

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-3

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
3.2024

Черкаси – 2024

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517
Вісник засновано 1998 р.

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

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

Періодичність виходу в світ: **щоквартально**

Мова видання: **українська, англійська**

УДК 37 (Освіта. Виховання. Навчання. Дозвілля).

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

Випуск **№ 3.2024** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 16 вересня 2024 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89; ICV 2023: 93.73), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

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

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

Секретаріат: *Гнезділова К.М.*, д. пед. н., проф.; *Дерев'янка Д.В.*, Ph.D (пед.).

Адреса редакційної колегії:

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

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

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

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-3

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
3.2024

Cherkasy – 2024

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517
Year of foundation 1998

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

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

Release frequency: **quarterly**

Manuscript languages: **Ukrainian, English**

UDC 37 (Education. Upbringing. Learning. Leisure).

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

Issue **#3.2024** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 2, of September 16, 2024).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2022: 92.89; ICV 2023: 93.73), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

Editorial Board of the Series:

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

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


Secretariat: prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; *Derevianko D.*, PhDPed.


Address of the Editorial Board:

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

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

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-5-20>

 <https://orcid.org/0000-0002-5764-6748>

БУДНИК Олена

докторка педагогічних наук, професорка катедри початкової освіти,
директорка Центру інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem»,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
e-mail: olena.budnyk@pnu.edu.ua

УДК 37.013.73(477)"312"(045)

ВІЗІЯ (БЕЗ)КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено метатеоретичні концепти (зокрема, сутність, значення, завдання) критичної педагогіки у сучасній науці і практиці.

Представлено зміст концепції (без)критичної педагогіки, зумовлений необхідністю подолання стереотипів щодо організації навчального процесу в закладі освіти через пригнічення, приниження, нерозуміння й невизнання відмінностей тощо. Здійснено історико-філософський екскурс для дослідження феномену критики і пізнання, закономірностей і принципів критичної педагогіки.

Проаналізовано наукові джерела авторитетних зарубіжних і вітчизняних учених у руслі критичної теорії з проекцією на освіту.

Встановлено, що критична педагогіка як галузь наукового знання є міждисциплінарною, оскільки інтегрує дослідження філософії, політології, соціології, психології, педагогіки, культурології та інших наук у сфері презентації «критичного» в суспільному житті. Виявлено, що послідовники ідей критичної педагогіки Фрейре наголошують на принципах рівності та справедливості, розуміння/прийняття питань, які є дискусійними або потребують суспільної критики (репресії та спротив у вищій освіті, інтолерантність в інклюзії, різні види булінгу (фізичний, соціальний, вербальний), кібербулінг, кібергрумінг, наклеп, переслідування, дискредитація тощо). Визначено ціннісні імперативи, принципи і методи її використання у професійній освітній діяльності з урахуванням українських реалій.

Наголошено на потребі розгляду питань критичності в освіті у шкільному (студентському) соціумі, викладацькій і науковій діяльності, освітньому менеджменті, педагогічній іміджології, міжкультурній освіті тощо.

Доведено необхідність розвитку в здобувачів освіти критичного сприйняття світу, критичного мислення та інформаційно-медійної грамотності. Запропоновано активізувати методи залучення молоді до самостійного пошуку для здобуття нових знань, застосування їх на практиці; навчати критикувати й адекватно реагувати на конструктивну критику, робити висновки та перевіряти їх тощо.

Рекомендовано використовувати в освітньому процесі метод імпровізації, проблемне,

діалогічне, інтерактивне, проектне та дослідницько орієнтоване навчання. Матеріали статті частково були опубліковані англійською мовою в «Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Bun. 10 (1), 2023).

Ключові слова: філософія освіти; (без)критична педагогіка; критичне мислення; освітній критицизм; критична свідомість; методи критичної педагогіки.

«...Dubito, ergo sum, vel, quod idem est, cogito,
ergo sum»

(«Я сумніваюся, отже, я існую – або, що те ж саме, – я мислю, отже, я існую»).

Рене Декарт,

«Пошук правди за допомогою натурального світла»¹

Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення інформаційного суспільства, поширення масової культури, трансформації духовних цінностей, а також втрати відчуття безпеки і захищеності людини від природних катаклізмів та інших глобальних загроз, важливим інноваційним викликом є дослідження класичних методів наукового пізнання дійсності, методології та практики критичної філософії, психології та педагогіки. Адже йдеться не лише про розуміння, аналіз, аргументацію, отриману раціональним шляхом знання, а й критичну диференціацію інформації, її емоційне переживання на предмет якісного, передусім аксіологічного, оцінювання, практичного застосування в освітній діяльності. Значна увага приділяється проблемам ідентичності свого «Я» (національної, соціальної, культурної, релігійної тощо) на основі визнання відмінностей «Інших». Усвідомлення таких відмінностей у педагогічному контексті відбуваються з допомогою критичного осмислення, передусім, реалій соціокультур-

¹ Hintikka, J. (1962). Cogito, Ergo Sum: Inference or Performance?. *The Philosophical Review*. 71(1): 3–32. Doi: 10.2307/2183678

ного середовища. Адже «... жодне суспільство не складається з єдиної, монолітної культури; навпаки, різні спільноти відображають різні цінності та переконання, а також заохочують і перешкоджають різній поведінці» (Saunders & Wong, 2020).

У сучасній науці існують суперечливі думки щодо узагальнень критичного мислення, особливостей його розвитку у різних сферах, «через передбачувану упередженість теорій і навчання критичного мислення, а також через зв'язок критичного мислення з іншими типами мислення» (Hitchcock, 2022), подолання так званої «кризи критичного мислення» в освіті (Bishop, 2010, с. 48). Все більшої популярності у світі набувають критичні (радикальні) підходи до сприйняття реальності та відповідної організації системи освіти. Тереза Хейніцка-Безвінска (1993) наголошує на актуальності дослідження педагогічної ідентичності та ставить дискусійне питання: «Криза педагогіки чи криза педагогів?». Отож постають також питання: Чи готова сучасна освіта та педагогічні працівники до рецепції ідей критичної педагогіки? Хто в першу чергу має бути зацікавлений у подоланні дискримінації в освіті? Якому суспільству потрібні критично налаштовані молоді люди? Чи доречно розвивати ідеї критицизму в науці у часі війни?

Уже два десятиліття років, як вийшла у світ книга Кевіна К. Кумашіро «Тривожна освіта» (Kumashiro, 2002), присвячена питанням виявлення і визнання нерівностей в освітньому середовищі. Як зазначає українська дослідниця Ольга Плахотнік,

«світ несправедливий і пронизаний багатомірними нерівностями, деякі групи в ньому привілейовані за певними ознаками, а інші – упродовжені, ... подолання несправедливості в радикальних педагогіках вбачають не через покращення життя чи підвищення статусу субординованих груп, ... а через соціальну критику самої системи та її інститутів», щоб мотивувати студентство до активної діяльності заради створення справедливого суспільства, формувати у них «критичний погляд на суспільство і соціальні інституції, на вчитися бачити нерівності, приховані за науками, здоровим глуздом, традиціями, мораллю...» (Плахотнік, 2014, с. 177).

Небезпідставно польський учений Богуслав Сліверські на основі аналізу ідей критичної соціальної теорії у педагогіці Еви Білінської-Сучанек зауважує: «Усвідомлення діалектики свободи і примусу може створити широкі можливості для розширення прав і можливостей людини та її емансипації. Школа є одним з тих середовищ суспільного життя, в якому мають місце як

явища домінування і контролю, так і визволення та розширення цих прав і можливостей» (Śliwerski, 2011, s. 227). Дослідник аналізує класичні трактати критичних шкіл філософії, педагогіки та психології, а також герменевтичні дослідження з цих галузей та їх вплив на розвиток польської наукової думки (Śliwerski, 2016).

У XXI столітті навіть у цивілізованому світі ми стикаємося з різними формами цькування або насильства у закладах освіти (чи поза ними) або ж у віртуальному світі – негативне ставлення до осіб з інвалідністю, різні види булінгу (фізичний, соціальний, вербальний), кібербулінг, кібергрумінг, наклеп, переслідування, дискредитація та ін. Такі види цькування в освітньому середовищі часто можуть бути зумовлені соціальним чи матеріальним статусом батьків дитини, тобто певним чином пов'язані із «неприйняттям різноманітності», а значить, як зауважують Лора Сондерс і Мелісса А. Вонг, «відмінності мають глибокий вплив на освіту» (Saunders & Wong, 2020). Отож актуалізуються та набирають нового змісту питання критичного не лише у шкільному чи студентському соціумі, а й у викладацькій і науковій діяльності (Ганаба, 2017), освітньому менеджменті (Nikolaesku, et al., 2021), формуванні педагогічного іміджу установи (Budnyk, et al., 2021), міжкультурній освіті (Rembierz, 2017) і т.п.

