honcharenko M.S. (2011). Dukhovnist, zdorovia, osvita: navch. posib. [Spirituality, health, education: a study guide.] Kharkiv: «BURUN KNYHA», K.: KNT. [in Ukrainian].

Dolynskyi B.T. (2016). Vyznachennia sutnosti poniattia «zdorovia» ta yoho rol u profesiinii diialnosti vchytelia pochatkovoi shkoly. [Definition of the essence of the concept of "health" and its role in the professional activity of an elementary school teacher.] Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka.; hol. red. Nosko M.O. Chernihiv: ChNPU. Vyp. 136. [in Ukrainian].

Zhelibo Ye.P., Zaverukha N.M., Zatsarnyi V.V. (2002). Bezpeka zhyttiediialnosti. [Life safety.] Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv osvity Ukrainy I-IV rivniv akredytatsii. K.: «Karavela», Lviv: Novyi Svit. [in Ukrainian].

Kotsan I.Ia., Lozhkin H.V., Mushkevych M.I. (2011). Psykholohiia zdorovia liudyny. [Psychology of human health.] Za red. Kotsana I.Ia. Lutsk: RVV Vezha Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky. [in Ukrainian].

Meshko H.M. (2009). Profesiine zdorovia pedahoha yak neobkhidna umova yoho tvorchoho kariernoho zrostannia. [Professional health of a teacher as a necessary condition for his creative career growth.] Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats. Vyp. 9 (19), vidp. red. N.V. Huzii. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].

Miliaieva V.R., Breus Yu. V. (2012). Emotsiine zdorovia yak skladova profesiinoi uspishnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii. [Emotional health as a component of professional success of future specialists in socionomic professions.] Aktualni problemy psykholohii:

Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka. Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia. X (23). [in Ukrainian].

Piekhota O.M. (2001). Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Educational technologies: educational and methodological manual.] K.: A.S.K. [in Ukrainian].

Reviakina O. (2013). Osnovni teoretyko-metodolohichni pidkhody do problemy osobystisnoho zdorovia u vitchyznianii ta zarubizhnii psykholohichnii nautsi. [Basic theoretical and methodological approaches to the problem of personal health in domestic and foreign psychological science.] Psykholohiia osobystosti. № 1 (4). [in Ukrainian].

Salii V.S. (2009). Dukhovnyi rozvytok pidlitkiv zasobamy mystetstva. [Spiritual development of teenagers by means of art.] Molod i rynok: nauk. ped. zhurnal. № 5(52). [in Ukrainian].

Chepyha M.P. (2006). Stymuliatsiia zdorovia ta intelektu: navch. posib. [Stimulating health and intelligence: a study guide.] 2-he vyd. pererob. i dop. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Переверзєва Олена Валентинівна
heloness@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-209-217

Матеріал надійшов до редакції 10. 10. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 10. 2024 р.

Information about the author:
Pereverzeva Olena Valentynivna
heloness@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-209-217

Received at the editorial office 10. 10. 2024.
Accepted for publishing 30. 10. 2024.

УДК 37.02.378

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Людмила Сопіна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті висвітлено особливості педагогічних основ формування індивідуальної освітньої траєкторії у процесі професійної підготовки педагога-музиканта. У науковій студії запропоновано теоретичне обґрунтування методики формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. Особливу роль у становленні проблеми індивідуальної освітньої траєкторії посідає теорія персоніфікації освіти. Проведений аналіз стану проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі дає можливість стверджувати, що забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії вимагає як застосування персоніфікованого, індивідуально-творчого підходу, так і оновлення організації навчання з широким впровадженням змішаних форм. Запропоновано оновлення дидактичного дизайну освітнього процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти України. Дидактичними маркерами забезпечення динамічного процесу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освітньої програми є зміст освіти (освітні компоненти), методи, форми, темпи опанування результатів навчання, формат комунікації з суб'єктами освітнього процесу. Дидактичний дизайн визначено як спрямовану на формування ІОТ студента технологію проєктування й реалізації системного забезпечення (навчально-методичного, програмного, змістово-технологічного та комунікативного) процесу професійної підготовки.

Ключові слова:
професійна підготовка педагога-музиканта; індивідуальна освітня траєкторія; вища музично-педагогічна освіта; методика; персоніфікований підхід; змішана форма; дидактичний дизайн.

Resume:
Sopina Liudmila. The conceptual ideas of the methods of the formation of the individual educational trajectory of the students in the process of the professional training of music teachers.
The purpose of the article is the illumination of the pedagogical foundations of the formation of the individual educational trajectory in the process of the professional training of the pedagogue-musician. Today the institutions of higher education of Ukraine demonstrate the significant transformations caused by the changes of the socio-cultural conditions of their activity, in particular, being in the condition of war. The colossal challenge of management of higher education consists in the necessity of the solution of the contradiction between the necessity of the sustainable development of higher education and the constant changes of the conditions of the functioning of the universities as the socio-cultural institutions. The review of experimentally proven solution of this contradiction, in particular, the theoretical grounding of the methodology of the formation of the individual educational trajectory of the students of higher musical-pedagogical education has been offered in the article. The theory of the personification of education plays a special role in the formation of the individual educational trajectory. The conducted analysis of the state of the issue in the native and foreign literature gives the possibility to confirm that ensuring the individual educational trajectory requires both the use of the personalized, individual-creative approach, as the renewal of the organization of the training with the wide implementation of the blended forms. The renewal of the didactic design of the educational process of the professional training of the teacher of musical art in the institutions of higher education of Ukraine has been proposed. The content of education (educational components), methods, forms, tempos of mastery of the outcomes of training, the format of communication with the subjects of the educational process are the didactic markers of ensuring the dynamic process of the realization of the individual educational trajectory of students. The didactic design has been determined as the technology of designing and the realization of the system support (educational-methodical, software, content-technological and communicative) process of the professional training which is aimed at the formation of the individual educational trajectory of the student. The educational-methodical element consists of the educational-professional program "Secondary education. Musical art. Art"; syllabuses of education components (professionally oriented disciplines) and their didactic content; subject-orientation portfolio of the teachers of professional-oriented educational components. The content-technological element has the content of professional-oriented educational components; the ways of the conduction of the lessons; the forms of the organization of the lessons; teaching methods; the tempo of the mastery of knowledge; the means of the control (the type of the control, the method of the control). The communicative element has been represented with the forms and the vectors of communication; the modes of the interaction with the pedagogue / pedagogue-supervisor. The activity-creative element contains the educational activities; the scientific activity; the concert-performing activity. The reflective-regulatory element consists of the program outcomes (knowledge, abilities, skills, the general and the professional competences).

Key words:
professional training of a music teacher; individual educational trajectory; higher musical and pedagogical education; method; personalized approach; blended form; didactic design.

Постановка проблеми. Заклади вищої освіти України сьогодні демонструють значні трансформації, спричинені змінами соціокультурних умов їхньої діяльності, зокрема, перебуванням держави у стані війни. Колосальний виклик менеджменту вищої освіти полягає у нагальності вирішення суперечності між необхідністю сталого розвитку вищої освіти й постійними змінами умов функціонування університетів як соціокультурних інститутів та міграційними процесами. Нами доведено, що вирішення цієї суперечності можливе за умови теоретичного обґрунтування методики формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої, зокрема, музично-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхом контент-аналізу нами встановлено, що в сучасному соціогуманітарному знанні є значне фундаментальне підґрунтя для розробки шляхів вирішення зазначеної проблеми, так, праці Н. Гузій (2013), І. Зязюна (2000), Н. Сегеди (2015), О. Матвеєвої (2014), С. Сисоєвої (2011) спрямовані на вивчення індивідуальних

відмінностей студентів та їхню реалізацію у процесі навчання; запропоновано концепції самореалізації вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки (К. Завалко (2014), О. Пєхота (2013), О. Рудницька (2002), Н. Сегеда (2021); розроблено ідеї в галузі проєктування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у закладах середньої та вищої освіти в працях О. Дубасенюк (2011), І. Вакарчука (2017), С. Вітвицької (2015), М. Коляди (2014), І. Каньковського (2013), Т. Коростіянець (2013), Г. Мікерова, А. Жук (2016), Т. Осипова, Т. Руденко (2013), Я. Сухенко (2017), К. Завалко, Н. Чепелєвої (2016) та Г. Шевчук (2021).

Особливу роль у становленні проблеми індивідуальної освітньої траєкторії відіграє теорія персоніфікації освіти. Основна парадигма, за якою психологія вивчала персоналізацію, була заснована Лі Кронбахом (1957), який побачив у ній синтез кореляційної та експериментальної психології.

Серед зарубіжних досліджень нашу увагу привернули праці Джулі Бул-Віггерс, та інших (2023). Нами зроблено значний аналітичний огляд 59 експериментальних досліджень, проведених у вищих навчальних закладах, щоб дослідити, що робить змішане ефективними. Основну увагу було зосереджено на педагогічних намірах, а не на кількісному визначенні балансу між онлайн-діяльністю та діяльністю «віч-на-віч». Результати вказують на те, яка особиста діяльність підтримує педагогічні цілі обробки вищого рівня, соціальної взаємодії та залучення. Огляд визначає поточні прогалини в дослідженнях змішаного навчання та закликає до детальнішої характеристики очних занять у змішаному навчанні для підтримки розробки і практики керівництва. У порівнянні результатів навчання між очним, повністю онлайновим і змішаним навчанням вчені дійшли висновку, що в більшості випадків змішане навчання показало кращі результати, ніж повне онлайнове або повністю очне навчання.

У праці авторського колективу дослідників Х. Гіндерлітер, Б. Хокансон, М. Екстер, А. Тафік та ін. (2021) щодо дизайну навчання ставиться під сумнів широке використання когнітивної теорії мультимедійного навчання Майєра. Науковці закликають до додаткових досліджень, орієнтованих на конкретні аудиторії в сучасних середовищах дистанційного навчання.

Дзюбан Чак, Хартман Дж. Л., Москаль Петсі (2004) пропонують дослідження змішаного навчання, зокрема, йдеться про те, що сучасні студенти технічно обізнані, тоді як викладачі потребують удосконалення технічної грамотності для розробки змішаних курсів, які, на думку дослідників, є ефективними в сучасних освітніх умовах. Автори стверджують, що впровадження успішної програми змішаного навчання вимагає узгодження інституційних цілей, цілей викладачів і студентів. Надійна та потужна інфраструктура повинна слугувати підтримкою студентів і викладачів. Безперервне дослідження може ефективно відстежувати вплив змішаного навчання на студентів, викладачів і навчальний заклад. Ці дані використовуються для інформування зацікавлених сторін і впливу на політику для покращення розвитку викладачів та інших структур підтримки, необхідних для успіху. За належної підтримки та планування, за переконанням науковців, змішане навчання може призвести до позитивних інституційних трансформацій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення педагогічних основ формування індивідуальної освітньої траєкторії у процесі професійної підготовки педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз стану проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі дає можливість стверджувати, що проблема забезпечення індивідуальної освітньої технології вимагає як застосування персоніфікованого, індивідуально-творчого підходу, так і оновлення форм навчання з широким впровадженням змішаних форм. Відтак, постає завдання оновлення дидактичного дизайну освітнього процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти України. Дидактичними маркерами забезпечення динамічного процесу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освітньої програми є зміст освіти (освітні компоненти), методи, форми, темпи опанування результатів навчання, формат комунікації з суб'єктами освітнього процесу. Питання дидактичного дизайну, тобто моделювання технології проєктування змісту навчання, є провідним у дослідженнях у галузі теорії і практики інструментальної дидактики. Враховуючи такі характеристики, понятійний зміст категорії дидактичний дизайн визначено як спрямовану на формування ІОТ студента технологію проєктування й реалізації системного забезпечення (навчально-методичного, програмного, змістово-технологічного та комунікативного) процесу професійної підготовки.

Навчально-методичний елемент складається з освітньо-професійної програми «Середня освіта. Музичне мистецтво. Мистецтво»; силабусів освітніх компонентів (професійно-орієнтованих дисциплін) та їхнього дидактичного наповнення; предметно-орієнтаційніго портфоліо викладачів з професійно-орієнтованих освітніх компонентів.

Змістово-технологічний елемент містить зміст професійно-орієнтованих освітніх компонентів; способи проведення занять; форми організації занять; методи навчання; темп засвоєння знань; засоби контролю (вид контролю, тип контролю, метод контролю).

Комунікативний елемент представлено формами та векторами комунікації; модусами взаємодії з педагогом / педагогом-куратором.

Діяльнісно-творчий елемент містить навчальну діяльність; наукову діяльність; концертно-виконавську діяльність.

Рефлексивно-регулятивний елемент: програмні результати навчання (знання, уміння, навички, загальні та фахові компетентності).

Ці складники в загальному прагматично-дидактичному руслі навчальної діяльності в цілому відображають рівень сформованості ІОТ студента у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Пропонуємо розгорнуті характеристики елементів дидактичного дизайну методики формування ІОТ майбутніх учителів музичного мистецтва детальніше.

Навчально-методичний елемент

Рівень раціонального планування й організації власної навчальної діяльності безпосередньо пов'язаний з усвідомленням можливостей обраної освітньо-професійної програми для самореалізації вчителя музичного мистецтва в освітній діяльності. Ознайомлення з результатами навчання, загальними та фаховими компетентностями спеціальності, а також переліком компонентів освітньо-професійної програми надає можливість майбутньому вчителю музичного мистецтва зорієнтуватись у подальшому формуванні змістово-технологічного компоненту ІОТ. Для якісного змістового та індивідуально орієнтованого навчання майбутній вчитель музичного мистецтва має також ознайомитись із силабусами професійно-орієнтованих освітніх компонент. Специфікою таких компонент є наявність різних викладачів для опанування результатів навчання, тому перед студентом постає можливість вибору або не вибору навчання у того чи іншого викладача. Мотивація студента у виборі певного викладача обумовлена індивідуальним уподобанням, рівнем професійних здобутків самого викладача та його методики оволодіння загальними та фаховими компетентностями спеціальності. Саме тому ми акцентуємо увагу на створенні предметно-орієнтаційного портфоліо, в якому майбутній вчитель музичного мистецтва має можливість ознайомитись з професійною біографією викладача, його науковими інтересами та методичними здобутками. Такий вид портфоліо також надає уявлення про визначення того чи іншого викладача в професійній сфері через позиційну фіксацію у портфоліо різних видів професійного і фахового визнання дипломів лауреатства, призових сертифікатів його студентів й особистих подяк та здобутків. З варіантом предметно-орієнтаційного портфоліо викладача можна ознайомитись у додатку «А» або на сайті МДПУ (режим доступу вказаний у додатку «А»). Отже, навчально-методичний елемент дидактичного дизайну формування ІОТ (освітньо-професійна програма «Середня освіта. Музичне мистецтво», силабуси освітніх компонентів вибіркового блоку та предметно-орієнтаційні портфоліо викладачів професійно-орієнтованих дисциплін) має бути спрямованим на надання здобувачу освіти максимально повної та зрозумілої для нього інформації для подальшого формування ІОТ.

Змістово-технологічний елемент

Методологічні засади проєктного та холістсько-емерджентного підходів спрямовують проєктно-орієнтовану освітню діяльність на розвиток критичного та творчого мислення у здобувачів освітньої діяльності, з подальшим формуванням умінь самостійно конструювати власні знання, що засновані на застосуванні можливості вільного вибору змісту професійної підготовки. Вище ми зазначали, що програмні вимоги до результатів навчання у всіх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін однакові, але вони можуть їх досягати, використовуючи різні методики викладання та можливість коректувати зміст самої дисципліни.

У визначенні поняття «ІОТ» вже закладена необхідність надання можливості вибору методів, форм, засобів навчання, які забезпечують гнучкість та варіативність вибору за індивідуальним уподобанням кожного здобувача кваліфікації вчителя музичного мистецтва у формуванні ІОТ. Такий добір змістово-технологічного елементу реалізується на кожній обраній дисципліні з подальшою фіксацією в індивідуальній технологічній карті.

– Зміст професійно-орієнтованих освітніх компонентів має відображати основні вимоги принципу активної індивідуалізації, гнучкості та варіативності, транспективності та враховувати можливості принципу транскомунікації, тобто зміст професійно-орієнтованих освітніх компонентів повинен бути гнучким та постійно оновлюватись з урахуванням запитів стейкхолдерів щодо результатів навчання, запитів програмних вимог на рівні держави та запитів самих здобувачів освітньо-професійної програми «Середня освіта. Музичне мистецтво». Також зміст дисциплін має надавати право враховувати результати навчання неформальної освіти (принцип векторності).

– Способи проведення занять поділяються за рівнем превалювання практичної або теоретичної складової та рівнем співпричетності компонентів ІОТ. Беручи за основу ці ознаки, можна виділити 4 групи освітніх компонентів за способом проведення. Так, до 1 групи належать індивідуальні заняття, що спрямовані на максимальне набуття практичного досвіду та формування професійних компетентностей спеціальності. На цих заняттях відбувається рівномірне урахування всіх компонентів ІОТ вчителя музичного мистецтва. Такими дисциплінами є «Вокально-хорове мистецтво» (модулі з Постановки голосу, Диригування (Хорове диригування)), «Музично-інструментальне виконавство» (модуль Додаткового музичного інструменту) та «Основний музичний інструмент».

Освітні компоненти 2-ї групи відрізняються рівномірністю теоретичної та практичної складової. Однак компоненти ІОТ студента у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва розглядаються в площині комунікативного компонента, тому що відбувається інтеграція з іншими компонентами ІОТ інших здобувачів освітньо-професійної програми, яка потребує максимальної конгруентності процесу. Відтак змістово-технологічний компонент ІОТ вже не є суто індивідуально визначеним, він формується на груповій комплементарності з урахуванням результатів навчання всіх суб'єктів взаємодії. До такої групи належать індивідуально-групові заняття, такі дисципліни, як «Історія і теорія музики» (Модулі Сольфеджіо і Гармонії, Основи теорії музики) з циклу обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми «Середня освіта. Музичне мистецтво». З циклу дисциплін вибіркової підготовки (вибірковий блок) до індивідуально-групових занять зараховують дисципліни «Теорія, методика і практика естрадного вокального мистецтва», «Методика і практика гри на естрадних музичних інструментах», «Виробнича практика».

До 3-ї групи освітніх компонентів залічують групові заняття, в яких превалює першочерговість теоретичної складової. Компоненти ІОТ вчителя музичного мистецтва також розглядаються в площині комунікативних можливостей ІОТ, інші компоненти ІОТ реалізуються через комплементарний характер змістово-технологічного компонента. До групових занять із циклу професійної підготовки (обов'язкові компоненти освітньої програми) відносять дисципліни «Історія і теорія музики» (Модулі Історія зарубіжної музики, Історія зарубіжної музики), «Історія видів мистецтв», «Хорознавство», «Основи ритміки», з циклу дисциплін вибіркової підготовки (вибіркові компоненти освітньої програми) – «Методика виховної роботи», «Методика естетичного виховання особистості», «Методика викладання мистецтва в закладах середньої освіти», «Методика викладання світової літератури в закладах середньої освіти». До потокового способу проведення занять належать наступні дисципліни: «Сучасні ТЗН організації професійної діяльності», «Педагогіка з навчальною практикою», «Психологія», або ж інший перелік освітніх компонент інших освітніх програм, які обиратиме студент.

4 групу складають міжкурсові заняття, до них належать дисципліни «Музично-інструментальне виконавство» (Модуль Оркестровий клас) та «Вокально-хорове мистецтво» (Модуль Хоровий клас). Дисципліни з таким способом проведення зорієнтовані на максимально розширену практичну складову, яка повинна врахувати найбільшу кількість мотиваційно-цільових компонентів ІОТ (очікуваних результатів навчання) та враховувати різні рівні сформованості інших компонентів ІОТ майбутніх учителів музичного мистецтва, що потребує від усіх суб'єктів взаємодії якісної транскомунікації.

– Форма організації занять у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва повинна враховувати індивідуально-потенційний, мотиваційно-цільовий та комунікативний компоненти ІОТ та спиратися на принципи активної індивідуальності, гнучкості й варіативності, транспективності, транскомунікації, партиципації управління та позитивної спрямованості. Саме тому форма організації навчальної діяльності буде відображати індивідуальний процесуально-результативний рух кожного здобувача кваліфікації вчителя музичного мистецтва.

Організація занять у процесі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва відбувається здебільшого в традиційний спосіб (індивідуальні, парні та групові заняття) та поділяється на педагогічно скеровані (заняття з викладачем) і самокеровані заняття (самопідготовка, яка може бути повністю автономною або включати такі технології комунікації з викладачем, як «педагог-координатор» (упорядковувач видів діяльності) або «педагог-консультант» (передавач інформації)).

Педагогічно скеровані заняття поділяють за формою надання інформації (лекції (лекція-візуалізація, проблема лекція, лекція-діалог), консультації (при попередньому самостійному вивченні матеріалу)), за формою засвоєння навчального матеріалу (семінарські та практичні заняття, психолого-педагогічні тренінги, навчальні конференції, творчі проєкти,

воркшопи, фокус-групи), за імітаційною складовою (дидактичні ігри (ігри-вправи, сюжетно-рольові ігри), імітаційні вправи, проблемно-орієнтовані ситуації), за контрольно-оцінювальною спрямованістю навчальної діяльності (заліки, іспити, творчі виступи, захист курсових та дипломних робіт, захист творчих проєктів). Самокеровані заняття поділяються на аудиторну самостійну роботу та позааудиторну самостійну роботу.

Методи навчання також повинні враховувати індивідуально-потенційний, мотиваційно-цільовий та комунікативний компоненти ІОТ вчителя музичного мистецтва та орієнтуватись на ті ж самі принципи, що були зазначені у формах організації занять. Методи навчання у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва розділяють на методи засвоєння знань, методи вдосконалення засвоєних знань та методи контролю (прописані у наступній позиції). Методи також визначаються за характером пізнавальної діяльності здобувачів кваліфікації вчителя музичного мистецтва і можуть поділятися на репродуктивні та продуктивні. Репродуктивними методами засвоєння знань є метод інформаційної передачі знань (словесні – розповідь, пояснення, бесіда; візуалізовані – ілюстрація (таблиці, моделі, малюнки), демонстрація (віртуальна екскурсія, презентація, Mind Map, майстер-класи)), метод передачі знань через проблемне повідомлення (ігри-подорожі, вікторини) та методи передачі інформації через дедуктивне виведення (конкретно-індуктивна бесіда). До продуктивних методів засвоєння знань належать методи пояснення через організацію самостійного евристичного пошуку (евристична бесіда, дискусія, диспут, метод мозкового штурму, метод генерування ідей). Методами вдосконалення засвоєних знань визначаємо практичні вправи, презентаційні та проєктні роботи, складання опорних схем та таблиць тощо.

Темп засвоєння знань здійснюється на принципах активної індивідуальності, векторності та позитивної спрямованості, які нададуть майбутньому вчителю музичного мистецтва підґрунтя для вибору обсягу знань та рівня поглиблення з кожної теми окремої дисципліни; рівня оволодіння практичними навичками та рівнем сформованості компетентностей, закладених в обраних дисциплінах. Зазначений вибір здійснюється через обговорення з викладачем певних особливостей навчальної діяльності, зокрема методів, форм навчання, формату та вектору комунікації з викладачем, часу опрацювання і засвоєння матеріалу, наслідків недотримання визначеного графіку та успішності виконання додаткових завдань з різних видів діяльності й можливостей урахування результатів неформального навчання.

Контроль у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва базується на методологічних основах, які транслюють контроль індивідуального мотиваційно-цільового компоненту ІОТ вчителя музичного мистецтва. З іншого боку, контроль за навчальною діяльністю повинен відображати принцип позитивної спрямованості, що акцентує увагу на виконанні педагогічної умови щодо актуалізації набутого студентом досвіду успіху. Контроль рівня якості результатів навчання та рівня сформованості загальних і фахових компетентностей спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) розрізняють за видами, типами, методами та формою комунікації. За видами контроль поділяють на пропедевтичний, поточно-періодичний контроль (контрольні точки, підсумкові модулі); підсумковий контроль (залік, іспит), заключний контроль (складання державних іспитів). За методами контроль поділяють на усний, письмовий, комбінований, практичний (виконавський), комп'ютерний. За формою розрізняють види контролю: 1) усні – опитування, колоквіум, інтерактивні методи; 2) письмові – тести, есе, реферати, письмові відповіді на білети; 3) комбіновані – тести, опитування, колоквіуми; письмова відповідь на питання у білеті та виконавська частина; виконавська частина і мультимедійна презентація; 4) практичні (виконавські) – сольні-групові творчі виступи (вокальні, інструментальні, диригентські), творчі проєкти (просвітницького, загальнокультурного та транскомунікативного характеру); 5) комп'ютерні – мультимедійна презентація (флеш-анімація, відеоролик), створення тематичних буклетів, афіш, візуальних екскурсій, Mind Map за темами дисциплін. За формою комунікації контроль поділяють на стаціонарний, дистанційний (засобами письмового та відеочатного спілкування) та мішаний (контроль здійснюється частково за стаціонарною, частково за дистанційною формою).

Комунікативний елемент

Методологічний ракурс підходів надає нам розуміння можливостей індивідуального професійного ресурсу вчителя музичного мистецтва через відображення цілісності зовнішньої і внутрішньої сторони комунікації. Принципи позитивної спрямованості, партиципації управління та гуманізації навчальної діяльності створює оптимальні умови щодо формування й розвитку якостей, які допомагають конструктивно змінюватися в процесі професійної підготовки та отримувати задоволення від взаємозв'язків у цьому процесі. Все це надає можливість реалізувати тенденцію

до професійній самоактуалізації вчителя музичного мистецтва і наступній його самореалізації в освітній діяльності.

Сучасна інформаційна ера сприяє створенню можливості для задоволення різних потреб комунікацій за індивідуальним уподобанням здобувача кваліфікації вчителя музичного мистецтва у формі, векторі та модусі взаємодії в процесі професійної підготовки. Так, розкриваючи зміст педагогічної умови щодо необхідності впровадження різнозмістової взаємодії та оновлення змісту діяльності в руслі загальних функцій, а також інституту куратора, нами окреслено формат взаємодії, який ураховує різні форми (стаціонарну, дистанційну, змішану) і вектори комунікації (синхронний, дуплексний, асинхроний) та модус взаємодії. У площині ІОТ здобувача кваліфікації вчителя музичного мистецтва модус взаємодії викладача і здобувача освіти в процесі професійної підготовки набуває функціонального та змістового оновлення. Саме тому здобувач освітньо-професійної програми «Середня освіта. Мистецтво. Музичне мистецтво» має можливість відповідно до особистісного уподобання та ситуативної необхідності скористатись тією або іншою функцією (яка є основою одного або іншого модусу взаємодії) педагога-куратора, що в свою чергу може виявлятися у формі допомоги, професійної підтримки, передачі інформації, психолого-педагогічного супроводу, технологічного супроводу, мотиваційного вияву, педагогічної настанови, упорядкування видів діяльності тощо.

Якість та рівень взаємодії студента з іншими суб'єктами в освітній діяльності прямо пропорційно залежить від рівня сформованості індивідуально-потенційного та комунікативного компонентів ІОТ, зокрема розвиненості soft skills. До складу комунікативних навичок ми відносимо комунікативність (якісна подача інформації); комунікабельність (вміння спілкуватися (емоційний бік); уміння самопрезентації; уміння слухати, обговорювати та домовлятись; гнучкість у прийнятті критики або іншої думки; робота в команді тощо). До індивідуальних якостей у площині soft skills ми зараховуємо навички саморозвитку, а саме time-management, критичне мислення, креативність, відповідальність, дисципліну тощо.

Діяльнісно-творчий елемент

Зазначений елемент дидактичного дизайну методики формування ІОТ учителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки формується з урахуванням кількості якісних виявів мотиваційно-цільового та рефлексивно-регулятивного компонентів ІОТ та відбувається за такими напрямами, як навчальна, наукова та концертно-виконавська діяльність.

Навчальна діяльність реалізується через безпосередньо навчальний процес (аудиторний керований та позааудиторний самокерований) у ЗВО; проходження виробничої (пасивної та активної (переддипломної) практики в закладах загальної середньої освіти) та закордонної практики; участь у виховних заходах, екскурсіях загальнокультурної спрямованості як для одногрупників, так і на рівні університету. Наукова діяльність здобувачів кваліфікації вчителя музичного мистецтва здійснюється через входження до складу студентського наукового гуртка факультету; участь у Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт зі спеціальності 014.13 Середня освіта. Мистецтво. Музичне мистецтво; активне залучення в практику проведення наукових конференцій та семінарів всеукраїнського та міжнародного рівнів, семінарів кафедрального та міжкафедрального спрямування. Концертно-виконавська діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки відбувається у формі творчих концертів на рівні університету, міста та області; конкурсних та фестивальних виступах у межах держави та за кордоном; флешмобів загальнопросвітницького та благодійного спрямування; Всеукраїнських студентських олімпіад з музичної професійної (педагогічної) освіти за різними видами діяльності; особистої участі в профорієнтаційній діяльності з метою популяризації спеціальності 014.13 Середня освіта. Мистецтво. Музичне мистецтво.

Рефлексивно-регулятивний елемент

У процесі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва рефлексивно-регулятивний елемент відображає результат їхньої освітньої діяльності, тобто рівень сформованості ІОТ. Якісний рівень сформованості ІОТ студента у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва визначається можливістю самореалізації здобувача через модифікацію особистісних, професійних ціннісних орієнтацій (програмні результати навчання) та надання можливості формувати здатності до вирішення назрілих освітніх проблем професійного та особистісного характеру, здатність впливати на обраний напрям діяльності в процесі професійної підготовки (загальні й фахові компетентності освітньо-професійної програми «Середня освіта. Музичне мистецтво»).

Холістсько-емерджентний підхід (N. Seheda, 2023) у поєднанні з принципом транспективності надає рефлексивно-регулятивному елементу можливість фіксувати емоційну задоволеність через співвідношення результатів навчання, сформованих компетентностей спеціальності до мотиваційно-цільового компонента ІОТ та

визначити регулятивну спрямованість зазначеного елементу у власній навчальній діяльності.

Висновки. Запропонована методика формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів у процесі професійної підготовки вчителя музики визначає успішність індивідуального процесуально-результативного руху, спрямованого на самореалізацію в освітній діяльності через вільний вибір освітньої програми, навчальних дисциплін, методів, форм, темпу опанування результатів, формату та технологій комунікації з іншими суб'єктами освітньої діяльності, що вимагає подальшого дослідження і має наукову і практичну перспективу.

Список використаних джерел

Вакарчук, І. О. (2017). *Якість освіти і вільна траєкторія студента*. URL: https://ucu.edu.ua/news/ivan-vakarchuk-yakist-osvity-i-vilna-trajektoriya-studenta/

Вітвицька, С. С. (2015). Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: *наук.-метод. журнал Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.* Вінниця. Вип. 10. С. 63–67.

Гузій, Н. В. (2013). Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. № 2 (11). С. 53–60.

Дубасенюк, О. А. (2011). *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 114 с.

Завалко, К. В. (2014). *Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності:* монографія. Київ: Центр навчальної літератури. 266 с.

Зязюн, І. А. (2000). Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ: Віпол. 636 с

Каньковський, І. Є. (2013). Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ. № 4. С. 62–65.

Коляда, М. (2014). Вибір оптимальних форм, способів і методів організації навчального процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 2. С. 30–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Pippo_2014_2_4

Коростіянець, Т. П. (2013). Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*, № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ nvd_2013_1_18

Матвєєва, О. О. (2014). *Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти:* монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс». 420 с.

Мікерова, Г. Ж., & Жук, А. С. (2016). Алгоритм побудови індивідуального освітньої траєкторії навчання. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 11. Ч. 1. С. 138–142.

Осипова, Т. Ю., & Руденко, Т. Б. (2013). Сутність поняття "Індивідуальна освітня траєкторія". *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 21. С. 31–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nchnpu_016_2013_21_10

Пєхота, О. М. (2013). Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 1 (40). С. 26–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1

Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька:* навч. посіб. Київ: Інтерпроф. 270 с.

Самопроектування особистості у дискурсивному просторі: монографія. (2016). Н. В. Чепелєва. (Ред.). Київ: Педагогічна думка. 232 с.

References

Vakarchuk I.O. (2017). Quality of education and free trajectory of the student. URL: https://ucu.edu.ua/news/ivan-vakarchuk-yakist-osvity-i-vilna-trajektoriya-studenta/ [in Ukrainian]

Vitvytska S.S. (2015). Axiological approach to the education of the future teacher's personality. Creative pedagogy: science and method. Journal of the Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy. Vinnytsia. Issue 10. P. 63–67. [in Ukrainian]

Huziy N.V. (2013). The human dimension of the methodological base of pedagogical professionalism as a key to the successful development of personally oriented education. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. No. 2 (11). P. 53–60. [in Ukrainian]

Dubaseniuk O.A. (2011). Conceptual approaches to the professional and pedagogical training of a modern teacher. Zhytomyr: Department of the State University named after I. Franko. 114 p. [in Ukrainian]

Zavalko K.V. (2014). Methodology of formation of music teacher's readiness for innovative activity: monograph. Kyiv: Center for Educational Literature. 266 p. [in Ukrainian]

Ziaziun I.A. (2000). Intellectual and creative development of personality in the conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, searches, prospects: monograph. Kyiv: Vipol, 636 p. [in Ukrainian]

Kankovsky I.E. (2013). Individual educational trajectories as a necessity of the modern process of professional training of a specialist. Professional education: problems and prospects. Kyiv. No. 4. P. 62–65. [in Ukrainian]

Koliada M. (2014). Selection of optimal forms and methods of organizing the educational process according to an individually oriented education system// Pedagogy and psychology of professional education. No. 2. P. 30-40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_2_4 [in Ukrainian]

Korostianets T.P. (2013). Individual educational trajectory – student's education program. Scientific Bulletin of Donbas. No. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_ 2013_ 1_18 (date of application: 11.03.2017). [in Ukrainian]

Matveeva O.O. (2014). Theoretical and methodological principles of pedagogical diagnostics of the quality of higher music and pedagogical education: monograph. Kharkiv: Shchedra Sadyba Plus LLC. 420 p. [in Ukrainian]

Mikerova G.Zh., Zhuk A.S. (2016). Algorithm for building an individual educational trajectory. Modern science-intensive technologies. No. 11. Part 1. P. 138-142. [in Ukrainian]

Osypova T.Yu., Rudenko T.B. (2013). The essence of the concept "Individual educational trajectory". Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice. Issue 21. P. 31-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nchnpu_016_2013_21_10 [in Ukrainian]

Pehota O.M. (2013). Pedagogical education technologies: purpose, content, features of application in modern conditions. Scientific bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Series: Pedagogical sciences. Issue 1 (40). P. 26-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1 [in Ukrainian]

Сегеда, Н. А. (2015). Самореалізація особистості у професійній педагогічній сфері життєдіяльності: сутнісні виміри і модельні конструкти. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, С. 72–109. URL: http://eprints.zu.edu.ua/26519/1/%D0%93%D1%83%D0%B7%D1%96%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D0%BB_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE_%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0.pdf (дата звернення: 04.05.2017)

Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., & Воловик, П. М. (2001). Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ: ВІПОЛ. 502 с.

Сухенко, Я. В. (2017). *Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.* URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Tgf3Y- MztNoJ:nbuv.gov.ua/j- pdf/Pspl_2017_38_34.pdf+&cd=11&hl=ru&ct=clnk&gl=ua

Шевчук, Г. Й. (2021) Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки.* Херсон. держ. ун-т. Херсон: № 95. URL: http://orcid.org/0000-0002-9688-2305 DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/ 2021-95-8

Chervonska, L., Seheda, N., & Pashchenko, I. (2023). Diagnostic markers of academic activity and mobility of applicants for higher music, pedagogical and choreographic education. Revista Eduweb, 17 (1), 88–98. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.9

Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 12 (11), 671–684. https://doi.org/10.1037/h0043943

Dziuban, Chuck & Hartman, J.L. & Moskal, Patsy. (2004). Blended learning. Research Bulletin. 7. 1-12. https://www.researchgate.net/publication/284024298_Blended_learning

Hinderliter, H. (2021). The Case for Rethinking Multimedia. In: Hokanson, B., Exter, M., Grincewicz, A., Schmidt, M., Tawfik, A.A. (eds) Learning: Design, Engagement and Definition. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85078-4_5

To cite this article: Julie Buhl-Wiggers, Annemette Kjærgaard & Kasper Munk (2023) A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education, Studies in Higher Education, 48:1, 151-173, DOI: 10.1080/03075079.2022.2123911

Rudnytska O.P. (2002). Pedagogy: general and artistic: teaching manual. Kyiv: Interprof, 270 p. [in Ukrainian]

Self-projection of personality in the discursive space: a monograph / N. V. Chepeleva, M. L. Smulson, O. V. Zazimko, S. Yu. Hutsol [and others]; under the editorship by N.V. Chepeleva. Kyiv: Pedagogical thought, 2016. 232 p. [in Ukrainian]

Seheda N.A. (2015). Self-realization of the individual in the professional pedagogical sphere of life: essential dimensions and model constructs. Pedagogical creativity, mastery, professionalism in the system of training educational personnel: achievements, searches, prospects: monograph / head. m. col. N.V. Guziy. Kyiv: Publishing House of M. P. Drahomanov NPU, 2015. P. 72-109. URL: http://surl.li/kijxbp (date of application: 05/04/2017) [in Ukrainian]

Sysoeva S.O., Aleksyuk A.M., Volovik P.M. (2001). Technologies of creative personality development in the process of professional training. Pedagogical technologies in continuous professional education / edited by S.O. Sysoeva. Kyiv: VIPOL. 502 p. [in Ukrainian]

Sukhenko Ya.V. (2017). Individual educational trajectory: analysis of the phenomenon in domestic and foreign studies. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Tgf3Y-MztNoJ:nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2017_38_34.pdf+&cd=11&hl=ru&ct=clnk&gl=ua [in Ukrainian]

Shevchuk G.Y. (2021). Individual educational trajectory of the student: the essence and key aspects of the organization // Collection of Scientific Works [Kherson State University]: Pedagogical Sciences / Kherson. state Univ. Kherson: No. 95. http://orcid.org/0000-0002-9688-2305 DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8 [in Ukrainian]

Chervonska, L., Seheda, N., & Pashchenko, I. (2023). Diagnostic markers of academic activity and mobility of applicants for higher music, pedagogical and choreographic education. Revista Eduweb, 17 (1), 88–98. https://doi.org/10.46502/ issn.1856-7576/2023.17.01.9 [in English]

Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 12 (11), 671–684. https://doi.org/10.1037/h0043943 [in English]

Dziuban, Chuck & Hartman, J.L. & Moskal, Patsy. (2004). Blended learning. Research Bulletin. 7. 1-12. https://www.researchgate.net/publication/284024298_Blended_learning [in English]

Hinderliter, H. (2021). The Case for Rethinking Multimedia. In: Hokanson, B., Exter, M., Grincewicz, A., Schmidt, M., Tawfik, A.A. (eds) Learning: Design, Engagement and Definition. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/ 978-3-030-85078-4_5 [in English]

To cite this article: Julie Buhl-Wiggers, Annemette Kjærgaard & Kasper Munk (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education, Studies in Higher Education, 48:1, 151-173, DOI: 10.1080/03075079.2022.2123911 [in English]

Відомості про автора:
Сопіна Людмила Геннадіївна
milakolonina@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-218-225

Матеріал надійшов до редакції 21. 08. 2024 р.
Прийнято до друку 14. 09. 2024 р.

Information about the author:
Sopina Liudmyla Henadiivna
milakolonina@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-218-225

Received at the editorial office 21. 08. 2024.
Accepted for publishing 14. 09. 2024.

УДК 378.091.32:542.06:37.091.31

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тетяна Четвертак

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Підготовка студентів у закладах вищої освіти України в період дії воєнного стану характеризується дотриманням заходів безпечного освітнього середовища для здобувачів освіти. Провідною формою навчання, як показує позитивний вітчизняний досвід, отриманий за пандемічних часів, залишається змішана форма освіти. В рамках якої актуальним питанням постає реалізація набуття практичних умінь здобувачів освіти, зокрема, якісне виконання лабораторних робіт з хімічних дисциплін в повному обсязі. Моделювання реальних умов хімічної лабораторії, зокрема, врахування необхідного устаткування та реактивів, дає змогу ґрунтовно та всебічно реалізувати синхронне дистанційне навчання студентів, охопити повною мірою теоретичний матеріал, відпрацювати під керівництвом викладача методики проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін в цікавій, доступній та наочній формі. У статті проаналізовано шляхи реалізації програмного забезпечення та представлено огляд найбільш вживаних інструментів для успішного проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін з урахуванням експертної оцінки учасників педагогічного експерименту. Узагальнюючи результати дослідження, встановлено, що серед респондентів найбільш вживаними та доступними для розуміння стали безкоштовні додатки на мобільні телефони з інтуїтивно-зрозумілим інтерфейсом, зокрема: віртуальні хімічні лабораторії, редактори хімічних малюнків, набори флеш-карток хімічного змісту. Реалістичне візуальне зображення, відкритий постійний доступ матеріалів, швидкість обчислення вхідних даних та отримання результатів визначено суттєвими перевагами представлених інструментів навчання. У статті проаналізовано стан використання хмарних сервісів під час проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін в режимі змішаної форми навчання. Педагогічним експериментом доведено ефективність використання сучасних інструментів та засобів навчання, застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації хімічних дисциплін в освітньому процесі.

Ключові слова:
віртуальні хімічні лабораторії; хімія; хімічна освіта; інтерактивні засоби навчання.

Resume:
Chetvertak Tetiana. Features of conducting laboratory work on chemical disciplines in a blended educational format using cloud services in institutions of higher education.
The training of students in higher education institutions of Ukraine during the period of martial law is characterized by compliance with the measures of a safe educational environment for those seeking education. The leading form of education, as shown by the positive domestic experience gained during the pandemic, remains the mixed form of education. In the framework of which, the implementation of the acquisition of practical skills of the students, in particular, the high-quality performance of laboratory work in chemical disciplines in full, appears as an urgent issue. Modeling the real conditions of a chemical laboratory, including taking into account the necessary equipment and reagents, makes it possible to thoroughly and comprehensively implement synchronous distance learning of students, to fully cover the theoretical material, to practice under the guidance of a teacher, the methods of conducting laboratory work in chemical disciplines in an interesting, accessible and visual form. The article analyzes the ways of software implementation and presents an overview of the most used tools for successful laboratory work in chemical disciplines, taking into account the expert assessment of the participants of the pedagogical experiment. Summarizing the results of the study, it was found that among the respondents, free applications for mobile phones with an intuitive and understandable interface became the most used and accessible for understanding, in particular: virtual chemical laboratories, editors of chemical drawings, sets of flash cards of chemical content. Realistic visual image, open constant access of materials, speed of calculation of input data and obtaining results are defined as significant advantages of the presented training tools. The article analyzes the state of use of cloud services during laboratory work in chemical disciplines in the mode of mixed form of education. The pedagogical experiment proved the effectiveness of using modern tools and teaching aids, the use of virtual chemical laboratories, mobile applications for modeling chemical processes, and cloud services for visualization of chemical disciplines in the educational process.

Key words:
virtual chemical laboratories; chemistry; chemical education; interactive learning tools.

Постановка проблеми. Вміння переносити систему отриманих хімічних знань у процесі навчання в закладі вищої освіти у площину навчального предмета хімії та оволодіння різними методами розв'язування експериментальних задач з хімічних дисциплін дає можливість майбутнім фахівцям реалізуватись у професійній сфері в повному обсязі. Адже основний фокус освітньої програми за спеціальністю 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)» 014.06 Хімія направлено на методики навчання хімії у закладах загальної середньої освіти з акцентом на інноваційні підходи у професійній діяльності майбутнього вчителя хімії. Формування особистості фахівця вказаної сфери полягає у гармонійному поєднанні опанування важливих соціальних якостей наставника та оволодінням системними знаннями з профільних хімічних дисциплін. Такий підхід в подальшому дасть змогу розвивати мовно-комунікативні вміння та навички здобувачів загальної середньої освіти засобами навчального предмета хімії.

Виклики, зумовлені воєнним станом в країні, першочергове забезпечення заходів безпеки в освітньому середовищі, зумовили подальше широке застосування та оновлення дистанційних засобів навчання здобувачів закладів вищої освіти України. Специфіка вивчення профільних хімічних дисциплін полягає у необхідності ґрунтовного та всебічного пояснення будови, хімічних властивостей, класифікації речовин органічної і неорганічної природи, властивостей хімічних елементів та

їхніх сполук, типів хімічних реакцій, термодинамічних та кінетичних закономірностей тощо. Влучне оперування базовими категоріями і поняттями предметної спеціальності хімії полегшується в разі використання доступних і сучасних засобів навчання, зокрема інформаційних технологій та інструментів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців щодо особливостей проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін у змішаному форматі навчання, виявлено зацікавленість вчених до проблематики доцільного використання сучасних інструментів та засобів навчання, переважно застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін.

Найбільша кількість наукових робіт із зазначеної проблематики присвячена використанню віртуальних хімічних лабораторій в освітньому процесі. Відтак, українські дослідниці В. Безпала, Д. Дацкова і Т. Грановська, дослідивши можливості віртуальної лабораторії Olabs, зазначають, що «ресурси доцільно застосовувати не лише під час лабораторних чи практичних робіт, а й для реалізації повноцінних дослідницьких проектів. Учні можуть більш широко ознайомитися з термінологією хімічного виробництва і взагалі розширити свій кругозір і переконатися, що хімія має велике значення для всіх сфер людської життєдіяльності від хімічного виробництва до побутового рівня» (Безпала, Дацкова, & Грановська, 2023).

Дослідники І. Войтович, О. Войтович і Г. Мартинюк погоджуються з необхідністю використання віртуальних лабораторій у процесі вивчення хімічних дисциплін, і наголошують на тому, що за рахунок хімічних лабораторій можна успішно «формувати практичні навички, імітуючи послідовність дій дослідника, виконувати всі досліди, передбачені навчальними програмами, змоделювати, візуально продемонструвати, безпечно працювати з небезпечними речовинами» (Войтович, Войтович, & Мартинюк, 2021).

Проте, вчений В. Сергієнко в своїй роботі в співавторстві з дослідником І. Войтович, робить акцент на тому, що «використання віртуальних лабораторій з хімії не може замінити традиційне виконання лабораторних робіт, а є лише доповненням, що дозволяє навчатися здобувачам вищої освіти, які не змогли бути присутніми на конкретних заняттях; забезпечує закріплення навиків виконання хімічних дослідів; дозволяє розширити межі виконання лабораторних дослідів поза навчальною програмою; створює можливості для виконання лабораторних» Войтович, Сергієнко, & Войтович, 2021).

Вказані переваги застосування віртуальних хімічних лабораторій в освітньому процесі, підтверджує дослідниця Н. Саніна, яка підкреслює «можливість моделювати процеси, що відбуваються в іншому масштабі часу – частки секунди або години і дні; відсутність ризику для здоров'я учнів у випадку застосування токсичних чи їдких речовин або небезпечних процесів (високий тиск, температура тощо); можливість використання для дистанційного навчання: віртуальна хімічна лабораторія залишається єдиним варіантом проведення лабораторних досліджень; комфортність сприйняття учнями – лабораторії відповідають загальному напрямку на геймифікацію навчального процесу, тобто внесення до процесу навчання ігрових елементів; учні отримують навички самостійного планування дослідження і опрацювання отриманих результатів; можливість повторного виконання невдалого експерименту зменшує психологічний тиск на учня і дозволяє йому спокійно аналізувати власні помилки» (Саніна, 2021).

Таку ж думку розділяють науковці В. Старченко, і С. Макєєв, які зазначають, що «загалом використання віртуальних хімічних лабораторій надає можливість: допомогти виконати досліди тим учням, які пропустили експеримент у класі; доповнити демонстраційний експеримент, проведений у класі; доповнити домашні завдання та поточні роботи вправами із розробки й проведення своїх власних експериментів; контролювати правильність виконання завдання учнями; провести віртуальні досліди без ризику для здоров'я; сформувати в учнів навички роботи у віртуальному середовищі» (Старченко, & Макєєв, 2024). Відтак, підтверджується ефективність застосування віртуальних хімічних лабораторій в освітньому середовищі при змішаному форматі навчання.

Друга половина досліджень зосереджена на застосуванні сучасних хмарних серверів візуалізації хімічних процесів. Ґрунтовні напрацювання вчених зосереджені на застосуванні цифрових інструментів під час вивчення профільних хімічних дисциплін. Вітчизняна вчена Ю. Сняла в своїх роботах, оприлюднює позитивний досвід застосування сучасних хмарних сервісів в освітньому процесі, які дозволили виокремити основні напрями їхнього використання при викладанні хімічних дисциплін: «для візуалізації при поясненні нового матеріалу, для моделювання хімічних об'єктів, для створення віртуальної та доповненої реальності, для проведення лабораторних робіт,

для створення дидактичних ігор, ментальних карт, для контролю знань» (Сняла, 2024).

Переваги зазначених сучасних цифрових освітніх інструментів дослідниця вбачає у «інтенсифікації навчального процесу, а також здатності викладача продемонструвати теоретичний матеріал, що посилює мотивацію здобувачів освіти до вивчення хімії, дозволяє сформувати інформаційно-цифрову компетентність та підвищує ефективність навчального процесу. Додатки роблять заняття з хімії наочними, цікавими, інтерактивними, незабутніми, забезпечують між учасниками освітнього процесу постійний обмін інформацією, допомагають отримати об'єктивну картину рівня навчальних досягнень в цілому для всієї групи і для кожного здобувача освіти окремо, дозволяють викладачу побачити індивідуальний розвиток кожної дитини. Дидактичні дистанційні вправи з хімії сприяють не тільки якісному засвоєнню знань, умінь та навичок з предмету, а й самоосвіті і самовдосконаленню здобувача освіти, розвитку комунікативних та інформаційних навичок, підвищенню мотивації до навчання. Додатки для створення віртуальних лабораторних робіт дозволяють краще зрозуміти суть усіх процесів, встановити причинно-наслідкові зв'язки, побачити зв'язок хімії з життям, сформувати практичні навички виконання хімічного експерименту» (Сняла, 2024).

Подібну думку розділяють зарубіжні вчені, які суттєві переваги застосування хмарних додатків візуалізації хімічних процесів розглядають у тому, що «віртуальні хімічні лабораторії можуть забезпечити кращі результати щодо підсумків навчання в усіх сферах (тобто когнітивних, емоційних і навичок), ніж традиційні пасивні медіа, і вони вважаються такими ж ефективними, а іноді й кращими, ніж реальні практичні лабораторії. Більш ефективним використанням є поєднання віртуальних лабораторій із пасивними носіями чи практичними лабораторіями. Однак необхідно врахувати важливі міркування щодо вибору технології та дизайну навчання. Технології, які використовуються у віртуальних хімічних лабораторіях, варіюються від простої 2D-графіки до більш складних 3D-відображень реальної лабораторії. Незважаючи на те, що 3D Desktop використовується частіше, ніж 2D Desktop і VR, кожна з цих технологій має свої переваги та різні цілі. Можна вибрати недорогу, просту у реалізації двовимірну віртуальну лабораторію для навчання хімічним реакціям, або більш дорогу складну 3D-віртуальну лабораторію для повторення експериментів із простими взаємодіями. Якщо потрібна висока реалістичність, можна використовувати дорожчу технологію віртуальної реальності з ефектом занурення та пристрої введення NUI» (Chan, Van Gerven, Dubois, & Bernaerts, 2021).

З іншого боку, деякі дослідники визначають і недоліки застосування, відтак, «віртуальні хімічні лабораторії дають можливість додати до лабораторної роботи такі елементи, як контрольні запитання, які можуть стати провокаційними, викликати труднощі, в порівнянні з умовами реальної хімічної лабораторії: особливо з великою групою студентів викладач не завжди може оперативно відповісти на запитання саме тоді, коли студент завершив певне завдання або досяг певного – правильного чи неправильного – результату, але інтерактивне навчання зазвичай відбувається в темпі всього навчального сеансу. Цілком імовірно, що співвідношення між недоліками та перевагами віртуальних лабораторій можна буде ще більше покращити в майбутньому шляхом створення більш складних налаштувань» (Viitaharju, Nieminen, Linnera, Yliniemiand, & Karttunen, 2023).

Тобто бачимо невирішеність питання методологічного супроводу, ролі наставника-викладача під час лабораторного досліду з використанням хмарних технологій навчання та інструментів візуалізації хімічних процесів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз широти використання та доцільності застосування цифрових інструментів, віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації хімічних дисциплін при проведенні лабораторних робіт у змішаному форматі навчання здобувачів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питанням проблематики рефлексії при використанні сучасних інструментів та засобів навчання, застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін у освітньому процесі приділено також багато уваги науковців. Зокрема, визначення та проведення оцінки потреби в обізнаності з інтерактивними засобами навчання при викладанні хімії; проєктування, вибір і організація відповідних апаратних і програмних засобів; архітектури віртуальної хімічної лабораторії; визначення належної взаємодії учнів зі змістом віртуальної хімічної лабораторії (як окремо віртуальної хімічної лабораторії веб-сайту, так і автономного додатку), розробка систем з використанням методів анімації та моделювання; оцінка досвіду і зручності застосування віртуальної хімічної лабораторії (Manyilizu, 2023).

Особлива увага приділялась зворотному зв'язку зі здобувачами, як експертною групою.

Зокрема зарубіжні вчені проводили анкетування після впровадження застосування певних існуючих сучасних інструментів та засобів навчання, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін.

На основі опитувальника (Díez-Pascual, & Jurado-Sánchez, 2022), зазначеного в працях зарубіжних вчених, складено анкету для педагогічного експерименту дослідження. А саме: «Вам подобаються лабораторні уроки хімії у дистанційній формі? Якщо так, то що Вам найбільше подобається? Що було найважчим під час дистанційних занять? Які функції віртуальних хімічних сервісів Ви б змінили, якби їх знову довелося проводити дистанційно? Які з використаних ресурсів/інструментів Ви вважаєте більш корисними? Як би Ви оцінили відео як навчальний ресурс? Який формат і довжина роблять їх ефективнішими? Як Ви вважаєте, дистанційні заняття складніші чи легші, ніж очні? Чи вважаєте Ви дистанційне навчання адекватною методологією для проведення лабораторних занять? Чи вважаєте Ви розроблену методику корисною для виховання інтересу та мотивації студентів? Оцініть свій загальний рівень задоволеності командною роботою та застосованою методологією від незадоволеного до дуже задоволеного. Як би Ви оцінили роботу своїх однолітків від 0 до 10?» (Díez-Pascual, & Jurado-Sánchez, 2022).

Розгляд проблематики використання сучасних інструментів та засобів навчання, застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін у освітньому процесі з позиції здобувачів освіти вважається найбільш доцільним з урахуванням особистісно-орієнтованого навчання.

Таку ж думку підтверджують зарубіжні вчені, які наголошують, що «студенти отримують глибше розуміння хімічних властивостей матеріалу та хімічних змін, що виникають в результаті різних явищ, мають змогу самостійно моделювати вплив відповідних параметрів і використовувати візуалізацію. Знайомляться із сучасними обчислювальними засобами для вирішення інженерних задач. Мають змогу порівняти результати моделювання з експериментальними даними та обговорити потенційні джерела варіацій. Удосконалюють критичні навички і здатність приймати рішення в задачах проектування» (Zhao, Chu, & Chen, 2021). Отже, рефлексія застосування сучасних інструментів та засобів навчання, віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін у освітньому процесі демонструє позитивне ставлення здобувачів.

Зарубіжний досвід використання вказаних технологій навчання засвідчив, що «протягом навчального курсу здобувачі, які брали участь у дослідженні, проводили лабораторні експерименти як традиційно, так і віртуально, і проходили анкетування для оцінки задоволення та впливу обох підходів наприкінці курсу. Результати вказують на статистично значущі відмінності на користь традиційних лабораторій за всіма досліджуваними змінними. Загалом студенти продемонстрували більш позитивне ставлення до традиційних експериментів. Ці результати підкреслюють важливість проведення практичних експериментів для підвищення мотивації студентів і сприйняття результатів» (Serrano-Perez, González-García, Flacco, Taberner-Cortés, García-Arnandis, Pérez-López, & Romá-Mateo, 2023). Відтак, значна кількість теоретично зазначених переваг при використанні сучасних інструментів та засобів навчання, застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін у освітньому процесі може бути експериментально підтверджена та доведена або спростована шляхом практичного застосування в ході вітчизняного педагогічного експерименту.

Щодо методики проведення педагогічного експерименту, то базою дослідження визначено кафедру хімії та хімічної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Запоріжжя, Україна). Експериментальна група здобувачів вищої освіти хімічно-біологічного факультету складала 141 респондент, контрольна група 140 респондентів. Педагогічний експеримент полягав у впровадженні в експериментальній групі сучасних інструментів та засобів навчання, застосування віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації хімічних процесів на практичних заняттях з профільних хімічних дисциплін, та традиційні засоби навчання у контрольній групі. Критеріями оцінки практичної роботи в обох групах визначено: правильність проведення хімічних спостережень, точність висновків, якісне зовнішнє оформлення та чіткість форми вираження думки.

Для технічного забезпечення лабораторної частини практичних занять використано хмарні додатки з безкоштовним доступом, а саме:

1. ReactionFlash(R), додаток де наведено хімічні реакції з механізмами їхнього перебігу та роз'ясненням щодо процесів, опубліковані в рецензованій літературі чи патентах. Програму

представлено як набір флеш-карток. Режим вікторини забезпечує перевірку отриманих знань.

2. «Функціональні групи – хімія», де наведено добірку з вісімдесяти найважливіших функціональних груп з органічної та біологічної хімії. Зокрема, класи органічних сполук (альдегіди, карбонові кислоти, аміни, нуклеїнові кислоти, вуглеводи, ліпіди тощо). Режим гри дозволяє обрати тестування з варіантами відповідей та без них, питання з відкритою відповіддю, коригування часу виконання, використання флеш-карт і таблиць.

3. KingDraw App, редактор хімічних малюнків, який дозволяє малювати ескізи хімічних молекул і хімічних реакцій, а також об'єктів. Можливе прогнозування складеної властивості, конвертування хімічної структури з назви IUPAC, перегляд 3D-структури сполук.

4. Додаток PhET охоплює 150 інтерактивних моделювань для вивчення широкого кола хімічних запитань. Характеризується інтуїтивно-зрозумілим навчальним середовищем, використовує відкриті освітні ресурси (ліцензія Creative Commons Attribution – CC-BY), розробленим Проект PhET Interactive Simulations в Університеті Колорадо Боулдер.

5. Chemical detectives додаток для встановлення молекулярної структури органічних молекул, з використанням методів: мікроаналізу, мас-спектрометрії, інфрачервоної спектроскопії, ядерної магнітно-резонансної спектроскопії.

6. Хімічна лабораторія MEL дає змогу зазирнути у хімічну молекулу зсередини, прогнозувати аналітичний перебіг хімічних реакцій, продемонструвати структури молекул, включаючи сульфатну кислоту, лимонну кислоту, хлористоводневу кислоту, лактозу та хлорид олова.

7. Unreal Chemist цифровий шлюз у вивченні хімії. Занурює у візуально захоплюючий світ наукових експериментів, відтворених з точністю та увагою до деталей. Програма розроблена для точної імітації широкого спектру хімічних експериментів, використовує реалістичні візуальні ефекти та точні зображення хімічних речовин і хімічних реакцій.

8. Chemistry Lab додаток, який дозволяє перетворювати реальні органічні механізми хімії. Об'єднує більше тисячі флеш-карток із загальної хімії.

9. WebMO додаток дозволяє користувачам створювати і переглядати молекули в 3 - D, є можливість візуалізації елементів симетрії, узагальнювати хімічну інформацію і властивості із зовнішніх баз даних (з PubChem і ChemSpider, NIST, Sigma-Aldrich, ІК, УФ і видимій, ЯМР, мас-спектри і з зовнішніх баз даних (NIST, NMRShiftDB)).

10. Lab.Hacks додаток надає інструменти, калькулятори та бібліотеки для роботи в хімічній лабораторії. Зокрема, розрахувати та конвертувати розведення і розрідження за допомогою калькулятора, а також визначити необхідну вагу для конкретних концентрацій буфера та полярності.

11. Chemical substance має вигляд електронного інтерактивного посібника, який містить розділи: перший – сполуки металів і неметалів; неорганічні кислоти, солі, багатоатомні іони; другий – вуглеводні і карбонові кислоти; третій – комбінований, що містить всі хімічні елементи та періодичну таблицю; четвертий – загальний (систематичні та тривіальні назви; структури та формули; органічні, неорганічні та металоорганічні сполуки; від кислот і оксидів до вуглеводнів і спиртів; 100 легких і 100 складних сполук).

12. Chemistry by design являє собою інтерактивний віртуальний додаток-флеш, що дозволяє перевірити практичні навички з хімії. Візуалізація реагентів, вихідних матеріалів і продуктів для кожного етапу дослідження.

13. Molecular constructor програмне забезпечення у 3D моделюванні для побудови молекул, що дозволяє створити молекулу і оптимізувати її геометрію одночасно.

14. Quizlet додаток дає змогу створювати картки або використовувати вже створений матеріал хімічного змісту, а також розробляти модулі з картками, режим з повторенням для тренування пам'яті.

15. ChimicaMaster – Basic Chemistry додаток у вигляді інтерактивного посібника, що в ігровій формі зібрав матеріали хімічного змісту (будова атома, хімічні зв'язки, хімічні сполуки, хімічні реакції, стани матерії, хімічні закони тощо).

Визначені експериментом додатки обрано шляхом анкетування та перегляду пропозицій здобувачів освіти, враховуючи особистісно-орієнтований підхід, та застосовано на практичних заняттях з профільних хімічних дисциплін в експериментальній групі.

В результаті педагогічного експерименту встановлено, що завдяки застосуванню сучасних інструментів та віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін у змішаному форматі навчання, отримано позитивну динаміку при визначенні рівнів сформованості навчальних досягнень здобувачів на практичних заняттях. Таким чином, в результаті педагогічного експерименту відбулися кількісні зміни показників, які відобразили значущі якісні перетворення у набутих теоретичних хімічних

знаннях здобувачів освіти, що засвідчило суттєву позитивну динаміку готовності до ґрунтовного та всебічного пояснення будови, хімічних властивостей, класифікації речовин органічної та неорганічної природи, властивостей хімічних елементів та їх сполук, типів хімічних реакцій, термодинамічних та кінетичних закономірностей в подальшій професійній діяльності.

Статистичним підтвердженням визначеного дослідження (табл. 1, рис. 1) стали кількісні показники експериментальних груп: з 5,0% – до 19,1% зросла кількість здобувачів освіти з високим рівнем навчальних досягнень на практичних заняттях з хімії (динаміка склала 14,1%); на 31,9% (з 13,5% – до 45,4%) збільшився індекс достатнього рівня навчальних досягнень на практичних заняттях з хімії; на 29% (з 33,3% – до 4,3%) зменшилася кількість студентів з низьким рівнем.

Таблиця 1

Результати навчальних досягнень здобувачів з профільних хімічних дисциплін

Рівні	Етапи педагогічного експерименту			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	47 ос. (33,3%)	46 ос. (32,9%)	6 ос. (4,3%)	15 ос. (10,7%)
Середній	68 ос. (48,2%)	65 ос. (46,4%)	44 ос. (32,1%)	69 ос. (49,3%)
Достатній	19 ос. (13,5%)	20 ос. (14,3%)	64 ос. (45,4%)	39 ос. (27,9%)
Високий	7 ос. (5,0%)	9 ос. (6,4%)	27 ос. (19,1%)	17 ос. (12,1%)
Всього	141 ос. (100,0%)	140 ос. (100,0%)	141 ос. (100,0%)	140 ос. (100,0%)

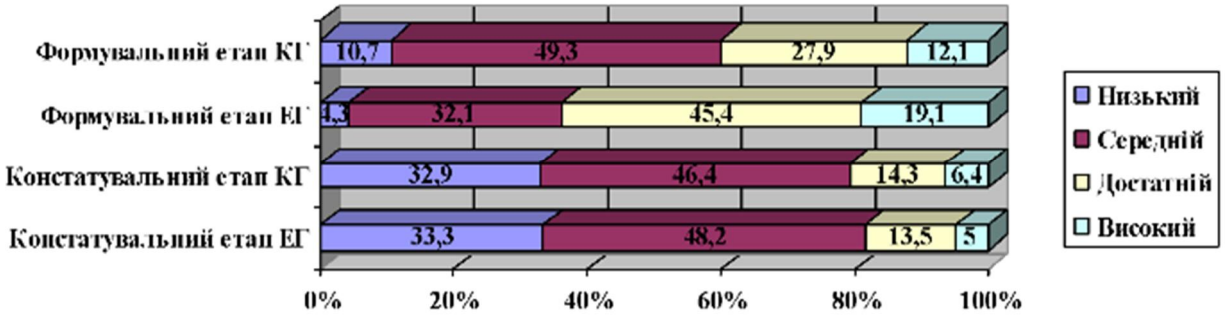


Рис. 1. Динаміка результатів навчальних досягнень здобувачів з профільних хімічних дисциплін

В той час, як динаміка змін відповідних показників у контрольних групах суттєво нижча, що свідчить про ефективність застосування сучасних інструментів та віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін у змішаному форматі навчання.

Висновки. Позитивні результати навчальних досягнень здобувачів вищої освіти при вивченні профільних хімічних дисциплін з використанням хмарних сервісів, застосуванням віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації природничих дисциплін у освітньому процесі експериментально підтверджено. Проаналізовано шляхи реалізації програмного забезпечення та представлено огляд цифрових інструментів для успішного проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін з урахуванням експертної оцінки учасників педагогічного експерименту. Реалістичне візуальне зображення, відкритий постійний доступ матеріалів, швидкість обчислення вхідних даних та отримання результатів визначено суттєвими перевагами представлених інструментів навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у підготовці методичного забезпечення супроводу застосування сучасних інструментів та віртуальних хімічних лабораторій, мобільних додатків для моделювання хімічних процесів та хмарних сервісів візуалізації проведення лабораторних робіт з хімічних дисциплін у змішаному форматі навчання.

Список використаних джерел

Безпала, В. А., Дацкова, Д. М., & Грановська, Т. Я. (2023). Використання онлайн лабораторії «Olabs» для організації проектної діяльності, *VI Міжнар. конф. молодих учених*, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. С. 414–416. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/ items/ 75c89a67-6e22-41d6-824e-0a02.14e6b312

Войтович, І., Войтович, О., & Мартинюк, Г. (2021). Використання віртуальних лабораторій в процесі вивчення хімічних дисциплін». *НЗ ТНПУ*, 1 (1), С. 32–41, URL: https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.4.

Войтович, О. П., Сергієнко, В. П., & Войтович, І. С. (2021). Віртуальні хімічні лабораторії в освітньому процесі, *Програмний комітет*. С. 93.

Саніна, Н. В. (2024). Віртуальні хімічні лабораторії: переваги та недоліки, використання. С. 195. URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/ 11848.

Старченко, В. С., & Макєєв, С. Ю. (2024). Віртуальні хімічні лабораторії як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів». *До 220-ої річниці з дня заснування університету*. С. 67.

Сняла, Ю. (2024). Застосування цифрових інструментів у навчанні хімії», *Osvìta, ìnnovatika, praktika*, 11 (4), С. 55–64. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-008.

Chan P., Van Gerven T., Dubois J. L., & Bernaerts K. «Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design». *Computers and Education Open, 2*, 100053, 2021. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053

Viitaharju P., Nieminen M., Linnera J., Yliniemiand K., Karttunen A. J. «Student experiences from virtual reality-based chemistry laboratory exercises». *Education for Chemical Engineers, 44*, 191-199, 2023. http://dx.doi.org/10.1016/j.ece.2023.06.004.

Nechypurenko P. P., Semerikov S. O., Pokhliestova O. Y. «An augmented reality-based virtual chemistry laboratory to support educational and research activities of 11th grade students», 2023. http://dx.doi.org/10.31812/educdim.4446

Manyilizu M. C. «Effectiveness of virtual laboratory vs. paper-based experiences to the hands-on chemistry practical in Tanzanian secondary schools». *Education and Information Technologies*, *28*(5), 4831-4848, 2023. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-11327-7.

Díez-Pascua M., Jurado-Sánchez B. «Remote teaching of chemistry laboratory courses during COVID-19». *Journal of chemical education, 99* (5), 1913-1922, 2022. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00022.

Zhao R., Chu Q., Chen D. «Exploring chemical reactions in virtual reality». *Journal of Chemical Education*, *99* (4), 1635-1641, 2022. http://dx.doi.org/10.1021 /acs.jchemed.1c01040.

Mashami R. A., Ahmadi, Kurniasih Y., Khery Y. «Use of PhET Simulations as A Virtual Laboratory to Improve Students' Problem Solving Skills», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 9, no. 12, pp. 11455–11465, Dec. 2023. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i12.6549.

Nazar M., Nurmalahayati N., Rusman R., Puspita K., Haris A. «Introducing Chemical Instruments through Quick Response Code (QR-Code) Based Website», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 8, no. 3, pp. 1083–1088, Jul. 2022. https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i3.1361.

Mellyzar M., Fatwa I., Lukman I. R., Dewi U. M., Pasaribu A. I. «VR Based Media for Three-Dimensional (3D) Visualization in Chemical Laboratory», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 10, no. 3, pp. 1356–1361, Mar. 2024. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i3.6180.

Rahmi C., Zakiyah H., Dewi D. K., Jayanti E. «Development of Reaction Rate Lab Virtual Media in Basic Chemistry

References

Bezpala V.A., Datskova D.M., Granovska T. Y. (2023). «Using the online laboratory «Olabs» for the organization of project activities», VI International. conf. of young scientists, *H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*. P. 414–416. [Electronic resource]. Available: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/ 75c89a67-6e22-41d6-824e-0a0214e6b312 Application date: April 15, 2024. [in Ukrainian]

Voytovych I., Voytovych O., Martynyuk G. (2021). «Using virtual laboratories in the process of studying chemical disciplines», *Scientific Research TNPU*, vol. 1, issue 1, p. 32–41. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.4 [in Ukrainian]

Voytovych O.P., Sergienko V.P., Voytovych I.S. (2021). «Virtual chemical laboratories in the educational process», *Program Committee*, p. 93. [in Ukrainian]

Sanina N.V. (2021). «Virtual chemical laboratories: advantages and disadvantages, use», p. 195. [Electronic resource]. Available: https://repository.sspu.edu.ua/handle/ 123456789/11848 Application date: April 30, 2024. [in Ukrainian]

Starchenko V.S., Makeev S.Y. (2024). «Virtual chemical laboratories as a means of forming the information and communication competence of students». To the 220th anniversary of the founding of the university, p. 67. [in Ukrainian]

Sniala Y. (2023). «Application of digital tools in teaching chemistry», *Osvìta, ìnnovatika, praktika*, vol. 11, issue 4, p. 55–64. [Electronic resource]. Available: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-008 Application date: April 30, 2024 [in Ukrainian]

Chan P., Van Gerven T., Dubois J. L., and Bernaerts K. (2021). «Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design». *Computers and Education Open, 2*, 100. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053 [in English]

Viitaharju P., Nieminen M., Linnera J., Yliniemiand K., Karttunen A. J. (2023). «Student experiences from virtual reality-based chemistry laboratory exercises». *Education for Chemical Engineers, 44*, 191-199. http://dx.doi.org/10.1016/j.ece.2023.06.004 [in English]

Nechypurenko P. P., Semerikov S. O., Pokhliestova O. Y. (2023). «An augmented reality-based virtual chemistry laboratory to support educational and research activities of 11th grade students». http://dx.doi.org/10.31812/educdim.4446 [in English]

Manyilizu M. C. (2023). «Effectiveness of virtual laboratory vs. paper-based experiences to the hands-on chemistry practical in Tanzanian secondary schools». *Education and Information Technologies*, *28* (5), 4831-4848. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-11327-7 [in English]

Díez-Pascual M., Jurado-Sánchez B. (2022). «Remote teaching of chemistry laboratory courses during COVID-19». *Journal of chemical education, 99* (5), 1913-1922. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00022 [in English]

Zhao R., Chu Q., Chen D. (2022). «Exploring chemical reactions in virtual reality». *Journal of Chemical Education, 99* (4), 1635-164. http://dx.doi.org/10.1021/ acs.jchemed.1c01040 [in English]

Mashami R. A., Ahmadi, Kurniasih Y., Khery Y. (2023). «Use of PhET Simulations as A Virtual Laboratory to Improve Students' Problem Solving Skills», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 9, no. 12, pp. 11455–11465. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i12.6549 [in English]

Nazar M., Nurmalahayati N., Rusman R., Puspita K., Haris A. (2022). «Introducing Chemical Instruments through Quick Response Code (QR-Code) Based Website», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 8, no. 3, pp. 1083–1088. https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i3.1361 [in English]

Practicum», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 9, no. 4, pp. 2125–2134, Apr. 2023. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i4.2126.

Serrano-Perez J. J., González-García L., Flacco N., Taberner-Cortés A., García-Arnandis I., Pérez-López G., Romá-Mateo C. «Traditional vs. virtual laboratories in health sciences education». *Journal of Biological Education*, *57* (1), 36-50, 2023. https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1877776.

Angreani, Saefudin S. , Solihat R. «Virtual laboratory based online learning: Improving environmental literacy in high school students». *JPBI (Journal of Education Biology Indonesia)*, *8* (1), 10-21. 2022. https://doi.org/10.22219/jpbi.v8i1.18120.

Mellyzar M., Fatwa I., Lukman I. R., Dewi U. M., Pasaribu A. I. (2024). «VR Based Media for Three-Dimensional (3D) Visualization in Chemical Laboratory», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 10, no. 3, pp. 1356–1361. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i3.6180 [in English]

Rahmi C., Zakiyah H., Dewi D. K., Jayanti E. (2023). «Development of Reaction Rate Lab Virtual Media in Basic Chemistry Practicum», *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, vol. 9, no. 4, pp. 2125–2134. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i4.2126 [in English]

Serrano-Perez J. J., González-García L., Flacco N., Taberner-Cortés A., García-Arnandis I., Pérez-López G., Romá-Mateo C. (2023). «Traditional vs. virtual laboratories in health sciences education». *Journal of Biological Education*, *57* (1), 36-50. https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1877776 [in English]

Angreani, Saefudin S., Solihat R. (2022). «Virtual laboratory based online learning: Improving environmental literacy in high school students». *JPBI (Journal of Education Biology Indonesia)*, *8* (1), 10-21. https://doi.org/10.22219/jpbi.v8i1.18120 [in English]

Відомості про автора:
Четвертак Тетяна Юріївна
shafranskaja@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-226-233

Матеріал надійшов до редакції 23. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 15. 10. 2024 р.