Термін «критична педагогіка» не є новим і вживається поряд з такими, як: «радикальна педагогіка», «феміністична педагогіка», «постколоніальна педагогіка», «педагогіка спротиву», «анархічна педагогіка», «ресурсна педагогіка», «культурно релевантна педагогіка» та ін., що мають метою відхід від стандартів нормативності, розуміння, прийняття (неприйняття) відмінностей щодо особливостей психофізичного розвитку, віросповідання чи раси, культурного чи мовного різноманіття, дискусії щодо антигомофобного викладання і т.п.

Завдання цього дослідження: 1) окреслити метатеоретичні концепти критичної педагогіки та її завдання в сучасних умовах; 2) визначити і винести на обговорення ціннісні імперативи, принципи та методи її використання у професійній освітній діяльності з урахуванням українських реалій.

Теоретичний аспект дослідження.

1. Історико-філософський екскурс – феномен критики і пізнання. Ще у старогрецькій філософії домінувала теза, що будь-яка думка повинна мати чітке наукове підґрунтя, трактування: «Бо як може бути достовірним міркування, яке не може навіть розпочатись без доказів, якщо воно суперечить доказам ...» (Miller, 2013).

Йдеться про те, що не можна довіряти міркуванням, які не мають достовірних доказів, якщо вони суперечать їм. Демокрит, засновник атомістичної гіпотези пояснення світу, розглядав можливість існування нескінченної кількості неповторних світів. Саме йому належить уже банальний для нашого часу вислів: «Критика – велика вчителька людей», адже, вважаючи метою життя радісний настрій (евтюмію), завжди позитивно реагував на критичні речі.

«Античних і сучасних авторів моральної мудрості часто звинувачують у непослідовності та/або банальності – і небезпідставно, оскільки надання загальних нормативних тверджень про щось таке конкретне і невизначене, як повсякденне людське життя, наражає потенційних моральних наставників на значні ризики: з одного боку, їхні поради можуть бути надто конкретними, приймаючи несуттєві деталі конкретних обставин за універсально значущу інформацію; з іншого боку, вони можуть бути надто загальними, щоб стати особливо корисними, що є дуже поширеним недоліком античної літератури про мудрість» (Miller, 2013, p. 308).

У процесі пізнання реального світу, відкриття раніше невідомого, важливими є критерії його істинності, що потребують критичного осмислення природи знання та можливостей його застосування. «... Для розвитку пізнання необхідно встановити ієрархію суцього, чи достатньо всебічно піддати критиці пізнавальний процес...», який, за Пшемиславом Паршутовічем, характеризується «кантівським і пізнішим неокантіанським протиставленням між питанням *quid iuris* і питанням *quid facti*», на основі чого він описує відмінності між догматизмом і критицизмом у книзі «Філософія як критика пізнання: вступ до трансценденталізму Ернста Кассіпера» (Parsz-towicz, 2013, s. 45-59).

Філософ чітко акцентує на тому, що «критицизм, на відміну від догматизму, точно визначає своє проблемне поле тим, що досліджує логічні можливості формулювання проблеми – інакше кажучи, її правомірність. ... Головне питання критичної філософії вже не в тому, що таке субстанція, тобто що лежить та існує в основі буття самого собою, а в тому, які пізнавальні функції уможливають досвід, а отже, і його об'єкти» (там само, с. 58-59). Джон Дьюї у свій час акцентував увагу на активізації мислення особистості у навчанні як запоруці розвитку її пізнання, допитливості, зацікавлення експериментами, рефлексії (Dewey, 1910), хоч саме поняття «критична педагогіка» на той момент не згадувалося.

2. Витоки (без)критичної педагогіки. Зазвичай критичну педагогіку пов'язують з іменем колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре, котрий у 60-х роках ХХ століття запропонував відповідну концепцію освіти, що ґрунтувалася на свободі та критичному мисленні у цій сфері (Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023).

Критична педагогіка Фрейре пропагує проблемно-орієнтовану освіту, антропологічне тлумачення культури, критичну свідомість і моделювання ідеалу викладача (Гайденко, 2006, с. 92). Ця теорія зазнала швидкого поширення у багатьох країнах, адже у середині ХХ сторіччя у світі розпочався активний рух за соціальну рівність, звільнення від різних видів пригноблення, пригнічення через політичні, економічні чи соціальні особливості. Зокрема, у Європі це зводилося до боротьби проти диктатури фашизму та сталінізму, що породило критичні течії у науці та освіті. Як зауважує Мухаммад Шаріф Уддін: «Критична педагогіка розвинулася з критичної теорії, коли мислителі прагнули краще зрозуміти існування соціального домінування і дати учням голос, щоб кинути виклик гнобленню. Критичні знання також корисні для привілейованих груп, які можуть використовувати їх для усвідомлення того, що вони порушують права інших» (Uddin, 2019).

Зважаючи на наявні політичні конфлікти, революційні рухи антикапіталістичного та антиімперіалістичного спрямування, критична педагогіка Пауло Фрейре поєднувала елементи екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму. Серед його послідовників – Генрі Жиру (Henry Giroux), Пітер МакЛарен (Peter McLaren), Дональд Маседо (Donald Macedo), Белл Хукс (Bell Hooks), Стенлі Ароновіц (Stanley Aronowitz), Лех Вітковський (Lech Witkowski) та ін., котрі наголошували, що як і філософія, психологія і педагогіка повинна орієнтуватися на вільну, а не пригноблену людину. Заслуговує на увагу те, що Фрейре виступає проти стереотипізації підходів щодо педагогічної освіти і викладання у закладі освіти. Попри процеси глобалізації, учений пропонує етнічним меншинам не забувати рідну мову, неухильно демонструвати її красу, пишатися своїми національними традиціями, культурними відмінностями. Це свого роду «легітимний» спосіб самовираження і водночас метод боротьби за своє визволення.

П. МакЛарен у книзі «Критична педагогіка та хижачка культура» (1995) обґрунтовує радикальні питання культури, ідентичності, і політику шкільної освіти та її перспектив. Значну увагу приділяє підготовці майбутніх учителів: «Критична педа-

гогіка як форма культурної політики має на меті виправити ідеологічні недоліки поточного аналізу шкільної освіти та поширених дискусій про педагогіку, зокрема в програмах підготовки вчителів...» (р. 4). «... Студенти-педагоги часто стикаються зі шкільним навчанням як з сукупністю правил і регулятивних практик, які були позбавлені двозначності, суперечливості, парадоксальності та опору» (р. 35). Американський науковець досліджує питання «критичного чи резистентного постмодерністського погляду на проблему мультикультуралізму», закликає критично налаштованих учителів до створення «мультикультурної навчальної програми» та педагогіки, що орієнтована на врахування особливостей і відмінностей (McLaren, 1995, р. 210).

У зв'язку з цим, поряд з існуючими поняттями – «ресурсна педагогіка» (Moll & Gonzalez, 1994), «культурно релевантна педагогіка» (Ladson-Billings, 1995) – Джанго Паріс пропонує «термін 'культурно підтримувальна педагогіка' як альтернативу, що втілює деякі з найкращих минулих і сучасних досліджень та практик у традиції ресурсної педагогіки, і як термін, що підтримує цінність нашого багатоетнічного та багатомовного сьогодення і майбутнього» (Django Paris, 2012). Отож йдеться про демократизацію освіти, підтримку культурного та мовного різноманіття студентів. Американський педагог виокремлює це не в руслі філософії освіти, а як методологію критичної педагогіки, що орієнтується, в тому числі й на культурні меншини, а значить, походження студентів, їхні культурні цінності, мовні особливості, щоб зберегти від асиміляції та «розчинення» у масовій культурі. На практиці реалізація окреслених ідей передбачає взаємодію з громадою, критику владних структур щодо (не) врахування культурних відмінностей у суспільстві тощо.

Часто у наукових публікаціях, присвячених критичній педагогіці, знаходимо тези про її політичне спрямування, виявлення «пригноблених» соціальних груп, підвищення політичної освіти та ін. «Критична педагогіка пропонує вихід поза межі дискурсу відмінності й пропонує новий тип суб'єктивності – «постколоніальну суб'єктивність», сутність якої проявляється у активному заперечуванні пригноблення. Це заперечення знаходитиме прояв у свідомому суб'єктивному акті, а також у колективній політичній практиці» (Радіонова, 2013). Звичайно, «демократична політика вимагає аудиторії, здатної ставити під сумнів і критикувати обраних посадових осіб та їхні закони – і змінювати їх, коли це необхідно» (Giroux & Searls-Giroux,

2004, р. 4), тому молоді люди повинні бути політично обізнаними, щоб свідомо і активно виявляти свою громадянську позицію, критично дивитися на ті чи інші демократичні процеси. Однак, це не є прямим закликом змінювати політичний стан в країні чи її владу, і освіта на засадах критичності не переслідує таку мету. Важливо лише сформулювати активних і вільних молодих людей, котрі здатні до критичного мислення, з допомогою традиційних / інноваційних педагогічних методів і прийомів.