Information about the author:
Chetvertak Tetiana Yuriivna
shafranskaja@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-226-233

Received at the editorial office 23. 09. 2024.
Accepted for publishing 15. 10. 2024.

УДК 378.091.33:004.81

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ГЕЙМІФІКАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Віталій Чихун, Владислав Круглик

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Мета статті полягає в дослідженні сучасного стану розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій. Завданнями статті є виявлення ключових аспектів, викликів та перспектив впровадження гейміфікації в навчальні програми з цифрових технологій. У роботі застосовано аналіз літературних джерел, враховуючи огляд останніх наукових досліджень та публікацій з теми гейміфікації у навчанні цифрових технологій, а також використано спостереження за учасниками навчання для систематизації інформації та визначення основних трендів у впровадженні гейміфікаційних стратегій, що спрямовані на розуміння сучасного застосування гейміфікації в освіті. Згідно з результатами роботи, сучасний стан розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій характеризується кількома ключовими аспектами. Розширення гейміфікації в навчанні зумовлено її здатністю підвищувати мотивацію та залученість студентів за допомогою використання балів, бейджів, лідербордів та рівнів. Технологічний прогрес, зокрема віртуальна та доповнена реальність і штучний інтелект, дозволяють створювати інтерактивні навчальні середовища. Поширення онлайн-платформ сприяє гейміфікації у віртуальних класах, роблячи навчання більш ефективним. Інтердисциплінарний підхід поєднує знання з психології, педагогіки та інформатики, створюючи комплексні стратегії, що враховують мотиваційні та емоційні аспекти студентів. Гейміфікація також орієнтується на персоналізацію навчання за допомогою адаптивних систем. Проте існують виклики, такі як технічні обмеження, ресурсомісткість та баланс між ігровими елементами та навчальним змістом, що потребує відповідної підготовки викладачів та адаптації навчальних матеріалів. Для подальшого розвитку необхідно зосередитись на розробці індивідуалізованих гейміфікаційних стратегій, вивченні довгострокових ефектів гейміфікації, інтеграції з іншими інноваційними методами навчання, оцінці ефективності у різних культурних контекстах та розробці нових гейміфікаційних елементів, що в сукупності може значно покращити ефективність навчального процесу та підвищити рівень підготовки фахівців з цифрових технологій.

Ключові слова:
сучасний стан; проблеми; розробка; гейміфікаційні стратегії; навчання; фахівці; цифрові технології.

Resume:
Chykhun Vitalii, Kruhlyk Vladyslav. The current state of the problem of developing gamification strategies in the process of training specialists in digital technologies.
The purpose of the article is to research the current state of development of gamification strategies in the process of training specialists in digital technologies. The tasks of the article are to identify the key aspects, challenges and prospects of introducing gamification into educational programs for digital technologies. The work uses the analysis of literary sources, including a review of the latest scientific research and publications on the topic of gamification in digital technology education, as well as the observation of training participants to systematize information and determine the main trends in the implementation of gamification strategies aimed at understanding the modern application of gamification in education. The results of the work show that the current state of development of gamification strategies in the process of training specialists in digital technologies is characterized by several key aspects. The expansion of gamification in learning is due to its ability to increase student motivation and engagement through the use of points, badges, leaderboards and levels. Technological progress, in particular virtual and augmented reality, artificial intelligence, allows creating interactive learning environments. The proliferation of online platforms promotes gamification in virtual classrooms, making learning more effective. An interdisciplinary approach combines knowledge from Psychology, Pedagogy and Computer Science, creating comprehensive strategies that take into account motivational and emotional aspects of students. Gamification also focuses on the personalization of learning with the help of adaptive systems. However, there are challenges such as technical limitations, resource intensiveness, and the balance between game elements and educational content. This necessitates adequate teacher training and the adaptation of educational materials to ensure effectiveness. For further development, it is necessary to focus on the development of individualized gamification strategies, the study of long-term effects of gamification, integration with other innovative learning methods, evaluation of effectiveness in different cultural contexts, and the development of new gamification elements, which together can significantly improve the effectiveness of the educational process and raise the level of training of specialists in digital technologies.

Key words:
current state; problems; development; gamification strategies; training; specialists; digital technologies.

Постановка проблеми. У сучасному світі цифрових технологій підготовка кваліфікованих спеціалістів потребує інноваційних підходів до навчання. Одним із таких підходів є гейміфікація, яка передбачає використання елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах для підвищення мотивації та залучення студентів. Однак, незважаючи на визнану ефективність гейміфікації, розробка та впровадження таких стратегій у навчальні програми для фахівців з цифрових технологій стикається з низкою проблем та викликів.

Насамперед, існує недостатня кількість емпіричних досліджень, які систематично оцінюють вплив гейміфікаційних елементів на результати навчання у сфері цифрових технологій. Відсутність стандартів та рекомендацій щодо ефективного використання гейміфікації у навчальному процесі ускладнює створення універсальних рішень, які могли б бути легко адаптовані у різних навчальних закладах.

По-друге, розробка гейміфікаційних стратегій потребує значних ресурсів та часу. Мова йде як про технічні аспекти, такі як створення відповідного програмного забезпечення та інтерактивних платформ, так і методологічні, пов’язані з інтеграцією ігрових елементів у навчальні плани та курси. Відсутність фінансової підтримки та спеціалізованих кадрів часто перешкоджає впровадженню гейміфікації у навчальний процес.

Крім того, ефективність гейміфікації багато в чому залежить від культурного контексту та індивідуальних особливостей студентів. Те, що працює в одній країні або в навчальному середовищі, може бути менш ефективним або контрпродуктивним в іншому. Це вимагає від розробників гейміфікаційних стратегій гнучкості та готовності адаптувати свої рішення під специфічні потреби різних груп студентів.

Враховуючи ці виклики, необхідно проводити подальші дослідження та розробки, спрямовані на створення ефективних гейміфікаційних стратегій, що сприятимуть покращенню якості навчання фахівців з цифрових технологій. Це передбачає співпрацю між педагогами, розробниками програмного забезпечення, психологами та іншими зацікавленими сторонами щодо створення інтегрованих підходів до гейміфікації, які враховують сучасні тенденції та потреби освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки гейміфікація набуває все більшої популярності як ефективний інструмент у навчальному процесі. Дослідження (Коваленко & Паламарчук, 2019) підтверджують, що гейміфікація значно підвищує мотивацію студентів, використовуючи такі елементи як бали, лідерборди, бейджі та рівні. Це сприяє підвищенню інтересу до навчання та активної участі в освітньому процесі. Наприклад, роботи Ромат & Білявська (2020); Саган (2022) наголошують, що гейміфікація особливо корисна у навчанні програмуванню та інших технічних дисциплін, де студенти часто стикаються з високим рівнем складності.

Незважаючи на визнану ефективність, існує низка викликів щодо впровадження гейміфікації у навчальний процес. Зокрема, дослідження Мехеда (2020) вказують на можливі негативні наслідки гейміфікації, такі як зниження внутрішньої мотивації через надмірну орієнтацію на зовнішні нагороди. Інші дослідження (Переяславська & Смагіна, 2019; Осадча & Алієв, 2023) зосереджують увагу на необхідності уникнення одноманітності та підтримання балансу між гейміфікаційними елементами та освітнім контентом.

Таким чином, хоча гейміфікація має значний потенціал для покращення навчання фахівців з цифрових технологій, необхідні подальші дослідження та розробки, які враховуватимуть сучасні виклики та забезпечуватимуть ефективне впровадження гейміфікаційних стратегій у навчальний процес.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі та оцінці сучасного стану розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій.

Завданнями статті є: 1) аналіз останніх досліджень щодо використання гейміфікації в освіті, зокрема в контексті цифрових технологій; 2) визначення основних аспектів, за якими характеризується сучасний стан проблеми розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій.

Для дослідження сучасного стану розробки гейміфікаційних стратегій у навчанні фахівців з цифрових технологій використовуються методи, що включають аналіз літератури та спостереження за учасниками навчання. Ці методи спрямовані на розуміння сучасного застосування гейміфікації в освіті, виявлення ефективності стратегій та визначення шляхів подальшого розвитку цієї практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо основні аспекти, за якими характеризується сучасний стан проблеми розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій.

1. *Розширення застосування гейміфікації.* Гейміфікація все більше інтегрується у навчальні програми завдяки своїй здатності підвищувати мотивацію студентів. У багатьох освітніх та тренінгових центрах активно використовуються гейміфікаційні елементи, такі як бали, бейджі, лідерборди та рівні. Багато університетів інтегрують гейміфікаційні елементи до своїх курсів для підвищення зацікавленості студентів. Наприклад, курси програмування можуть використовувати систему рівнів, де студенти поступово просуваються від новачка до експерта, виконуючи різні завдання та проекти. Онлайн-платформи, такі як Coursera, edX, Codecademy та Khan Academy активно використовують гейміфікаційні елементи для підтримки інтересу та мотивації студентів. Вони пропонують бали за виконання завдань, бейджі за досягнення та лідерборди для створення духу змагання (Мехед, 2020). Багато компаній використовують гейміфікацію для навчання своїх співробітників. Наприклад, тренінгові програми можуть містити ігрові сценарії та симуляції, де працівники отримують бали за правильне виконання завдань, що стимулює їх до активного навчання та вдосконалення професійних навичок (Samodumska et al., 2022). Гейміфікаційні елементи створюють додаткові стимули для студентів, що сприяє більш активній участі в навчальному процесі. Наприклад, система балів може заохотити студентів виконувати додаткові завдання для отримання високого рейтингу. Завдяки гейміфікації навчання стає більш інтерактивним та захоплюючим. Лідерборди та бейджі допомагають створити конкурентне середовище, що сприяє залученню студентів. Гейміфікаційні елементи забезпечують негайний

зворотний зв'язок, що допомагає студентам швидко оцінити свої досягнення та визначити галузі, які потребують покращення (Sailer & Homner, 2020). Однак розробка та впровадження гейміфікаційних елементів вимагають значних ресурсів, зокрема часу, грошей та технічних засобів. Важливо знайти баланс між навчальним контентом та ігровими елементами, щоб уникнути перетворення навчального процесу на суто розважальний. Не всі студенти однаково сприймають гейміфікацію. Деякі можуть вважати ігрові елементи відволікаючими та неефективними для свого стилю навчання. Розширення впровадження гейміфікації в навчальні програми показує значний потенціал підвищення освітнього процесу. Завдяки своїм мотиваційним властивостям гейміфікація сприяє більш активній участі студентів у навчанні. Однак для досягнення максимальних результатів важливо враховувати ресурсні обмеження, забезпечувати збалансованість між навчальним контентом та ігровими елементами, а також адаптувати підходи до індивідуальних потреб студентів.

2. Технологічний розвиток. З розвитком цифрових технологій з'являються нові можливості для гейміфікації. Використання віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту та інших передових технологій дозволяє створювати більш інтерактивні та реалістичні навчальні середовища. Віртуальна реальність забезпечує занурення студентів у симульовані ситуації, наближені до реальних умов праці, тоді як доповнена реальність може додавати нові прошарки інформації до реального світу, підвищуючи взаємодію з навчальними матеріалами (Ромат & Белявська, 2020). Штучний інтелект здатний персоналізувати навчання, адаптуючи завдання та виклики під індивідуальні потреби та рівень знань кожного студента, забезпечуючи негайний зворотний зв'язок та підтримку (Осадча & Алієв, 2023). Такі інновації не тільки покращують засвоєння матеріалу, але й роблять навчальний процес більш цікавим та ефективним.

3. Поширення онлайн-платформ. Зростання популярності онлайн-освіти сприяє впровадженню гейміфікації у віртуальні класи та навчальні платформи. Онлайн-платформи, такі як Coursera, edX, Khan Academy та Codecademy активно використовують гейміфікаційні елементи для залучення студентів та підвищення ефективності навчання. Наприклад, Coursera мотивує студентів через бейджі, сертифікати та рейтинги; edX пропонує мікро-акредитацію та інтерактивні завдання; Khan Academy використовує бали, бейджі та лідери для стимулювання студентів; а Codecademy нагороджує студентів балами та бейджами за виконання завдань та проектів (Rapp et al., 2019). Переваги гейміфікації на онлайн-платформах включають мотивацію, негайний зворотний зв'язок та індивідуалізацію навчання. Важливо враховувати різні стилі навчання студентів для забезпечення ефективності гейміфікації. Поширення онлайн-платформ сприяє інтеграції гейміфікації в навчальний процес, роблячи онлайн-освіту більш цікавою та ефективною, але для досягнення максимальної ефективності необхідно враховувати технічні обмеження та забезпечувати баланс між ігровими елементами та навчальним контентом.

4. *Інтердисциплінарний підхід.* Інтердисциплінарний підхід до гейміфікації у навчанні фахівців з цифрових технологій передбачає поєднання знань з різних галузей, таких як психологія, педагогіка та інформатика, що дозволяє створювати комплексніші та ефективніші стратегії. Психологічні принципи, включаючи теорії мотивації та поведінковий аналіз, допомагають зрозуміти, що саме мотивує студентів та які гейміфікаційні елементи потрібно створювати для ефективного стимулювання їхнього інтересу. Крім того, вони дозволяють враховувати емоційний стан студентів для зниження стресу. Педагогічні методики як проблемно-орієнтоване та кооперативне навчання інтегруються в гейміфікаційні стратегії для підвищення ефективності навчання, а використання формативного оцінювання через миттєвий зворотний зв'язок допомагає студентам краще зрозуміти свій прогрес (Мехед, 2020). Інформатика забезпечує технологічні інструменти для створення та використання гейміфікаційних платформ, розробки програмного забезпечення та мобільних додатків, а також дозволяє збирати та аналізувати дані про поведінку студентів, що сприяє налаштуванню та оптимізації гейміфікаційних систем для досягнення кращих результатів (Переяславська & Смагіна, 2019). Переваги такого підходу включають комплексний вплив на студентів, індивідуалізацію навчання, підвищення мотивації та впровадження інноваційних методів навчання. Інтердисциплінарний підхід має значний потенціал для створення ефективних навчальних програм, які враховують різні аспекти навчального процесу та підвищують мотивацію студентів, однак він вимагає координації зусиль, додаткової підготовки та ресурсів.

5. Акцент на персоналізацію навчання. Сучасні гейміфікаційні стратегії дедалі більше орієнтуються на індивідуальні потреби студентів, використовуючи адаптивні системи для персоналізації навчального процесу з урахуванням рівня знань, інтересів та прогресу

кожного студента. Адаптивні навчальні системи, такі як Knewton або DreamBox, створюють індивідуальні навчальні траєкторії, автоматично налаштовуючи завдання й матеріали залежно від успішності та прогресу кожного студента (Sailer & Homner, 2020). Персоналізовані системи забезпечують зворотній зв'язок студентам у реальному часі, що допомагає їм швидко реагувати на свої успіхи та помилки. Гейміфікаційні стратегії включають індивідуальні цілі та досягнення, які мотивують студентів досягати конкретних результатів відповідно до їхніх особистих навчальних потреб та інтересів. Студенти можуть отримувати спеціальні бейджі за виконання завдань, що відповідають їхнім інтересам або кар'єрним цілям, а також навчатися у власному темпі, що особливо важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою чи іншими зобов'язаннями. Переваги персоналізованої гейміфікації включають підвищену мотивацію, покращення результатів навчання, підвищення залучення студентів до навчального процесу та розвиток навичок самоконтролю (Rapp et al., 2019). Проте реалізація таких стратегій потребує значних технологічних ресурсів, підготовки викладачів, збереження конфіденційності та безпеки даних. Акцент на персоналізацію навчання дозволяє створювати ефективніші навчальні середовища, проте для успішного впровадження необхідно подолати технологічні, методичні та етичні виклики.

6. Дослідження ефективності гейміфікаційних стратегій. Кількість досліджень, спрямованих на оцінку ефективності гейміфікаційних стратегій, постійно зростає, що дозволяє глибше зрозуміти вплив гейміфікації на навчальний процес (Ромат & Белявська, 2020). Ці дослідження допомагають визначити найкращі практики, що дозволяють розробляти ефективні рекомендації щодо впровадження гейміфікаційних елементів у навчальні програми. Зокрема, багато досліджень підтверджують, що гейміфікація може суттєво покращити результати навчання, підвищуючи мотивацію студентів, інтерес до навчального матеріалу (Саган, 2022). Вивчення конкретних гейміфікаційних елементів, таких як бейджі, сертифікати, лідерборди та інтерактивні завдання дозволяє виявити, які з них найбільш ефективні в різних контекстах та для різних груп студентів. Також дослідження наголошують на важливості збалансованого підходу до впровадження гейміфікації, щоб уникнути потенційних негативних наслідків, таких як зниження якості навчального контенту або надмірне фокусування на ігрових елементах (Переяславська & Смагіна, 2019; Осадча & Алієв, 2023). Використання даних досліджень допомагає освітнім установам та платформам краще розуміти потреби студентів та адаптувати свої програми для досягнення максимальних результатів. Загалом зростаюча кількість досліджень у цій галузі сприяє постійному вдосконаленню гейміфікаційних стратегій та їх ефективному використанню в освіті.

7. Проблеми та виклики. Розробка гейміфікаційних стратегій у навчанні фахівців з цифрових технологій, незважаючи на численні переваги, стикається з низкою проблем та викликів, таких як технічні обмеження, ресурсомісткість, баланс між ігровими елементами та навчальним змістом, а також індивідуальні відмінності студентів. Технічні обмеження включають недостатній доступ до необхідних технологій через обмежені фінансові ресурси, застаріле обладнання або слабке інтернет-з'єднання, а також необхідність стабільної технічної інфраструктури для впровадження гейміфікаційних елементів. Ресурсомісткість пов'язана з високими фінансовими витратами на розробку, ліцензії та технічну підтримку, а також значними тимчасовими витратами на розробку, тестування та впровадження гейміфікаційних стратегій (Rapp et al., 2019). Баланс між ігровими елементами та навчальним змістом є критичним, оскільки надмірне використання гейміфікації може усунути фокус студентів з навчання на гру, що може знизити ефективність навчального процесу. Важливо забезпечити, щоб ігрові елементи підтримували та посилювали навчальний зміст, а не відволікали від нього. Індивідуальні відмінності студентів також потребують уваги, оскільки не всі студенти однаково реагують на гейміфікацію, і необхідно адаптувати гейміфікаційні елементи до індивідуальних потреб та стилів навчання кожного студента. Для подолання цих викликів необхідно забезпечити відповідну технічну та фінансову підтримку, ретельно планувати та інтегрувати гейміфікаційні стратегії у навчальний процес, а також налаштовувати їх відповідно до індивідуальних потреб студентів.

8. Професійний розвиток викладачів. Успішне впровадження гейміфікаційних стратегій у навчанні фахівців з цифрових технологій вимагає всебічної підготовки викладачів, яка включає навчання методикам гейміфікації, використанню цифрових інструментів і технологій. Викладачі повинні розуміти основи гейміфікації, включаючи принципи мотивації, ігрові механіки та способи інтеграції гейміфікаційних елементів у навчальний процес, а також бути знайомі з різними цифровими інструментами, такими як платформи для онлайн-навчання, розробка інтерактивних завдань та програмне

забезпечення для управління навчальним процесом (Мехед, 2020). Крім того, вони повинні мати педагогічні навички, що дозволяють ефективно використовувати гейміфікацію для досягнення освітніх цілей та адаптувати навчальні матеріали під індивідуальні потреби студентів. Основними перевагами професійного розвитку є підвищення якості навчання, зростання професійної компетентності викладачів та підвищення залученості студентів (Samodumska et al., 2022). Разом з тим, професійний розвиток стикається з викликами, такими як ресурси та час, необхідні для навчання, потреба у постійному оновленні знань та сприйняття змін з боку викладачів, які звикли до традиційних методик. Ефективні стратегії професійного розвитку включають інтерактивні навчальні програми, менторство та підтримку, а також платформи для обміну досвідом, де викладачі можуть ділитися своїми досягненнями, викликами та ідеями щодо гейміфікації. Забезпечення належної підготовки викладачів є ключовим для підвищення якості навчального процесу та успішного впровадження гейміфікації у навчання фахівців з цифрових технологій.

Висновки. Гейміфікація є ефективним інструментом для підвищення мотивації та залученості студентів у навчальному процесі, особливо у сфері цифрових технологій. Використання ігрових елементів, таких як бали, бейджі, лідерборди та рівні, створює більш інтерактивне та цікаве навчальне середовище, що позитивно впливає на результати навчання та задоволення студентів. Правильно спроектовані гейміфікаційні стратегії можуть значно покращити академічні досягнення та мотивацію студентів, що є важливим для успішного освоєння складних технічних дисциплін. Проте, впровадження гейміфікації також має свої виклики, зокрема необхідність врахування індивідуальних потреб студентів, уникнення одноманітності та надмірного акценту на зовнішніх винагородах, що може знизити внутрішню мотивацію. Для ефективної реалізації гейміфікаційних стратегій потрібен комплексний підхід, який охоплює як технічні, так і педагогічні аспекти.

Перспективи подальших досліджень у напрямі гейміфікації навчального процесу охоплюють кілька важливих аспектів. По-перше, варто зосередитися на розробці індивідуалізованих гейміфікаційних стратегій, що враховують потреби та стилі навчання студентів, включаючи адаптивні системи. По-друге, необхідно дослідити довгострокові ефекти гейміфікації, щоб зрозуміти її вплив на мотивацію та навчальні результати студентів. Також перспективним є інтегрування гейміфікації з іншими інноваційними методами навчання, такими як змішане навчання та віртуальна реальність, для створення більш комплексного підходу до освіти. Важливим напрямом є оцінка ефективності гейміфікаційних стратегій у різних культурних контекстах, щоб адаптувати їх для різних аудиторій. Нарешті, необхідно продовжувати розробку нових гейміфікаційних елементів та механік для підтримки інтересу студентів. Загалом, ці дослідження мають значний потенціал для покращення якості освіти у сфері цифрових технологій, забезпечуючи ефективніше навчання та підготовку фахівців.

Список використаних джерел

Коваленко, О., & Паламарчук, Є. (2019). Гейміфікація в системі управління навчанням. *Матеріали 11-ї науково-практичної конференції, м. Львів, 20-22 листопада 2019 р.:* 165–169.

Мехед, К. (2020). Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 163 (7), 19–22.

Осадча, К., & Алієв, М. (2023). Використання технологій штучного інтелекту для створення ілюстрацій до книг у професійній підготовці майбутніх цифрових дизайнерів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 1 (30), 136–144. URL: https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-136-144

Переяславська, С., & Смагіна, О. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 250–260. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24

Ромат, Є., & Білявська, Ю. (2020). Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка»: науковий журнал*, 17 (45), 23–28.

References

Kovalenko, O. O., & Palamarchuk, E. A. (2019). Gamification in the learning management system. Materials of the 11th Scientific and Practical Conference, Lviv, November 20-22, 2019: 165-169. [in Ukrainian]

Mehed, K. M. (2020). Gamification of learning as an innovative means of implementing the competence approach in higher education institutions. Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T.G. Shevchenko, 163(7), 19-22. [in Ukrainian]

Osadcha, K., & Aliev, M. (2023). The use of artificial intelligence technologies to create illustrations for books in the professional training of future digital designers. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1(30), 136-144. https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-136-144 [in Ukrainian]

Pereyaslavska, C., & Smagina, O. (2019). Gamification as a modern direction of national education. Electronic scientific publication "Open educational e-environment of a modern university", 250-260. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24 [in Ukrainian]

Rapp, A., Hopfgartner, F., Hamari, J., Linehan, C., & Cena, F. (2019). Strengthening gamification studies: Current trends and future opportunities of gamification research.

URL: https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17(45)-23-28

Саган, О. (2022). Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, (100), 12–18. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2

Rapp, A., Hopfgartner, F., Hamari, J., Linehan, C., & Cena, F. (2019). Strengthening gamification studies: Current trends and future opportunities of gamification research. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.007

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32 (1), 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Samodumska, O., Zarishniak, I., Tarasenko, H., Buchatska, S., Budas, I., & Tregubenko, I. (2022). Gamification in Non-Formal Adult Educational Practices. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14 (2), 156-176. https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/573

Відомості про авторів:
Чихун Віталій Андрійович
vitalii_chykhun@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

Круглик Владислав Сергійович
krugvs@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-234-239

Матеріал надійшов до редакції 11. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 09. 2024 р.

International Journal of Human-Computer Studies, 127, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.007

Romat, E. V., Biliavska, Yu. V. (2020). Gamification and its perception by generation Z. Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". "Economics" series: scientific journal, 17(45), 23–28. https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17(45)-23-28 [in Ukrainian]

Sagan, O. V. (2022). Gamification as a modern educational trend. Collection of scientific works "Pedagogical Sciences", (100), 12-18. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2 [in Ukrainian]

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 32(1), 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Samodumska, O., Zarishniak, I., Tarasenko, H., Buchatska, S., Budas, I., & Tregubenko, I. (2022). Gamification in Non-Formal Adult Educational Practices. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14(2), 156-176. https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/573

Information about the authors:
Chykhun Vitalii Andriyovych
vitalii_chykhun@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kruhlyk Vladyslav Serhiyovych
krugvs@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-234-239

Received at the editorial office 11. 09. 2024.
Accepted for publishing 30. 09. 2024.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 373.2(477)+(497)

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЧЕХІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ТА ІННОВАЦІЙ

Вікторія Балашова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено порівняльному аналізу дошкільної освіти в Україні та Чехії з акцентом на педагогічні підходи та інновації, які використовуються в обох країнах.
Окремо розглянуто основні тенденції розвитку дошкільної освіти, роль інклюзивної освіти, соціокультурних аспектів у формуванні освітніх стандартів та впровадження сучасних педагогічних ідей у дошкільних навчальних закладах, а також порівняння національних програм дошкільної освіти. Досліджено практичні аспекти впровадження інноваційних методик в Україні та Чехії, а також їхній вплив на розвиток дитини в ранньому віці. Порівняльний аналіз дозволяє виявити сильні та слабкі сторони національних систем дошкільної освіти, що може сприяти їхньому подальшому вдосконаленню. Проаналізовано та визначено позитивні аспекти, можливості для покращення дошкільної освіти в Україні на основі досвіду Чехії, а також виявлені основні виклики, що стоять перед педагогічними системами обох країн. Стаття містить рекомендації для покращення дошкільної освіти в Україні.

Ключові слова:
структура; педагогічні методи; інновації; методики; інклюзивна освіта; перспективи розвитку.

Resume:
Balashova Viktoriia. Preschool education in Ukraine and the Czech Republic: a comparative analysis of pedagogical approaches and innovations.
The article is devoted to a comparative analysis of preschool education in Ukraine and the Czech Republic with an emphasis on pedagogical approaches and innovations used in both countries. The main trends in the development of preschool education, the role of inclusive education, socio-cultural aspects in the formation of educational standards and the implementation of modern pedagogical ideas in preschool education institutions, as well as a comparison of national programs of preschool education are separately considered. The practical aspects of the implementation of innovative methods in Ukraine and the Czech Republic, as well as their impact on the development of a child at an early age, were studied. Comparative analysis makes it possible to reveal the strengths and weaknesses of national systems of preschool education, which can contribute to their further improvement. Positive aspects, opportunities for improving preschool education in Ukraine based on the experience of the Czech Republic were analyzed and determined, and the main challenges facing the pedagogical systems of both countries were identified.
The article contains recommendations for improving preschool education in Ukraine. Preschool education is the foundation for a child's further development. A comparison of the Ukrainian and Czech systems highlights both the strengths of the Ukrainian system and opportunities for improvement. The Czech experience in the field of inclusive education and innovative approaches is a valuable asset that can serve as an inspiration for Ukrainian teachers. However, the rich cultural context of Ukraine opens wide prospects for the development of unique educational programs that meet the needs of modern society. The combination of the best European practices with Ukrainian traditions will make it possible to create a competitive preschool education system that will ensure comprehensive development of children and prepare them for life in a dynamic world.

Key words:
structure; pedagogical methods; innovations; methods; inclusive education; development prospects.

Постановка проблеми. Під час російського вторгнення в Україну дошкільні навчальні заклади по всій території країни перейшли на дистанційну форму навчання, а деякі заклади взагалі зазнали великих руйнувань через обстріли та бойові дії (*Закон України «Про дошкільну освіту»*, 2001). Внутрішньо переміщені діти не мають доступу до дошкільної освіти через брак місць у закладах на нових місцях проживання, через відсутність безпечних укриттів та бомбосховищ у дитячих садках та вимушене закриття закладів у зоні активних бойових дій. Багато родин мають проблеми з інтеграцією у нових громадах. Обмежений доступ для дітей з особливими потребами до інклюзивної освіти. Дистанційна форма навчання для дітей дошкільного віку є дуже малоефективною через вік та психологічний стан дітей, невисокий рівень зацікавленості батьків у навчанні та вихованні дітей онлайн, через недоступність та обмеження багатьох родин технічними можливостями. В окупації або у районах зруйнованої інфраструктури дошкільні заклади взагалі припинили роботу. Діти зазнають стресу та травм через війну, страх за своє життя та рідних, виїзд за кордон, втрату близьких, переселення, обстріли, нестачу води та їжі, хвороби. Українська дошкільна освіта зазнає кадрового дефіциту у зв'язку з виїздом, переїздом чи смертю вихователів. Недостатня кількість кваліфікованих педагогів і дуже низька оплата праці знижують привабливість професії вихователя. Також негативного впливу завдає

відсутність, а в деяких випадках недоступність системи регулярного підвищення кваліфікації педагогів відповідно до сучасних вимог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дошкільна освіта в Україні та Чехії активно розглядається у міжнародних дослідженнях, які торкаються питань доступності, якості, матеріально-технічної бази та інклюзії. Різні роботи науковців та звіти міжнародних організацій, зокрема UNICEF, UNESCO та Міністерства освіти і науки України, підкреслюють актуальність удосконалення дошкільної освіти в умовах викликів сьогодення викликів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у проведенні порівняльного аналізу дошкільної освіти в Україні та Чехії з акцентом на педагогічні підходи та інновації, які використовуються в обох країнах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільна освіта – це не лише підготовка до школи, а й формування особистості. Україна має значний потенціал для розвитку інклюзивних та інноваційних підходів у дошкільній освіті. Чеський досвід демонструє, як за допомогою сучасних технологій, екологічного виховання та індивідуального підходу до кожної дитини можна створити сприятливе середовище для розвитку. Поєднання чеських інновацій з українськими традиціями дозволить створити унікальну модель дошкільної освіти, яка відповідатиме вимогам XXI століття. Розглянемо більш детально деякі питання.

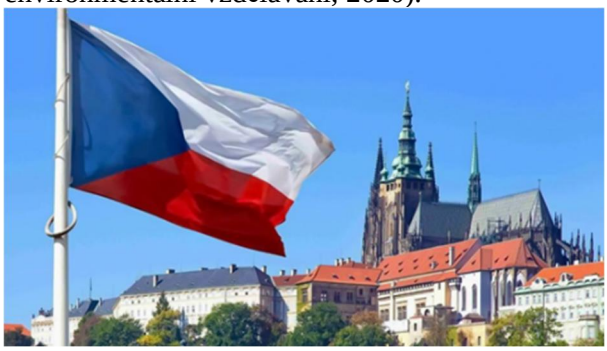
Ключові аспекти дослідження:

- Доступність дошкільної освіти: в Україні – гостра нестача місць у дитячих садках, особливо у великих містах, труднощі внутрішньо переміщених осіб у забезпеченні дітей дошкільною освітою; а в Чехії – перевантаження дитячих закладів через зростання народжуваності з 2010 року, великий наплив біженців з України та відсутність місць у дитячих закладах освіти для дітей молодше трьох років у багатьох регіонах країни.
- Інклюзія: в Україні – недостатня кількість інклюзивних груп та брак фахівців для дітей з особливими освітніми потребами, в останні роки створюються нові програми для підготовки вихователів. У Чехії – особливо високий попит на інклюзію створює надмірне навантаження на педагогів, але є переваги в сильній підготовці фахівців із роботи з дітьми ОП, інклюзія законодавчо закріплена та фінансується державою.
- Якість освітнього процесу: в Україні – відсутність кваліфікованих педагогів з відповідною інноваційною підготовкою є суттєвим бар'єром, бо використовуються переважно традиційні методики навчання (Мартиненко, 2020); індивідуальне навчання неможливе через переповнені групи; відсутність єдиної системи оцінювання якості дошкільної освіти (*Закон України «Про освіту»*, 2017). Перевагою є впровадження *Базового компонента дошкільної освіти* (2021), який спрямований на розвиток творчих здібностей дітей та компетентнісний підхід. У Чехії – освітні установи мають значну свободу в ухваленні рішень щодо організації освітнього процесу, впровадження навчальних програм, розподілу ресурсів, іноді це призводить до нерівності в якості освіти між регіонами. З переваг є активне впровадження проектних та ігрових методик у навчальний процес; використання програми «Rámcový vzdělávací program» (Рамковий освітній план), яка є обов'язковою для всіх закладів освіти і забезпечує цілісний розвиток дитини.
- Вплив воєнних дій: (лише в Україні) вказує на те, що воєнний конфлікт створив нові виклики в дошкільній освіті, як для педагогів, так і для батьків та дітей. Це пошкодження інфраструктури дошкільної освіти, яке лише на 2023 рік становило 2000 закладів; це дефіцит кваліфікованих кадрів, психологічні травми дітей, відсутність доступу до інтернету та техніки у багатьох сімей унеможливлює впровадження дистанційного навчання (Бех, 2021), масова міграція дітей і педагогів, повна зупинка освітнього процесу в зонах бойових дій (UNICEF, 2023). Значною перевагою є допомога волонтерів, українських та міжнародних організацій, які надають різну підтримку у вигляді (матеріальної, продуктової, психологічної) допомоги постраждалим родинам.

Дошкільна освіта як в Україні, так і в Чехії є основним етапом розвитку дитини, оскільки вона впливає на формування її інтелектуальних, емоційних, соціальних та фізичних навичок (Бех, 2021). Залежно від культурних, економічних та політичних умов кожної країни, підходи до організації дошкільної освіти можуть суттєво відрізнятися (Мартиненко, 2020).

В Україні та Чехії система дошкільної освіти має спільні елементи, але також існують значні відмінності в педагогічних підходах, методиках та інноваціях, що використовуються в кожній

країні (Nováková, 2019; Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020).



Структура дошкільних навчальних закладів в Україні та Чехії

Дошкільні навчальні заклади в Україні представлені кількома типами: державні садки, приватні дитячі установи, центри розвитку (*Закон України «Про дошкільну освіту»*, 2001). Дошкільна освіта надається дітям від 2 до 6 років, хоча в окремих випадках, починаючи з 1,5 року, існують спеціалізовані групи для найменших. Основною формою дошкільної освіти є дитячі садки.

В Україні спостерігається тенденція до розширення мережі приватних садків, що створює конкуренцію для державних закладів і підвищує загальний рівень послуг (Мартиненко, 2020). Проте, більшість дітей навчаються в державних садках, де існують певні обмеження в умовах і фінансуванні (Чехова, 2020).

Чехія має більш гнучку та автономну систему дошкільної освіти (Šimonová & Bartošová, 2021). Державні садки *(Mateřská škola) у* Чехії займаються вихованням дітей віком від 3 до 6 років. Однак існують спеціальні приватні заклади де є групи, які приймають дітей від 2,5 років при умові, що дитина є соціально зрілою та гігієнічно самостійною, щоб надходження в дитсадок пішло йому на користь (Rámcový vzdělávací program, 2021). Приватні заклади є важливою частиною чеської системи дошкільної освіти, проте вони зазвичай мають обмежену кількість місць та високу вартість навчання (Nováková, 2019). Окрім цього, чеська система активно підтримує інклюзивну освіту та надає можливість дітям з особливими потребами отримувати освіту в загальних групах з підтримкою спеціального педагога чи асистента педагога (Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020; Nováková, 2019).