Сучасний дослідник П. МакЛарен (послідовник Фрейре) так бачить майбутнє критичної педагогіки:

«Досі критична педагогіка показала себе міцною і витривалою. Вона виживе і продовжить розвиватися в найближчі роки, оскільки боротьба за демократичний соціалізм стає все більш запеклою і пов'язаною з небезпекою. ... Поразки, яких ми зазнали останнім часом, не є непоправними, не є неминучими. Критичні педагоги прийшли до розуміння того, що тільки прихистивши переслідуваних і тільки створивши умови можливості для нових і визвольних форм практики у всіх просторах людської комунікабельності, ми можемо отримати як народ нове народження свободи» (McLaren, 2020).

Педагогіку як науку і навчальну дисципліну неможливо відділити від тієї політичної ситуації, в якій формується особистість, її моральні якості. Не випадково сьогодні все частіше у науковому середовищі йдеться про ціннісний підхід в освіті, неоморальність.

Прикладом людини, яка мислить критично, був Кароль Войтила, який критикував тоталітаризм, комунізм і закликав, передусім молодь, до побудови демократичного суспільства, миру, молитви. У своїй промові на зустрічі з молодими українськими людьми у Львові (2001) Іван Павло II закликає «сміливо вийти назустріч усім викликам сьогодення», не боятися «іти проти течії», та вносити «свій вклад для покращення суспільних, культурних, економічних і політичних умов життя країни» (John Paul II, 2001).

«... Ваша країна переживає важкий і складний перехід від тоталітарного режиму, який пригнічував її протягом багатьох років, до суспільства, нарешті, вільного і демократичного. Свобода, однак, потребує сильного, відповідального і зрілого сумління. ... Шлях, який часто здається широким і легким, згодом виявляється оманливим і фальшивим. Не переходьте від рабства комуністичного режиму до рабства споживацтва, іншої форми матеріалізму, який, не відкидаючи явно Бога,

насправді заперечує його, виключаючи з життя. Без Бога ви не зможете зробити нічого доброго. З Його допомогою, однак, ви зможете протистояти всім викликам сьогодні» (Там само).

Водночас і сам Іван Павло II теж часто був об'єктом критики за різноманітність його поглядів. Сучасні студенти розуміють сутність свободи, соціальної справедливості, європейської солідарності, демократії, свободи, незалежності і т.п. А це певним чином слугує засобом свідомого відображення світу, віддзеркалення особистісних цінностей, розвитку індивідуальності. Освітня система більшою чи меншою мірою впливає на політичну зорієнтованість молоді людини. Тому, власне, підтримуємо думку вчених про те, що педагогіка не може повністю абстрагуватися від політики. До прикладу, російська військова агресія в Україні (яка особливо активізувалась з початком повномасштабного вторгнення у лютому 2022 року) є предметом ретельного обговорення в освітньому середовищі, глибокого переживання, емпатії, водночас у студентів розвиваються почуття патріотизму разом із ворожістю та несприйняттям агресора, який чинить насильство на рідній землі. З погляду критичної педагогіки такий досвід сприяє тому, що у близькій чи далекій перспективі у студентів зможуть сформуватися певні переконання, які згодом допоможуть у розбудові демократичного громадянського суспільства на засадах справедливості та гуманізму. Йдеться передовсім про навички критичного мислення, комунікативної активності, креативності, емансипації тощо, адже «критична педагогіка протиставляє наративу глобальної кризи програму гуманізації освіти у XXI ст. Поняття «perpetual pedagogy» (нескінченна педагогіка) відповідає існуванню молоді в ускладнених соціокультурних ландшафтах» (Радіонова, 2013).

Підходячи до аналізу сутності критичної педагогіки, варто звернутися до думок сучасних польських філософів: «Заклопотаність педагогіки самою собою ... є проявом її егоцентризму, що сягає своїм корінням інфантилізму або неврастенії» (Schulz, 1994, s. 100) або ж рефлексій про «критичність чи безкритичність педагогіки до самої себе» (M. Rembierz, L. Witkowski).

«Дискусія про критичну педагогіку сама по собі має бути критичною. Причому ширше, ніж стосовно якогось замкненого цілого. Я б не хотів, щоб ми відтворювали тут помилки чи принаймні звички підходу інших ярликів, таких як альтернативна педагогіка, постмодерністська педагогіка, емансипативна педагогіка, адже критична педагогіка хоче бути педагогікою 'tout

court', як такою, а не якимось маргінальним чи екзотичним варіантом, що пишається своєю окремішністю і великодушно визнає право на рівноправне функціонування течій, які не усвідомлюють своєї кволості Зокрема, це можливість замислитися над станом педагогіки в цілому ... та її частин, таких як загальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, і розробити завдання для кожної з них, а також розпізнати їхні слабкі та сильні сторони...» (Witkowski, 2012, с. 19).

Як вважає Г. Жиру, «критична педагогіка – це освітній рух, який керується принципами, що допомагають учням розвинути усвідомлення свободи, вміння розпізнати авторитарні тенденції і здатність пов'язувати знання і правду з практикою і конструктивно діяти» (Giroux, 2011). В українській науці термін «критична педагогіка» вживається здебільшого у сфері філософії освіти, історії педагогіки, порівняльної педагогіки. Якщо торкатися інших галузей педагогіки – загальна педагогіка, вікова педагогіка, педагогіка початкової школи, військова педагогіка, соціальна педагогіка, професійна педагогіка, спеціальна педагогіка та інших – то тут домінують зазвичай традиційні канони, консервативність, не зважаючи на деякі інноваційні тенденції розвитку (цифровізації, європеїзації і т.п.). А саме у біполярності вбачають перспективу розвитку педагогічної науки: «Важливим аспектом критичності педагогіки як сукупності дискурсу і практики є визнання нарешті повсюдно **ОЧЕВИДНОСТІ** засобів, які ми повинні використовувати, **ДВОЇСТОСТІ** ситуації дії, що прирікає нас до напруженості і невирішуваних дилем, постійно загрожуючи однією вибором» (Witkowski, 2012, s. 34). Про дуалізм (двоїстість буття) у сучасній гуманітаристиці, зокрема педагогіці, акцентує Г. Васянович, апелюючи до філософських витоків (Васянович, 2024, с. 31). У цьому й фокус наукового мислення на засадах критицизму, виявлення реальних суперечностей у дослідженні з урахуванням принципів взаємозв'язку безперервності та дискретності у сприйманні світу, верифікації та інтерпретації наукового знання тощо.

Результати дослідження

1. Візія критичної педагогіки. У сучасній науці не існує єдиного загальноприйнятого трактування категорії «критична педагогіка». Як зауважує Світлана Ганаба, «цей термін у науковому дискурсі має радше загальну назву тих дослідницьких стратегій, які науковці використовують у поясненні та критичному переосмисленні дискримінаційних соціально-культурних

практик у сфері освіти» (Ганаба, 2017, с. 91). «Критика повинна займатися умовами можливості розмаїття пізнавальних позицій – а отже, умовами можливості розмаїття теорій пізнання, а отже, визначенням їхнього відношення одна до одної та виокремленням вихідного питання, вихідної потреби духу, що лежить в основі цього різноманіття...» (Parszutowicz, 2013, s. 145).

У США широко популяризується різновид комунікативного критицизму – *риторична критика*, що розвивається у кількох тематично-методологічних версіях (історичний, феміністичний і тематичний критицизм). Це важливо, коли йдеться про класичні стандарти ретро та модерн мислення щодо вдосконалення мовлення, «інтерпретувати документи в контексті поширеної перспективи античності» (Walton, 1996). Заслужують на увагу методологічні рефлексії щодо сутності критичної педагогіки польського вченого Леха Вітковскі, який (як і американські колеги) називає її ще «радикальною педагогікою» (Giroux, Witkowski, 2010). Аналогічну позицію займає й українська дослідниця Ольга Плахотнік про радикальний підхід у викладанні, адже предметом критики в освітньому процесі можуть бути: політична влада, методи викладання в університеті, проблеми булінгу чи кібербулінгу, гендеру чи сексуальності, глобалізації та націоналізації, раси, приватизації тощо. І це не безпідставно, авторка опирається на те, що з 1975 року в США виходить часопис «Radical Teacher», де презентують різного роду питання, які є дискусійними чи потребують громадської критики (репресії та спротив у вищій освіті, викладання і споживачтво, питання транссексуальності та трансгендерності тощо) (Плахотнік, 2014, с. 176–177). Таке публічне міждисциплінарне обговорення окреслених проблем, на нашу думку, є достатньо продуктивним.

Міркуючи над сутністю критичної педагогіки, конструктивним вважаємо критичний підхід Б. Сліверскі, котрий піддає сумніву наукові думки щодо виокремлення трьох відносно самостійних педагогік, а саме: педагогіки опору, критичної педагогіки та радикальної педагогіки (Bilińska-Suchanek, 2020). При цьому він запитує,

«... Чим відрізняється пізнавальна привабливість і відмінність прикладного підходу до категорії опору в цих трьох течіях? Як вони співвідносяться з дослідницькою проблематикою нової соціології освіти, представники якої перебрали на себе дослідницьку проблему педагогів і висунули вимоги до неієрархічної форми шкільної педагогіки?».

Тому цілком переконливо доводить про доцільність їх [педагогік] об'єднання (критичну, радикальну та опору). Адже критична педагогіка інтегрує згадані вище наукові теорії чи напрями досліджень (Śliwerski, 2011, s. 229). Цілком погоджуємося з Л. Вітковскі про необхідність створення словника критичної педагогіки, який мав би власну категорійну специфіку («...розширення прав і можливостей або позиція «перетворювального інтелектуала», або завдання деконструкції канонів, а з іншої сторони – специфічне значення традиційних категорій у педагогіці...» (Witkowski, 2012, s. 29) та глобальне спрямування. Його наукова співпраця та особисте знайомство з американськими вченими Жиру та МакЛареном надихнули й уможливили виокремлення напрямку «критичної» або «радикальної» перспективи у педагогіці та для педагогіки у Польщі (Witkowski, 2020, s. 36). Особливий акцент здійснено на

«новому прочитанні за допомогою дієвих засобів сучасної гуманітаристики власної традиції мислення, щоб витягти з неї імпульси, важливість яких часто можна побачити лише з цієї пізнішої перспективи; особливо це стосується 'напруженості' між метафізикою і релятивізмом або розумінням, а також між герменевтикою і рівнями обґрунтування і критичної перспективи» (там само, с. 37).

«Критична педагогіка – це життєво важлива стратегія викладання, спрямована на підвищення обізнаності учнів про справедливість і соціальну рівність, одночасно покращуючи їхні знання» (Uddin, 2019). На основі аналізу наукових досліджень варто виокремити завдання критичної педагогіки – розвивати в студентів навички критичного та рефлексивного мислення, а також формувати почуття гідності, чесності, совісті, рівності, справедливості, толерантності тощо, тобто систему ціннісних орієнтацій, характерних для демократичного суспільства.

У контексті теорії критицизму Марек Ремберж акцентує на питаннях людської гідності, честі, толерантності, гуманності, інших духовних цінностях. Виходячи з того, що в освітньому середовищі людина стикається з різними чинниками, в т.ч. негативними, які впливають на неї як особистість, автор небезпідставно закликає «звільнитися від пут збентеження й залежності поневолення, що приймають форму адикції», бо це може викликати загрозу людській гідності (Rembierz, 2022, s. 250–251). Серед таких негативів іноді є приниження вихованця у разі невиконання певних вимог зі сторони вихователя (педагога), що спричиняє «протест і ворожість дитини

..., адже для неї важливо зберегти почуття власної гідності, відповідати уявленню про саму себе як про особу, гідну поваги» (Бех, 2015, с. 41). Стикаючись з низкою непорозумінь, студент усвідомлює, що в освітньому процесі протест, як правило, недопустимий, бо спрямований проти вчителів, від яких певним чином залежать результати його навчання. За таких умов, як зазначає український академік Іван Бех, «потреба у самоповазі, що спонукає до протесту, входить у нерозв'язну суперечність із потребою в повазі та схваленні вихователя, без яких неможливе збереження до себе. Так формується внутрішній мотиваційний конфлікт, за якого мотив ворогування постійно стримується» (Там само). Адже систематичне «відкидання», неприйняття особистості у кінцевому рахунку призводить до занепокоєння, психологічної дисгармонії та відкидання нею самої себе, внаслідок чого створюється і підтримується «псевдо-Я» (там само, с. 61).

У руслі теорії освітнього критицизму І. Радіонова (2013) вказує на той момент, коли студенти не лише «мимоволі погоджуються на відносини підпорядкування-домінування, але іноді навіть вважають приємними форму та зміст, через посередництво яких це домінування виявляється». Критичне ставлення до реальної дійсності тут теж має місце, приміром у розумінні гідності та поваги до кожного учасника освітнього процесу (студента, викладача, керівника). Адже часто існує «вдавана» повага, так звана демонстрація розуміння чи прийняття особи. Тому, як зазначає М. Ремберж (2022), «треба ретельно уникати цих оманливих (зловживань) вживання слова «гідність», які можуть принизити належне почуття гідності, щоб слово «гідність» не перетворилося на «порожній ритуал» або – що ще гірше – на лицемірство» (Rembierz, 2022, s. 257).

«Гасло «критицизм як утвердження цінностей» чітко виражає ідею про те, що завдяки критичному ставленню позитивні якості можуть бути виявлені, очищені, викриті, примножені та вдосконалені. Без належної критики цінності не зміцнюються, людська діяльність і творчість занепадають, а переконання і погляди стають позначеними тупістю, що вироджується» (Rembierz, 2022, s. 257).

Особистісно орієнтоване виховання повинно слугувати засобом реалізації сутнісної природи суб'єкта в освітньому процесі та здатності виходити за межі своїх актуальних можливостей. Тому «філософія особистісно орієнтованого виховання, яке спрямоване на вільне і творче особистісне самовираження, повинно стати «альтерна-

тивною директивному підходів» в освіті (Бех, 2015, с. 41), де б педагоги стимулювали в учнів зацікавлення до конструктивної критики, адекватної реакції на неї та самокритики задля вдосконалення.

«Критична педагогіка охоплює переконання, що педагоги повинні заохочувати учнів до вивчення владних структур і моделей нерівності через пробудження критичної свідомості в пошуках звільнення від гноблення. Центральним принципом критичної педагогіки Фрейре є «conscientizacao» або критичне усвідомлення, яке передуює дії» (Critical Pedagogy...).

У категорії критичної педагогіки можна виокремити такі складники, як: критичну свідомість, критичне мислення, критичну культуру, критичну медійну культуру та ін. (Budnyk, 2023, p. 15). Так, критична свідомість слугує центральною концепцією критичної педагогіки, адже вона відображає здатність пізнання навколишньої реальності та її трансформування (Freire, 2005). Зазвичай це перші враження людини, існуючі міфи, традиційні уявлення, офіційні заяви тощо, щоб зрозуміти певні першопричини чи особистісно-соціальні контексти будь-якого питання. Саме свідомість віддзеркалює об'єктивний зміст у суб'єктивній формі (через поняття, судження), а результатом набуття індивідом чи спільнотою критичної свідомості є знання. У нашому контексті – це сприймання соціальних, культурних чи політичних та інших процесів, суперечностей, несправедливості, що мотивують до можливої активної діяльності, пошуку позитивних рішень (Budnyk, 2023).

Пауло Фрейре (1982) виокремлює три стадії розвитку критичної свідомості: 1) неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); 2) напівперехідна (спроби щось змінити); 3) критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій). Критична свідомість є сферою відображення людських думок, почуттів, духовних цінностей. А духовний світ людини і є її здатність мислити критично на основі духовних смислів, адже мислення передбачає оперування певними категоріями, знаннями, іншими словами – «упорядкування знань» для їх застосування у практичній діяльності (Freire, 1982).

Критичне мислення, які і інші категорії критичної педагогіки, має міждисциплінарний характер. Так, з погляду філософії воно розглядається як «сукупність засобів відшукання істини й орієнтується на навчання методом раціонального міркування» (Козаченко, 2021, с. 255), у той час, як у контексті педагогічного підходу критичне мислення є виявом рис осо-

бистості, що засвідчують рівень її освіченості, вихованості.

Критичне мислення має метою перекопати індивіда поглянути на дану проблему через призму, приміром, представників матеріально та етнічно відмінних соціальних груп, а також слугувати правдивому і більш широкому сприйняттю навколишнього світу, дозволяючи досягти реальних суджень і його об'єктивного бачення. Тому не випадково у науці оперують поняттям «інтелектуальна культура», а її завдання є «розвиток творчої мислячої особистості, інтереси якої спрямовані на гуманістичні цілі» (Salova & Fikhtner, 2021); за своєю природою вона [культура] є елітарною.

У «Стенфордській філософській енциклопедії» Д. Хічкок стверджує: «Людина, яка мислить, намагається виконати стандарти адекватності та точності, що відповідають мисленню». Відповідно вчений трактує сутність критичного мислення як «careful goal-directed thinking», тобто ретельне цілеспрямоване мислення (Hitchcock, 2022). Теоретики критичного мислення вважають, що йому притаманні відповідні навички (Halpern, 1998), здібності (Ennis, 1991), компетенції Fisher, & Scriven, 1997), або ж здатність до застосування отриманих знань у практичній діяльності, вміння аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію та перевіряти її з різних джерел (згідно таксономії Блума) (Bloom, et al., 1956). Водночас критичне мислення залежить від рівня інтелектуальної культури людини: «...інтелектуальна культура як розвиток інтелекту, що дозволяє людині свідомо і цілеспрямовано оволодівати духовними цінностями, які не тільки необхідні для її професійної діяльності, а й розвивають її інтелект, її духовне багатство» (Salova & Fikhtner, 2021). Тому можна стверджувати, що критична педагогіка потребує, передусім, викладачів-інтелектуалів, здатних самому мислити критично та досліджувати критичні питання освіти, ідеології, культури, а також спонукати студентів демонструвати свою суб'єктність у власну позицію публічно заради демократії і свободи.