Порівняльно-національна таблиця програм дошкільної освіти в Україні та Чехії

№	Національні програми дошкільної освіти	**Україна**	**Чехія**
1.	**Основна мета та концепція дошкільної освіти**	Основним документом є **Базовий компонент дошкільної освіти.** Програма спрямована на всебічний розвиток дитини, підготовку до школи, формування національної ідентичності та громадянських цінностей. Велика увага приділяється розумовому, фізичному, соціально-емоційному та художньо-естетичному розвитку.	Основним документом є **Рамковий освітній план для дошкільної освіти** *(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání).* Головний акцент робиться на розвитку самостійності, творчості, критичного мислення та співпраці дітей. Освітній процес спрямований на формування особистості дитини, адаптацію до соціального середовища та розвиток екологічної свідомості.
2.	**Структура програм**	Програма структурована за віковими групами: молодша, середня, старша (підготовча). Навчання охоплює різні галузі: мовленнєвий розвиток, математика, фізичне виховання, мистецтво та інтегроване навчання. Важливий аспект – підготовка до навчання в школі.	Чехія не поділяє дошкільну освіту на вікові групи так суворо, в більшості групи змішані, тобто різновікові. Всі діти, незалежно від віку, беруть участь у спільних активностях із гнучкою адаптацією до індивідуальних потреб кожної дитини. Акцент робиться на практичному навчанні через гру, проєкти та інтегровані теми.
3.	**Методики навчання**	Використовуються традиційні методи – заняття за розкладом закладу, фронтальна та індивідуальна робота з дітьми, дидактичні ігри та вправи. Інновації впроваджуються, але	Пріоритетом навчання є гра, творчість, дослідницька діяльність. Заняття з дітьми в колі – «kroužek», індивідуальна робота з дітьми. «Застосовуються методи

№	Національні програми дошкільної освіти	Україна	Чехія
		обмежено через ресурси та готовність педагогів до змін.	Монтессорі, Вальдорфської педагогіки, екологічного виховання та підходи «лісових садочків».
4.	**Соціалізація та інклюзія**	Інклюзивна освіта офіційно запроваджена у 2017 р., але її реалізація ще стикається з проблемами через недостатнє фінансування та підготовку кадрів. Інклюзивні групи функціонують у межах традиційної структури.	Інклюзія є природною частиною системи дошкільної освіти в Чехії. Діти з особливими освітніми потребами навчаються та розвиваються в інтегрованих групах, а підтримку забезпечують спеціальні педагоги. Проблемою є недостатня кількість підготовчих асистентів та обмежене фінансування середовища в дошкільних закладах.
5.	**Роль батьків**	Батьки залучаються переважно до організації свят, зборів та часткового фінансування потреб дитячого навчального закладу в якій навчається дитина. Взаємодія з педагогами часто є формальною.	Батьки активно залучаються до освітнього процесу через участь у проєктах, акціях, святах, відкритих заходах, обговореннях навчальних планів.
6.	**Інновації**	Інноваційні програми лише впроваджуються, але вони часто залишаються експериментальними. Серед перспективних напрямів – STEAM-освіта, цифрові технології, інтеграція екологічних програм в дошкільних навчальних закладах.	Інновації є частиною системи дитячого закладу освіти – це екологічне виховання, «лісові садочки», інтеграція сучасних технологій у навчання, розвиток STEM через ігри та дослідницьку діяльність.

Порівняльний аналіз національних програм показує, що дошкільна освіта в Чехії більше орієнтована на практичну діяльність, індивідуальні потреби дітей та інтеграцію інновацій (Šimonová & Bartošová, 2021; Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020).

В Україні ж акцент зроблено на підготовці до школи, формуванні базових знань та національних цінностей (*Закон України «Про дошкільну освіту»*, 2001; *Базовий компонент дошкільної освіти*, 2021). Досвід Чехії може бути корисним для вдосконалення інклюзивної освіти, розробки інтерактивних програм і підвищення рівня екологічного виховання в Україні (Nováková, 2019; Rámcový vzdělávací program, 2021).

Педагогічні підходи та методики

В Україні переважно застосовуються традиційні педагогічні підходи, орієнтовані на систематичне навчання через заняття. Основні акценти робляться на формуванні базових навичок: читання, письма, рахунку, а також розвитку соціальних умінь (Чехова, 2020; *Базовий компонент дошкільної освіти*, 2021). Проте зростаючий інтерес до нових педагогічних методик, таких як методика Монтессорі, Зайцева, Вальдорфська та інші інноваційні підходи, дає можливість розвивати у дітей творчі здібності, навички самостійної роботи і критичного мислення (Бех, 2021; Мартиненко, 2020).

Чехія щодо цьогоі має більш гнучку та індивідуалізовану систему навчання, одна з них – це заняття в «kroužku». В основному

використовуються інноваційні методики, які зосереджені на активному розвитку пам'яті, уваги, уяви та творчих здібностей дітей через гру та різноманітні практичні завдання (Šimonová & Bartošová, 2021). Один з цих методів – «новий метод», який використовується у вихованні в дитячому закладі. Вільна гра асоціюється з антиавторитетним вихованням, тоді як контрольована та дидактична гра є більшою мірою методами авторитетного виховання. Використання вільної гри як методу навчання допомагає педагогу знати інтереси дітей (Nováková, 2019).

Також у чеських дитячих садках активно застосовуються методи проєктного навчання, де діти працюють над створенням проєктів, що дозволяє їм розвивати навички співпраці один з одним, а також навички критичного мислення та комунікації (Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020; Rámcový vzdělávací program, 2021). Крім того, педагогічні методики в Чехії активно інтегрують технології, такі як інтерактивні дошки та освітні програми, що сприяють розвитку дітей через сучасні інструменти. Педагог має заохочувати дітей до навчання та підтримувати їхню творчу активність. Керувати так, щоб навчання приносило результат знань і вмінь учня відповідно до мети навчання та з урахуванням до індивідуальних відмінностей між учнями (Šimonová & Bartošová, 2021).

Інклюзивна освіта

В Україні інклюзивна освіта тільки починає набирати популярності, хоча законодавчо вона була затверджена 01 жовтня 2010 року Наказом Міністерством освіти і науки України № 912, а ухвалення Закону України «Про освіту» набула від 05 вересня 2017 року, в якому інклюзивна освіта закріплена як частина освітньої системи (Закон України «Про освіту», 2017).

Важливим аспектом є підготовка педагогів, оскільки багато вихователів ще не мають достатнього досвіду, знань і навичок для роботи з дітьми з особливими потребами. Однак Міністерство освіти і науки України активно працює над удосконаленням системи інклюзивної освіти, зокрема надає фінансову підтримку для створення доступних умов у садках та школах (Мартиненко, 2020; Бех, 2021).

У Чехії інклюзивна освіта почала запроваджуватись із 2004 року, коли країна стала членом Європейського Союзу та зобов'язалась дотримуватись міжнародних стандартів щодо освіти дітей з особливими потребами. А після ратифікації з Чехією у 2009 році Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, країна закріпила право дітей з особливими освітніми потребами на доступну та якісну освіту (Nováková, 2019). Остаточний Закон про освіту в Чехії *(«Školský Zákon»)* був ухвалений у 2016 році. Він передбачив обов'язок дитячих навчальних закладів *(Mateřské školy)* надавати освітні послуги дітям з особливими потребами та запровадив систему підтримки, яка передбачає надання спеціальних педагогів, асистентів та адаптацію середовища (Šimonová & Bartošová, 2021; Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020).

Але є певні виклики, такі, як критично недостатня кількість підготовлених асистентів педагогів та обмежені фінансові ресурси для повної адаптації середовища в дитячих навчальних закладах (Мартиненко, 2020).

Для покращення ситуації в педагогічних університетах Чехії введено обов'язкові курси з інклюзивної освіти і не тільки. Регулярно проводяться спеціальні тренінги для вихователів та асистентів, які працюють у дитячих садках, з метою підвищення їхньої кваліфікації у сфері інклюзії (Nováková, 2019).

На сьогоднішній день в Чехії інклюзивна освіта є частиною національної освітньої системи і має добре розвинену інфраструктуру. Діти з особливими потребами мають можливість навчатися разом з іншими дітьми завдяки спеціальним педагогічним підходам, що адаптовані до їхніх індивідуальних потреб (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2020). Також активно підтримує спеціальні програми для дітей з аутизмом, синдромом Дауна, а також для дітей з мовними, слуховими, зоровими та розумовими порушеннями (Šimonová, Bartošová, 2021).

Інновації в дошкільній освіті

В Україні активно впроваджуються новітні педагогічні методики та інновації. Однією з таких є методика Монтессорі, яка орієнтована на розвиток самостійності та вільного вибору дій дитиною. Також важливим напрямком є використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для покращення навчального процесу. Проте, як і у випадку з інклюзивною освітою, впровадження інноваційних підходів зустрічає певні труднощі через недостатнє фінансування та обмеженість ресурсів.

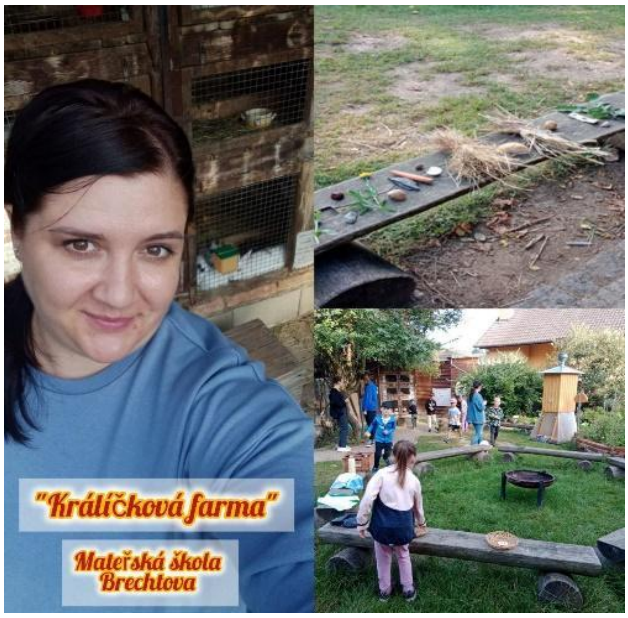
Чехія є однією з лідерів у впровадженні інновацій в освіті. Там активно використовуються цифрові інструменти, інтерактивні дошки, а також методи, що дозволяють дітям навчатися через досвід. Важливим інструментом є використання проектної роботи, де діти мають змогу досліджувати певні теми, працюючи в командах, що сприяє розвитку їхніх творчих і критичних здібностей. Освітні програми зосереджуються на формуванні критичного мислення, творчості, емоційного інтелекту та соціальних навичок дітей.

Інтеграція STEAM-освіти в Чехії: STEAM-підходи (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика) починають застосовуватися вже в дошкільних закладах. Наприклад, діти старшого дошкільного віку беруть участь у проєктній діяльності, створюють прості моделі чи проводять експерименти, які допомагають їм зрозуміти основи природничих наук.

У Чехії деякі дитячі навчальні заклади *(Mateřské školy)*, відомі як «здраві садочки» *(české «Zdravé mateřské školy»)*, акцентують значну увагу на екологічному вихованні дітей. Ці заклади працюють тільки за спеціальними програмами, які формують у дітей екологічну свідомість та здоровий спосіб життя. У таких закладах діти вивчають природу через практичні заняття, такі як догляд за рослинами у групі та на території дитячого садка, участь у садівництві на різних акціях, екскурсії на природу, екскурсії на різні тваринні ферми (наприклад: кроликові та козині ферми) де діти середнього та старшого дошкільного віку знайомляться з тваринами та доглядом за ними, за бажанням беруть участь у годуванні тварин та куштують різні смаколики (наприклад: козячий сир, йогурт, молоко, пудинг).

Деякі дитячі навчальні заклади *(Mateřské školy)* акцентують значну увагу на екологічному вихованні дітей. Проводяться різні активності на природі, такі як догляд за рослинами, переробка матеріалів, вивчення природи в лісі, що сприяє екологічному розвитку свідомості дітей (Mateřská škola a environmentální vzdělávání, 2020).

Особливо велика увага приділяється правильному харчуванню. У таких садочках часто використовуються органічні продукти, а меню складається з урахуванням здорових потреб дитини. Діти беруть участь у сервіруванні столу, приготуванні деяких страв, що вчить їх поваги до їжі, вивчають культуру поведінки за столом та під час їжі, розуміння важливості здорового харчування (Nováková, 2019).



З цього робимо висновок, що екологічне виховання в Чехії є важливим компонентом дошкільної освіти, який не лише сприяє гармонійному розвитку дитини, а й виховує покоління, яке з повагою ставиться до природи та здорового способу життя.

Рекомендації для покращення дошкільної освіти в Україні:

- Вдосконалення підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами шляхом залучення міжнародних експертів для обміну найкращими практиками у сфері дошкільної освіти.
- Організація регулярних тренінгів, майстер-класів та програм підвищення кваліфікації для соціальних педагогів із фокусом на інноваційні методи навчання та інклюзію.
- Розширення використання інноваційних педагогічних методик, таких як методика Монтессорі та проєктне навчання, екологічне навчання, Вальдорфська педагогіка, «STEM-освіта», «лісові садочки».
- Впровадження новітніх технологій для розвитку дітей в дошкільних закладах.
- Посилення уваги до емоційного розвитку та соціальних навичок дітей через інтерактивні та дослідницькі методи навчання.
- Розробка оригінальних та інтелектуальних програм екологічного виховання дітей в дошкільних закладах освіти, орієнтованих на формування екологічної свідомості з раннього віку дітей.
- Створення спеціальних програм для батьків, які сприятимуть розумінню важливості дошкільної освіти та ефективної взаємодії з дітьми.
- Проведення спільних заходів, акцій, проєктів, свят та воркшопів для батьків і дітей для зміцнення зв'язку між сім'єю та навчальним закладом.
- Збільшення державного фінансування в дошкільних установах для оновлення та поповнення матеріально-технічної бази.
- Забезпечення рівного доступу до якісної дошкільної освіти в сільській місцевості, модернізуючи тамтешні заклади дошкільної освіти.
- Удосконалення Базового компонента дошкільної освіти з урахуванням сучасних потреб дітей і суспільства.
- Розробка спеціальних програм для інтеграції дітей з родин біженців, іномовних родин, зокрема мовної адаптації та культурного включення.
- Налагодження партнерства з відомими міжнародними організаціями для фінансової та методичної підтримки закладів дошкільної освіти в Україні.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що якісне дошкільне виховання – це інвестиція в майбутнє дитини. Порівняльний аналіз систем України та Чехії показує, що українська система має значні перспективи для розвитку. Впровадження інклюзивних програм, використання сучасних технологій та розвиток критичного мислення – це лише деякі з напрямків, які дозволять забезпечити всебічний розвиток дітей. Чеський досвід може стати дороговказом для українських педагогів, допомагаючи їм створювати навчальне середовище, в якому кожна дитина відчуватиме себе комфортно та зможе реалізувати свій потенціал.

Висновки. Дошкільна освіта є одним з найважливіших етапів у розвитку дитини, що забезпечує її всебічний розвиток, формує основи для подальшого навчання та соціалізації в суспільстві. Проведений порівняльний аналіз дозволив виявити ключові особливості дошкільної освіти в Україні та Чехії, а також визначити сильні сторони цих систем. Україна має значний потенціал для розвитку дошкільної освіти, однак на шляху впровадження інклюзивної освіти та інноваційних методик є певні труднощі. Чехія, у свою чергу, демонструє успішний досвід впровадження інклюзивних програм та інноваційних підходів, що сприяють розвитку дітей у ранньому віці.

Для вдосконалення та покращення системи дошкільної освіти в Україні важливо враховувати досвід Чехії, зокрема щодо інклюзивної освіти, інтеграції новітніх технологій у навчальний процес дошкільних закладів, а також розвиток методик, що сприяють критичному мисленню та творчому розвитку дітей дошкільного віку.

Чеський досвід із впровадження інноваційних методик в дошкільних навчальних закладах, акцент на екологічному вихованні, інклюзії та розвитку самостійності дітей може стати орієнтиром для вдосконалення української дошкільної освіти. Водночас, багатий культурний контекст та національні традиції України створюють можливість для впровадження унікальних підходів до виховання, які відповідатимуть сучасним викликам.

Отже, модернізація системи дошкільної освіти України за зразком кращих європейських практик, зокрема чеських, дозволить забезпечити її конкурентоспроможність та відповідність міжнародним стандартам, що в довгостроковій перспективі сприятиме формуванню освіченого, соціально відповідального та щасливого покоління.

Список використаних джерел

Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua

Закон України «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 року № 2628-III. (2001). URL: https://zakon.rada.gov.ua

Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini

Бех, І.Д. (2021). Особистісно орієнтоване виховання у дошкільній освіті. *Дошкільне виховання.* 4. С. 3–8.

Мартиненко, С.О. (2020). *Інклюзивна освіта: виклики та перспективи розвитку в Україні*. Київ: Освіта України. 172 с.

Чехова, Л.А. (2020). Педагогічні інновації у дошкільній освіті. *Педагогічна майстерня.* 6. С. 21–28.

Katalog podpory pro mateřské školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT ČR, Praha. Dostupné na: https://www.msmt.cz

Mateřská škola a environmentální vzdělávání. Metodická příručka pro pedagogy. (2020). Praha: Nakladatelství Portál. 112 s.

Nováková H. Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách: příklady dobré praxe. (2019). Praha: Grada. 154 s.

Šimonová I., Bartošová L. Moderní metody v předškolním vzdělávání. (2021). Praha: Karolinum, 198 s.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Analýza předškolního vzdělávání v České republice. (2020). Praha: VÚP. Dostupné na: https://www.vuppraha.cz

References

Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua [in Ukrainian]

Law of Ukraine "On Preschool Education" dated July 11, 2001 No. 2628-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua [in Ukrainian]

Basic component of preschool education, 2021 https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini [in Ukrainian]

Bekh I.D. (2021). Personally oriented education in preschool education. Preschool education. No. 4. P. 3–8. [in Ukrainian]

Martynenko S.O.(2020). Inclusive education: challenges and development prospects in Ukraine. Kyiv: Education of Ukraine. 172 p. [in Ukrainian]

Chekhova L.A. (2020). Pedagogical innovations in preschool education. Pedagogical workshop. No. 6. P. 21–28. [in Ukrainian]

Catalog of support for kindergartens. Framework educational program for pre-school education. (2021). MŠMT ČR, Praha. Available at: https://www.msmt.cz [in Czech]

Mateřská škola a environmental education. Methodic manual for pedagogy. (2020). Praha: Nakladatelství Portál. 112 p. [in Czech]

Nováková H. (2019). Inclusive education in kindergartens: examples of good practice. Praha: Grada. 154 p. [in Czech]

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné na: https://www.zakonyprolidi.cz

Šimonová I., Bartošová L. (2021). Modern methods in pre-school education. Praha: Karolinum.198 p. [in Czech]

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Analysis of pre-school education in the Czech Republic. (2020). Praha: VÚP. Available at: https://www.vuppraha.cz [in Czech]

Zákon č. 561/2004 Sb. On preschool, elementary, secondary, higher vocational and other education (school law). Available at: https://www.zakonyprolidi.cz [in Czech]

Відомості про автора:
Балашова Вікторія Олександрівна
vikaalexx49@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-240-248

Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2024 р.

Information about the author:
Balashova Viktoriia Oleksandrivna
vikaalexx49@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-240-248

Received at the editorial office 16. 11. 2024.
Accepted for publishing 16. 12. 2024.

УДК 377.3:[37.091.64:004]

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Михайло Букша

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Метою дослідження визначено аналізування сучасних підходів до цифровізації навчального процесу, характеристика ключових компонентів трансформації та обґрунтування їхньої важливості для модернізації освіти в умовах цифрової економіки. Особливий акцент зроблено на визначенні інструментів і стратегій, які сприяють адаптації закладів освіти до сучасних технологічних викликів. Дослідження базується на теоретичних методах. Проведено аналіз наукових джерел і практик цифрової трансформації у професійно-технічній освіті, використано порівняльний метод для оцінки міжнародного та національного досвіду цифровізації. Системний підхід дозволив розглядати цифрову трансформацію як цілісний процес, що включає взаємодію інфраструктурних, кадрових, навчальних і нормативно-правових компонентів. У дослідженні визначено ключові компоненти організаційних засад цифрової трансформації, серед яких стратегічне планування, розвиток цифрової інфраструктури, підвищення цифрової компетентності персоналу, інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес, фінансова підтримка, адміністративне управління та моніторинг прогресу. Особливу увагу приділено розробці моделей впровадження адаптивного та змішаного навчання, інтеграції симуляцій і віртуальних лабораторій у навчальні програми, а також автоматизації адміністративних процесів. Запропоновано рекомендації щодо розвитку цифрових компетенцій викладачів, створення умов для цифрової інклюзії та залучення бізнесу до формування навчальних програм. Дослідження підтвердило необхідність комплексного підходу до цифрової трансформації закладів ПТО, який базується на стратегічному плануванні, інвестиціях у технологічну базу, підготовці кадрів і нормативно-правовому забезпеченні. Впровадження розробленої моделі сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку професійних і цифрових компетенцій студентів, а також забезпечить відповідність навчальних програм викликам сучасного ринку праці. У висновках сформульовано рекомендації щодо подальших досліджень, спрямованих на розробку адаптивних моделей цифровізації, інтеграцію штучного інтелекту у навчальний процес і забезпечення цифрової інклюзії в освітніх закладах.

Ключові слова:
цифрова трансформація; професійно-технічна освіта; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); стратегічне планування; цифрові компетенції; адаптивне навчання.

Resume:
Buksha Mykhailo. Organizational principles of digital transformation of vocational and technical education institutions.
The purpose of the study is to analyze modern approaches to the digitalization of the educational process, identify key components of transformation and justify their importance for the modernization of education in the digital economy. Special emphasis is placed on identifying tools and strategies that contribute to the adaptation of education institutions to modern technological challenges. The study is based on theoretical methods. An analysis of scientific sources and practices of digital transformation in vocational education was conducted, a comparative method was used to assess international and national experience of digitalization. The systematic approach allowed us to consider digital transformation as a holistic process that includes the interaction of infrastructure, personnel, educational and regulatory components. The study identified key components of the organizational foundations of digital transformation, including strategic planning, development of digital infrastructure, increasing the digital competence of personnel, integration of digital tools into the educational process, financial support, administrative management and progress monitoring. Particular attention is paid to the development of models for the implementation of adaptive and blended learning, the integration of simulations and virtual laboratories into curricula, as well as the automation of administrative processes. Recommendations are proposed for the development of digital competencies of teachers, the creation of conditions for digital inclusion and the involvement of business in the formation of curricula. The study has confirmed the need for a comprehensive approach to the digital transformation of vocational education institutions, which is based on strategic planning, investments in the technological base, personnel training and regulatory support. The implementation of the developed model will contribute to improving the quality of education, the development of professional and digital competencies of students, and will also ensure that curricula meet the challenges of the modern labor market. The conclusions formulate recommendations for further research aimed at developing adaptive models of digitalization, integrating artificial intelligence into the educational process and ensuring digital inclusion in education institutions.

Key words:
digital transformation; vocational education; information and communication technologies (ICT); strategic planning; digital competencies; adaptive learning.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація є одним із ключових викликів сучасної освіти, зокрема для закладів професійно-технічної освіти (ПТО). Швидкий розвиток цифрових технологій і їхнє проникнення в усі сфери економіки й суспільного життя вимагають змін у підходах до підготовки кваліфікованих кадрів. Заклади ПТО зобов'язані адаптувати свої організаційні структури, методики навчання та матеріально-технічну базу до нових вимог цифрової епохи.

Проблема полягає в тому, що багато закладів ПТО стикаються з труднощами у впровадженні цифрових інструментів через брак фінансування, недостатню підготовку педагогічного складу, нерівномірний доступ до сучасних технологій та низький рівень цифрової компетентності як викладачів, так і студентів. Водночас відсутність чіткої стратегії цифрової трансформації та організаційних засад її реалізації призводить до фрагментації процесу й втрати ефективності (Ільїна, 2023).

Цифрова трансформація закладів ПТО передбачає інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у всі аспекти їхньої діяльності, починаючи від управління, організації навчального процесу та підвищення кваліфікації викладачів, до створення сучасного навчального середовища, яке відповідає запитам ринку праці. Постає необхідність у визначенні організаційних засад цифрової трансформації, які забезпечать системний підхід до її реалізації, включаючи

оновлення інфраструктури, модернізацію навчальних програм, розробку нових моделей управління й фінансування, а також створення умов для інтеграції цифрових інновацій.

Таким чином, основним завданням є розробка організаційної моделі цифрової трансформації закладів ПТО, яка дозволить створити ефективну, адаптивну та стійку систему професійної підготовки кадрів для цифрової економіки.

Методи дослідження. Методи дослідження організаційних засад цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти включають теоретичний аналіз і синтез, порівняльний аналіз і системний підхід. Проведено аналіз наукових джерел і теорій щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес, узагальнено дані про організаційні моделі цифровізації та їхній вплив на якість освіти. Порівняно міжнародні та національні підходи до цифровізації освітнього процесу й оцінено ефективність різних моделей трансформації. Використано системний підхід для аналізу цифрової трансформації як комплексної системи, що охоплює інфраструктуру, цифрову компетентність персоналу, навчальні інструменти й нормативно-правове забезпечення. Комплексне використання цих методів забезпечує всебічне дослідження, визначення ключових компонентів трансформації та перспективи впровадження цифрових технологій у професійно-технічну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень з організаційних засад цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти свідчить про значну увагу до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як інструменту персоналізації навчання, забезпечення гнучкого доступу до матеріалів та створення інтерактивного середовища. М. Кириченко & І. Отамась (2021); W. Wu & W. Yang (2024) акцентують на необхідності системного підходу, що включає розробку стратегій цифровізації, підвищення кваліфікації педагогів, забезпечення фінансування та створення нормативної бази. Основними перешкодами залишаються нерівномірний доступ до технологій, брак цифрових навичок у викладачів і недостатня мотивація до змін (К. Осадча, М. Букша, & О. Манжула, 2023). Інноваційні підходи передбачають впровадження гейміфікації, змішаного навчання, дуальної освіти з використанням цифрових платформ, адаптивних моделей управління та тісної співпраці з бізнесом для забезпечення актуальності навчальних програм (М. Ростока, 2022; A. Anisimova & Yu. Efremova, 2022). Цей комплексний підхід сприяє відповідності професійної освіти вимогам сучасного цифрового середовища.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення організаційних засад цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти для створення ефективного цифрового середовища, що відповідає сучасним вимогам ринку праці та освітнім стандартам.

Завданнями статті є: 1) проаналізувати сучасні підходи до цифрової трансформації в закладах професійно-технічної освіти; 2) визначити ключові компоненти організаційних засад цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова трансформація є невід'ємною складовою модернізації освітнього процесу в закладах професійно-технічної освіти (ПТО), оскільки вона сприяє підвищенню якості навчання, ефективності управління та відповідності запитам сучасного ринку праці. Сучасні підходи до цифровізації зосереджені на інтеграції технологій в усі аспекти діяльності освітніх закладів, починаючи від навчального процесу і закінчуючи адміністративними функціями.

Одним із ключових підходів до модернізації освітнього процесу є активне *використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ),* які створюють умови для інноваційного та інтерактивного навчання. Системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, Google Classroom або Canvas, є невід'ємною частиною сучасної освіти, забезпечуючи централізований доступ до навчальних матеріалів, автоматизацію оцінювання, моніторинг прогресу студентів та ефективну комунікацію між викладачами та студентами. Ці системи дозволяють створювати структуровані навчальні курси з інтеграцією мультимедійного контенту, тестів та інтерактивних вправ. Важливу роль у розвитку дистанційного навчання відіграють хмарні платформи, такі як Google Workspace та Microsoft Teams, які підтримують спільну роботу студентів над проектами в режимі реального часу, організацію онлайн-конференцій, обмін документами та інтеграцію з іншими цифровими інструментами. Це допомагає студентам та викладачам працювати з будь-якого місця з доступом до інтернету. Таким чином, впровадження ІКТ у навчальний процес не лише підвищує його ефективність, але й сприяє формуванню у студентів важливих цифрових компетенцій, що є необхідними для сучасного ринку праці (В. Кремень, В. Биков, О. Ляшенко, С. Литвинова, В. Луговий, Ю. Мальований & О. Топузов, 2022).

Іншим перспективним підходом до організації сучасного освітнього процесу є *впровадження адаптивного та змішаного навчання*, яке гармонійно поєднує традиційні форми

викладання з сучасними дистанційними технологіями. Змішане навчання, використовуючи такі платформи, як Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams дозволяє проводити частину занять в онлайн-форматі, що створює гнучке середовище для студентів. Адаптивне навчання, у свою чергу, забезпечує персоналізацію освітнього процесу, підлаштовуючи контент та темп навчання під індивідуальні потреби кожного студента. За допомогою інтерактивних платформ та алгоритмів штучного інтелекту студенти отримують можливість зосередитись на складних темах, отримуючи додаткові матеріали, вправи та пояснення. Це сприяє більш ефективному засвоєнню знань та формуванню навичок самостійного навчання. Поєднання цих підходів дозволяє викладачам краще відстежувати прогрес студентів, коригувати навчальні плани та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного. Таким чином, адаптивне та змішане навчання стають потужними інструментами для підвищення якості освіти, сприяючи розвитку компетенцій, необхідних у сучасному цифровому середовищі (R. Bran & G. Grosseck, 2020).

Важливим напрямом у процесі цифрової трансформації освітніх закладів є *розвиток цифрових компетенцій педагогічного персоналу*, оскільки успішна інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) залежить від їхньої готовності та здатності ефективно працювати з новими технологіями. Викладачі відіграють ключову роль у забезпеченні якісного навчального процесу, тому їхній професійний розвиток стає пріоритетним завданням. Для цього організовуються тренінги, семінари та програми підвищення кваліфікації, що включають не лише технічні аспекти, а й методики інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес. Викладачів навчають працювати з системами управління навчанням (LMS), хмарними платформами для співпраці (Google Workspace, Microsoft Teams), створювати інтерактивні вправи, використовувати симуляції та віртуальні лабораторії. Особлива увага приділяється формуванню навичок роботи з адаптивними платформами, що дозволяють індивідуалізувати навчання відповідно до потреб студентів. Крім того, викладачам пропонуються можливості обміну досвідом з колегами через професійні спільноти та участь у конференціях (L. Xu, 2023). Такий комплексний підхід до підвищення кваліфікації забезпечує їхню готовність до роботи в умовах цифрової трансформації, сприяючи підвищенню ефективності навчального процесу та адаптації освітніх закладів до викликів цифрової економіки.

Сучасні підходи до навчання також включають *впровадження симуляцій і віртуальних лабораторій*, які значно розширюють можливості студентів у набутті практичних навичок. Ці технології створюють безпечне, контрольоване середовище, яке дозволяє студентам експериментувати, вирішувати складні задачі та відпрацьовувати реальні професійні сценарії без ризику помилок, що можуть виникнути у фізичному середовищі. Наприклад, Cisco Packet Tracer надає можливість моделювати роботу мережевого обладнання, дозволяючи студентам вивчати принципи побудови, налаштування та управління мережами. Використання таких платформ не лише покращує розуміння теоретичних концепцій, але й розвиває критичне мислення, аналітичні здібності та впевненість у власних навичках. Завдяки віртуальним лабораторіям навчальний процес стає доступнішим і адаптованим до індивідуальних потреб студентів, забезпечуючи їм готовність до роботи у високотехнологічному професійному середовищі (Ільїна, 2023).

Організаційний аспект цифрової трансформації освітніх закладів є ключовим елементом успішного впровадження змін і включає кілька взаємопов’язаних складових. Центральним завданням є *розробка стратегій цифровізації*, які передбачають довгострокове планування з чітким визначенням цілей, етапів реалізації та оцінки результатів Важливо також забезпечити інвестування в оновлення цифрової інфраструктури, що включає модернізацію комп'ютерного обладнання, створення доступу до високошвидкісного Інтернету та запровадження сучасних систем управління навчанням (LMS). Забезпечення технічної підтримки для студентів та викладачів є невід’ємною частиною цього процесу, що сприяє усуненню бар’єрів під час використання нових технологій. Розробка нормативно-правової бази також має велике значення, адже вона регулює використання цифрових інструментів та захищає права учасників освітнього процесу, зокрема щодо обробки персональних даних. Крім того, співпраця з бізнесом відіграє важливу роль у забезпеченні відповідності навчальних програм актуальним вимогам ринку праці. Це дозволяє інтегрувати практичні кейси, реальні бізнес-завдання та сучасні інструменти в освітній процес, забезпечуючи студентам конкурентоспроможність на сучасному ринку праці (W. Wu & W.Yang (2024). Такий комплексний підхід до організаційного аспекту трансформації забезпечує системність і ефективність змін у закладах професійно-технічної освіти.

Таким чином, сучасні підходи до цифрової трансформації в закладах ПТО базуються на інтеграції технологій у навчальний процес, підвищенні кваліфікації педагогів, забезпеченні

студентів сучасними інструментами для навчання та розробці стратегій, що сприяють інноваційному розвитку.

Цифрова трансформація закладів професійно-технічної освіти (ПТО) ґрунтується на комплексному підході до організації процесу змін. Для її успішного впровадження необхідно визначити ключові компоненти, які забезпечують системність, ефективність і результативність змін (таблиця 1).

Таблиця 1

Ключові Компоненти Цифрової Трансформації ПТО

Компонент	*Опис*
Стратегічне планування	Створення довгострокової стратегії цифровізації, включаючи аналіз потреб, визначення цілей, формування етапів реалізації, оцінювання необхідних ресурсів та залучення зацікавлених сторін
Розвиток цифрової інфраструктури	Інвестиції в сучасну технічну базу, що включає доступ до швидкісного інтернету, серверів, комп'ютерів і мобільних пристроїв, а також впровадження LMS, хмарних платформ і інтерактивних інструментів
Цифрова компетентність персоналу	Підвищення кваліфікації викладачів і адміністративного персоналу через тренінги, семінари та обмін досвідом, спрямовані на оволодіння сучасними технологіями
Інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес	Розробка адаптивних та інтерактивних методик навчання, таких як перевернутий клас, проектно-орієнтоване і змішане навчання, з використанням симуляцій, віртуальних лабораторій і платформ співпраці
Адміністративне управління	Використання цифрових інструментів для автоматизації процесів, таких як облік успішності студентів, планування навчального навантаження та управління документацією
Фінансова підтримка	Забезпечення фінансування через гранти, партнерські програми та міжнародну підтримку для модернізації інфраструктури
Нормативно-правове забезпечення	Розробка або адаптація нормативних документів для регулювання цифровізації, включаючи створення стандартів і захист даних
Моніторинг і оцінювання прогресу	Регулярний аналіз результатів впровадження цифрових технологій, коригування стратегії та усунення слабких місць

На основі таблиці 1 детально розглянемо основні компоненти цифрової трансформації, їхній зміст, значення для організації навчального процесу та вплив на якість освіти в закладах професійно-технічної освіти.

Стратегічне планування є ключовим компонентом успішної цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти (ПТО), оскільки воно спрямоване на створення довгострокової стратегії цифровізації, що інтегрує сучасні технології в усі аспекти освітнього процесу. Ця стратегія включає аналіз потреб та можливостей установи, визначення її сильних та слабких сторін, формування чітких цілей цифровізації, що охоплюють підвищення якості навчання, розширення доступу до ресурсів, формування цифрових компетенцій та автоматизацію адміністративних процесів. Для ефективної реалізації стратегія поділяється на етапи з чіткими термінами та відповідальними особами, передбачає оцінку фінансових, технічних та людських ресурсів, а також залучення додаткового фінансування через гранти чи партнерські програми. Успіх цифровізації залежить від залучення зацікавлених сторін, включаючи викладачів, адміністративний персонал, студентів та роботодавців, а також розробки механізмів моніторингу прогресу, що дозволяють виявляти проблеми та коригувати план відповідно до змінюваних умов. Таким чином, стратегічне планування забезпечує системний і послідовний підхід до цифрової трансформації, сприяючи адаптації закладів ПТО до вимог цифрової економіки та підвищенню якості освітніх послуг (Кириченко & Отамась, 2021).

Розвиток цифрової інфраструктури є ключовим елементом цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти, адже без належного технічного забезпечення впровадження сучасних технологій стає неможливим. Інвестиції в сучасну технічну базу включають забезпечення доступу до швидкісного інтернету, який є основою для роботи з хмарними сервісами, навчальними платформами та онлайн-ресурсами. Необхідно також оновити апаратне забезпечення, включаючи сервери, комп'ютери, мобільні пристрої, які забезпечують ефективну роботу програмного забезпечення та комфортні умови для студентів та викладачів. Крім того, важливим є впровадження систем управління навчанням (LMS), таких як Moodle або Canvas,

які дозволяють організовувати навчальний процес, забезпечувати доступ до матеріалів, проводити оцінки та моніторинг прогресу студентів. Хмарні платформи (Google Workspace, Microsoft Teams) надають можливість спільної роботи, зберігання та обміну матеріалами, що спрощує організацію групових проектів та дистанційного навчання. Інтерактивні інструменти, такі як симуляції, віртуальні лабораторії, тестові платформи та мультимедійні ресурси, сприяють активному залученню студентів у навчальний процес, дозволяючи отримувати практичний досвід у безпечному цифровому середовищі (Stoliarchuk, Binkivska, Khrypko, Spudka, Chop, Chornomordenko, & Salo, 2024). Таким чином, розвиток цифрової інфраструктури є не лише технічним, але й стратегічним завданням, яке забезпечує умови для інноваційного та якісного навчання.

Цифрова компетентність персоналу є одним із ключових факторів успішної цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти, адже саме викладачі та адміністративний персонал забезпечують впровадження сучасних технологій у навчальний процес. Підготовка персоналу до роботи в цифровому середовищі вимагає системного підходу, що включає організацію програм підвищення кваліфікації, тренінгів та практичних семінарів. Ці програми повинні включати такі аспекти, як використання систем управління навчанням (LMS), інтеграція хмарних платформ до навчальних програм, робота з інтерактивними інструментами (Kahoot, Quizlet) та впровадження інноваційних методик, таких як перевернутий клас або проектно-орієнтоване навчання. Крім того, важливим є обмін досвідом між викладачами, який може здійснюватися через внутрішні семінари, конференції або створення професійних спільнот для обговорення успішних практик та вирішення актуальних проблем. Високий рівень цифрової компетентності викладачів дозволяє їм не лише ефективно використовувати ІКТ, а й мотивувати студентів до активного навчання, сприяючи формуванню їхніх професійних та цифрових навичок. Адміністративний персонал, своєю чергою, повинен бути підготовлений до впровадження цифрових інструментів для автоматизації процесів управління, моніторингу та оцінювання навчального прогресу (Осадча, Букша, & Манжула, 2023). Таким чином, підвищення цифрової компетентності персоналу є критично важливим етапом на шляху до створення сучасного освітнього середовища, яке відповідає вимогам цифрової економіки.

Інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес є невід'ємною складовою сучасної освіти, яка забезпечує інноваційний підхід до підготовки студентів. Це передбачає впровадження адаптивних та інтерактивних методик навчання, таких як перевернутий клас, коли студенти самостійно опрацьовують теоретичний матеріал онлайн, а час у класі використовується для практичних занять та обговорень. Проектно-орієнтоване навчання дозволяє студентам працювати над реальними чи симульованими проектами, розвиваючи командну співпрацю, критичне мислення та творчі навички. Змішане навчання, що поєднує очні та дистанційні формати, забезпечує гнучкість та доступність освітнього процесу. Використання цифрових інструментів, таких як симуляції та віртуальні лабораторії (Labster, Cisco Packet Tracer) дозволяє студентам відпрацьовувати професійні навички в умовах максимально наближених до реальних. Цифрові платформи для співпраці (Google Workspace, Microsoft Teams) сприяють організації групових проектів та інтерактивного обговорення навчальних матеріалів (Goulart, Liboni, & Cezarino, 2022). Крім того, інтеграція таких інструментів допомагає викладачам персоналізувати навчальний процес, адаптувати контент до потреб кожного студента та забезпечити зворотний зв'язок у режимі реального часу. Усе це створює умови для формування сучасного навчального середовища, яке відповідає вимогам цифрової економіки та готує студентів до реальних професійних викликів.

Адміністративне управління в умовах цифрової трансформації потребує впровадження сучасних інструментів, які сприяють автоматизації ключових процесів управління закладом освіти. Зокрема, це стосується обліку успішності студентів, який можна здійснювати через системи управління навчанням (LMS), що дозволяють викладачам і адміністрації легко відстежувати академічний прогрес студентів, генерувати звіти та аналізувати динаміку навчання. Планування навчального навантаження також спрощується завдяки спеціалізованим цифровим платформам, які автоматично розподіляють ресурси, викладачів та розклад занять, враховуючи всі необхідні параметри. Моніторинг ресурсів, включаючи матеріальні, технічні та фінансові, може здійснюватися через інтегровані системи управління, які забезпечують прозорість та ефективність у використанні наявних ресурсів. Управління документацією, включаючи цифрові архіви, електронний документообіг і системи зберігання даних, значно скорочує витрати часу та підвищує точність обробки інформації (Ростока, 2022). Такі інструменти також сприяють зниженню паперової бюрократії,

оптимізуючи комунікацію між адміністрацією, викладачами та студентами. Загалом, впровадження цифрових рішень в адміністративне управління підвищує його ефективність, забезпечує прозорість і сприяє створенню сучасного управлінського середовища, яке відповідає потребам цифрової епохи.

Фінансова підтримка є ключовим елементом успішної цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти (ПТО), адже реалізація сучасних технологічних рішень вимагає значних інвестицій. На рівні закладу необхідно передбачити бюджетні кошти для оновлення технічної бази, включаючи закупівлю обладнання, програмного забезпечення, ліцензій та доступу до хмарних сервісів. Регіональні органи влади можуть сприяти фінансуванню через виділення грантів, субвенцій або дотацій, спрямованих на підтримку цифровізації. Співпраця з бізнесом, зокрема із компаніями, зацікавленими у підготовці кваліфікованих кадрів, дозволяє залучати додаткові ресурси у вигляді спонсорства, партнерських програм або донорських ініціатив. Міжнародні організації, такі як ЄС, ЮНЕСКО чи Світовий банк, також є важливими джерелами фінансування, пропонуючи програми підтримки освітніх проектів із цифровізації. Окрім цього, важливою є розробка стратегії ефективного використання наявних фінансових ресурсів, яка включає планування витрат, пріоритетизацію інвестицій та залучення додаткових джерел фінансування. Такий підхід забезпечить стале фінансове підґрунтя для впровадження інновацій, сприяючи розвитку цифрової інфраструктури, підвищенню кваліфікації персоналу та вдосконаленню навчального процесу (Bran & Grosseck, 2020).

Нормативно-правове забезпечення є фундаментом для ефективної цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти (ПТО), оскільки саме воно створює правову основу для впровадження інноваційних рішень. Розробка або адаптація нормативних документів повинна включати стандарти і рекомендації щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, а також регулювати аспекти цифрової інфраструктури, впровадження хмарних платформ і систем управління навчанням (LMS). Особлива увага приділяється питанням захисту даних, що включає розробку політик кібербезпеки та відповідність вимогам законодавства щодо конфіденційності й обробки персональної інформації студентів і викладачів. Необхідним є створення рекомендацій для інтеграції цифрових технологій у навчальні програми, враховуючи специфіку професійно-технічної освіти. Окрім цього, нормативні акти мають регулювати порядок підвищення кваліфікації педагогічного персоналу для роботи з ІКТ, фінансування цифрових ініціатив, моніторинг їхньої ефективності та управління ризиками. Гармонізація нормативно-правової бази з міжнародними стандартами та ініціативами сприятиме залученню інвестицій, партнерських програм і сучасних технологій, що, у свою чергу, забезпечить стале й ефективне функціонування цифрової екосистеми в закладах ПТО (Anisimova & Efremova, 2022).

*Моніторинг і оцінювання прогрес*у є невід'ємною складовою успішної цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти (ПТО). Регулярний аналіз результатів впровадження цифрових технологій дозволяє оцінити ефективність обраних стратегій, виявити слабкі місця та оперативно вжити заходів для їх усунення. Застосування систем управління навчанням (LMS) забезпечує доступ до детальних даних про активність студентів, їхній прогрес у навчанні та рівень засвоєння матеріалу. Використання аналітичних інструментів, таких як дашборди й інтерактивні звіти, дозволяє адміністрації та викладачам отримувати вичерпну інформацію про ефективність освітнього процесу. Моніторинг повинен охоплювати всі аспекти цифровізації: технічну інфраструктуру, готовність педагогічного складу, відповідність навчальних програм сучасним вимогам та задоволеність студентів. На основі отриманих даних стратегія цифровізації може бути адаптована, щоб врахувати нові виклики та змінні умови. Крім того, створення системи зворотного зв'язку зі студентами та викладачами сприяє підвищенню якості прийнятих рішень і підсилює ефективність впровадження цифрових інструментів. Моніторинг не лише забезпечує досягнення поставлених цілей, але й сприяє сталому розвитку цифрових ініціатив у закладах ПТО (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований & Топузов, 2022).

Визначення та реалізація цих компонентів забезпечують комплексний підхід до цифрової трансформації закладів ПТО, сприяють модернізації освітнього процесу та підвищують його відповідність сучасним викликам цифрової економіки.

Висновки. Цифрова трансформація установ професійно-технічної освіти (ПТО) є комплексним процесом, що потребує системного підходу та обліку сучасних викликів цифрової економіки. Аналіз сучасних підходів до цифровізації ПТО показує, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій сприяє модернізації навчального процесу, підвищує його інтерактивність, персоналізацію та адаптивність.

Серед ключових підходів виокремлюється інтеграція змішаного та адаптивного навчання, використання хмарних послуг для співпраці, впровадження симуляцій та віртуальних лабораторій, розвиток цифрових компетенцій педагогічного персоналу та адаптація навчальних програм до потреб ринку праці.

Визначення ключових компонентів організаційних основ цифрової трансформації дозволяє виокремити стратегічне планування, розвиток цифрової інфраструктури, підвищення цифрової компетентності персоналу, інтеграцію цифрових інструментів у навчальний процес, автоматизацію адміністративних процесів, забезпечення фінансової підтримки, розробку нормативно-правової бази та системний моніторинг впровадження. Вони є основою для побудови ефективної стратегії цифровізації, що забезпечує системність, узгодженість та результативність змін.

Таким чином, успішна цифрова трансформація закладів ПТО потребує гармонійного поєднання сучасних технологічних рішень, організаційних стратегій та інноваційних педагогічних підходів. Це дозволить не лише адаптувати освітній процес до викликів цифрової доби, а й підготувати фахівців, які відповідають сучасним вимогам ринку праці.

Перспективи подальших досліджень у досліджуваному напрямі організаційних основ цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти охоплюють розробку адаптивних моделей цифровізації, які враховують особливості навчальних закладів, їхню інфраструктуру та кадровий потенціал, а також оцінку ефективності впроваджених цифрових стратегій з урахуванням їхнього впливу на якість навчання, професійні компетентності студентів та цифрову грамотність персоналу. Важливими аспектами є дослідження цифрової інклюзії для забезпечення рівного доступу до технологій для студентів з різними потребами, розробка моделей інтеграції дуальної освіти із сучасними цифровими інструментами для співпраці з роботодавцями, а також розвиток компетенцій викладачів через методики та програми адаптації сучасних педагогічних підходів до цифрового навчання. Перспективним є застосування штучного інтелекту для персоналізації навчання, моніторингу прогресу студентів, автоматизації адміністративних процесів та створення інноваційних навчальних матеріалів. Крім того, дослідження механізмів співпраці навчальних закладів із бізнесом та міжнародними організаціями сприятиме забезпеченню фінансування, оновлення інфраструктури та адаптації навчальних програм до вимог ринку праці. Реалізація цих напрямів сприятиме вдосконаленню організаційних основ цифрової трансформації, забезпечуючи їхню відповідність сучасним викликам цифрової економіки.

Список використаних джерел

Ільїна, Т. В. (2023). Реалії та особливості цифрової трансформації професійної освіти і педагогіки (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 17*, 96–109.

Кириченко, М. О., & Отамась, І. Г. (2021). Вплив діджиталізації на рівень розвитку освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти під час пандемії COVID-19. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 17* (46), 157–172.

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І. & Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4* (2), 1–49. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

Осадча, К., Букша, М., & Манжула, О. (2023). Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері професійної (професійно-технічної) освіти. *Освітологічний дискурс, 1* (40), 7–21.

Ростока, М. Л. (2022). Інформаційно-аналітичний супровід модернізації і реформування сучасної освіти в умовах форс-мажорних обставин, трансформаційних змін і цифровізації суспільства (2019–2022 рр.) (аналітичний огляд). *Діяльність НАПН України щодо науково-методичного забезпечення модернізації та реформування освіти: огляд. вид*, 38–66.

Anisimova, A. N., Efremova, Yu. I. (2022). Digital transformation of vocational education: Challenges of

References

Anisimova, A. N., Efremova, Yu. I. (2022). Digital transformation of vocational education: Challenges of modern society. In: *Digital Technologies in the New Socio-Economic Reality*. Springer International Publishing, p. 773-781. [in English]

Bran, R. A., Grosseck, G. (2020). Press RESET: Digitalising Education in Disruptive Times. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12* (1Sup2), 39-48. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/245 [in English]

Goulart, V. G., Liboni, L.B., Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education, 36* (2), 118-127. https://doi.org/10.1177/09504222211029796 [in English]

Ilina, T. V. (2023). Realities and features of digital transformation of vocational education and pedagogy (analytical review). *Analytical Bulletin in the field of education and science: reference bulletin of the V.O. Sukhomlynsky National University of Education and Science of Ukraine, 17*, 96-109. [in Ukrainian]

Kyrychenko, M. O., Otamas, I. G. (2021). The impact of digitalization on the level of development of the educational environment in vocational education institutions during the COVID-19 pandemic. *Bulletin of Postgraduate Education. Series "Social and Behavioral Sciences", 17* (46), 157-172. [in Ukrainian]

Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I. & Topuzov, O. M. (2022). Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects. *Bulletin of the National*

modern society. In: *Digital Technologies in the New Socio-Economic Reality*. Springer International Publishing, p. 773-781.

Bran, R. A., Grosseck, G. (2020). Press RESET: Digitalising Education in Disruptive Times. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12* (1Sup2), 39-48. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/245

Goulart, V. G., Liboni, L. B., Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education, 36* (2), 118-127. https://doi.org/10.1177/09504222211029796

Stoliarchuk, O., Binkivska, K., Khrypko, S., Spudka, I., Chop, V., Chornomordenko, I., Salo H. (2024). Interaction of Digital Trends and Sustainable Development: The role of Contemporary Art. *European Journal of Sustainable Development, 13* (1), 278-290. https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p278

Wu, W., Yang, W. (2024). Methodology for digital transformation in TVET. *Digital Transformation in Global TVET: Methodology and Practices. UNESCO Chair on Digitalization in TVET,* 19-47.

Xu, L. (2023). Research on teaching mode of digital transformation of higher vocational education. *Front Educ Res, 6* (12), 38-42. https://doi.org/10.25236/FER.2023.061207.

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 4 (2), 1-49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 [in Ukrainian]

Osadcha, K., Buksha, M., Manzhula, O. (2023). Digitalization of professional training of future specialists in the field of vocational and technical education. *Educational Discourse, 1* (40), 7-21. [in Ukrainian]

Rostoka, M. L. (2022). Information and analytical support for the modernization and reform of modern education in conditions of force majeure, transformational changes and digitalization of society (2019–2022) (analytical review). *Activities of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on the scientific and methodological support for the modernization and reform of education: a review. view*, 38-66. [in Ukrainian]

Stoliarchuk, O., Binkivska, K., Khrypko, S., Spudka, I., Chop, V., Chornomordenko, I., Salo H. (2024). Interaction of Digital Trends and Sustainable Development: The role of Contemporary Art. *European Journal of Sustainable Development, 13* (1), 278-290. https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p278 [in English]

Wu, W., Yang, W. (2024). Methodology for digital transformation in TVET. *Digital Transformation in Global TVET: Methodology and Practices. UNESCO Chair on Digitalization in TVET,* 19-47. [in English]

Xu, L. (2023). Research on teaching mode of digital transformation of higher vocational education. *Front Educ Res, 6* (12), 38-42. https://doi.org/10.25236/FER.2023.061207. [in English]

Відомості про автора:
Букша Михайло Васильович
buksha@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-249-256

Матеріал надійшов до редакції 06. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2024 р.

Information about the author:
Buksha Mykhailo Vasylovych
buksha@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-249-256

Received at the editorial office 06. 12. 2024.
Accepted for publishing 22. 12. 2024.

УДК 378.013

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Олександр Манжула

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Метою дослідження визначено розробку методики використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій, що передбачає обґрунтування доцільності їхньої інтеграції у формальні освітні програми, характеристика впливу на якість підготовки, модернізацію навчальних процесів та адаптацію до викликів цифрової трансформації. Вказано, що методологічну основу дослідження становлять теоретичні методи, зокрема аналіз наукових джерел і практик інтеграції неформальної освіти, порівняльний аналіз міжнародного та національного досвіду, а також системний підхід, який дозволяє розглядати цей процес як цілісну систему. З'ясовано, що результати дослідження базуються на узагальненні сучасних практик і розробці рекомендацій для використання неформальної освіти у професійній підготовці фахівців. Важливим акцентом дослідження є визначення ключових компонентів методики, таких як аналіз потреб і планування, інтеграція ресурсів у навчальний процес, застосування змішаного навчання, практичне навчання, оцінювання результатів і підготовка викладачів. Результати роботи містять обґрунтування ролі неформальної освіти у професійній підготовці фахівців, розробку підходів до інтеграції таких ресурсів у формальну освіту, аналіз ефективності змішаного навчання та впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Зокрема, запропоновано використання симуляцій, віртуальних лабораторій і сертифікаційних програм, таких як AWS, Cisco, Microsoft, як частини формальних навчальних планів. Також висвітлено важливість підготовки викладачів для ефективного наставництва у процесі освоєння студентами цифрових ресурсів. У висновках обґрунтовано необхідність розробки адаптивних моделей інтеграції ресурсів неформальної освіти у формальний навчальний процес, зокрема з урахуванням індивідуальних потреб студентів і специфіки підготовки фахівців у сфері цифрових технологій. Також сформульовано рекомендації щодо підвищення кваліфікації викладачів, розвитку цифрових компетенцій і впровадження новітніх технологій у методику навчання. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності запропонованої моделі, її впливу на розвиток професійних компетенцій і відповідність сучасним вимогам ринку праці.

Ключові слова:
ресурси неформальної освіти; цифрові технології; професійна підготовка; інтеграція навчальних програм; цифрова трансформація; методика навчання.

Resume:
Manzhula Oleksandr. Methodology of using informal education resources in vocational training of digital technology specialists.
The purpose of the study is to develop a methodology for using informal education resources in the professional training of digital technology specialists, which involves substantiating the feasibility of their integration into formal educational programmes, determining the impact on the quality of training, modernization of educational processes and adaptation to the challenges of digital transformation. The methodological basis of the study is theoretical methods, in particular, the analysis of scientific sources and practices of integrating informal education, a comparative analysis of international and national experience, as well as a systematic approach, which allows considering this process as a holistic system. The results of the study are based on the generalization of modern practices and the development of recommendations for the use of informal education in the professional training of specialists. An important focus of the study is to identify key components of the methodology, such as needs of analysis and planning, integration of resources into the educational process, the use of blended learning, practical training, assessment of results and teacher training. The results of the work include substantiation of the role of informal education in professional training of specialists, development of approaches to the integration of such resources into formal education, analysis of the effectiveness of blended learning and implementation of digital technologies into the educational process. In particular, the use of simulations, virtual laboratories and certification programmes, such as AWS, Cisco, Microsoft, as part of formal curricula is proposed. The importance of training teachers for effective mentoring in the process of students' mastery of digital resources is also highlighted. The conclusions substantiate the need to develop adaptive models for the integration of informal education resources into the formal educational process, in particular, taking into account the individual needs of students and the specifics of training specialists in the field of digital technologies. Recommendations are also formulated for improving the qualifications of teachers, developing digital competencies, and implementing new technologies into teaching methods. Further research can be aimed at studying the effectiveness of the proposed model, its impact on the development of professional competencies, and compliance with modern labour market requirements.

Key words:
non-formal education resources; digital technologies; professional training; curriculum integration; digital transformation; teaching methods.

Постановка проблеми. У сучасному світі стрімкий розвиток цифрових технологій вимагає від майбутніх фахівців здатності до постійного навчання, адаптації до нових технологій і оновлення знань. Традиційні методи професійної підготовки вже не забезпечують повною мірою актуальність знань і компетенцій, необхідних для роботи в цифровій економіці. Неформальна освіта, яка включає онлайн-курси, тренінги, вебінари, професійні спільноти та інші ресурси, стає важливим джерелом додаткових знань і навичок, що доповнюють формальну освіту.

Однак інтеграція ресурсів неформальної освіти у професійну підготовку фахівців із цифрових технологій викликає низку проблем. Це, зокрема, відсутність чіткої методики для поєднання неформальної освіти з освітніми програмами, труднощі в оцінюванні якості ресурсів і результатів навчання, а також недостатня цифрова компетентність викладачів і студентів. Крім того, питання мотивації студентів до самостійного використання ресурсів неформальної освіти та їх узгодження з індивідуальними траєкторіями навчання залишаються невирішеними (Прокопенко, 2023).

У зв'язку з цим постає необхідність розробки методики, яка забезпечить ефективне використання ресурсів неформальної освіти в професійній підготовці фахівців із цифрових технологій, сприятиме інтеграції цих ресурсів у

освітній процес та відповідатиме викликам сучасної цифрової економіки.

Для дослідження методики використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій застосовано комплекс теоретичних методів. Теоретичний аналіз і синтез – для вивчення наукових джерел, які розкривають особливості інтеграції неформальної освіти в професійне навчання. Порівняльний аналіз дозволяє оцінити ефективність різних підходів до використання неформальних ресурсів на основі міжнародного та національного досвіду. Системний підхід забезпечує розгляд неформальної освіти як частини цілісної освітньої системи, де взаємодіють такі компоненти, як цифрова інфраструктура, компетентність викладачів, адаптивність навчальних програм і визнання результатів навчання. Прогностичний метод допомагає визначити перспективи інтеграції цифрових платформ, сертифікаційних програм і адаптивних технологій у професійну підготовку фахівців. Використання цих методів дозволяє сформувати рекомендації для оптимального використання ресурсів неформальної освіти у сфері цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій є актуальною темою, зумовленою швидкими темпами цифровізації суспільства та викликами ринку праці. Дослідження (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований & Топузов, 2022) підтверджують значення неформальної освіти, яка охоплює онлайн-курси, вебінари, сертифікаційні програми та платформи для самостійного навчання (Coursera, edX, Udemy), у формуванні цифрових компетенцій, забезпечуючи доступ до актуальних знань і гнучкі траєкторії розвитку. Інформаційно-комунікаційні технології (хмарні сервіси, платформи Moodle, Canvas, віртуальні лабораторії) створюють інтерактивне середовище для навчання й взаємодії. Особливо важливим є інтегрування неформальної освіти у формальні програми шляхом визнання сертифікатів, здобутих навичок і врахування їх при створенні індивідуальних траєкторій. Водночас дослідження (Сидоренко, 2022; Стечкевич, 2023) висвітлюють виклики, такі як нерівний доступ до технологій, недостатня мотивація студентів і потреба в підвищенні цифрових компетенцій викладачів. Інноваційні підходи, зокрема гейміфікація, змішане навчання та використання штучного інтелекту, сприяють підвищенню якості освіти. Міжнародний досвід (Ahsan, Hamidi Far, Kordestani & Khorshidi, 2023; Leiß & Rausch, 2023; Looney & Santibañez, 2021) доводить ефективність співпраці з платформами (LinkedIn Learning, IBM SkillsBuild) і програмами сертифікації, адаптуючи студентів до вимог глобального ринку. У національному контексті перспективність неформальної освіти підтверджується попитом на ІТ-фахівців і необхідністю модернізації освітньої системи (Білик, 2023). Таким чином, використання неформальних ресурсів потребує комплексного підходу, що охоплює інтеграцію у формальні програми, розвиток цифрових компетенцій та механізмів оцінювання результатів навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розробка та обґрунтування методики використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій для підвищення ефективності навчального процесу й адаптації до сучасних викликів цифрової трансформації.

Завданнями статті є: 1) обґрунтувати доцільність інтеграції ресурсів неформальної освіти у формальний навчальний процес з метою модернізації освітніх програм, розвитку професійних компетенцій студентів та їхньої відповідності вимогам цифрової трансформації; 2) визначити ключові компоненти методики інтеграції ресурсів неформальної освіти у формальний навчальний процес у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція ресурсів неформальної освіти до формального навчального процесу є актуальним напрямом модернізації сучасної освіти, що відповідає викликам цифрової трансформації суспільства. Зростання попиту на висококваліфікованих фахівців у галузі цифрових технологій потребує нових підходів до навчання, які поєднують гнучкість, адаптивність та доступність. Неформальна освіта, яка включає онлайн-курси, сертифікаційні програми, вебінари та платформи для самостійного навчання, стає важливим джерелом знань, необхідних для розвитку професійних компетенцій. Використання таких ресурсів дозволяє створити індивідуалізовані траєкторії навчання, враховуючи різноманітність потреб студентів.

Формальний навчальний процес, зі свого боку, забезпечує структурованість та систематичність здобуття знань, пропонуючи чіткі освітні стандарти. Поєднання формальної та неформальної освіти дозволяє зберегти баланс між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням знань (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015).

Цей підхід дозволяє не лише підвищити ефективність навчального процесу, а й зробити освітні програми більш актуальними та

відповідними до потреб сучасного ринку праці. Інтеграція ресурсів неформальної освіти сприяє формуванню у студентів гнучких навичок (soft skills), таких як критичне мислення, комунікація, командна робота, що є невід'ємною складовою підготовки фахівців із цифрових технологій. Крім того, використання ресурсів неформальної освіти дозволяє навчальним закладам оперативно реагувати на зміни у технологічній сфері та впроваджувати нові інструменти у навчальний процес.

Завдяки такій інтеграції сучасна система освіти стає більш адаптивною та динамічною, що забезпечує її відповідність викликам цифрової трансформації та дозволяє підготувати фахівців, які будуть конкурентоспроможними на глобальному ринку праці. Інтеграція ресурсів неформальної освіти дає змогу поєднати гнучкість індивідуальних траєкторій навчання із системністю формальної освіти, що сприяє підвищенню якості освітніх програм (Прокопенко, 2023).

Ключові компоненти методики інтеграції ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій включають: аналіз потреб і планування, вибір відповідних ресурсів, інтеграцію модульних курсів і сертифікаційних програм у навчальний процес, застосування змішаного та практичного навчання з використанням симуляцій і віртуальних лабораторій, оцінювання результатів із визнанням сертифікатів неформальної освіти, а також підготовку викладачів, які виконують роль наставників і координаторів.

1. *Аналіз потреб і планування* є початковим і ключовим етапом методики використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій. Він передбачає виявлення поточних та перспективних вимог ринку праці до знань, умінь та навичок, необхідних для успішної роботи в галузі цифрових технологій, а також знання, рівень підготовки та індивідуальні навчальні цілі. Проводиться глибокий аналіз потреб студентів, що включає їхні попередні знання, рівень підготовки та індивідуальні навчальні цілі. Особлива увага приділяється оцінюванню доступності та ефективності ресурсів неформальної освіти, таких як Coursera, edX, Google Digital Garage, які пропонують широкий спектр онлайн-курсів і сертифікаційних програм. Ці ресурси аналізуються на предмет їхньої актуальності, відповідності навчальним програмам і здатності забезпечувати практичні навички. Результати аналізу дозволяють розробити чіткий план інтеграції неформальних ресурсів у навчальний процес, забезпечуючи гнучкий і адаптивний підхід до формування освітніх траєкторій, які максимально відповідають індивідуальним потребам студентів і вимогам ринку праці (Looney & Santibañez, 2021).

2. *Інтеграція ресурсів неформальної освіти у навчальний процес* є важливим етапом професійної підготовки фахівців із цифрових технологій, що сприяє адаптації освітніх програм до сучасних вимог ринку праці. Цей процес передбачає розробку модульних курсів, які поєднують традиційне навчання з використанням онлайн-ресурсів, таких як Coursera, edX, Udemy, а також спеціалізованих платформ, спрямованих на формування практичних навичок. Особлива увага приділяється інтеграції сертифікаційних програм, наприклад, AWS Certified Solutions Architect, Microsoft Azure Fundamentals, Cisco Certified Network Associate (CCNA), які дозволяють студентам не лише отримати актуальні знання, але й підтвердити свої компетенції відповідними сертифікатами, що визнаються на міжнародному рівні (Leiß & Rausch, 2023).

Впровадження таких програм у навчальний план забезпечує взаємозв'язок між формальним та неформальним навчанням, надаючи студентам можливість отримувати знання у зручному форматі, а також підкріплювати теоретичні знання практичними завданнями. Наприклад, студенти можуть виконувати лабораторні роботи через віртуальні лабораторії, надані платформами, або брати участь у симуляціях реальних проектів. Використання цих ресурсів дозволяє забезпечити персоналізацію навчання, оскільки кожен студент може проходити курси у власному темпі, концентруючись на тих аспектах, які потребують більшої уваги.

Інтеграція ресурсів також включає використання інтерактивних платформ для спільного навчання, таких як Microsoft Teams, Google Workspace, які дозволяють організовувати групові проекти, обговорення та консультації з викладачами в онлайн-режимі. Ці платформи забезпечують не лише зручний доступ до навчальних матеріалів, але й сприяють розвитку навичок співпраці, критичного мислення та управління проектами. Наприклад, використання хмарних документів для спільної роботи або організація регулярних віртуальних зустрічей через Zoom сприяють більш активній взаємодії між студентами та викладачами (Білик, 2023).

Крім того, інтеграція таких інструментів як Moodle або Canvas дозволяє структурувати навчальний процес, автоматизувати оцінювання знань студентів, надавати миттєвий зворотний зв'язок та моніторити прогрес навчання. Це створює гнучке освітнє середовище, яке адаптується до потреб студентів та забезпечує

високий рівень залученості до навчального процесу.

Загалом інтеграція ресурсів неформальної освіти у навчальний процес сприяє підвищенню якості освіти, дозволяє розвивати практичні та професійні навички, які відповідають вимогам сучасного ринку праці, і готує студентів до реальних викликів у сфері цифрових технологій.

3. Модель *змішаного навчання*, яка поєднує традиційні лекції з онлайн-навчанням, є ключовим підходом у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій. Вона створює гнучке освітнє середовище, що забезпечує поєднання очних занять, де акцент робиться на практичну взаємодію та дискусії, з самостійним онлайн-навчанням, що дозволяє студентам опрацьовувати теоретичний матеріал у зручному для них темпі. Використання змішаного підходу сприяє персоналізації навчального процесу: студенти можуть зосереджуватись на складних аспектах матеріалу та повторювати певні теми стільки разів, скільки необхідно для повного засвоєння.

Основою змішаного навчання є інтеграція цифрових платформ та ресурсів, таких як Moodle, Canvas, Google Classroom, які є централізованими платформами для організації навчального контенту, оцінювання та комунікації між студентами та викладачами. Ці платформи дозволяють структурувати навчальний процес, розподіляючи матеріали на окремі модулі, доповнені інтерактивними тестами, завданнями та відеоматеріалами. Наприклад, студенти можуть проходити онлайн-курси, переглядати відеолекції або брати участь у вебінарах у рамках платформи, а під час очних занять практикувати навички, виконуючи кейсові завдання, лабораторні роботи чи групові проекти (Стечкевич, 2023).

Модель змішаного навчання передбачає активне використання ресурсів неформальної освіти, таких як Coursera, edX, Udemy, а також спеціалізованих платформ для розвитку професійних навичок у галузі цифрових технологій, наприклад, LinkedIn Learning, Pluralsight або IBM SkillsBuild. Інтеграція цих платформ у навчальний процес дозволяє студентам отримувати доступ до сертифікованих курсів, які розроблені провідними університетами та компаніями, формуючи знання та навички, що потрібні на сучасному ринку праці. Це також сприяє створенню індивідуальних освітніх траєкторій для кожного студента, враховуючи їхні інтереси, попередній досвід та рівень підготовки.

Однією з переваг змішаного навчання є використання інтерактивних інструментів та методик, таких як перевернутий клас, гейміфікація та проектно-орієнтоване навчання. У моделі перевернутого класу студенти самостійно опрацьовують теоретичний матеріал через відеолекції, презентації та інтерактивні вправи, а час очних занять використовується для обговорення складних тем, виконання практичних завдань та роботи в командах. Гейміфікація додає елемент змагання та мотивації до навчального процесу, використовуючи ігрові елементи, такі як бали, досягнення чи рейтинги. Проектно-орієнтоване навчання стимулює студентів працювати над реальними чи симульованими проектами, розвиваючи навички командної роботи, критичного мислення та вирішення проблем (Прокопенко, 2023).

Важливу роль у змішаному навчанні відіграє моніторинг прогресу студентів. Викладачі використовують аналітичні інструменти, вбудовані в платформи управління навчанням (LMS), для відстеження активності студентів, оцінювання їхніх результатів та надання зворотного зв'язку. Це дозволяє забезпечити оперативну корекцію навчального процесу, якщо студенти мають труднощі з певними темами чи завданнями. Крім того, автоматизовані системи оцінювання звільняють викладачів від рутинної роботи, дозволяючи їм зосередитись на індивідуальній підтримці студентів.

Іншою перевагою змішаного навчання є підготовка студентів до умов роботи. Робота з цифровими платформами та ресурсами, що є стандартами у професійній сфері, дозволяє студентам освоювати сучасні інструменти, такі як Cisco Pack Tracer, Visual Studio Code, GitHub та розвивати технічні компетенції. У групових проектах студенти використовують хмарні сервіси як Microsoft Teams або Trello для співпраці, планування роботи та обміну результатами (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований & Топузов, 2022).

Загалом змішане навчання дозволяє створити баланс між теоретичною підготовкою та практичним відпрацюванням навичок, забезпечуючи студентам можливість вивчати матеріал у зручний для них час, а також взаємодіяти з викладачами та одногрупниками під час очних занять. Такий підхід сприяє розвитку самостійності, відповідальності, гнучкості та здатності адаптуватися до швидкозмінного цифрового середовища, що є критично важливим для успішної професійної діяльності в сфері цифрових технологій.

4. *Практичне навчання* є ключовим елементом професійної підготовки фахівців із цифрових технологій, оскільки дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й

відпрацьовувати їх застосування у реальних чи симульованих умовах. Цей підхід сприяє розвитку технічних компетенцій, критичного мислення, уміння працювати в команді та вирішувати складні завдання, що відображають сучасні виклики галузі.

Одним із найефективніших методів практичного навчання є використання симуляцій та віртуальних лабораторій, таких як Labster та Cisco Packet Tracer. Ці інструменти дозволяють студентам зануритися у віртуальне середовище, яке імітує реальні професійні умови. Наприклад, платформа Labster надає доступ до інтерактивних лабораторій із різних дисциплін, дозволяючи студентам експериментувати, проводити дослідження та аналізувати результати в умовах, максимально наближених до реальних, але без ризиків та витрат, характерних для фізичних лабораторій. У свою чергу Cisco Packet Tracer дозволяє студентам моделювати комп'ютерні мережі, тестувати їхню функціональність та вирішувати мережеві проблеми, готуючи їх до реальних завдань у сфері IT (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015).

Віртуальні лабораторії забезпечують доступність практичного навчання незалежно від місця знаходження студентів, що є особливо важливим для дистанційної або змішаної форми навчання. Крім того, вони дозволяють повторювати завдання стільки разів, скільки потрібно для досягнення оптимального результату, що сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

Кейсовий метод є важливим інструментом практичного навчання, який дозволяє студентам працювати над завданнями, розробленими на основі реальних викликів галузі. Кейси пропонують студентам конкретні сценарії або проблеми, які вони мають аналізувати, розробляти стратегії вирішення та пропонувати оптимальні шляхи досягнення цілей. Наприклад, у сфері кібербезпеки кейси можуть охоплювати завдання з виявлення вразливостей у системах безпеки, а в розробці програмного забезпечення – проекти з оптимізації процесів або створення нових цифрових продуктів (Looney & Santibañez, 2021).

Такий підхід сприяє розвитку аналітичних навичок, здатності приймати рішення в умовах невизначеності та комунікації. Робота над кейсами часто виконується в командах, що дозволяє студентам розвивати навички співпраці, розподілу ролей та управління проектами. Крім того, використання кейсів із реального життя створює мотивацію для студентів, адже вони бачать практичну цінність своїх знань та можливість їх застосування у професійній діяльності.

Проектне навчання є ще одним важливим елементом практичної підготовки, який дозволяє студентам працювати над тривалими комплексними завданнями, що складаються з кількох етапів: аналізу вимог, розробки рішень, тестування та презентації результатів. У галузі цифрових технологій проекти можуть включати створення веб-додатків, розробку програмного забезпечення, налаштування мереж або автоматизацію бізнес-процесів (Leiß & Rausch, 2023).

Для організації проектної роботи викладачі можуть використовувати сучасні платформи, такі як Trello, Jira, Microsoft Teams або Asana, які забезпечують ефективне управління проектами, координацію між членами команди та контроль за прогресом. Важливим аспектом є оцінювання проектів, яке повинно враховувати як технічну реалізацію, так і творчий підхід, здатність студентів до співпраці та комунікації.

Сучасні цифрові технології, такі як штучний інтелект (ШІ), великі дані (Big Data) та віртуальна реальність (VR) відкривають нові можливості для практичного навчання. Наприклад, інтеграція VR у навчальний процес дозволяє студентам моделювати реальні професійні ситуації в інтерактивному середовищі, що забезпечує безпеку та ефективність навчання. Застосування ШІ у вигляді чат-ботів, віртуальних помічників або систем рекомендацій допомагає студентам отримувати персоналізовану підтримку та доступ до релевантних навчальних ресурсів (Ahsan, Hamidi Far, Kordestani & Khorshidi, 2023).

Для забезпечення ефективності практичного навчання важливо впроваджувати системи оцінювання, які враховують як індивідуальний, так і командний внесок студентів. Викладачі можуть використовувати комбінацію автоматизованих тестів, портфоліо проектів та презентацій для оцінювання прогресу студентів. Це дозволяє забезпечити об'єктивність та прозорість у процесі оцінювання, а також надає студентам зворотний зв'язок, необхідний для подальшого вдосконалення.

Практичне навчання сприяє розвитку у студентів впевненості у власних силах, готовності до реальних умов роботи та здатності швидко адаптуватися до змін у галузі цифрових технологій. Воно також стимулює інтерес до навчання, адже студенти бачать реальні результати своєї діяльності та їхню значущість для майбутньої професійної кар'єри (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований & Топузов, 2022).

Незважаючи на очевидні переваги, впровадження практичного навчання може мати ряд викликів, серед яких необхідність забезпечення доступу до сучасних технологій,

розвиток цифрових компетенцій викладачів та адаптація навчальних програм до швидкозмінних вимог ринку праці. Вирішення цих викликів потребує системного підходу та тісної співпраці між освітніми установами, бізнесом та державними установами.

Практичне навчання є основою підготовки фахівців із цифрових технологій, яке дозволяє інтегрувати теоретичні знання з реальним досвідом. Впровадження симуляцій, кейсів та проектів сприяє формуванню ключових компетенцій, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

5. *Оцінювання результатів навчання* є критично важливим етапом у методиці використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій. Цей процес дозволяє визначити рівень досягнення освітніх цілей, визнати здобуті компетенції та створити умови для інтеграції знань, отриманих у різних освітніх середовищах, у професійну діяльність.

Одним із ключових аспектів оцінювання є визнання сертифікатів і дипломів, отриманих через ресурси неформальної освіти, такі як Coursera, edX, Google Digital Garage, Microsoft Learn, AWS Training та інші. Такі сертифікати підтверджують успішне проходження курсів і володіння сучасними навичками, актуальними для ринку праці. Визнання цих сертифікатів у формальній системі освіти має ряд переваг: скорочення часу навчання завдяки зарахуванню вже здобутих знань, підвищення мотивації студентів до самоосвіти, а також отримання конкурентних переваг на ринку праці через підтвердження практичних компетенцій. Для інтеграції сертифікатів необхідно розробити механізми перевірки їхнього змісту, оцінювання складності завдань і відповідності навчальним цілям формальної освіти (Прокопенко, 2023).

Розробка критеріїв оцінювання є важливим кроком для врахування результатів як формальної, так і неформальної освіти. Основні критерії включають змістовність і актуальність знань, рівень засвоєння матеріалу, здатність застосовувати знання в реальних ситуаціях, персональні досягнення студентів, а також їхній вплив на професійний розвиток. Ці критерії повинні бути універсальними й гнучкими, дозволяючи адаптацію до конкретних освітніх програм і потреб студентів.

Сучасні цифрові інструменти, такі як LMS (Moodle, Canvas, Blackboard), суттєво полегшують процес оцінювання. Автоматизація дозволяє об'єктивно оцінювати результати тестів, аналізувати прогрес студентів і спрощувати адміністрування освітнього процесу. Це не лише підвищує ефективність оцінювання, але й знижує ризик людського фактору.

Інтеграція компетенцій, здобутих через неформальну освіту, потребує розробки індивідуальних освітніх траєкторій, тестових завдань і практичних проектів. Використання портфоліо, яке містить сертифікати, приклади виконаних завдань і досягнень, дозволяє оцінити професійний рівень студента. Такий підхід сприяє визнанню досягнень і мотивації студентів до подальшого вдосконалення (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015).

Комплексний підхід до оцінювання включає самооцінювання, професійне оцінювання викладачами та зворотний зв'язок. Ці інструменти забезпечують всебічний аналіз досягнень студентів і дозволяють їм краще розуміти свої сильні й слабкі сторони (Looney & Santibañez, 2021).

Результати оцінювання повинні бути тісно пов'язані з вимогами ринку праці. Роботодавці мають довіряти сертифікатам і дипломам, отриманим через неформальну освіту. Для цього важливо залучати бізнес до розробки критеріїв оцінювання та інтеграції професійних стандартів у навчальні програми.

Оцінювання результатів навчання є основним інструментом забезпечення якості професійної підготовки фахівців із цифрових технологій. Ефективно організований процес дозволяє інтегрувати формальну й неформальну освіту, визнати компетенції студентів і підготувати їх до викликів сучасного цифрового середовища.

6. *Підготовка викладачів* є одним із ключових компонентів методики використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти викладачі повинні не лише володіти основами педагогіки, а й активно застосовувати інноваційні технології, які формують конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Для цього необхідно створити умови для їхнього професійного розвитку та підвищення цифрової грамотності.

Основна мета підготовки викладачів полягає у наданні їм інструментів та знань, які дозволяють ефективно інтегрувати ресурси неформальної освіти у навчальний процес. Це включає оволодіння сучасними платформами для онлайн-навчання, такими як Coursera, edX, Moodle, цифровими інструментами для співпраці (Microsoft Teams, Google Workspace) та такими технологіями, як віртуальні лабораторії, симуляції та гейміфікація (Сидоренко, 2022).

Підготовка викладачів передбачає розробку спеціальних програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на розвиток їхніх професійних і цифрових компетенцій. Такі програми

включають тренінги та семінари, які знайомлять викладачів із сучасними інструментами неформальної освіти, вебінари та онлайн-курси для освоєння новітніх педагогічних та цифрових методик, а також менторські програми за участю досвідчених викладачів або експертів, які надають підтримку у впровадженні нових підходів (Стечкевич, 2023).

Цифрова компетентність викладачів є основою для успішного використання ресурсів неформальної освіти. Під час тренінгів вони навчаються працювати з інтерактивними платформами, такими як Kahoot і Quizlet, для створення динамічних тестів і завдань, інтегрувати хмарні сервіси у навчальний процес, використовувати системи управління навчанням (LMS) для організації та моніторингу роботи студентів, а також створювати мультимедійний контент, включаючи відеолекції, інтерактивні вправи та кейс-стаді.

Однією з важливих складових підготовки є створення середовища підтримки для викладачів у процесі впровадження цифрових інструментів. Це включає технічну підтримку для вирішення технічних проблем і налаштування платформ, методичну підтримку у вигляді готових матеріалів і рекомендацій, а також організацію професійних спільнот для обміну досвідом, ідеями та кращими практиками серед викладачів (Білик, 2023).

Після завершення підготовки викладачі стають наставниками для студентів у процесі освоєння ресурсів неформальної освіти. Вони допомагають студентам обирати відповідні курси, інтегрувати здобуті знання у виконання практичних завдань, розвивати критичне мислення та навички самостійного навчання (Leiß & Rausch, 2023).

Ефективність програм підвищення кваліфікації залежить від визнання їхніх результатів. Викладачам, які успішно пройшли навчання, можуть видаватися сертифікати або інші документи, що підтверджують їхню цифрову компетентність. Це не лише мотивує до навчання, але й сприяє підвищенню професійного статусу викладачів.

Серед викликів можна виділити опір змінам через страх перед новими технологіями або брак часу на їхнє освоєння. Для подолання цих проблем варто організувати навчання у зручних форматах, таких як дистанційні курси, модульні програми, забезпечити систематичну підтримку й підкреслювати переваги нових підходів для покращення якості навчального процесу (Стечкевич, 2023).

Комплексний підхід до підготовки викладачів сприяє підвищенню їхньої професійної майстерності, готовності працювати з інноваційними технологіями та мотивує до впровадження сучасних підходів у навчання. Це позитивно впливає на якість освіти, розвиток цифрових навичок у студентів і їхню підготовку до роботи в умовах цифрової економіки.

Висновки. Методика використання ресурсів неформальної освіти у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій є ефективним інструментом модернізації освітнього процесу, що відповідає викликам цифрової трансформації суспільства. Використання неформальних освітніх ресурсів дозволяє адаптувати навчальні програми до швидкозмінних потреб ринку праці, забезпечуючи студентам доступ до актуальних знань, інноваційних інструментів та світових стандартів. Інтеграція формальної та неформальної освіти створює умови для розвитку індивідуалізованих траєкторій навчання, які відповідають потребам студентів та викликам сучасної економіки.

Ключові аспекти методики включають аналіз потреб студентів та визначення необхідних компетенцій, розробку навчальних програм з використанням сертифікаційних курсів, платформ для самостійного навчання, інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій. Особлива увага приділяється підготовці викладачів, які відіграють роль наставників, забезпечуючи ефективну інтеграцію ресурсів неформальної освіти у навчальний процес.

Результати дослідження свідчать про те, що методика сприяє підвищенню якості навчання, розвитку професійних компетенцій студентів та формуванню їхньої готовності до роботи в умовах цифрової економіки. Крім того, вона забезпечує можливість адаптації освітніх програм до змін у сфері цифрових технологій, що є важливою умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Перспективи подальших розвідок охоплюють кілька важливих напрямів. По-перше, це розвиток адаптивних моделей інтеграції ресурсів неформальної освіти у навчальний процес із урахуванням індивідуальних потреб студентів. По-друге, необхідно вдосконалювати механізми оцінювання результатів навчання, що містять визнання сертифікатів неформальної освіти, аналіз компетенцій і їхню інтеграцію у формальні освітні програми. По-третє, перспективним є дослідження впливу новітніх технологій на розвиток неформальної освіти.

Крім того, важливим є вивчення міжнародного досвіду інтеграції ресурсів неформальної освіти, що дозволить адаптувати найкращі практики до національних умов. Розвиток співпраці з бізнесом також відкриває можливості для створення спільних освітніх проектів, які забезпечують

відповідність освітніх програм запитам роботодавців.

Таким чином, подальші дослідження мають зосереджуватися на вдосконаленні методики, розширенні її можливостей і забезпеченні сталого розвитку системи професійної підготовки фахівців із цифрових технологій в умовах глобальної цифрової трансформації.

Список використаних джерел

Білик, Ю. (2023). Освітній вебсайт як засіб формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації дистанційного навчання. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *70*, 5–15.

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І. & Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4* (2), 1–49. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

Прокопенко, А. (2023). Застосування імерсивних технологій у професійній підготовці та перепідготовці військових фахівців. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (53), 46-58. URL: https://doi.org/10.14308/ite000770

Сидоренко, В. В. (2022). Інформаційно-ресурсне забезпечення підготовки і підвищення кваліфікації фахівців в умовах війни та повоєнного відновлення України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4* (2), 1–11. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4236

Стечкевич, О. (2023). Концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *4* (60), 176–181. I URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-4-28

Ahsan, N., Hamidi Far, F., Kordestani, F., & Khorshidi, A. (2023). Identifying the Components of Informal Education of Improve the Lifestyle of Employees. *Iranian journal of educational sociology*, *6* (3), 191-203. https://doi.org/10.61186/ijes.6.3.191

Leiß, T. V., & Rausch, A. (2023). Informal learning from dealing with software-related problems in the digital workplace. *Journal of Workplace Learning*, *35* (9), 291-310. https://doi.org/10.1108/JWL-03-2023-0042

Looney, J., & Santibañez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education*, *56* (3), 439-453. https://doi.org/10.1111/ejed.12469

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International journal of training and development*, *19* (1), 1-17. https://doi.org/10.1111/ijtd.12044

Відомості про автора:
Манжула Олександр Вікторович
viktor_manzhula@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-257-264

Матеріал надійшов до редакції 06. 12. 2024 р.
Прийнято до друку 22. 12. 2024 р.

References

Ahsan, N., Hamidi Far, F., Kordestani, F., & Khorshidi, A. (2023). Identifying the Components of Informal Education of Improve the Lifestyle of Employees. *Iranian journal of educational sociology*, *6* (3), 191-203. https://doi.org/10.61186/ijes.6.3.191 [in English]

Bilyk, Yu. (2023). Educational website as a means of preparing future primary school teachers for distance learning. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *70*, 5 - 15. [in Ukrainian]

Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I. & Topuzov, O. M. (2022). Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, *4* (2), 1-49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 [in Ukrainian]

Leiß, T. V., & Rausch, A. (2023). Informal learning from dealing with software-related problems in the digital workplace. *Journal of Workplace Learning*, *35* (9), 291-310. https://doi.org/10.1108/JWL-03-2023-0042 [in English]

Looney, J., & Santibañez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education*, *56*(3), 439-453. https://doi.org/10.1111/ejed.12469 [in English]

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International journal of training and development*, *19* (1), 1-17. https://doi.org/10.1111/ijtd.12044 [in English]

Prokopenko, A. (2023). Application of immersive technologies in professional training and retraining of military specialists. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (53), 46-58. https://doi.org/10.14308/ite000770 [in Ukrainian]

Sydorenko, V. V. (2022). Information and resource support for training and advanced training of specialists in conditions of war and post-war reconstruction of Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, *4* (2), 1-11. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4236 [in Ukrainian]

Stechkevych, O. (2023). Conceptual principles of forming a system of digital competence of a teacher. *Current issues of the humanities*, *4* (60), 176-181. I https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-4-28 [in Ukrainian]

Information about the author:
Manzhula Oleksandr Viktorovych
viktor_manzhula@mdpu.org.ua a
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-257-264

Received at the editorial office 06. 12. 2024.
Accepted for publishing 22. 12. 2024.

УДК 373.2.015.31:172.15

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИКА ЇХНЬОЇ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ірина Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У науковій статті досліджено розвиток української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку як важливого чинника формування їхньої соціально-громадянської компетентності. Розглянуто діючі освітні програми для дошкільнят, зокрема базові та парціальні програми, спрямовані на формування національної свідомості, патріотизму та поваги до культурних цінностей України. Особливу увагу приділено використанню сучасних технологій у процесі виховання, таких як інтерактивні освітні платформи, цифрові ресурси та мультимедійні інструменти, що сприяють поглибленню знань дітей про українську культуру, традиції та історію. Висвітлено педагогічні стратегії, які поєднують традиційні підходи з інноваційними технологіями, що дозволяє ефективніше виховувати національну ідентичність і сприяє формуванню активної громадянської позиції дітей. Науково підтверджено, що розвиток національної та культурної ідентичності через освітні програми й технології є важливою передумовою успішної соціалізації дітей старшого дошкільного віку та їхнього залучення до громадського життя країни. Розглянуто та проаналізовано головні законодавчі документи України, які звертають увагу на процес розвитку та формування національної та культурної ідентичності в дітей старшого дошкільного віку як чинника їхньої соціально-громадянської компетентності.

Ключові слова:
старший дошкільний вік; національна ідентичність; культурна ідентичність; українська ідентичність; національно-патріотичне виховання; соціально-громадянська компетентність; національна свідомість; парціальна програма; заклад дошкільної освіти.

Resume:
Nehrii Iryna. The development of the Ukrainian national and cultural identity of children of senior preschool age as a factor of their social and civil competence.
In the scientific article the author examines the development of the Ukrainian national and cultural identity of senior preschool children as an important factor in the formation of their social and civic competence. Current educational programs for preschoolers, including basic and partial programs aimed at the formation of national consciousness, patriotism and respect for the cultural values of Ukraine, are studied. A special attention is paid to the use of modern technologies in the education process, such as interactive educational platforms, digital resources and multimedia tools, which contribute to the deepening of children's knowledge of Ukrainian culture, traditions and history. Pedagogical strategies that combine traditional approaches with innovative technologies are highlighted, which allow more effective education of national identity and contribute to the formation of active citizenship of children. It has been scientifically proven that the development of national and cultural identity through educational programs and technologies is an important prerequisite for the successful socialization of senior preschool children and their involvement in the public life of the country. The main legislative documents of Ukraine, which pay attention to the process of development and formation of national and cultural identity in senior preschool children as a factor in their social and civic competence, were reviewed and analyzed.

Key words:
senior preschool age; national identity; cultural identity; Ukrainian identity; national-patriotic education; social-civic competence; national consciousness; partial program; preschool education institution.

Постановка проблеми. Дошкільний вік є сензитивним періодом у розвитку національної свідомості. Це час, коли дитина починає активно пізнавати навколишній світ і усвідомлювати свою приналежність до нації, сприймати рідну культуру, мову, традиції та цінності. З огляду на важливість цього етапу, формування національно-культурної ідентичності має відбуватися в комплексі з вихованням соціально-громадянських якостей, що забезпечить гармонійний розвиток особистості та її інтеграцію у суспільство – ці дві складові є взаємопов'язаними та доповнюють одна одну, проте не можуть розвиватися відірвано одна від одної.

Сьогодні формування соціально-громадянської компетентності у дітей дошкільного віку є не тільки важливим, але й невідкладним завданням, що відповідає сучасним вимогам виховання. Необхідність формування української національної та культурної ідентичності як чинника становлення соціально-громадянської компетенції у дітей з раннього віку закріплена в державних нормативних документах, які регулюють діяльність дошкільних закладів різних форм власності та типів. Зокрема в Законах України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2023), «Про культуру» (2010), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) (*«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності...»)*; Указі Президента «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері» (2016); Листі Міністерства освіти і науки «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» (2019); Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО, 2021), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015) (*«Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді...)*, програмах розвитку дошкільнят:

«Соняшник» (2023) (*Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»…)*, «Українське дошкілля» (2017) (*Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»*…), «Світ дитинства» (2015) та парціальних програмах з національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку: «Україна – моя Батьківщина» (2017), «Моя країна – Україна» (2022).

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021) особливу увагу привертає освітній напрям «Дитина в соціумі», де провідною метою визначено формування соціально-громадянської компетенції. За БКДО соціально-громадянська компетентність – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя (Наказ Міністерства освіти та науки України від 12.03.21 р. № *33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція»*…).

Вважаємо, що однією з основних передумов становлення соціально-громадянської компетентності є формування у дітей старшого дошкільного віку української національної та культурної ідентичності, що сприяє вихованню у дітей почуття патріотизму, відповідальності за спільноту та усвідомлення власної ролі в ній. Окрім того, розуміння та повага до культурних традицій і цінностей свого народу допомагає дітям розвивати здатність до соціальної взаємодії, толерантності й розуміння інших культур, що є ключовими елементами соціально-громадянської компетентності.

Важливим компонентом оновлення змісту освіти та національно-патріотичного виховання став Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022). У Законі України «Про основні засади державної політики….» поняття «громадянська компетентність» розглядається, як здатність особи активно брати участь у суспільному житті та реалізовувати свої права, водночас відповідально виконуючи обов'язки громадянина; компетентність формується через поєднання знань, навичок, цінностей та ставлень, що базуються на ідеях демократії, рівності, прав людини і справедливості. Важливими складовими є підтримка розвитку демократичного суспільства та утвердження верховенства права, що сприяє формуванню стійкого зв'язку з державою, як це відображено в поняттях української громадянської та національної ідентичності (*«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності»…).*

Згідно з Законом України «Про основні засади державної політики….» поняття «українська громадянська ідентичність» визначається як стійке усвідомлення людиною свого зв'язку з Україною на політико-правовому рівні, зокрема участь у громадянському суспільстві та закордонну громаду українців. Українська національна ідентичність, на відміну від громадянської, фокусується на культурно-етнічній належності до української нації. Вона охоплює почуття єдності через спільні символи, мову, традиції та історичну пам'ять, що створює глибокий зв'язок з національною спільнотою. Українська громадянська ідентичність підкреслює зв'язок особи з духовно-культурною спадщиною українського народу, що сприяє розвитку патріотизму та національної свідомості (*«Про основні засади державної політики у сфері утвердження…).*

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що громадянська компетентність та ідентичність взаємопов'язані, оскільки допомагають особі інтегруватися в суспільство як на правовому, так і на культурному рівнях, сприяючи розвитку демократичних цінностей і національної самосвідомості.

Формування національної і культурної ідентичності є одним із ключових завдань сучасної системи виховання та освіти в Україні, оскільки цей процес сприяє розвитку в дітей і молоді відчуття належності до своєї країни, розуміння її історії, традицій і цінностей. На тлі глобалізаційних процесів та повномасштабної війни українські національні та культурні особливості можуть зникнути, тому особливо важливо забезпечити виховання, яке б підкреслювало унікальність української культури та її внесок у світову спадщину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних істориків, науковців, педагогів, психологів минулих років та сьогодення з питання розвитку української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку (А. Богуш, В. Бутенко, Н. Гавриш, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Кононко, Т. Науменко, В. Пабат, Г. Падалки, Л. Покроєвої, Т. Поніманської); з питання формування української національної ідентичності (І. Бех, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, М. Степико, Н. Пелагеша, К. Чорна); національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку (О. Духнович, С. Русова,

К. Ушинський, І. Кучинська, Н. Михальченко, Я. Чепіга, В. Сухомлинський); громадянської компетентності (Б. Грінченко, О. Горбань, С. Курінна, О. Стаєнна, В. Сухомлинський, Г. Сковорода).

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначення та обґрунтування концептуальних підходів до розвитку української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку як важливого чинника формування їхньої соціально-громадянської компетентності; дослідження спрямоване на аналіз сучасних програм, технологій і методів, що сприяють розвитку національної свідомості та громадянських якостей у дітей, а також на виявлення ролі національно-культурних цінностей у процесі виховання відповідального громадянина України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж безпосередньо розглянути питання формування української національної та культурної ідентичності як чинника розвитку соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку, звернемося до понятійних понять «національна ідентичність», «культурна ідентичність» та «українська національна ідентичність». Це дозволить глибше зрозуміти, як саме українська національна та культурна ідентичність впливає на формування дитини старшого дошкільного віку, а саме на соціально-громадянську компетентність.

У Енциклопедії поняття «національна ідентичність» визначається як відчуття належності до певної нації, яке включає в себе усвідомлення спільної історії, традицій, мови, культури, символів та цінностей, яка формується на основі колективного уявлення про те, що означає бути частиною нації, а також на особистому досвіді, коли людина ототожнює себе з національною спільнотою. Національна ідентичність також має на увазі патріотичні почуття та громадянську відповідальність за свою країну. Поняття часто акцентується в контексті державного виховання та соціалізації через систему освіти, культурні інституції та соціальні практики (*Національна ідентичність*…)

Як зазначає вітчизняна дослідниця Н. Мадей, «культурна ідентичність – це один з найважливіших етапів та процесів культурного устрою кожної спільноти… Проблема культурної ідентичності полягає перш за все в усвідомленому сприйнятті особою тих культурних норм та зразків поведінки і свідомості, системи цінностей та мови, усвідомлення свого «Я» з позицій культурних характеристик, які панують у цій спільноті, виявленні лояльних до них, самоототожненні себе саме з цими культурними зразками, які характеризують не тільки спільноту, але й конкретну особистість» (Мадей, 2005).

Варто підкреслити, що в національну ідентичність часто включають елементи культурної ідентичності, проте не завжди національна і культурна ідентичності повністю збігаються. В багатонаціональних державах різні культурні групи можуть мати різну культурну ідентичність, але поділяти спільну національну ідентичність як громадяни однієї країни, тому в нашому дослідженні ми будемо розмежовувати ці два поняття. Наприклад, у Канаді співіснують англомовна і франкомовна громади, які мають свої власні культурні ідентичності (англійська та французька культури), проте, як громадяни країни, вони поділяють національну ідентичність, що об'єднує їх у рамках одного державного утворення; Швейцарія також є прикладом багатонаціональної держави, де проживають різні етнічні групи, включаючи німців, французів, італійців і ретороманців – кожна з цих груп має свою культурну ідентичність, але всі вони разом формують спільну швейцарську національну ідентичність; в Індії існує різноманіття етнічних груп, мов і релігій, що веде до різних культурних ідентичностей, проте всі ці групи ідентифікують себе як індуси, що підкреслює їхню національну ідентичність; в Іспанії каталонці, баски та інші регіони мають свої особливі культурні ідентичності, але всі вони є частиною іспанської нації, що демонструє складну природу національної ідентичності в умовах культурного різноманіття.

В Законі України «Про основні засади державної політики…» надається таке визначення досліджуваного феномену: українська національна ідентичність – це стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями.

Саме таке визначення поняття будемо розглядати у дослідженні, зосереджуючись на аспектах формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку; розглянемо, як культурні цінності, традиції, символи та мова формують уявлення дітей про себе і своє місце в українському суспільстві.

Важливу роль у формуванні ключових аспектів української національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку відіграють педагоги-вихователі та освітній процес у закладах дошкільної освіти, який

здійснюється через використання базових та парціальних програм рекомендованих Міністерством освіти та науки України («Соняшник», «Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Дитина»). У цих програмах також залучено курси з національної історії, літератури, культури, а також заняття, присвячені державним святам та видатним діячам країни.

Так, наприклад, у програмі нової редакції 2023 року «Соняшник» у Розділ ІІ «Розвиток і виховання душі і серця» патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку розглядається через ознайомлення з культурними та історичними цінностями України, що сприяє розвитку української національної та культурної ідентичності. Завдяки бесідам про рідне місто чи село, ознайомленню з державними символами (Державний Герб, Державний Прапор та Державний Гімн) та народними символами (калина, верба, дуб, тополя, пшениця тощо) діти засвоюють важливість своєї національної спадщини та громадянського обов'язку (*Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»…).*

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (2017) в освітній лінії «Дитина в соціумі» для дітей старшого дошкільного віку є розділ «Народознавство», в якому зазначено, що діти 5–6 (7) років можуть засвоювати знання, які виходять за рамки їхнього особистого досвіду і безпосереднього сприйняття, це стосується і подій, які віддалені у часі. Цей факт створює сприятливі умови для знайомства дитини старшого дошкільного віку з історією рідного краю, його народом, особливостями праці, побуту, мовою та культурою. Програма пропонує такі освітні завдання розділу «Народознавство», які будуть основами для формування національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку:

- розвивати пізнавальну активність дітей, прагнення пізнати традиції, звичаї українського народу;
- розширювати обсяг знань дітей про Україну, її столицю (м. Київ), про моря (Чорне море, Азовське море) та річки (Дніпро, Дністер, Дунай тощо), історію, культуру, видатних людей (Т. Шевченко, Л. Українка, Б. Хмельницький);
- залучати дітей до української національної обрядовості, підготовки і проведення народних свят, ігор, використання народних прикмет, народної творчості;
- формувати уявлення про національне мистецтво, народні промисли, українську національну кухню (вареники, борщ, галушки, тощо);
- формувати стійкий інтерес до матеріалу народознавчого змісту, бажання пізнати його глибше, вчити використовувати його в повсякденному житті;
- вчити запам'ятовувати вірші, прислів'я, приказки, казки, загадки, легенди;
- вчити малюків вишивати, витинати, розписувати писанки, іграшки, посуд, виготовляти різні вироби (серветки, іграшки, аплікації тощо). (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»).

Варто зазначити, що програма «Українське дошкілля» хоча й вийшла у 2017 році, її освітні завдання розділу «Народознавство» є актуальними і на сьогоднішній день. Усі вищезгадані завдання освітньої лінії «Дитина в соціумі» не тільки сприяють розвитку національної та культурної ідентичності дітей, але й готують дітей старшого дошкільного віку до активного соціального життя, допомагаючи формувати соціально-громадянську компетентність. Вирішення поставлених освітніх завдань сприяє навчанню дітей старшого дошкільного віку цінувати свою культуру і брати активну участь у суспільному житті, що є ключовим для формування відповідальних громадян.

Досліджуючи питання формування української національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, особливу увагу слід звернути на парціальні програми з національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» (2017) та «Моя країна – Україна» (2022). Це додаткові освітні програми, які спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів національної культури. Наприклад, спеціальні курси з народного мистецтва, музики чи театру дозволяють дітям глибше зануритися в культурну спадщину свого народу.

Парціальна програма «Україна – моя Батьківщина» спрямована на національно-патріотичне виховання дітей середнього та старшого дошкільного віку, адже вік 5–6 (7) років – найсприятливіший для закладання фундаментальних світоглядних понять, моральних цінностей, переконань у свідомості дитини, організації національно-патріотичного виховання (*Парціальна програма національно-патріотичного виховання для дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина*»…).

У програмі акцентується увага на формуванні національної свідомості, любові до рідної землі, гордості за належність до українського народу. Зміст програми «Україна – моя Батьківщина»

повністю враховує вікові особливості дітей, використовуючи пізнавальні та виховні завдання для закріплення культурних традицій, символів України та сприяння розвитку громадянських якостей.

Проте після нової редакції Державного стандарту дошкільної освіти (БКДО, 2021) вийшла нова парціальна програма «Моя країна – Україна», яка логічно підкреслює значення соціально-громадянської компетентності в освітньому напрямі «Дитина в соціумі». Авторський колектив парціальної програми Н. Гавриш, О. Косунчук, Т. Пироженко наголошує, що формування соціально-громадянської компетентності у дітей дошкільного віку вимагає від педагога глибоких знань щодо сучасних викликів суспільного розвитку. Крім того, слід зауважити, що авторами парціальної програми було вперше чітко сформоване поняття про українську національну та культурну ідентичність, бо раніше уникали прямих цитувань таких понять через побоювання звинувачення у націоналізмі. Мета програми «Моя країна – Україна» – об'єднання зусиль педагогів і батьків для укріплення національної ідентичності дітей як основи на якій проростатиме справжній патріотизм.

Зазначимо, що ідентичність як термін має декілька взаємозамінних значень: громадянська, національна, культурна. Соціально-громадянська, національна ідентичність не є вродженою, вона є соціально зумовленою. Її пробудження відбувається в дитячому віці під впливом сім'ї, родини, друзів, знайомих, ровесників і продовжує формуватися під час усього періоду соціалізації, тобто впродовж життя. Підсумовуючи, можна стверджувати, що ідентичність тлумачиться як невіддільна характеристика людини, яка виявляється, з одного боку, у визнанні своєї унікальності, а з іншого, у відчутті належності до певної спільноти (*«Моя – країна Україна»*, 2022, 38 с.).

Парціальна програма «Моя країна – Україна» значно посилила акцент на формуванні соціально-громадянської компетентності та національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку – це пов'язане перш за все з проблемою пошуку шляхів розвитку ідентичності в Україні, зокрема національної, соціально-громадянської та культурної через воєнний стан у 2022 році та викликані ним численні труднощі в соціокультурній сфері.

Підкреслимо, що національне та культурне виховання дітей старшого дошкільного віку сьогодні активно інтегрує сучасні технології навчання. Одним з ключових аспектів є використання мультимедійних ресурсів, які дозволяють дітям в інтерактивній формі знайомитися з культурними надбаннями та історією України, що сприяє формуванню у дітей національної та культурної ідентичності, поглиблює їхні знання про державні символи, традиції, народні свята, а також розвиває соціально-громадянські компетентності. Загальновідомо, що мультфільми привертають значну увагу дітей старшого дошкільного віку та мають сильний вплив на їхній соціальний розвиток. Дитячі образи та символи, які оточують дитину в ранньому віці, суттєво впливають на її психіку та соціальну адаптацію. Важливим є те, щоб улюблені головні герої мультфільмів викликали як позитивні так і негативні емоції у маленького глядача.

Визначаємо, що мультфільми – це ефективний метод подачі матеріалу для дітей старшого дошкільного віку під час вивчення української мови, літератури, історії, географії, а також в етичному вихованні. Українські мультфільми, створені на основі народних казок, історичних подій або з сучасними героями, допомагають дітям краще запам'ятовувати інформацію, формувати цінності та розвивати творче мислення.

Проаналізувавши цифрові інтернет-платформи, такі як Facebook, Telegram, Twitter і YouTube, враховуючи вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, знайшли декілька сучасних каналів, які можуть допомогти вихователям в закладах дошкільної освіти та батькам вдома формувати українську національну і культурну ідентичність як чинник соціально-громадянської компетентності.

На YouTube-каналі «Бробакс» для дітей від «Суспільне Культура» (всеукраїнський громадський телеканал та інтернет-ЗМІ, що є частиною Національної громадської телерадіокомпанії України з акцентом на культурно-просвітницьку діяльність) є анімаційний мультфільм «Тото 2» в 1 серії під назвою «Я з України». У серії мультфільму розповідається про те, як песику Тото і його друзям за допомогою гри і простих пісень пояснюється, що відбувається довкола: в якій країні живуть звірята, про символіку та традиції, культуру та природу України. Режисер та автор сценарію мультфільму О. Маламуж та І. Маламуж ставлять вікової категорії глядачів 2+, проте на нашу думку ефективне сприймання та засвоєння інформації мультсеріалу відбувається уже у більш старшому віці у дітей 4–6 (7) років (*«Бробакс» для дітей*…).

Крім «Тото» на YouTube-каналі «Бробакс» для дітей старшого дошкільного віку містить безліч чудових серії мультфільмів («Їжачок», «Сімон», «Портал пригод» та «Хоробрі казки») які можуть бути корисними для формування української

національної та культурної ідентичності у старших дошкільнят. Вищезгадані мультфільми транслюються українською мовою, а за Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» згідно Статті 3: українська мова необхідна «…для зміцнення національної ідентичності, збереження національної культури, традицій, звичаїв, історичної пам'яті та забезпечення її подальшого функціонування як державотворчого чинника української нації» («*Про забезпечення функціонування української мови як державної*»…).

Досліджуючи формування української національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку мультимедійними ресурсами було знайдено ще один досить цікавий авторський канал на YouTube – «Вихователь з душею Ірина Зарічна». Канал, створений вихователькою та психологинею І. Зарічною у 2020 році, містить різноманітні україномовні відео,, які спрямовані на всебічний розвиток дітей, зокрема в контексті національних та культурних цінностей. На YouTube-каналі «Вихователь з душею Ірина Зарічна» пропонуються різноманітні відео для дітей українською, які освітлюють різну тематику.

Пропонуємо виокремити такі аспекти формування української національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку вищезгаданим мультимедійним каналом:

- збагачення мовленнєвої культури («Зима чарівниця», казки українською, як звірі зиму зустрічали», «Цікава розповідь про Святого Миколая», «Український віночок – символ краси і народний оберіг», «Дітям про Тараса. Бесіда дітям про Тараса Шевченка» – це казки та розповіді про видатних українських діячів, народні свята та звичаї, які сприяють розвитку мови і знайомлять дітей з культурною спадщиною через українську літературну традицію);
- патріотичне виховання («Дітям про рідний край. Україна – наша Батьківщина», «Дітям про український рушник. Рушник вишиваний, на щастя, на долю», «Українська вишивашка. Малятам про українську вишиванку», «Український віночок – символ краси і народний оберіг» – це відео, що розповідають про Україну як Батьківщину, та її культурні особливості, допомагають дітям відчути свою належність до нації та формують повагу до рідної землі і традицій);
- культурна інтеграція (дидактична гра «Вишиванка. Дидактична гра Одягни Марійку Тараса на Свято Вишиванки», яка пов'язана з українською культурою та не лише сприяє навчанню через гру, але й знайомить дітей з традиціями через практичну діяльність, розвиваючи уяву, креативність та відчуття зв'язку з культурою) («Вихователь з душею Ірина Зарічна»…).

Отже, YouTube-канал І. Зарічної є потужним інструментом для формування національної свідомості у дітей середнього та старшого дошкільного віку. Відеоролики сприяють розвитку мови, патріотизму та інтеграції в культурне середовище України, допомагаючи дітям змалку відчувати себе частиною великої культурної традиції, тому можемо впевнено рекомендувати вихователям та батькам користуватися цими мультимедійними матеріалами.

Висновки. Розвиток і формування української національної та культурної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку є важливим фактором розвитку їхньої соціально-громадянської компетентності. Вивчення національних та культурних цінностей через освітні програми і сучасні технології сприяє не лише пізнанню історії та традицій, але й розвиває патріотизм, соціальну відповідальність і активну громадянську позицію. Впровадження інноваційних методів виховання у закладах дошкільної освіти дозволяє інтегрувати розвиток української національної та культурної ідентичності в освітній процес, формуючи у дітей свідоме ставлення до культурного і національного спадку України.

Перспективи дослідження передбачають подальшу розробку інноваційних методів інтеграції мультимедійних технологій у процес виховання, а також оцінку впливу цих підходів на формування ідентичності в різних вікових групах дошкільнят.

Список використаних джерел

«Бробакс» для дітей. (2022). YouTube-канал «Бробакс» для дітей. URL: https://www.youtube.com/watch?v=s7F_TTtY3lU&ab_channel=%D0%91%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D1%81

«Вихователь з душею Ірина Зарічна». (2023). YouTube – канал І. Зарічної «Вихователь з душею Ірина Зарічна» URL: https://www.youtube.com/@IrinaZarichna

References

«Brobaks» dlia ditei. YouTube-kanal«Brobaks» dlia ditei. URL: https://www.youtube.com/watch?v=s7F_TTtY3lU&ab_channel=%D0%91%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D1%8 [in Ukrainian]

«Vykhovatel z dusheiu Iryna Zarichna».YouTube – kanal I. Zarichnoi «Vykhovatel z dusheiu Iryna Zarichna» URL:https://www.youtube.com/@IrinaZarichna [in Ukrainian]

«Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.)». URL: *https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/inform-pro-diyalnicti/konczepcziya.pdf*

Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Л. Калуська. (2023). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/programi/2023/15.03.2023/Kompl.prohrama.rozvytku.ditey.doshk.viku.2023-SONYASHNYK.15.03.2023.pdf

Мадей Н. (2005). *Проблема культурної ідентичності.* URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/KULTURNA_IDENTYCHNIST.pdf

Наказ Міністерства освіти та науки України від 12.03.21 р. *№ 33 «Про затвердження Базовий компонент дошкільної освіти(Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція».* (2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Національна ідентичність. (2020). Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-71062

Парціальна програма з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Моя – країна Україна»(2022). Н. Гавриш, О. Косенчук. Харків. 64 с.