М. Ремберж доводить необхідність вдосконалення нової концепції культури пізнання себе та інших, і ці дослідження повинні також – особливо в супутній метарефлексії – враховувати умови, в яких вони відбуваються, і серед них, зокрема, когнітивний стан людини (Rembierz 2017, s. 44). У руслі аналізу інтелектуальної культури людини, яку розглядають у контексті критичної педагогіки, учений зазначає:

«Питання про практичну корисність метатеоретичних і методологічних досліджень можна поставити так: немає нічого

більш практичного, ніж надійно сформульована теорія (метатеорія), і немає нічого більш шкідливого для практичної діяльності, ніж відсутність адекватної теорії (метатеорії), бо якщо ви її не розвиваєте, то дієте наосліп і без глибокого усвідомлення того, що ви насправді робите. Слід також брати до уваги освітній ... вимір методологічного аналізу та метатеоретичної рефлексії, які, супроводжуючи практику певної галузі науки, дають змогу пізнати її «зсередини» і завдяки цьому пізнанню тримати її відкритою для нових – пізнавально значущих або практично значущих – проблемних ситуацій.» (Rembierz, 2017, s. 45).

Саме такі ситуації є предметом обговорення в процесі проблемного навчання, яке, свого роду, уможливає розвиток критичного мислення студентів. При цьому автор апелює до думки Карла Поппера, котрий на засадах критичного раціоналізму – хоча люди відрізняються за знаннями, які вони виробили та засвоїли, у своєму невігластві, яке залишається безмежним, усі вони рівні. Ця епістемічна ситуація змушує належним чином і обережно вирізняти безмежність невігластва від безмежності дурості, щоб випадково не сплутати невігластво (особливо збільшення невігластва та запитань у результаті критично осмисленого збільшення знань) з дурістю та тим самим не множити дурість (Rembierz, 2021, p. 265).

Таким чином, лише критично осмислене знання є цінністю для людини. Тому можна стверджувати, що у процесі пізнання розвивається критичне мислення людини, і під час цього процесу вона збагачується новою інформацією, досвідом, знаннями. У філософії оперують поняттям «критика пізнання», яке відрізняється від «критики чистого розуму» І. Канта (Кант, 2004) та філософської теорії пізнання (її природу, закономірності, пізнавальні здібності й можливості людини). «Перетворення критики розуму на критику пізнання є однією з фундаментальних детермінант трансценденталізму в його марбурзькій формі і визначає характер досліджень, що проводяться в усій школі Коена» (Parszutowicz, 2013, s. 109); завданням критики пізнання є не просто узагальнити окремі теорії пізнання і «втиснути їх у «метафізичну єдність» або зв'язати їх на сукупній основі силою якоїсь «метатеорії пізнання», а їх систематизація – вказати кожній із них місце у цілому, що визначається логічною функцією» (там само, s. 149).

На думку Надії Козаченко, філософський і педагогічний підхід стосуються різних рівнів критичного мислення, зокре-

ма: (1) філософський – зосереджується на теоретичному, фундаментальному рівні, досліджуючи умови та можливості критичного мислення; (2) педагогічний – спрямований на суспільну необхідність розвитку критичного мислення і його конкретну практичну реалізацію (Козаченко, 2021, с. 262). Отож вочевидь педагогічна складова критичного мислення передбачає застосування адекватних методик для його розвитку в освітньому процесі, залежно від конкретної ситуації, та орієнтоване на його ідентифікацію та контекстуалізацію. Водночас «обидва підходи характеризуються певною взаємопроникністю і кореляцією», і їх взаємозв'язок – це «співвідношення теоретичного й емпіричного у функціонуванні наукового знання» (там само). У цьому контексті необхідно перетворити традиційну систему освіти, яка б заохочувала студентів до конструктивної критики, стимулювала «піддавати сумніву» наявну інформацію, пропагувала методи навчання для трансформації цінностей і наявних виховних практик.

2. Методи критичної педагогіки. Очевидно, що методи критичної педагогіки передбачають активність у навчальному середовищі закладу освіти усіх його учасників, партнерство, колаборацію, інтерактив тощо. Для розвитку критичного мислення, яке розглядають як «сукупність певних якостей, що мають бути сформовані в соціально активної особистості, здатної приймати рішення, які можуть стати основою для позитивних суспільних результатів» (Козаченко, 2021, с. 256), дієвим методом вважають навчальний діалог. Власне фундатор критичної педагогіки Фрейре зазначав, що *«тільки діалог, який вимагає критичного мислення, здатний також породити критичне мислення. Без діалогу немає комунікації, а без комунікації не може бути справжньої освіти»* (Freire, 2005, р. 97). Учений переконаний, що за концепцією критичної педагогіки у центрі навчання лежать суперечності, які мають бути вирішені у форматі «вчитель-учень», «учень-учень», «учні-учні», тобто пізнання відбувається на засадах педагогічної взаємодії, навчального діалогу як практики свободи.

«Автентична освіта здійснюється не «А» для «Б» чи «А» про «Б», а радше «А» з «Б» за посередництва світу - світу, який вражає і кидає виклик обом сторонам, породжуючи погляди чи думки про нього. Ці погляди, просякнуті тривожністю, сумнівами, надіями чи безнадією, передбачають значущі теми, на основі яких можна вибудовувати програмний зміст освіти. У своєму прагненні створити ідеальну модель «доброї

людини» наївно задуманий гуманізм часто випускає з поля зору конкретне, екзистенційне, теперішнє становище реальних людей.» (Freire, 2005, р. 93).

Аналізуючи причини відсутності навчального діалогу та партнерства між вчителями і учнями, чи не вперше у сучасній педагогічній науці Б. Сліверські, стверджує, що шкільна молодь часто виявляє внутрішній опір стосовно педагогічних впливів тому, що «переживає не стільки власну кризу ідентичності, скільки кризу ідентичності своїх педагогів і брак їхньої комунікативної компетентності» (Śliwerski, 2011, s. 228–229). Цим підтверджується невисокий рівень готовності педагогів до колаборації на засадах критичної педагогіки. Тому у закладі освіти надзвичайно важливо розвивати у студентів / аспірантів критичне ставлення до наявних (почутих) переконань, спонукати їх брати участь в дискусії та впевнено аргументувати свою позицію. Тому критика повинна бути зрозумілою, переконливою, аналітичною, чесною. За таких умов здійснюється глибоке пізнання навколишнього світу та самого себе, самопізнання, самонавчання, самодосконалення. Власне у процесі активного навчання варто стимулювати розвиток та виявлення індивідуальності молодої людини. Часто відсутність *«критичної саморефлексії і гордості, яка дозволяє повірити в силу власного (також інтелектуального) потенціалу, ... поєднується з постійною нездатністю визнавати та ігнорувати межі власних здібностей»* (Rembierz, 2021, s. 254).

Важливим завданням критичної педагогіки є розвиток особистості, здатної до творчого мислення, продукування нових знань. Серед ефективних методів виокремлюють імпровізацію, яку доцільно застосувати передусім у підготовці майбутніх фахівців. *«Імпровізація – це не просто придумування на ходу. Це використання величезного словникового запасу та застосування його до ситуації, і в цей момент створення чогось нового, що є однією з цілей критичної педагогіки – розвиток критичного мислення, спрямованого на створення нових знань»* (Smith, & Seal, 2021).

A. Armitage, O. Pihl і T. Ryberg (Armitage, Pihl, Ryberg, 2015) досліджують теоретичні, філософські, педагогічні та естетичні аспекти протиріч і взаємодії колективного та індивідуального у творчих процесах навчання. Адаже існують виклики щодо розвитку у студента творчої індивідуальності, критичності. Залучаючи його до колективної, партнерської взаємодії, роботи у групах для пошуку рішень спільних проблемних завдань (Problem Based Learning), ав-

тори спонукають до дискусії: «... У процесі проектування завжди існує багато способів і варіантів вирішення однієї і тієї ж проблеми, то ж як ми можемо бути впевнені, що обираємо правильну концепцію для пошуку оптимального розв'язання практичних завдань? Яке значення PBL у цьому контексті?» (Smith, 2021). Очевидно, для пошуку індивідуальних творчих перспектив необхідні освітні стратегії, адекватні конкретним цілям розвитку критичного мислення та відповідного освітнього середовища, яке б стимулювало студентів до конструктивного колаборативного та контекстного навчання й самовдосконалення.

Не менш важливими, зазначає в своєму дослідженні Ali Kushki зі співавторами (Kushki, Ansaripour, Maki, 2015), є операційність і порівняння, які «мають використовуватися як інструменти для відбору та класифікації змісту критичних матеріалів». Окрім того, молодих людей варто залучати до критичного аналізу медійних ресурсів, особливо в епоху інформаційних воєн, поширення фейків та ін., що слугує засобом розвитку інфомедійної грамотності. Ця категорія стосується культури поведінки і власного ставлення до інформації, зокрема свідомо сприймати та критично інтерпретувати її, перевіряти у різних медіа, відокремлювати реальність від її віртуальної симуляції, осмислювати політичні міфи та розпізнавати маніпуляції тощо. «Рефлексивне та метакогнітивне мислення є ключовим виміром медіаграмотності, і ця практика залишається важливою і сьогодні» (Hobbs & McGee, 2014), медійна інформація на тему, що вивчається, може бути предметом обговорення в закладі освіти. Це необхідно для розвитку *soft skills*, а також навчання відокремлювати пропаганду від фактів, розуміти важливість інформаційної безпеки і її відмінність від цензури, а значить, усе піддавати критичному осмисленню.

В освітньому процесі навчальних закладів Європи та Америки набув поширення метод дослідницько орієнтованого навчання (Inquiry Based Learning) (Papaevripidou, Irakleous, Zacharia, 2017), що передбачає самостійне конструювання студентами нових знань шляхом пошуку відповідей на проблемні запитання, а також формулювання власних гіпотез. Навчання через дослідження спрямоване на розвиток здатності аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію (Guido, 2017), тобто відповідно до таксономії Блума йдеться про високий рівень критичного мислення здобувачів освіти. У професійній підготовці фахівців різних спеціальностей важливо застосовувати елементи критичної педаго-

гіки при вивченні як суспільно-гуманітарних, так і дисциплін STEAM. Навчання на основі дослідження, активного експериментування, обговорення дає змогу студентам самостійно здобувати нові знання, критично мислити, перевіряти висунуті гіпотези і проблемні запитання, виявляти і розв'язувати суперечності та ін.

У цьому дослідженні нами представлено лише деякі методи критичної педагогіки, які запропоновані її засновниками та/або використовуються у сучасній освітній практиці. Усі вони більшою чи меншою мірою спрямовані на розширення прав і можливостей освітнього процесу щодо розвитку індивідуальності, врахування її відмінностей, життєвого досвіду, запитів і потреб. Набір пропонує стандартів в освітній сфері, зокрема тестові методики оцінювання результатів навчання, які орієнтовані здебільшого на потреби соціуму, не повинні слугувати бар'єрами щодо розвитку критичного мислення молодій людині як агента якісних змін у суспільстві, формування критичного ставлення до світу і сприйняття себе в ньому як унікальної особистості.

3. (Не)критика у сучасній педагогічній науці. В освітянській спільноті все частіше обговорюють питання академічної доброчесності, що передбачає дотримання етичних принципів у дослідженнях, зокрема таких цінностей, як: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність тощо.

Б. Сліверскі закликає учених до критичного аналізу, виявлення суперечностей, які зустрічаємо щодо наукової ідентичності у дослідженнях, особливо у сфері гуманітарних і соціальних наук.

«Можливо, саме в цьому полягає точка необхідного усвідомлення дна, яке спочатку носило суто моноідеологічний характер, а тепер набуває видимості відмежування від власного минулого у своїй популістсько-етатистській орієнтації на інструментальне вирішення практичних завдань, підтримуючи безсилля педагогічних наук вийти з перманентної кризи інтелектуального вакууму, замість того, щоб надати суспільству і науковцям – шляхом популяризації філософсько-теоретичної та історичної природи педагогіки, свідомої необхідності пошуку своєї ідентичності, – критично важливі орієнтири для подальшого її розвитку» (Śliwerski, 2011, s. 233).

Окрім того, актуальним для сучасної педагогічної науки є визначення критеріїв оцінювання результатів дослідницької діяльності, їх наукової новизни і практичного значення. Тут часто трапляються суб'єктивні трактування тих чи інших нау-

кових досягнень щодо їх придатності чи цінності (наприклад, рецензування статей, опонування дисертацій і т.п.) (Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023). Тому вважаємо важливими ідеї щодо критичного аналізу в педагогіці, передусім результатів наукової та викладацької діяльності. Низка педагогічних теорій, освітніх інновацій не завжди враховують регіональні чи національні особливості конкретної країни, їхнє впровадження часто є недоцільним та неефективним. Окремі методики викладання й традиції виховання потребують осучаснення, передусім шляхом їх критичного осмислення та орієнтації на суспільні виклики, поступ науки і техніки, потреби ринку, не втрачаючи пріоритетності духовного (морального). Інший аспект пригноблення в науці (що абсолютно недопустимо!) – це випадки приниження аспірантів (здобувачів наукового ступеня) зі сторони наукового керівника чи інших осіб, які причетні до його наукового становлення. Тому критична педагогіка й передбачає спрямування на всебічний розвиток особистості, зокрема формування «критичної грамотності» (Hammond, Macken-Horarik, 1999). Більше того, розвиток критичної педагогіки Фрейре у сучасних реаліях потребує вивчення / урахування нових (наявних за даних умов) форм приниження чи дискримінації, про які йшлося вище і які не були настільки поширеними та болісними ще кілька десятиліть тому.

Прояви перманентної кризи, які характерні для науки, у руслі реалізації проєктів просвітництва і гуманізації освіти, актуалізація глобальних проблем та євроінтеграційні процеси, необхідність міжкультурної наукової комунікації у поєднанні з реаліями пандемії та воєнного стану, стали підґрунтям для поширення песимістичних прогнозів у цій сфері. Адже все частіше (з різних причин) маємо знецінення наукової раціональності (Васянович, 2024, с. 52), на науковий ринок виходять так звані псевдопроєкти без належного оцінювання кінцевого вирішення проблем реформування науки / освіти. Тому на часі критичне представлення когнітивних і соціальних функцій науки для того, щоб поставити на вищий рівень якості ґрунтовні наукові дослідження. Потребує переосмислення передусім методологія науки. Помилкою, до того ж дуже «шкідливою для розвитку науки», як зауважує Л. Вітковський, є звернення до змісту інститутів, ідей чи норм «без вивчення повного значення, яке вони мають у конкретному суспільстві». «Розрізнення змісту від значення, здається, є ключовим методологічним постулатом», а «вихід на рівень значення, де однієї лише

реєстрації змісту вже недостатньо, є важливою новою межею, якої необхідно досягти» (Witkowski, 2022, s. 436). Загальні за непокоєння викликають також глибина, ґрунтовність, значення наявних наукових досліджень, їхня якість і новизна з тим, щоб не перефразувати висновки у вже існуючих галузях наукового знання. «... *Поступ науки не може сприйматися кумулятивно або ґрунтуватися переважно на накопиченні фактографії*» (там само, с. 422). Необхідно розвивати не лише нові теми, а й цілі напрями наукових пошуків у сфері педагогіки. У цьому вбачають радикалізм щодо поліпшення ефективності наукових досліджень та їх представлення із «критичним переглядом основних концептів науки» (Васянович, 2024, с. 22).

Питання достовірності наукових досліджень, їхнє теоретичне і практичне значення для прогресу науки турбують не лише українських учених: «*Для того, щоб робота була 'більш науково плідною', ... часто необхідно 'піддати факти більш ретельному аналізу', щоб виявити недоступні в іншому випадку складності взаємозв'язків і варіацій та відкрити нову інтерпретаційну перспективу для описуваних явищ*» (Witkowski, 2022, s. 422). Виходячи з того, що наука має істотний вплив на освіту, фундаментальні науково-світоглядні принципи і методологічні підходи пронизують освітні моделі, важливо «підсилити» методологічну складову науки, щоб домогтися належних результатів в професійній практиці. Адже ці результати можуть перетворити освіту в «зубріння для отримання оцінок і нівелювання цінності дипломів» (там само, с. 698). Є. Лодатко у монографії «Педагогічне моделювання» звертає увагу на «*розквіті поняттєвої всеїдності і дилетантизму, які стають на заваді систематизації педагогічних знань і спричиняють появу смислових суперечностей*» (Лодатко, 2022, с. 117). Піддаючи критиці наявні у наукових дослідженнях педагогічні моделі, автор остерігає дослідників від концептуальних помилок, «системного безладдя», формальності, «структурної надлишковості», алогічності, що робить незрозумілою процесуальну та змістову сутність предмета моделювання (там само, с. 114–126).

Міркуючи над раціоналізмом та ірраціоналізмом у філософії науки, Г. Васянович зауважує, що в сучасних дослідженнях «часто-густо бракує аргументованості, помітним явищем став розрив між гіпотезою і теорією, неможливість верифікації ... результатів (фальсифікованих) досліджень», а також плагіат, зменшилась кількість фундаментальних досліджень у сфері методо-

логії науки тощо (Васянович, 2024, с. 62). Очевидно, активізація наукових пошуків у сфері критичного в науці, зокрема педагогічній, уможливить підвищення якості процесу та результатів творчих пошуків молодих учених. Тому в науці необхідно «бачити паралельні, альтернативні перспективи критичного для педагогіки, використовуючи переваги відмінностей у теоретичних підходах» (Witkowski, 2020, s. 36). У парадигмі української освіти вважаємо доцільним урахування соціокультурних, національних особливостей, традицій виховання, етнопсихології та ін. для створення сучасної концепції критичної педагогіки у теорії та методиці.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Критична педагогіка – це автентична філософія освіти, яка сьогодні має різне трактування, але всі визначення зводяться до основної мети – прагнення до кращого, більш справедливого й демократичного світу. Критична освіта покликана допомогти здобувачам у перспективі звільнитися від принижень, цькування, які їх турбують. Водночас, з огляду на результати дослідження, можна стверджувати, що критична педагогіка як галузь наукового знання є міждисциплінарною, оскільки інтегрує дослідження інших суспільних і гуманітарних наук у сфері презентації «критичного» у суспільному житті (Budnyk, 2023, p. 19).