Парціальна програма національно-патріотичного виховання для дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина». (2017). (Наук. ред. О. Рейпольська). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/ programy-rozvytku-ditey/8ukrayina-moya-batkivshhina-rejpolska.pdf

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». (2017). (Заг. ред. О. Низковська). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoshkillja_2017.pdf

«*Про забезпечення функціонування української мови як державної».* (2019). Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/t192704?an=25&ed=2023_03_31

«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». (2022). Закон України. «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

«Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi (2015 r.)». URL: https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/inform-pro-diyalnicti/ konczepcziya.pdf [in Ukrainian]

Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia i vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Soniashnyk». L. Kaluska. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/programi/2023/15.03.2023/Kompl.prohrama.rozvytku.ditey.doshk.viku.2023-SONYASHNYK.15.03.2023.pdf [in Ukrainian]

Madei N. Problema kulturnoi identychnosti. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/KULTURNA_IDENTYCHNIST.pdf [in Ukrainian]

Nakaz Ministerstva osvity ta nauky Ukrainy vid 12.03.21 r. № 33 «Pro zatverdzhennia Bazovyi komponent doshkilnoi osvity(Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia». URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]

Natsionalna identychnist. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy. URL: https://esu.com.ua/article-71062 [in Ukrainian]

Partsialna prohrama z patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku «Moia – kraina Ukraina»(2022). N. Havrysh, O. Kosenchuk. Kharkiv. 64 p. [in Ukrainian]

Partsialna prohrama natsionalno-patriotychnoho vykhovannia dlia ditei doshkilnoho viku «Ukraina – moia Batkivshchyna» (2017). Za naukovoiu redaktsiieiu O. Reipolskoi. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/programy-rozvytku-ditey/8ukrayina-moya-batkivshhina-rejpolska.pdf [in Ukrainian]

Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» (2017). Za zahalnoiu redaktsiieiu O. Nyzkovskoi. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoshkillja_2017.pdf [in Ukrainian]

«Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» (2019) Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi». URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/t192704?an=25&ed=2023_03_31 [in Ukrainian]

«Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (2022). Zakon Ukrainy. «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Негрій Ірина Іванівна
irinanegriy4@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-265-271

Матеріал надійшов до редакції 14. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 14. 12. 2024 р.

Information about the author:
Nehrii Iryna Ivanivna
ira.negriy@icloud.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-265-271

Received at the editorial office 14. 11. 2024.
Accepted for publishing 14. 12. 2024.

УДК 378.091.212:373.2.011.3-51

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Ольга Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено методичним та практичним аспектам проблеми фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Зосереджено увагу на важливості створення безпечного середовища для дітей раннього віку, розвитку їхньої соціально-емоційної стійкості та педагогічної підтримки. У статті описано орієнтовну модель удосконалення підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в надзвичайних умовах. Також розглянуто вітчизняні освітні програми, проєкти та ініціативи, що орієнтовані на роботу в кризових ситуаціях з дітьми раннього віку.

Ключові слова:
ранній вік; дитина раннього віку; педагогічна підтримка; підготовка вихователів; заклад дошкільної освіти; надзвичайні ситуації.

Resume:
Nehrii Olha. Preparation of future educators to work with early age children in emergency situations.
The article is devoted to methodical and practical aspects of the problem of professional training of higher education graduates in specialty 012 Preschool education as future educators of preschool education institutions to work with young children in emergency situations. Attention is focused on the importance of creating a safe environment for young children, the development of their social and emotional stability and pedagogical support. The article describes an indicative model for improving the training of future educators to work with young children in emergency conditions. Domestic educational programs, projects and initiatives focused on working in crisis situations with young children are also considered.
It has been established that the scientific achievements and experience of training future educators in Ukraine to work with young children are significant for our topic, as they provide a base of knowledge and practical skills necessary for effective work in emergency situations. In the conditions of modern challenges, the preparation of future educators to work with young children in emergency situations is of particular importance. The educator's ability to act effectively in crisis situations is critically important for ensuring the physical and emotional safety of children. In this regard, the study programme should pay attention to the development of adaptation skills to emergency conditions, the creation of a safe environment, as well as the development of social and emotional stability in young children.

Key words:
early age; child of early age; pedagogical support; training of educators; preschool education institution; emergency situations.

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки майбутніх вихователів у галузі дошкільної освіти в Україні постійно вдосконалюється відповідно до актуальних освітніх тенденцій, зокрема це оновлення навчальних програм, інтеграція сучасних технологій, удосконалення педагогічної підготовки та відповідність євроінтеграційним процесам. Якість підготовки майбутніх вихователів є важливим критерієм для оцінки стану системи дошкільної освіти в цілому. Сучасні фахівці повинні усвідомлювати, що високий професіоналізм і відповідальність є ключовими для їхньої самореалізації, а мета підготовки – це формування вихователя з теоретичними знаннями та практичними навичками для розвитку і виховання дітей раннього та дошкільного віку, що відповідає потребам суспільства.

У сучасних умовах підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій є важливою проблемою, яка потребує комплексного підходу. Вихователі повинні бути ознайомлені з психологічними аспектами впливу стресових ситуацій на дітей раннього віку, а також мати практичні навички для забезпечення емоційного комфорту та безпеки дітей. У цьому контексті актуальним є впровадження програм навчання, освітніх компонентів, як обов'язкових так і вибіркових, що містять теоретичні знання, тренінги, практики та симуляційні ігри для підвищення професійної готовності вихователів. Особливо це стосується спеціалістів, які будуть працювати з дітьми раннього віку, адже саме ця вікова група є однією з найбільш уразливих під час кризових ситуацій. Кваліфікована підготовка майбутніх вихователів до роботи в умовах надзвичайних ситуацій є важливим завданням сучасної педагогічної освіти, що дозволить забезпечити ефективну педагогічну підтримку дітей раннього віку та знизити негативні наслідки стресу в майбутньому.

Актуальність цієї проблеми знайшла своє відображення в загальнодержавних документах, що становлять нормативно-правову базу вищої освіти та дошкільної освіти, а саме в Конституції України (право на освіту гарантоване Статтею 53) та Законах України:

- «Про освіту» (2024) – невід'ємним складником системи освіти є дошкільна освіта та рівнем освіти є дошкільна освіта (Стаття 10); метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок (Стаття 11); метою

розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є гарантування якості освіти, формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою, постійне та послідовне підвищення якості освіти, допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти (Стаття 41); державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану – здобувачам освіти, працівникам закладів освіти, установ освіти, наукових установ, у тому числі тим, які в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку (особливий період) були вимушені змінити місце проживання (перебування), залишити робоче місце, місце навчання, незалежно від місця їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується: організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників, збереження місця роботи, середнього заробітку, здійснення виплати стипендії та інших виплат, передбачених законом, місце проживання (пансіон, гуртожиток тощо) та забезпечення харчуванням (у разі потреби) (Стаття 57-1) (Про освіту…, 2024);

- «Про вищу освіту» (2024) – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості (Про вищу освіту…, 2024);
- «Про освіту дорослих» (2022) – забезпечення здобуття повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти в державних і комунальних закладах освіти, створення необхідних умов для виховання дітей та молоді, розвитку здібностей, професійної орієнтації, продуктивної праці, громадянських компетентностей учнів, молоді та дорослих осіб, сприяння діяльності дошкільних та позашкільних закладів освіти, дитячих, молодіжних та науково-просвітницьких організацій, надавачів послуг у сфері освіти дорослих (Про освіту дорослих…, 2022);
- «Про дошкільну освіту» (2023) – Законодавство України про дошкільну освіту базується на Конституції України і складається із Закону України «Про освіту», цього Закону, інших нормативно-правових актів та міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України. Основними завданнями законодавства України про дошкільну освіту є: забезпечення права дитини, у тому числі дитини з особливими освітніми потребами, на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; визначення змісту дошкільної освіти; визначення органів управління дошкільною освітою та їхніх повноважень; визначення прав та обов'язків учасників освітнього процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про дошкільну освіту; створення умов для благодійної діяльності у сфері дошкільної освіти (Про дошкільну освіту…, 2023);
- «Про професійний розвиток працівників» (2019) – процес цілеспрямованого професійного навчання працівників, формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності, що включає первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб (Про професійний розвиток…, 2019);
- Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки – реформування та модернізації системи вищої освіти; сприяння зближенню у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу; покращення якості та підвищення важливості вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; розширення можливостей закладів вищої освіти; активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників (Стратегії розвитку вищої освіти…, 2022).

Окреме місце в дослідженні займає співпраця України з зарубіжними країнами. Так в 2024 році Україна підписали угоду про співпрацю у сферах науки, технологій, інновацій та вищої освіти з Німеччиною. Двостороння співпраця України і Німеччини охоплюватиме: обмін експертами для

реалізації спільних науково-технічних програм; участь у міжнародних проєктах, організацію спільних наукових конференцій, семінарів і симпозіумів; створення і спільне використання інноваційних структур; підтримку програм вищої освіти та розвиток партнерських відносин між університетами обох країн.

Також у 2024 році Україна розширила горизонти співпраці в освітній сфері з Естонією. Естонія активно сприяє розвитку системи освіти і допомагає впроваджувати всі ті якісні зміни, які закладено в концепцію Нової української школи (Міністр освіти і науки України О. Лісовий, 2024). Протягом співпраці Естонія зобов'язалася надати всебічну підтримку у сфері реформування системи освіти на всіх рівнях: у дошкільній і загально-середній освіті – впровадження естонських цифрових рішень, навчальних матеріалів, тренінгів для українських учителів із сучасних методів викладання; у професійно-технічній освіті – створення сучасних, орієнтованих на ринок праці навчальних програм для розвитку дуальної освіти; у вищій освіті – розроблення шляхів ефективної підтримки комплексної трансформації вищої освіти та експериментальних проєктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день проблемою підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій ще не займалися, проте існують окремі аспекти досліджуваного феномену:

- професійна підготовка фахівців дошкільної освіти (А. Богуш, А. Бєлєнька (2017), Н. Гавриш, В. Ляпунова, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Н. Трофаїла, Г. Цвєткова (2017));
- підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко);
- теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич, 2014);
- підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку (С. Івах, 2016; Я. Примич та Н. Черепаня, 2019; О. Шадюк, 2020);
- професійна підготовка майбутніх педагогів-вихователів до роботи з дітьми раннього віку на етапі адаптації до нових соціальних умов (Н. Гавриш, Н. Шкляр, 2020);
- фахова підготовка майбутніх вихователів до організації здоров'язбереження дітей раннього віку, методичні аспекти (Л. Гаращенко, О. Літіченко, Т. Шинкар, 2024).

Наукові здобутки та досвід підготовки майбутніх вихователів в Україні до роботи з дітьми раннього віку є вагомими для нашої теми, оскільки вони забезпечують базу знань і практичних навичок, необхідних для ефективної роботи в умовах надзвичайних ситуацій. Одночасно, євроінтеграційний напрямок розвитку української освітньої системи спрямовує науковців і викладачів вищих навчальних закладів на вивчення міжнародного досвіду підготовки вихователів з метою удосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців для роботи в закладах дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити особливості підготовки майбутніх вихователів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професіоналізм вихователів дошкільної освіти формується поступово та розвивається протягом усього життя. Проте основи закладаються під час навчання у закладі вищої освіти, який, враховуючи потреби суспільства, постійно знаходиться у процесі змін і трансформацій. В умовах сучасних викликів, особливе значення набуває підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в надзвичайних ситуаціях. Здатність вихователя діяти ефективно в кризових обставинах є критично важливою для забезпечення фізичної та емоційної безпеки дітей. У зв'язку з цим, у програмі підготовки необхідно приділяти увагу розвитку навичок адаптації до надзвичайних умов, створенню безпечного середовища, а також розвитку соціально-емоційної стійкості у дітей раннього віку.

Підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта базується на освітньо-професійній програмі «Дошкільна освіта», яка є основою для планування й організації навчального процесу у закладах вищої освіти, поступово перетворюючи пізнавальну діяльність здобувачів на професійно орієнтовану. Програма підготовки враховує сучасні підходи до навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку, акцентуючи увагу на всесторонньому розвитку особистості. Програма передбачає поєднання теоретичних та практичних знань, що забезпечує підготовку майбутніх фахівців, здатних професійно працювати в різноманітних освітніх середовищах. Особливу увагу приділено вивченню сучасних методик виховання, які спрямовані на гармонійний розвиток дитини, зокрема таких аспектів, як фізичний розвиток, мовленнєва діяльність, формування моральних та естетичних цінностей.

Сучасний вихователь дітей раннього та дошкільного віку – це «універсальний солдат», який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей, прагне до саморозвитку, самовдосконалення в різних сферах життєдіяльності, у тому числі і професійній. В. Кузь так говорить про вихователя «…кожен вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями…» (Кузь, 2011, с. 28). У свою чергу Л. Зданевич наголошує на важливості професійної підготовки майбутнього вихователя. Така підготовка складається зі спеціально організованого освітнього процесу, який спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти (Зданевич, 2014, с. 22).

Варто відмітити, що професія вихователя є досить популярною в Україні, оскільки дошкільна освіта відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини на ранніх етапах її розвитку. Проте, незважаючи на важливість цієї професії, в Україні існує значний брак кадрів, що зумовлено такими факторами: по-перше, низький рівень заробітної плати вихователів не відповідає обсягу їхньої роботи та відповідальності, що призводить до відтоку кадрів і зниження зацікавленості у професії серед молоді. По-друге, умови праці часто є складними через перевантажені групи, недостатнє матеріальне забезпечення та інфраструктурні проблеми, що ускладнює виконання педагогічних завдань на належному рівні. По-третє, престиж професії вихователя є нижчим порівняно з іншими професіями, що зменшує кількість тих, хто бажає працювати в цій сфері.

В ході наукового дослідження ми виділяємо четвертий фактор, який безумовно впливає на нестачу кадрів у сфері дошкільної освіти: надзвичайний стан у країні, а саме повномасштабна війна. Цей фактор додатково посилює вже існуючі проблеми, зумовлюючи не тільки фізичну небезпеку для вихователів та дітей, але й вимушену міграцію серед населення, зниження мотивації працювати у сфері освіти, а також впливає на моральний і психологічний стан всіх педагогів, які працюють у важких умовах, часто під загрозою обстрілів чи бомбардувань. Сучасні вихователі мають не лише продовжувати виконувати свої професійні обов'язки, але й забезпечувати емоційну та педагогічну підтримку дітей раннього та дошкільного віку у стресових умовах. Це вимагає додаткових ресурсів, знань та навичок, які далеко не всі фахівці готові забезпечити в таких умовах.

Таким чином, надзвичайний стан і повномасштабна війна в країні є серйозними викликами, які ще більше загострюють проблему нестачі кадрів у дошкільній освіті. Для подолання цих викликів пропонуємо наступну орієнтовну модель підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах НС:

1. Ознайомлення з нормативно-правовими актами та законодавством України.

Майбутні вихователі повинні бути обізнані з актуальними нормативно-правовими документами, що регулюють їхню діяльність у кризових ситуаціях, зокрема законодавством, що стосується захисту прав дітей, гарантування їхньої безпеки та адаптації до нових умов: Конвенція ООН про права дитини, Закон України «Про охорону дитинства». Враховуючи надзвичайний стан в Україні, вихователі мають чітко розуміти Закон України «Про правовий режим надзвичайного стану», що регулює дії людей під час кризових ситуацій, а також нормативні документи, які стосуються евакуації, медичної допомоги та координації з екстреними службами. Також вихователі повинні вивчати процедури та рекомендації щодо адаптації дітей, які зазнали впливу кризових ситуацій (наприклад, війни або евакуації), до нових умов проживання та навчання. Це можуть бути рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо інтеграції дітей-біженців або переселенців у нові групи.

2. Ознайомлення з сучасними базовими та парціальними програмами розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку, для майбутнього професійного використання у закладі дошкільної освіти:

- «Зернятко» (Л. Грицюк, М. Каратаєва, 2011), «Оберіг» (А. Богуш, О. Долинна, Т. Панасюк, О. Яковенко та ін., 2014);
- «Соняшник» (Л. Калуська, 2014);
- «Світ дитинства» (О. Байєр, Л. Батліна, А. Богуш та ін., 2015);
- «Дитина» (Г. Бєлєнька, О. Богініч, Н. Богданець-Білоскаленко, В. Вертугіна, К. Волинець та ін., 2016);
- «Українське дошкілля» (О. Білан, 2017);
- «Я у Світі» (О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова та ін., 2019);
- «Освіта і піклування / Education&Care» (В. Воронов, К. Ковальчук, Н. Піканова, О. Рейпольська, С. Сисоєва, К. Станкевич, 2021);
- парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через гру «Творці майбутнього» (О. Рома, Г. Малевич, І. Піскова, Г. Шварова, О. Шуляк, 2023).

3. Розробка та впровадження нових освітніх компонентів в освітній план спеціальності 012 Дошкільна освіта, що включають навчальні

модулі з кризового управління, психологічної та педагогічної підтримки дітей раннього віку, а також методики роботи з дітьми та їх родинами в умовах постійного стресу та травми.

Цінною для нашого дослідження є думка О. Шадюк, яка наголошує, що на сьогоднішній день дошкільна освіта в Україні критично потребує фахівців нової формації з конкурентоспроможним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості дитини раннього віку. Вона пропонує готувати майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку через процес вивчення нової дисципліни «Педагогіка раннього дитинства», яка забезпечує комплексний підхід до формування у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта певних знань та практичних вмінь щодо роботи з дітьми раннього віку (Шадюк, 2020, с. 246).

На основі аналізу Силабусу курсу можна зробити висновок, що він не враховує особливостей роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Замість цього курс передбачає ознайомлення майбутніх вихователів із загальними засадами педагогіки раннього дитинства, змістом та методами виховання дітей раннього віку та організаційно-методичною роботою в групах дітей раннього віку.

Для вирішення цієї проблеми та забезпечення більш комплексної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку, зокрема в умовах кризових та надзвичайних ситуацій, до освітнього плану спеціальності 012 Дошкільна освіта Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького було введено вибіркові освітні компоненти: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» (2023 – 2024 н.р.) та «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку» (2024 – 2025 н.р). Вони безпосередньо спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти останніх компетенцій, які дозволяють працювати з дітьми раннього віку та їх родинами в умовах стресу, кризових подій або інших надзвичайних ситуацій. Також містять у своєму складі як теоретичну підготовку, так і практичні навички, зокрема з педагогічної підтримки, організації безпечного середовища для дітей раннього віку та родин, аналіз існуючих методик, сучасних розробок, технологій раннього виховання та раннього втручання. Зі змістом Силабусів ВОК можна ознайомитися за наступними посиланнями: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» (https://docs.google.com/document/d/1v7Fa185e1SrTtxDvVANWV_VTRP2ZuLAn/edit) та «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку» (https://docs.google.com/document/d/1cZDZ9r4wm0EzgyuHViWrwOnzdmm8v7r9/edit)

Рекомендуємо розширювати та оновлювати Силабуси курсів у зв'язку з сучасними викликами, пов'язаними з частішими надзвичайними ситуаціями, такими як військові дії, природні катастрофи та інші кризи. Такий підхід дозволить майбутнім вихователям бути більш підготовленими до роботи в складних умовах та забезпечити якісну педагогічну підтримку дітей раннього віку.

1. Впровадження практичної підготовки здобувачів вищої освіти: проведення тренінгів та використання симуляційних ігор під час занять. Здобувачі повинні брати участь у тренінгах, які включають теми роботи з дітьми раннього віку, що зазнали травми. Ці тренінги повинні охоплювати теми педагогічної підтримки, ігрової терапії та техніки емоційного спілкування з дітьми раннього віку. Наприклад: тренінг С. Ройз «Робота з дітьми, що отримали травматичний досвід під час війни»; психологічний проєкт «За межею байдужості», що містить практичні матеріали по роботі з дітьми постраждалими внаслідок кризових травматичних подій (Н. Березовська, Л. Дацюк, О. Равкіс, С. Рула, Л. Рибак, Н. Сидорова, К. Туринська); тренінг для педагогів «Безпека дитини в умовах воєнного стану. Основи безпечної поведінки» (Л. Цимбалюк) та ін.

Симуляційні ігри – це форма навчальних або розважальних ігор, у яких учасники взаємодіють з моделюванням реальних або вигаданих процесів, ситуацій, чи систем. Метою таких ігор є занурення гравців у контрольоване середовище, що імітує реальні обставини, дозволяючи вивчати наслідки прийнятих рішень та дій у безпечних умовах. Отже, симуляційні ігри є ефективним методом підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Вони дозволяють учасникам відпрацьовувати навички реагування на різні сценарії, які можуть виникнути в реальних умовах. Приклади таких симуляційних ігор:

«Симуляція евакуації»

Сценарій: умовна пожежа або інша надзвичайна ситуація в закладі дошкільної освіти. Вихователі повинні забезпечити організацію швидкої та безпечної евакуації дітей раннього віку із будівлі.

Мета: навчитися швидко організовувати роботу, координувати дії колег і гарантувати безпеку дітей, враховуючи вікові особливості.

Навички: управління групою дітей, підтримка емоційної стабільності під час стресу, правильна комунікація з дітьми та персоналом.

«Надання першої допомоги дітям»

Сценарій: дитина отримала незначну травму (наприклад, поріз або удар) під час надзвичайної ситуації.

Мета: майбутні вихователі повинні оцінити стан дитини, надати базову першу допомогу та підтримати емоційний стан дитини до прибуття медичних служб.

Навички: надання першої допомоги, вміння заспокоїти дитину, підтримка зв'язку з медичними працівниками.

«Дитина плаче»

Сценарій: дитина злякалася через раптовий гучний шум (наприклад, сирена або звуки вибуху). Вихователь повинен використати методики емоційної підтримки, щоб заспокоїти дитину.

Мета: навчитися працювати з тривожними реакціями дітей через заспокійливі розмови, дихальні вправи, обійми або відволікаючі ігри.

Навички: управління емоціями, використання невербальних засобів комунікації для заспокоєння дітей, створення безпечного простору.

Наведені орієнтовні приклади симуляційних ігор допоможуть майбутнім вихователям практично відпрацьовувати сценарії кризових ситуацій, що дозволять їм діяти швидко та професійно в реальних умовах, зберігаючи безпеку і добробут дітей раннього віку.

2. Створення вільного доступу до методичних матеріалів, онлайн-курсів та інформаційних ресурсів, які висвітлюють найкращі практики у сфері дошкільної освіти під час НС. Доступ до сучасних ресурсів дозволить майбутнім вихователям отримати нові знання та навички, що підвищить їхню професійну компетентність у НС. На сьогоднішній день в Україні є декілька таких успішних кейсів, наведемо їх нижче:

- проєкт «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні», який реалізовувала ВГО «Асоціація працівників дошкільної освіти» в межах програми Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Спільно» та за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України та Державної установи «Український інститут розвитку освіти». Проєкт тривав протягом 2023 року та мав на меті збільшення кількості дітей, які мають доступ до формальної або неформальної освіти, включаючи ранній розвиток; підтримка отримання дітьми дошкільного віку освіти (навчання) в умовах війни через розвиток педагогів та надання консультацій батькам. Як результат, проєкт охопив 1000 закладів дошкільної освіти з усіх областей України; 4000 педагогів було навчено організації освітнього процесу у змішаному форматі; 7500 педагогів пройшли навчання з психологічного супроводу освітнього процесу; 1000 керівників закладів дошкільної освіти навчено з питань безпеки; 220 000 дітей залучено до покращеної дошкільної освіти; 15 787 дітей отримали дошкільну освіту у змішаному форматі; 5000 батьків отримали консультативну підтримку (Завершено проєкт із забезпечення безперервності…, 2024);
- форум «Всеукраїнський день дошкілля: форум інноваційних ідей» (2024), який було організовано ГС «Освіторія» і Міністерством освіти і науки України за підтримки Маріупольського державного університету і Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні за фінансування Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку (BMZ) через Німецький банк розвитку (KFW). Форум об'єднав вихователів з усіх куточків України. Під час форуму відбулося урочисте нагородження працівників сфери дошкільної освіти від Міністерства освіти і науки та Global Teacher Prize Ukraine 2024 відзначили 50 працівників дошкілля, які зробили значний внесок у розвиток дітей і впровадження інноваційних підходів у навчанні. Варто зазначити що за версією Global Teacher Prize Ukraine 2024 здобувачка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спеціальності 012 Дошкільна освіта рівня вищої освіти другого (магістерського), групи М 113-сп Н. Грищук – вихователь Софіївського ЗДО «Берізка» була визнана одним із кращих педагогів України в номінації «Дошкілля»;
- курс «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки», який є частиною педагогічної підготовки українських вихователів закладів дошкільної освіти і входить до відповідних програм професійного розвитку в регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти. Цей курс було розроблено науковим партнером the LEGO Foundation – MHPSS Collaborative, яка є глобальним хабом у сфері досліджень, інновацій, навчальних

програм та комунікаційних кампаній щодо підтримки психічного здоров'я дітей та дорослих. Унікальністю програми є використання гри і діяльнісного підходу як ключових механізмів психосоціальної підтримки дітей і вихователів, їхнього благополуччя в закладі освіти в умовах надзвичайних ситуацій. Основними темами, які розглядаються впродовж курсу є: благополуччя і навчання дітей в умовах надзвичайних ситуацій; психосоціальна підтримка та гра; вплив стресу на благополуччя та навчання дітей; роль педагога у підтримці благополуччя дітей: шість ключових стратегій; створення безпечного освітнього середовища; підтримка позитивної поведінки; сприяння соціально-інтерактивному середовищу; розвиток соціально-емоційних навичок та вміння долати стресу через гру; благополуччя педагогів (Курс «Благополуччя дітей і педагогів…»);

- курс «Травмообізнані: практики для вихователів і вчителів» та курс «Травмообізнані: вплив травми на розвиток дітей раннього віку» на сайті Prometheus+. Дані онлайн-курси доступні для безкоштовного навчання педагогів, вихователів та батьків, чиї діти переживають травми через війну та вимушене переміщення. Курси були опубліковані у 2023 році та враховують наслідки повномасштабного вторгнення росії в Україну. Проходження курсів майбутніми вихователями створить міцну базу для розуміння психологічних механізмів травми у дітей раннього віку. Після проходження курсів кожен учасник отримує сертифікат із зазначеною кількістю годин;
- онлайн-платформа «Рух освіта» (https://ruh.com.ua/category/doskilla/), яка містить розділи «Дошкілля» та «Вихователь» де можна знайти всеукраїнські вебінари та курси підвищення кваліфікації, що спрямовані на покращення професійних знань та навичок у роботі з дітьми, особливо під час надзвичайних ситуацій. Доступ до таких навчальних матеріалів дозволяє майбутнім вихователям отримати актуальну інформацію та нові методики, що сприяє підвищенню якості освіти і гарантуванню безпеки та емоційного благополуччя дітей раннього вік під час кризових періодів.

Зазначені ініціативи не тільки підтримують професійний розвиток майбутніх вихователів, а й роблять усе можливе для створення безпечного і комфортного освітнього середовища для дітей раннього віку у кризових ситуаціях. Вони сприяють тому, що майбутні вихователі стають більш впевненими у своїй здатності реагувати на потреби дітей, а також підтримують можливість підвищити свої навички в управлінні стресом, а вільний доступ до таких ресурсів є вирішальним кроком у підвищенні якості дошкільної освіти в Україні під час надзвичайних ситуацій, що дозволяє вихователям отримати підтримку, знання та інструменти для ефективної роботи з дітьми, які переживають труднощі. Проте варто зазначити, що це неповний перелік проєктів та ініціатив, які спрямовані на покращення підготовки майбутніх вихователів у складних умовах війни та надзвичайних ситуацій в Україні.

Висновки. Отже, у результаті дослідження визначено, що для сучасної вищої освіти пріоритетом стає підготовка вихователя інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти та впроваджувати нові освітні технології в умовах НС. Високоякісна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій сприяє розвитку здатності забезпечувати емоційну та педагогічну підтримку дітей, що сприяє зниженню впливу стресу на їхній розвиток.

Майбутні дослідження будуть зосереджені на подальшій розробці навчальних програм, що інтегрують сучасні підходи до педагогічної підтримки та соціально-емоційного навчання, а також адаптацію освітніх технологій до викликів кризових умов. Особлива увага буде приділена вивченню довгострокових наслідків використання інтерактивних і арт-терапевтичних методик для дітей раннього віку, які пережили травматичний досвід внаслідок НС, що дозволить краще зрозуміти ефективність різних підходів і вдосконалити педагогічні стратегії для допомоги дітям у майбутньому.

Список використаних джерел

Бєлєнька, Г.В. (2017). Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений. 3.2* (43.2). С. 1–3.

Гавриш, Н. (2020). *Професійна підготовка майбутніх педагогів-вихователів до роботи з дітьми раннього віку на етапі адаптації до нових соціальних умов. Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку*: колективна монографія. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective

References

Belenka G.V. (2017). Training of specialists for the preschool industry: a strategy for change. A young scientist. No. 3.2 (43.2). P. 1-3. [in Ukrainian].

Havrysh N. (2020). Professional training of future teachers-educators to work with young children at the stage of adaptation to new social conditions. N. Gavrish, N. Shkliar. Education of the 21st century: realities, challenges, development trends: a collective monograph. The XXI century education: realities, challenges,

monograph. (Наук. ред. Ганна Цвєткова). Hameln: InterGING. С. 358–372.

Гаращенко, Л. & Літіченко, О. & Шинкар, Т. (2024). Фахова підготовка майбутніх вихователів до організації здоров'язбереження дітей раннього віку: методичні аспекти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка,* (41 (1). С. 71–76. URL: https://doi.org/10.28925/ 2311-2409.2024.4110

Завершено проєкт із забезпечення безперервності дошкільної освіти в умовах кризи. (2024). URL: https://mon.gov.ua/ news/zaversheno-proiekt-iz-zabezpechennia-bezperervnosti-doshkilnoi-osvity-v-umovakh-kryzy

Зданевич, Л.В. (2014). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми* (Автореф. дис д-ра пед. наук). Житомир. 44 с.

Кузь, В.Г. (2011). Нова освітня парадигма – нові освітні технології. *Педагогіка і психологія*. 2. С. 28–35

Курс «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки». (2024). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2 /diyalnist-the-lego-foundation-u-doshkilli -ukraini /kurs-blagopoluchchya-ditey-i-pedagogiv-dievi-instrumenti-ta-praktiki-psikhosotsialnoi-pidtrimki

Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через гру «Творці майбутнього» та методичні рекомендації. (2023). О.Ю. Рома, Г.В. Малевич, І.Ю. Піскова, Г.В. Шварова, О.М. Шуляк. (Ред.). The LEGO Foundation. 109 с.

Івах, С.М. (2016). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*. *2* (74). С. 122–126

Про освіту. (2024). Закон України «Про освіту». URL: https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid -05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html

Про вищу освіту. (2024). Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Про освіту дорослих. (2022). Закон України «Про освіту дорослих» від 10.02.2022 № 7039. URL: https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A?an=463&q=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0&is_no _morph=false&lang=ua&paragr_mode=true

Про дошкільну освіту. (2024). Закон України «Про дошкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2628-14#Text

Про професійний розвиток працівників. (2019). Закон України «Про професійний розвиток працівників». (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 39, ст. 462) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/431217?find=1&text=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0+%D0%BE%D1%81 %D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0#Text

Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. (2024). Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 23 лютого 2022 р. № 286-р. Київ. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286-

Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care». (2021). В.А. Воронов, К.В. Ковальчук, Н.В. Піканова, О. Д. Рейпольська, С.О. Сисоєва, К.Ю. Станкевич. (Ред.). Київ: ФОП В.Б. Ференець. 130 с.

Цвєткова, Г.Г. (2017). *Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців галузі «Дошкільна освіта»*. *Development and modernization of social sciences: development trends: collective monograph* / by Nauk. ed. Anna Tsvetkova. Hameln: InterGING. P. 358-372. [in Ukrainian].

Harashchenko, L. & Litichenko, O. & Shinkar, T. (2024). Professional training future educators to the organization of health care for young children: methodical aspects. Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy., (41 (1). P. 71-76. https://doi.org/10.28925/ 2311-2409.2024.4110 [in Ukrainian].

The project on ensuring the continuity of preschool education in the conditions of crisis has been completed. URL: https://mon.gov.ua/news/zaversheno-proiekt-iz-zabezpechennia-bezperervnosti-doshkilnoi-osvity-v-umovakh-kryzy [in Ukrainian].

Zdanevych L.V. (2014). Theoretical and methodological foundations of professional training future educators of preschool educational institutions to work with maladapted children: autoref. of the dis. of Dr. of ped. Sciences: 13.00.04 «Theory and methodology of professional education». Zhytomyr 44 p. [in Ukrainian].

Kuz V.G. (2011). New educational paradigm – new educational technologies. Pedagogy and psychology. No. 2. P. 28-35 [in Ukrainian].

Course «Well-being of children and teachers: effective tools and practices: psychosocial support». URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/diyalnist-the-lego-foundation-u -doshkilli-ukraini/kurs-blagopoluchchya-ditey-i-pedagogiv-dievi-instrumenti-ta-praktiki-psikhosotsialnoi-pidtrimki [in Ukrainian].

Partial child development programme from 2 to 6 years old through the game «Creators of the future» and methodological recommendations (2023). O. Yu. Roma, G.V. Malevych, I.Yu. Piskova, G.V. Sharova, O.M. Shuliak; The LEGO Foundation. 109 p. [in Ukrainian].

Ivakh S.M. (2016). Preparation of future preschool education specialists to work with young children. Volume 2 No. 74: Collection of Scientific Pedagogical Sciences. P. 122-126 [in Ukrainian].

On education (2024). Law of Ukraine «On Education». URL: https://www.освіта-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-від-05-09-2017-2145-viii-pro-ocvitu.html [in Ukrainian].

On higher education (2024). Law of Ukraine «On Higher Education». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

On adult education (2022). Law of Ukraine «On Adult Education» dated February 10, 2022 No. 7039. URL: https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A?an=463&q=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0&is_no_morph=false&lang=ua&paragr_mode=true [in Ukrainian].

On preschool education (2024). Law of Ukraine "On preschool education". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text [in Ukrainian].

On professional development of employees (2019) Law of Ukraine «On professional employee development» (Vedomosti of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 2012, No. 39, Article 462) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/431217?find=1&text=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1 %82%D0%B0#Text [in Ukrainian].

On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032 (2024). Cabinet of Ministers of Ukraine. Order of February 23, 2022, No. 286 of the city of Kyiv «On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032». URL: https://www.kmu.gov.ua/

experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 3. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 42–49.

Шадюк О.І. (2020). Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Інноватика у вихованні*. 12. С. 242–249. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.293

npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286- [in Ukrainian].

Early childhood and preschool education programme «Education and care / Education & Care» (2021). V.A. Voronov, K.V. Kovalchuk, N.V. Pikanova, O.D. Reipolska, S. O. Sysoeva, K. Yu. Stankevych. Kyiv: FOP V.B. Ferenets 130 p. [in Ukrainian].

Tsvetkova H.G. (2017). Conceptual foundations of training future specialists Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 3. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing". R 42-49. [in Ukrainian].

Shadiuk O.I. (2020). The readiness of future educators to work with early age children. Innovation in education. Issue 12. P. 242-249. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.293 [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Негрій Ольга Іванівна
olganegriy19@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-272-280

Матеріал надійшов до редакції 03. 11. 2024 р.
Прийнято до друку 03. 12. 2024 р.

Information about the author:
Nehrii Olha Ivanivna
olganegriy19@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-272-280

Received at the editorial office 03. 11. 2024.
Accepted for publishing 03. 12. 2024.

УДК [378.091.212:004]:005.336.2

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Руслан Сидорчук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-технологій засобами проєктних методів навчання. Метою роботи є дослідження ефективності проєктних методів у контексті підготовки ІТ-спеціалістів, а також визначення ключових аспектів, які сприяють розвитку необхідних технічних та м'яких навичок для успішної професійної діяльності. Методологія дослідження містить аналіз наукових публікацій і досліджень, що стосуються проєктних методів навчання та формування інформаційно-цифрової компетентності. Особливу увагу приділено новітнім підходам до інтеграції проєктного навчання із сучасними технологіями, розробці критеріїв оцінювання результатів навчання, підготовці викладачів до впровадження цих методів. Отримані результати демонструють, що методи проєктного навчання сприяють розвитку не лише технічних навичок, а й критичного мислення, комунікативних навичок, уміння працювати колективно. Дослідженнями підтверджено, що студенти, які навчаються за прєектною методикою, демонструють вищий рівень мотивації та залучення до процесу навчання. Крім того, інтеграція проєктного навчання з новітніми технологіями, такими як віртуальна реальність і штучний інтелект, дозволяє створювати більш інтерактивні та реалістичні навчальні середовища. Проєктні методи навчання ефективно сприяють формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців, розвиваючи у студентів як технічні знання, так і м'які навички. Інтеграція проєктного навчання у вищу освіту є необхідною для підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців. Реалізація міждисциплінарних проєктів та використання новітніх технологій підвищують якість навчання та підготовки студентів. Рекомендації щодо подальших досліджень включають: розробку критеріїв для оцінювання проєктної діяльності, підготовку викладачів, вивчення довгострокових результатів проєктного навчання та створення міждисциплінарних проєктів для підготовки фахівців, здатних працювати в складних і динамічних професійних середовищах.

Ключові слова:
інформаційно-цифрова компетентність; проєктні методи навчання; підготовка ІТ-спеціалістів; розвиток освітніх технологій; навчальні інновації; теоретичний аналіз

Resume:
Sydorchuk Ruslan. Theoretical analysis of the problem of formation of information and digital competence of future IT technology specialists by means of project learning methods. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of formation of information and digital competence of future specialists in IT technologies by means of project-based training methods. The purpose of the work is to investigate the effectiveness of project methods in the context of training IT specialists, as well as to identify key aspects that contribute to the development of the necessary technical and soft skills for successful professional activity. The research methodology includes the analysis of scientific publications and studies related to project-based learning methods and the formation of information and digital competence. Particular attention is paid to the latest approaches to the integration of project-based learning with modern technologies, the development of criteria for evaluating learning outcomes, and the preparation of teachers for the implementation of these methods. The obtained results demonstrate that project-based learning methods contribute to the development of not only technical skills, but also critical thinking, communication skills and the ability to work collectively. Studies confirm that students who learn by project methods show a higher level of motivation and involvement in the learning process. In addition, the integration of project-based learning with the latest technologies, such as virtual reality and artificial intelligence, allows the creation of more interactive and realistic learning environments. Project-based learning methods effectively contribute to the formation of information and digital competence of future IT specialists, developing both technical knowledge and soft skills of students. Integrating project-based learning into higher education is essential for training competitive IT professionals. The implementation of interdisciplinary projects and the use of the latest technologies increase the quality of education and training of students. Recommendations for further research include: developing criteria for evaluating project activities, training teachers, studying the long-term outcomes of project-based learning, and creating interdisciplinary projects to prepare professionals capable of working in complex and dynamic professional environments.