Завдяки критичній педагогіці створюється міцне підґрунтя для соціокультурної та освітньої політики, адже тут ми стикаємося з такими процесами та категоріями: «рефлексія, незгода, відмінність, діалог, розширення можливостей, дія та надія» тощо, що своєю чергою слугують «інструментами для критичного підходу» до пізнання дійсності (Guilherme, 2002, p. 17). Рецепція критичного в освіті зміщує фокус на такі явища, як: відчуження, статичність, опір, (не)рівність, (перед)професійне вигорання, насильство, розбещення, викривлення та спотворення комунікативних практик культурних інституцій – школи, сім'ї, церкви, публічної сфери; авторитаризм, активізація синдромів: масовізації особистості, її маргіналізації та самоізоляції, надмірного нарцисизму та ін. (Witkowski, 2020, s. 35). У цьому ключі важливо розвивати у людини критичне сприйняття світу, критичне мислення. Останнє передбачає пошук й самостійне здобуття нового знання, активне застосування у практичній діяльності на основі власного попереднього досвіду, зацікавлення і здатність відстоювати свою позицію, аргументувати прикладами й фактами, вміти критикувати та адекватно реагувати на конструкти-

вну критику зі сторони Інших, робити висновки й перевіряти їх і т.п. Для цього послуговуємося тезою Декарта, яка є епіграфом до нашої статті, – «усе піддавай сумніву».

Обмежений обсяг цієї статті унеможливує ширше представлення результатів філософсько-теоретичного та психолого-педагогічного аналізу проблеми. Однак це стане предметом наших подальших наукових досліджень, адже розкриває перспективи для ширшого розуміння (безкритичної педагогіки не лише в академічному, освітньому, а й соціокультурному та громадському середовищі.

Список бібліографічних посилань

- Бех, 2015 – Бех, І.Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 1. Букрек, Чернівці.
- Васянович, 2024 – Васянович, Г.П. (2024). Філософія науки. Львів: ФОП Корпан Борис Іванович.
- Гайденко, 2006 – Гайденко, В. (2006). Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*, 2(4): 91–99.
- Ганаба, 2017 – Ганаба, С. (2017). Методологічні стратегії критичної педагогіки в модернізації сучасної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»*, 20: 90–95.
- Кант, 2004 – Кант, І. (2004). Рефлексії до критики чистого розуму / пер. з нім. й латини та прим. І. Бурковського. Київ: Юніверс.
- Козаченко, 2021 – Козаченко, Н. (2021). Критичне мислення: філософія та педагогіка. *Актуальні проблеми духовності*, 22: 251–271.
- Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Плахотнік, 2014 – Плахотнік, О. (2014). Радикальні педагогіки в контексті «студентоцентрованої» соціогуманітарної освіти. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 4: 171–186.
- Радіонова, 2013 – Радіонова, І. (2013). Transformations of American Critical Pedagogy: Heuristic Potential and Prospects of its Application. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 40(1): 192–203.
- Фрейре, П. (2003). Формування критичної свідомості / пер. з англ. О. Дем'янюк. Київ: Юніверс.
- Armitage, Pihl, Ryberg, 2015 – Armitage, A., Pihl, O., Ryberg, T. (2015). PBL and Creative Processes. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): Special Issue: PBL and Creative Processes, I–IV. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1199>
- Bilińska-Suchanek, 2020 – Bilińska-Suchanek, E. (2000). Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. *Studium socjopedagogiczne*. Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku.
- Bishop, 2010 – Bishop, E. (2010). An Ethic of Engagement: Qualitative Learning in the 21st Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 47–58.
- Bloom, et al., 1956 – Bloom, B. S. (ed.), Engelhart, M. D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York. Retrieved from <http://surl.li/ezcep>
- Budnyk, 2023 – Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian*

- National University*, 10(1), 7–15. doi: 10.15330/jpnu.10.1.7–15
- Budnyk, et al., 2020 – Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. (2020). Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*, 7(4) Octubre/Diciembre, 117–129.
- Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023 – Budnyk, O., Nikolaesku, I., Solovei, Y., Grebeniuk, O., Fomin, K., & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire's critical pedagogy and modern rural education. *Revista Brasileira De Educaçao Do Campo*, 8, e16480. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Budnyk, et al., 2021 – Budnyk, O., Vasianovych, H., Mikulets, L., Avkhutska, S., Sinitsyna, A., Turkov, V., Nikolaesku, I. (2021). Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones*, 8 num Especial, 332–343.
- Critical Pedagogy (2021). Adapted from Seal & Smith, 2021. *Rollins School of Public Health*. Retrieved from <https://www.sph.emory.edu/rollins-tlc/teach-learn-principles/critical-pedagogy/index.html>
- Dewey, 1910 – Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath, Boston. Retrieved from <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n11/mode/2up>
- Ennis, 1991 – Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5–24. doi:10.5840/teachphil19911412
- Freire, 1982 – Freire, P. (1982). *Education for Critical Consciousness* (Unpublished Boston College Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5–15, 1982).
- Freire, 2005 – Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. Continuum, New York – London. 181 p. Retrieved from <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freire, P. & Freire, A. 1997 – Freire, P. & Freire, A. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum, New York.
- Fisher, & Scriven, 1997 – Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia. Norwich.
- Giroux & Searls-Giroux, 2004 – Giroux, H. A., Searls-Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave MacMillan, New York.
- Giroux, 2011 – Giroux, H. (2011). Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich. ONLINE ISSUE NO. 81. <http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>
- Giroux, Witkowski, 2010 – Giroux, H.A. & Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* [Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy]. Foreword: Zbigniew Kwieciński. Afterword: Tomasz Szkudlarek. Annex: Zbyszko Melosik and Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Guido, 2017 – Guido, M. (2017). *All about Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies*. January 19, Retrieved from <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>.
- Guilherme, 2002 – Guilherme, M. M. (2002). Chapter 1. Critical Pedagogy as Cultural Politics. In: *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, 17–62. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596117-005>
- Hejnicka-Bezwińska, 1993 – Hejnicka-Bezwińska, T. (1993). Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? In: B. Śliwerski (red.) *Kontestacje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Halpern, 1998 – Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449–455. doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Hammond, Macken-Horarik, 1999 – Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3), 528–544. <https://doi.org/10.2307/3587678>
- Hitchcock, 2022 – Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Hobbs, & McGee, 2014 – Hobbs, R. & McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy*, 6 (2), 56–67.
- John Paul II, 2001 – John Paul II. (2001). Meeting with Young People: *Address of the Holy Father*. Pastoral Visit to the Ukraine, Lviv (Sykhiv Square), 26 June 2001. Retrieved from https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010626_ucraina-youth.html
- Kumashiro, 2002 – Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. RoutledgeFalmer, New York.
- Kushki, Ansari-pour, Maki, 2015 – Kushki, A., Ansari-pour, E., Maki, A. (2015). Critical Pedagogy and Materials Development; Content Selection and Gradation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(10), 24–38.
- Ladson-Billings, 1995 – Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465–491.
- McLaren, 1995 – McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge, London and New York. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6087454/mod_resource/content/1/McLaren%20-%20Critical%20Pedagogy%20and%20Predatory%20Culture%20%281994%29.pdf
- McLaren, 2020 – McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 12(52), 1243–1248, Doi: 10.1080/00131857.2019.1686963.
- Miller, 2013 – Miller, J. G. (2013). *Democritus and the Critical Tradition*. Dissertation (PhD). Duke University. Retrieved from https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/8189/Miller_duke_0066D_12131.pdf?sequence=1
- Moll & Gonzalez, 1994 – Moll, L. & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 23–41.
- Nikolaesku, et al., 2021 – Nikolaesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021). Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga*, 10 (39), 76–85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>
- Papaevripidou, Irakleous, Zacharia, 2017 – Papaevripidou, M., Irakleous, M., Zacharia, Z. C. (2017). Designing a Course for Enhancing Prospective Teachers' Inquiry Competence. In: *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. doi: 10.1007/978-3-319-58685-4_20.