Key words:
information and digital competence; project-based learning methods; training of IT specialists; development of educational technologies; educational innovations; theoretical analysis

Постановка проблеми. У сучасному світі інформаційно-цифрова компетентність є критично важливою для успішної професійної діяльності, особливо у сфері ІТ-технологій. Формування цієї компетентності вимагає розробки та впровадження ефективних методів навчання, таких як проєктне навчання. Такий підхід дозволяє студентам не лише набувати практичних навичок та застосувати теоретичні знання на практиці, але й розвивати в них важливі комунікативні, соціальні та лідерські навички. Використання проєктної методики навчання сприяє інтеграції знань, підвищенню мотивації студентів та підготовці кваліфікованих ІТ-фахівців, які відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування інформаційно-цифрової компетентності є одним із ключових завдань сучасної освіти, особливо в контексті підготовки фахівців ІТ-технологій. Останні дослідження та публікації в цій галузі свідчать про ефективність методів проєктного навчання в досягненні цієї мети.

Згідно з дослідженнями, інформаційна та цифрова компетентність містить технічні знання, інформаційні навички, цифрову грамотність, безпеку в Інтернеті та етичні аспекти використання ІТ. Роботи таких авторів, як Собченко, Ткачова & Ткачов (2022) і Ткачук & Медведєва (2023) детально описують ці

компоненти, наголошуючи на важливості інтеграції технічних і соціальних аспектів для повноцінного розвитку компетентності.

Методи проєктного навчання визнані ефективними для розвитку практичних навичок і критичного мислення. Дослідження Бабкіна & Прошкіна (2021) підтверджують, що проєктне навчання підвищує мотивацію студентів і сприяє глибшому розумінню предмету. У роботі Петренко, Зеліковської & Шевченко (2020) акцентується увага на тому, що проєктні методи дозволяють студентам працювати над реальними завданнями, що сприяє кращій підготовці до професійної діяльності.

Важливим напрямком досліджень є інтеграція проєктної методики в освітні програми майбутніх ІТ-фахівців. Дослідження Марченко, Воровка & Постол (2022) показує, що проєкти, орієнтовані на вирішення реальних проблем, особливо ефективні в ІТ-освіті. Розробки таких науковців, як Осадча (2023) демонструють, що інтеграція проєктного навчання сприяє розвитку ключових компетенцій, включаючи програмування, управління базами даних, мережеві технології та кібербезпеку.

Оцінювання результатів навчання за проєктною методикою є складним, але важливим аспектом. Фурман (2012) досліджує різні підходи до оцінювання, які включають самооцінку студентів, взаємооцінку, а також оцінювання викладачами на основі чітко визначених критеріїв. Дослідження показують, що використання портфоліо, презентацій і звітів про виконані проєкти є ефективними методами оцінювання результатів проєктного навчання (Кляп, 2017).

Для успішного впровадження проєктних методів необхідно розробити навчальні програми, які включають проєкти різної складності та тривалості. Дослідження Plakhotniuk (2021) підкреслюють важливість структурованого підходу до розробки таких програм.

Останні дослідження підтверджують високу ефективність проєктних методів навчання для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-технологій. Інтеграція цих методів у навчальні програми сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку практичних навичок та критичного мислення. Проте для успішного впровадження проєктного навчання необхідна належна підготовка викладачів, створення відповідних навчальних програм, забезпечення технічної підтримки. Цей теоретичний аналіз показує, що використання проєктних методів навчання є перспективним напрямком підготовки висококваліфікованих ІТ-фахівців, здатних відповідати викликам сучасного ринку праці.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх фахівців у галузі ІТ-технологій за допомогою методів проєктного навчання.

Завдання статті полягають у проведенні теоретичного аналізу проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у сфері ІТ-технологій за допомогою проєктних методів навчання. Основними цілями дослідження є: 1) розгляд теоретичних аспектів інформаційно-цифрової компетентності (аналіз складових цієї компетентності, методів її оцінювання та стратегій її розвитку в контексті педагогічної науки); 2) оцінка ефективності проєктних методів навчання (дослідження впливу проєктного навчання на формування інформаційно-цифрової компетентності студентів; аналіз таких позитивних сторін, як командна робота, практична спрямованість, інтеграція знань та розвиток особистісних якостей); 3) розробка теоретичних підходів до підготовки ІТ-спеціалістів (висвітлення нових теоретичних концепцій і методів, які можуть використовуватися для підготовки студентів у контексті стрімко мінливої сфери ІТ-технологій); 4) практична значущість дослідження (визначення практичних переваг і проблем впровадження проєктних методів навчання для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців). Ці завдання спрямовані на глибоке розуміння та вдосконалення підходів до навчання, що підтримуватимуть інноваційний розвиток у сфері підготовки ІТ-спеціалістів.

Для аналізу проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у сфері ІТ-технологій за допомогою методів проєктного навчання використовуються різні методи дослідження. Це включає аналіз літературних джерел для уточнення теоретичних засад, систематизацію концепцій щодо взаємодії компетентності та навчання, розробку теоретичних моделей з урахуванням сучасних тенденцій, порівняльний аналіз ефективності різних підходів і прогнозування потенційних результатів. Ці методики спрямовані на глибоке розуміння проблеми та розробку інноваційних підходів до навчання студентів у цій ключовій галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-цифрова компетентність охоплює широкий спектр знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання інформаційних і комунікаційних технологій. У контексті педагогічної науки можна виокремити такі ключові компоненти інформаційно-цифрової

компетентності: 1) технічні знання та навички; 2) цифрова грамотність.

Технічні знання та навички включають комп'ютерну грамотність, програмування та розробку програмного забезпечення, а також системне адміністрування та кібербезпеку. Основи комп'ютерної грамотності передбачають розуміння апаратного та програмного забезпечення, вміння працювати з операційними системами та використовувати основні офісні програми. Це включає вміння налаштовувати та підтримувати апаратне забезпечення, встановлювати та оновлювати програмне забезпечення, а також ефективно використовувати інструменти для обробки текстів, створення презентацій та роботу з електронними таблицями (Трифонова, 2020).

Програмування та розробка програмного забезпечення вимагають знань мов програмування, таких як Python, Java, C++, JavaScript, а також принципів розробки програмного забезпечення. Це також включає навички роботи з базами даних (наприклад, SQL, NoSQL), розуміння алгоритмів та структур даних, а також знання методів і інструментів розробки програмного забезпечення, таких як версійний контроль (Git), тестування програмного забезпечення та DevOps-практики.

Системне адміністрування та кібербезпека охоплюють навички налаштування та підтримки IT-інфраструктури, а також заходів безпеки даних і систем. Системне адміністрування включає вміння налаштовувати та управляти серверами, мережами та хмарними службами, а також моніторинг та оптимізацію продуктивності систем. Кібербезпека передбачає знання методів захисту даних, включаючи шифрування, автентифікацію, контроль доступу та виявлення загроз. Важливими аспектами кібербезпеки є також реагування на інциденти, управління вразливістю та розробка політики безпеки для організацій (Plakhotniuk et al., 2021).

Крім того, важливо зазначити, що сучасні IT-фахівці повинні мати навички роботи з хмарними технологіями, такими як Amazon Web Services (AWS), Microsoft Azure або Google Cloud Platform (GCP). Це включає в себе розуміння основ хмарної архітектури, навички налаштування та керування хмарними ресурсами, а також забезпечення їхньої безпеки.

Уміння працювати з великими даними та аналітичними інструментами також є важливим аспектом. Це передбачає знання технологій для зберігання та обробки великих обсягів даних, таких як Hadoop, Spark, а також інструментів для візуалізації та аналізу даних, таких як Tableau, Power BI або Python з бібліотеками для аналізу даних (Pandas, NumPy, Matplotlib).

Отже, технічні знання та навички, необхідні для сучасних IT-фахівців, різноманітні та включають базові комп'ютерні навички, а також спеціальні знання з програмування, системного адміністрування, кібербезпеки, хмарних технологій та великих даних (Bartolomé et al., 2022).

Цифрова грамотність охоплює різні аспекти, включаючи здатність ефективно працювати з інформацією, що містить пошук, аналіз та використання різноманітних джерел даних. Це забезпечується використанням пошукових систем, таких як Google, бібліотечних каталогів, баз даних та інших інформаційних ресурсів для пошуку необхідної інформації. Аналіз інформації включає оцінку її достовірності, релевантності та актуальності, а також вміння синтезувати отриману інформацію для вирішення конкретних завдань (Собченко, Ткачова & Ткачов, 2022).

Крім того, цифрова грамотність передбачає вміння користуватися безкоштовними цифровими засобами спілкування, такими як електронна пошта, соціальні мережі, форуми, месенджери та інші платформи для ефективного обміну інформацією та співпраці. Це передбачає навички написання чітких і лаконічних електронних листів, створення та керування групами в соціальних мережах, участь в обговореннях на форумі та використання відеоконференцій для спілкування та координації командної роботи.

Також важливим елементом цифрової грамотності є вміння створювати, редагувати та публікувати різноманітний цифровий контент, включаючи тексти, зображення та відео. Це передбачає вміння працювати з текстовими редакторами (наприклад, Microsoft Word, Google Docs), графічними редакторами (наприклад, Adobe Photoshop, GIMP), відеоредакторами (наприклад, Adobe Premiere, Final Cut Pro) а також платформами для публікації контенту (наприклад, блог-платформи, соціальні мережі, YouTube) (Bartolomé et al., 2022).

Розуміння етичних і правових норм у цифровому середовищі також є важливим аспектом. Це включає знання про авторське право, ліцензування контенту, захист конфіденційності, етичні стандарти поведінки в Інтернеті, а також відповідальне використання інформації. Знання цих аспектів допомагає уникнути порушення прав інших осіб та сприяє створенню безпечного та етичного цифрового середовища.

Окрім цього, цифрова грамотність включає навички роботи з різними цифровими інструментами для організації та управління своїм часом та завданнями. Це може включати використання календарів, планувальників, програм для керування проєктами (наприклад,

Trello, Asana) та інших інструментів для підвищення продуктивності та ефективності роботи.

Отже, цифрова грамотність – це комплексна компетентність, яка включає різні аспекти роботи з інформацією, цифровими комунікаціями, створення контенту, етичні та правові норми, а також організаційні навички, які є запорукою успішної діяльності в сучасному цифровому середовищі (Трифонова, 2020).

Для забезпечення ефективного оцінювання інформаційно-цифрової компетенції необхідно використовувати різноманітні методи, які дозволяють повноцінно оцінити всі її аспекти.

Методика оцінювання інформаційно-цифрової компетентності включає різноманітні підходи, які забезпечують комплексне розуміння рівня підготовки студентів та їхньої готовності до професійної діяльності у сфері інформаційних технологій. Комп'ютерні тести дозволяють перевірити технічні знання та навички студентів у спеціалізованих програмах, включаючи завдання з налаштування програмного забезпечення, розробки алгоритмів, аналізу даних та програмування. Онлайн-опитування оцінюють рівень цифрової грамотності, уміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), усвідомлення етичних аспектів роботи з інформацією. Практичні завдання та проєктна робота дозволяють студентам оцінити свою компетентність шляхом реалізації реальних проєктів, таких як розробка програмних додатків, створення веб-сайтів та аналіз даних, сприяючи розвитку незалежності та командної роботи. Лабораторні роботи надають можливість оцінити технічні навички студентів у віртуальних або реальних лабораторіях, включаючи завдання, пов'язані з налаштуванням мереж, забезпеченням безпеки даних та керуванням серверними системами (Собченко, Ткачова & Ткачов, 2022). Портфоліо, що містить виконані проєкти, сертифікати та роздуми про навчальний процес, дозволяє відслідковувати розвиток умінь і знань студента з плином часу. Самооцінка та взаємооцінка сприяють розвитку критичного мислення, здатності до самоперевірки та самовдосконалення, а також навичок конструктивної критики та командної роботи. Демонстраційні виступи та презентації дозволяють студентам представляти свої роботи перед аудиторією, оцінюючи їхні комунікативні навички та ораторські здібності. Поєднання цих методів забезпечує повне та об'єктивне уявлення про компетентність студентів у сфері інформаційно-цифрової освіти, допомагаючи виявити їхні сильні та слабкі сторони, що є важливим для подальшого планування навчального процесу та підвищення ефективності підготовки майбутніх ІТ-фахівців (Ткачук & Медведєва, 2023).

Однією з ключових стратегій розвитку інформаційно-цифрової компетентності є інтеграція ІТ в освітній процес через застосування проєктного навчання. Такий підхід дозволяє студентам не лише використовувати теоретичні знання на практиці шляхом реалізації реальних проєктів, але й розвиває їхні практичні навички та глибше розуміння вивчених концепцій. Окрім того, використання інтерактивних методів навчання, таких як віртуальні лабораторії та симулятори, сприяє збільшенню мотивації до навчання і покращенню їхньої цифрової грамотності (Кляп, 2017). Такі підходи сприяють зміцненню практичного використання ІТ у навчанні та підготовці майбутніх спеціалістів.

Проєктне навчання має значний вплив на формування інформаційно-цифрової компетентності студентів завдяки своїй практичній спрямованості та активній взаємодії. Дослідження підтверджують, що цей педагогічний підхід не лише підвищує мотивацію студентів під час роботи над реальними завданнями з практичним значенням, але й сприяє розвитку технічних навичок, таких як програмування, робота з базами даних та мережевими технологіями (Бабкін & Прошкін, 2021). Проєктне навчання також стимулює критичне мислення та навички вирішення проблем, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та підготовці студентів до викликів сучасного ринку праці.

Такий підхід сприяє розвитку командної роботи та соціальних навичок, водночас забезпечуючи при цьому практичну спрямованість через виконання реальних завдань, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці. У результаті студенти набувають практичних навичок, таких як робота з програмним забезпеченням та системним адмініструванням, інтегрують знання з різних дисциплін, розвивають системне мислення та особистісні якості, такі як незалежність, креативність та відповідальність (Osadcha, 2023).

Окрім цього, проєктне навчання сприяє розвитку лідерських якостей, комунікативних навичок, уміння ефективно розпоряджатися часом. Під час проєктів студенти часто працюють у групах, що дозволяє їм навчитися взаємодіяти з іншими, розподіляти обов'язки, вирішувати конфлікти та приймати колективні рішення. Це також допомагає їм краще зрозуміти важливість співпраці та командної роботи в професійному середовищі.

Варто також зазначити, що проєктне навчання дозволяє студентам побачити прямий зв'язок між

теоретичними знаннями та їхнім практичним застосуванням. Це підвищує інтерес до навчання та допомагає їм краще зрозуміти, як їхні знання можна використовувати в реальному житті. Завдяки цьому, студенти стають більш впевненими у своїх силах і готовими до вирішення складних завдань, які можуть виникнути в їхній професійній діяльності (Марченко, Воровка, Постол, 2022).

Впровадження проєктного навчання також сприяє розвитку інноваційного мислення. Студенти часто стикаються з необхідністю пошуку нових підходів до вирішення проблем, що стимулює їхню творчість і здатність генерувати оригінальні ідеї. Це особливо важливо в умовах швидкого розвитку технологій, де здатність до інновацій є ключовою для успішної ІТ-кар'єри.

Таким чином, проєктне навчання є потужним інструментом для розвитку інформаційно-цифрової компетентності студентів. Воно забезпечує не лише набуття технічних навичок, а й сприяє розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Завдяки проєктному навчанню студенти отримують комплексну підготовку, яка дозволяє бути конкурентоспроможними на ринку праці та готовими до викликів сучасного світу.

У швидкозмінюваній сфері ІТ-технологій важливо розробляти та впроваджувати нові теоретичні концепції та методи для підготовки студентів, які забезпечать їм необхідні знання, навички та компетенції для успішної професійної діяльності (Бабкін & Прошкін, 2021).

Розглянемо декілька ключових теоретичних підходів, що можуть бути ефективними у цьому контексті: компетентнісний, модульний та інтегративний.

Компетентнісний підхід в освіті спрямований на розвиток у студентів комплексних компетенцій, які включають знання, уміння, ставлення та цінності, необхідні для успішного виконання професійних завдань у реальних умовах (Іванова & Скорнякова, 2018). У цьому підході використовуються різноманітні методи, наприклад, проєктне навчання, яке сприяє інтеграції знань і комплексному застосуванню навичок у реальних проєктах, а також проблемне навчання, яке сприяє розвитку критичного мислення та здатності до розв'язування складних задач на основі теоретичних уявлень.

Модульний підхід в ІТ-освіті передбачає структурування навчальних програм у вигляді окремих модулів, кожен з яких присвячений певному аспекту технологій. Це дозволяє створювати гнучкі навчальні курси, де студенти можуть обирати модулі відповідно до своїх інтересів і потреб. Головною перевагою є можливість адаптувати програми до швидко мінливих вимог ринку праці та новітніх технологій (Петренко, Зеліковська & Шевченко, 2020). Регулярне оновлення модулів забезпечує актуальність знань студентів та відповідність їх навчання сучасним технологічним стандартам.

Інтегративний підхід до ІТ-освіти передбачає поєднання різних дисциплін для створення всебічного розуміння технологій. Це включає міждисциплінарні проєкти, де студенти розвивають навички командної роботи, аналізують випадки з реального життя та вирішують складні ситуації. Інтеграція теорії з практикою через лабораторні роботи, стажування та використання новітніх технологій сприяє глибокому засвоєнню матеріалу та підготовці до професійної діяльності. Колаборативні платформи, такі як форуми та спільні проєкти, забезпечують активну взаємодію між студентами та обмін досвідом у міждисциплінарному контексті.

Впровадження проєктних методів навчання в ІТ-освіту відкриває широкі можливості для розвитку практичних навичок студентів. Такий підхід дозволяє студентам не лише застосовувати теоретичні знання на практиці, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, а й готує їх до реальних професійних завдань, таких як програмування, управління проєктами та кібербезпека. Він також стимулює мотивацію студентів, оскільки вони беруть активну участь у навчальному процесі, що підвищує їхню відповідальність та зацікавленість у досягненні реальних результатів. Крім того, проєктне навчання сприяє розвитку таких навичок, як командна робота, критичне мислення та системне мислення, які необхідні для успішної кар'єри в сучасному ІТ-секторі (Фурман, 2012).

Впровадження методів проєктного навчання в інформаційних технологіях стикається з кількома суттєвими викликами. Перш за все, це ресурсомісткість, яка охоплює як часові, так і фінансові витрати. Розробка та реалізація проєктних завдань потребують значних зусиль від педагогів і можуть потребувати додаткового фінансування на придбання технічного та програмного забезпечення.

Подальші виклики пов'язані з підготовкою викладачів, які мають володіти навичками проєктного менеджменту та оцінювання результатів проєктної діяльності. Це вимагає не лише підвищення кваліфікації, але й готовності змінювати підходи в навчанні, що може зустріти опір з боку деяких викладачів.

Оцінювання результатів є ще одним серйозним викликом, оскільки воно вимагає розробки чітких критеріїв і стандартів для об'єктивного оцінювання різноманітних

проектів. Використання взаємооцінки та самооцінки також потребує від студентів розвитку вмінь об'єктивно оцінювати власну роботу та роботу своїх однокурсників.

Ще одним важливим аспектом є інфраструктурні виклики, такі як забезпечення необхідним технічним обладнанням та організаційної підтримки з боку адміністрації навчального закладу. Це включає планування розкладу, забезпечення ресурсами та створення сприятливого середовища для успішного впровадження проєктного навчання (Гура, 2019).

Висновки. проєктні методи навчання є ефективним інструментом для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців з ІТ-технологій. Вони сприяють не лише розвитку практичних навичок і критичного мислення, але й інтеграції знань з різних дисциплін, що сприяє цілісному розумінню ІТ-технологій. Виконання проєктів спонукає студентів до самостійності та відповідальності, розвиває їхню креативність та лідерські якості, а також підвищує мотивацію через практичне застосування отриманих знань.

Перспективи подальших досліджень у напрямі впровадження проєктних методів навчання охоплюють декілька основних аспектів. По-перше, важливим є дослідження ефективності різних форм проєктного навчання (групові проєкти, індивідуальні завдання, міжпредметні проєкти) з метою формування інформаційно-цифрової компетентності у студентів та розробки об'єктивних критеріїв для їх оцінювання. У перспективі потрібне дослідження можливостей інтеграції нових технологій (віртуальної реальності, штучного інтелекту) для покращення проєктного навчання та аналізу впливу культурних та організаційних факторів на його ефективність у різних освітніх контекстах. Крім того, важливо розробити програми підготовки викладачів і досліджувати довгострокові результати проєктного навчання, включаючи працевлаштування випускників і професійний розвиток. Важливу роль слід відвести розробці та реалізації міждисциплінарних проєктів, які сприяють формуванню комплексних знань і навичок для роботи в складних професійних середовищах.

Список використаних джерел

Бабкін, В. В. & Прошкін, В. В. (2021). Проектні методи навчання як тренди фахової підготовки майбутніх фахівців ІТ. *Фізико-математична освіта*, 3 (29), 37–43.

Гура, О. (2019). Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТ-спеціальностей засобами навчальних Scrum проектів. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 4 (31), 8–15. URL: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.172007

Іванова, Л. В. & Скорнякова, О. В. (2018). Soft skills як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Молодий вчений*, 12 (1), 83–87.

Кляп, М. І. (2017). Імплементація інноваційних методів у навчальний процес ВНЗ як ознака інноваційного університету. *Інноваційна педагогіка*, 1, 97–106.

Марченко, О., Воровка, В., Постол, А. (2022). Інноваційні технології та методи навчання у вишах України. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* № 2 (29), С. 104–111. https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-104-111

Петренко, Л. М., Зеліковська, О. О., & Шевченко, В. П. (2020). Використання педагогічних крауд-технологій у професійній підготовці студентів ІТ-спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (76), 213–235. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3378

Собченко, Т., Ткачова, Н., & Ткачов, А. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (51), 145–148. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148

Ткачук, Г., Медведєва, М. (2023). ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Молодь і ринок*, 1 (209), 74-80.

Трифонова, О. М. (2020). Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності магістрів

References

Babkin, V. V. & Proshkin, V. V. (2021). Project-based learning methods as trends in professional training of future IT specialists. Physical and mathematical education, 3 (29), 37-43. [in Ukrainian]

Gura, O. (2019). Peculiarities of the development of soft skills of students of IT specialties by means of educational Scrum projects. ScienceRise: Pedagogical Education, 4 (31), 8-15. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.172007 [in Ukrainian]

Ivanova, L. V. & Skornyakova, O. V. (2018). Soft skills as an important component of the competitiveness of an information technology specialist. Young scientist, 12 (1), 83-87. [in Ukrainian]

Klyap, M. I. (2017). Implementation of innovative methods in the educational process of higher education institutions as a sign of an innovative university. Innovative pedagogy, 1, 97-106. [in Ukrainian]

Marchenko, O., Vorovka, V., Postol, A. (2022). Innovative technologies and teaching methods in universities of Ukraine. Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2 (29), pp. 104-111. https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-104-111 [in Ukrainian]

Petrenko, L. M., Zelikovska, O. O., & Shevchenko, V. P. (2020). The use of pedagogical crowd technologies in the professional training of students of IT specialties. Information technologies and teaching aids, 2 (76), 213-235. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3378 [in Ukrainian]

Sobchenko, T., Tkachova, N., & Tkachov, A. (2022). Formation of information and digital competence of future teachers in the educational environment of a pedagogical university. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work", 2 (51), 145–148. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148 [in Ukrainian]

Tkachuk, G., Medvedeva, M. (2023). ICT as a means of forming the information and digital competence of students

комп'ютерних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 185, 174–179. URL: https://doi.org/ 10.36550/2415-7988-2019-1-185 -174-179

Фурман, О. А. (2012). Шляхи та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності засобами комп'ютерних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 33, 524–529.

Bartolomé, J., Garaizar, P., & Larrucea, X. (2022). A pragmatic approach for evaluating and accrediting digital competence of digital profiles: A case study of entrepreneurs and remote workers. *Technology, Knowledge and Learning*, 27 (3), 843–878. URL: https://doi.org/10.1007/s10758-021-09516-3

Osadcha, K. (2023). Computer learning environment as a basis for forming intercultural competence of high school students. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 1 (30), С. 54–58. https://doi.org/10.33842 /22195203-2023-30-54-58

Plakhotniuk, G., Liubchenko, I., Prokhorchuk, O., Yuzyk, O., Turchak, A., & Markova, O. (2021). Formation of future specialists' information competence. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13 (2), 57-77. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/410

of pedagogical universities. Youth and the market, 1 (209), 74-80. [in Ukrainian]

Trifonova, O. M. (2020). Methodical system of development of information and digital competence of masters of computer technologies. Proceedings. Series: Pedagogical Sciences, 185, 174-179. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-185-174-179 [in Ukrainian]

Furman, O. A. (2012). Ways and methods of activating educational and cognitive activity by means of computer technologies. Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems, 33, 524-529. [in Ukrainian]

Bartolomé, J., Garaizar, P., & Larrucea, X. (2022). A pragmatic approach for evaluating and accrediting digital competence of digital profiles: A case study of entrepreneurs and remote workers. Technology, Knowledge and Learning, 27 (3), 843-878. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09516-3 [in English]

Osadcha, K. (2023). Computer learning environment as a basis for forming intercultural competence of high school students. Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1 (30), C. 54-58. https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-54-58 [in English]

Plakhotniuk, G., Liubchenko, I., Prokhorchuk, O., Yuzyk, O., Turchak, A., & Markova, O. (2021). Formation of future specialists' information competence. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13 (2), 57-77. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/410 [in English]

Відомості про автора:
Сидорчук Руслан Дмитрович
ruslan_sydorchuk@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-281-287

Матеріал надійшов до редакції 17. 09. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 10. 2024 р.

Information about the author:
Sydorchuk Ruslan Dmytrovych
ruslan_sydorchuk@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-281-287

Received at the editorial office 17. 09. 2024.
Accepted for publishing 10. 10. 2024.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Балашова Вікторія Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Барбашова Ірина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Батарейна Ірина Олександрівна – старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Букша Михайло Васильович – аспірант, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Бунчук Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Врубель Анна Федорівна – концертмейстер кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Граммену Хрисула-Марія – аспірант, кафедра соціології, Південно-західний університет «Неофіт Рильський» (SWU) (Благоєвград, Болгарія);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дьоміна Владислава Ігорівна – викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дякун Олена В'ячеславівна – здобувач другого магістерського рівня вищої освіти, спеціальність 053 Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Євлах Максим Олексійович – аспірант, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Єгорова Юлія Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Єпіфанцева Лариса Анатоліївна – асистент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Жейнова Світлана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Житнік Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Канарова Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ковальова Ольга Вікторівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Комарницький Кирило Сергійович – аспірант ІІ-го курсу спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), освітньо-наукова програма Професійна освіта. Інформаційні технології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кондратенко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології і методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Круглик Владислав Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кумейко Владислав Васильович – аспірант, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Манжула Олександр Вікторович – аспірант, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Марецька Юлія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Митяй Зоя Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Надольська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Наумук Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Наумук Олексій Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Нахалова Ольга Миколаївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ірина Іванівна – PhD студент 2 курсу кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ольга Іванівна – PhD здобувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ніколова Симона – доктор філософії, професор кафедри психології, Південно-західний університет «Неофіт Рильський» (SWU) (Благоєвград, Болгарія);

Пащенко Інна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Переверзєва Олена Валентинівна – концертмейстер кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Саєнко Юлія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сахацька Оксана Олександрівна – здобувач третього освітньо-наукового рівня, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сердюк Ірина Миколаївна – старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сидорчук Руслан Дмитрович – аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сіроштан Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сопіна Людмила Геннадіївна – доктор філософії, старший викладач кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сухомлінова Анастасія Сергіївна – викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сухомлінова Юлія Василівна – вчитель інформатики, Мелітопольська гімназія № 20 Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Запоріжжя);

Таблер Тетяна Іванівна – асистент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Терещенко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтв, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Федюніна Олена Ігорівна – викладач-стажист кафедри української філології та зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Фунтікова Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (м. Київ);

Черкашина Крістіна Анатоліївна – викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Четвертак Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Чижикова Ганна Юріївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Чихун Віталій Андрійович – аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Чорна Альона Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Чумаченко Олександра Олексіївна – здобувач вищої освіти магістерського рівня, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шевченко Юлія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шершньова Олена Володимирівна – викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Юдаєва Поліна Олегівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 053 Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Balashova Viktoriia Oleksandrivna – student of Bachelor's level of higher education, specialty 012 Preschool education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barantsova Iryna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barbashova Iryna Anatoliivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Batareina Iryna Oleksandrivna – Senior teacher of the Depatment of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Buksha Mykhailo Vasylovych – PhD Student in Specialty 015 Professional Education (by specializations) Education and Scientific Programme: Professional Education. Information Technologies, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Bunchuk Oksana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Cherkashyna Kristina Anatoliivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chetvertak Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chorna Alona Vitaliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chumachenko Oleksandra Oleksiivna – Master's degree student, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chykhun Vitalii Andriyovych – postgraduate student of the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chyzhykova Hanna Yuriivna – Student of the Second Master`s Level of Higher Education, Specialty 231 Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Diakun Olena Vyacheslavivna – Master's degree student, specialty 053 Psychology, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Domina Vladyslava Igorivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Fediunina Olena Ihorivna – Lecturer of the Department of Ukrainian Philology and World Literature, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Funtikova Olha Oleksandrivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education, Mariupol State University (Kyiv);

Grammenou Chrysoula-Maria – PhD student, the Department of Sociology, Southwestern University "Neofit Rilski" (SWU) (Blagoevgrad, Bulgaria);

Ievlakh Maksym Oleksiyovych – Ph.D. student of specialty 015 Professional Education (by specializations), Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kanarova Olha Viktorivna – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Komarnytsky Kyrylo Serhiiovych – a Second-Year Ph.D. Student at Specialty 015 Professional Education (by specializations) Educational and Scientific Program: Professional Education. Information Technologies, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kondratenko Valentyna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Konovalenko Tetiana Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Germanic Languages Teaching Methods, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kovalova Olga Viktorivna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kruhlyk Vladyslav Serhiyovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kumeiko Vladyslav Vasyliovych – Ph.D. Student in Specialty 015 Professional Education (by specializations) Education and Scientific Program: Professional Education. Information Technologies, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Liapunova Valentyna Anatoliivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Manzhula Oleksandr Viktorovych – PhD Student in Specialty 015 Professional Education (by specializations), Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Maretska Uliia Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Mityiai Zoia Olehivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Foreign Literature, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nadolska Yuliia Anatoliivna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nakhalova Olha Mykolayivna – student of the second (Master's) level of higher education, specialty 012 Preschool education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Naumuk Iryna Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Naumuk Oleksii Volodymyrovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher at the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nehrii Iryna Ivanivna – PhD student of the 2nd year of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhia);

Nehrii Olha Ivanivna – PhD student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nikolova Simona – PhD, Professor of the Department of Psychology, Southwestern University "Neofit Rilski" (SWU) (Blagoevgrad, Bulgaria);

Pashchenko Inna Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Pereverzeva Olena Valentynivna – Concertmaster of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Saienko Yuliia Oleksandrivna – Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Sakhatska Oksana Oleksandrivna – PhD student, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Serdiuk Iryna Mykolaivna – senior teacher of the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shershnova Olena Volodymyrivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Siroshtan Tetiana Vasylivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Foreign Literature, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Sopina Liudmyla Henadiivna – PhD, Senior Lecture of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Sukhomlinova Anastasiia Serhiivna – Intern Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Sukhomlinova Yuliia Vasylivna – Computer Science Teacher, Melitopol Gymnasium No 20 of the Melitopol City Council of Zaporizhzhia Region (Zaporizhzhia);

Sydorchuk Ruslan Dmytrovych – a Second-year PhD Student at Specialty 015 Professional Education (by specializations), Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tabler Tetiana Ivanivna – Assistant of the Department of Mathematics and Physics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tereshchenko Svitlana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Vrubel Anna Fedorivna – concertmaster of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yegorova Yuliia Mykolaivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Foreign Literature, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yepifantseva Larysa Anatoliivna – Assistant of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yudaieva Polina Olehivna – student of the first Bachelor level of higher education, specialty 053 Psychology, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Zheinova Svitlana Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Depatment of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Zhytnik Tetiana Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

І. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv).

2. Мова статті: українська, англійська.

3. Обсяг статті – від ***0,4*** (*16 000*) до ***1 др. арк.*** *(40 000 друкованих знаків разом із пробілами).* (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.

4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.

5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.

6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.

7. Параметри абзацу:

– вирівнювання – за шириною;

– міжрядковий інтервал – 1;

– абзацний відступ – 1 см;

– інтервал між абзацами – 0 мм.

ІІ. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

Блок 1. Індекс **УДК** (12 пт, у лівому куті, напівжирний шрифт, без відступу першого рядка);

Блок 2 – українською мовою:

– **назва статті** (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);

– ПІ автора (повністю, 12 пт, звичайний, відцентровано);

– *назва закладу, де працює автор (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);*

– **Анотація**: (12 пт, курсив, напівжирний). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);

– **Ключові слова**: (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний, по ширині тексту).

Блок 3 – англійською мовою:

– **Resume**: (12 пт, напівжирний).

– **ПІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);

– **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ПІ автора в цьому ж рядку, малими літерами). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);

– **Keywords:** (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 4 Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

– постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Блок 5. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);

– перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

– покликання на джерело в тексті подавати в круглих дужках (Ашиток, 2015, с. 4), де вказується автор, рік видання і номер сторінки.

Блок 6. Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf, https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/, http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm).

Блок 7. Коротка довідка про автора (авторів) українською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові – науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ЗВО, юридична адреса закладу.

ІІІ. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

– нумеровані:«1. », «1) », «а »;

– марковані:«– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «*Таблиця 1.*» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	- аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	- текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	- тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «*Рис.*». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

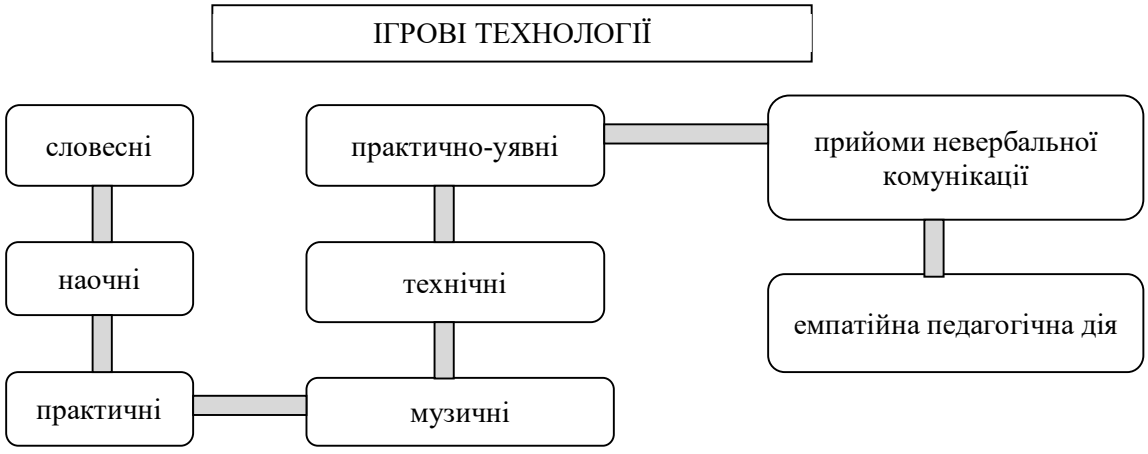


Рис. 1. Ігрові технології

IV.ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін*, *і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу 90-*ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	**Символ**	**Клавіатурний еквівалент**	**Приклади використання**
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+ <пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: ***Правильно:*** «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» ***Неправильно:*** «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	***Правильно:*** «науково-практична діяльність» ***Неправильно:*** «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+ <Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: § «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» § 1941 – 1945 рр. § Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	**«»**	< Shift >+<">	Використовуються як основний тип лапок. ***Правильно:*** **«**екологічна казка**»** ***Неправильно:*** § **‘**екологічна казка**’** § **“**екологічна казка**”**
Верхні лапки	**“”**	<Ctrl>+<`>+ <Shift>+<`>; <Ctrl>+<’>+ <Shift>+<’>	Використовуються як вкладені лапки: «…термін “Екологічна казка” вживається…»
Апостроф	**’**	<Ctrl>+<’>+<’>	***Правильно:*** «взаємозв**’**язок» ***Неправильно:*** «взаємозв′язок», «взаємозв"язок».

Наукове видання

Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка

Випуск XXXIII

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть цілковиту відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи не повертаються.

Підписано до друку 26.12.2024 р. Формат 60х84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 34,18. Тираж 300 примірників

Видавець
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000
Тел. (0619) 44 04 64
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.
Тел. (098) 243 96 51
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477