- Paris, 2012 – Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parszutowicz, 2013 – Parszutowicz, P. (2013). Filozofia jako krytyka poznania: wprowadzenie do transcendentalizmu Ernsta Cassirera. Pod red. Seweryna Blandziego. T. 13. Wydawnictwo IFiS PAN, Warsaw, 2013.
- Rembierz, 2017 – Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7, 37–67. doi: 10.15804/em.2017.02.02.
- Rembierz, 2021 – Rembierz, M. (2021). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. *Ethos*, 34/1(133) (2021), 243–273. doi: 10.12887/34-2021-1-133-15.
- Rembierz, 2022 – Rembierz, M. (2022). Socjologia dygnitatywna i jej pedagogiczne implikacje. Posłowie. In: Janusz Mariański, *Godność ludzka i wychowanie progodnościowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 250–262.
- Salova & Fikhtner, 2021 – Salova, T. & Fikhtner, O. (2021). On The Relationship Between Intellectual and Elite Cultures of Information Civilization. In: E. V. Toropova et al. *Man, Society, Communication*, 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 779–785. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.99>
- Saunders & Wong, 2020 – Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Critical Pedagogy: Challenging Bias and Creating Inclusive Classrooms. In: *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. <https://doi.org/10.21900/wd.12>
- Siegel, 1988 – Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, New York, 1988.
- Schulz, 1994 – Schulz, R. (1994). Refleksje o tożsamości pedagogiki. In: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (ed.). IHNOiT, Warsaw, 1994.
- Śliwerski, 2011 – Śliwerski, B. (2011). Kontestacyjny dyskurs w pedagogice. *Przegląd Pedagogiczny*, 1 (25), 223–233. doi: 10.34767/PP.2011.01.21
- Śliwerski, 2016 – Śliwerski, B. (2016). Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II (2), 19–49. Doi: 10.4467/24504564PMP.16.001.6679
- Smith, & Seal, 2021 – Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Educational Sciences*, 11 (9), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Uddin, 2019 – Uddin, M.S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3 (2), 109–119. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom
- Walton, 1996 – Walton, S. (1996). Rhetorical Criticism: An Introduction. *Themelios*, 21(2). Retrieved from <https://www.thegospelcoalition.org/themelios/article/rhetorical-criticism-an-introduction/>
- Witkowski, 2012 – Witkowski, L. (2012). *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. 2-ekst wystąpienia plenarnego na otwarcie konferencji „Pedagogika krytyczna dzieje. Pytania o teorię i praktykę”, Gdańsk, 28 maja 2012 roku w Instytucie Pedagogiki UG]. Bydgoszcz, 2012, 13–35. Retrieved from <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseduca/ndi/article/download/1834/1346>
- Witkowski, 2020 – Witkowski, L. (2020). What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop). *Chowanna*, 1(54), 1–40. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.54.06>
- Witkowski, 2022 – Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”.

References

- Bekh, I.D. (2015). *Selected scientific works. Personality Education*. V.1. Bukrek. [in Ukr.].
- Vasianovych, H.P. (2024). Philosophy of Science. Lviv: FOP Korpan Borys Ivanovych. [in Ukr.].
- Haydenko, V. (2006). Philosophy of education in Brazil: Paulo Freire’s critical pedagogy. *Philosophy of education*, 2(4), 91–99. [in Ukr.].
- Hanaba, S. (2017). Methodological strategies of critical pedagogy in the modernization of modern education. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philosophy"*, 20: 90–95. [in Ukr.].
- Kant, I. (2004). Reflections on the Critique of Pure Reason. In I. Burkovskiy (Ed). Universe. [in Ukr.].
- Kozachenko, N. (2021). Critical thinking: Philosophy and pedagogy. *Actual problems of spirituality*. In Ya. Shramko (Ed), 22: 251–271. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2021_22_15 [in Ukr.].
- Lodatko, E. O. (2022). *Pedagogical Modelling: monograph*. Ternopil: Study book – Bogdan. [in Ukr.].
- Plahotnik, O. (2014). Radical pedagogies in the context of “student-centered” socio-humanitarian education. *Sociology: theory, methods, marketing*, 4: 171–186. [in Ukr.].
- Radionova, I. (2013). Transformations of American critical pedagogy: Heuristic potential and prospects of its application. *Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Philosophy*, 40(1): 192–203. [in Ukr.].
- Freire, P. (2003). Formation of critical consciousness. In O. Demyanchuk (Trans). Yunivers. [in Ukr.].
- Armitage, A., Pihl, O., Ryberg, T. (2015). PBL and Creative Processes. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): Special Issue: PBL and Creative Processes, I–IV. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1199>
- Bilińska-Suchanek, E. (2000). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku. [in Polish].
- Bishop, E. (2010). An Ethic of Engagement: Qualitative Learning in the 21st Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2): 47–58.
- Bloom, B.S. (ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York. Retrieved from <http://surl.li/ezcep>
- Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1): 7–15. doi: 10.15330/jpnu.10.1.7-15
- Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. (2020). Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*, 7(4): 117–129.
- Budnyk, O., Nikolaesku, I., Solovei, Y., Grebeniuk, O., Fomin, K., & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire’s critical pedagogy and modern rural education.

- Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 8: e16480. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Budnyk, O., Vasianovych, H., Mikulets, L., Avkhutska, S., Sinitsyna, A., Turkov, V., Nikolaesku, I. (2021). Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones*, 8(num Especial): 332–343.
- Critical Pedagogy. Rollins School of Public Health Emory University. Retrieved from <https://www.sph.emory.edu/rollins-tlc/teach-learn-principles/critical-pedagogy/index.html>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath, Boston. Retrieved from <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n11/mode/2up>
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1): 5–24. doi:10.5840/teachphil19911412
- Freire, P. (1982). Education for Critical Consciousness (Unpublished Boston College Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5–15, 1982).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. Continuum, New York – London. Retrieved from <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freire, P. & Freire, A. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum, New York.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia. Norwich.
- Giroux, H.A. & Searls-Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave MacMillan, New York.
- Giroux, H. (2011). Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich. Online issue No. 81. <http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>
- Giroux, H.A. & Witkowski, L. (2010). Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej [Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy]. Foreword: Zbigniew Kwieciński. Afterword: Tomasz Szkudlarek. Annex: Zbyszko Melosik and Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”. [in Polish].
- Guido, M. (2017). All about Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies. January 19. Retrieved from <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>.
- Guilherme, M.M. (2002). Chapter 1. Critical Pedagogy as Cultural Politics. In: *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, 17–62. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. Doi: 10.21832/9781853596117-005
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1993). Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? In: B. Śliwerski (red.) *Konstatacje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków. [in Polish].
- Halpern, D.F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4): 449–455. doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3): 528–544 <https://doi.org/10.2307/3587678>
- Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Hobbs, R. & McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy*, 6(2): 56–67.
- John Paul II. (2001). Meeting with Young People: *Address of the Holy Father*. Pastoral Visit to the Ukraine, Lviv (Sykhiv Square), 26 June 2001. Retrieved from https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010626_ucraina-youth.html
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: “Queer” Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. RoutledgeFalmer, New York.
- Kushki, A., Ansari-pour, E., Maki, A. (2015). Critical Pedagogy and Materials Development; Content Selection and Gradation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(10): 24–38.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32: 465–491.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge, London and New York. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6087454/mod_resource/content/1/McLaren%20-%20Critical%20Pedagogy%20and%20Predatory%20Culture%20%281994%29.pdf
- McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 12(52): 1243–1248, DOI: 10.1080/00131857.2019.1686963.
- Miller, J.G. (2013). *Democritus and the Critical Tradition*. Dissertation (PhD). Duke University. Retrieved from https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/8189/Miller_duke_0066D_12131.pdf?sequence=1
- Moll, L. & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4): 23–41.
- Nikolaesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021). Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga*, 10(39): 76–85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>
- Papaevripidou, M., Irakleous, M., Zacharia, Z. C. (2017). Designing a Course for Enhancing Prospective Teachers’ Inquiry Competence. In: *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. doi: 10.1007/978-3-319-58685-4_20.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3): 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parszutowicz, P. (2013). Filozofia jako krytyka poznania: wprowadzenie do transcendentalizmu Ernsta Cassirera. Pod red. Seweryna Blandziego. T. 13. Wydawnictwo IFiS PAN, Warsaw. [in Polish].
- Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7: 37–67. doi: 10.15804/em.2017.02.02. [in Polish].
- Rembierz, M. (2021). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. *Ethos*, 34/1(133): 243–273. doi: 10.12887/34-2021-1-133-15. [in Polish].
- Rembierz, M. (2022). Socjologia dygnitatywna i jej pedagogiczne implikacje. Posłowie. In: Janusz Mariański, *Godność ludzka i wychowanie prognościowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 250–262. [in Polish].

- Salova, T. & Fikhtner, O. (2021). On The Relationship Between Intellectual and Elite Cultures of Information Civilization. In: E. V. Toropova et al. *Man, Society, Communication*, 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 779–785. European Publisher. Doi: 10.15405/epsbs.2021.05.02.99.
- Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Critical Pedagogy: Challenging Bias and Creating Inclusive Classrooms. In: *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. <https://doi.org/10.21900/wd.12>
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, New York, 1988.
- Schulz, R. (1994). Refleksje o tożsamości pedagogiki. In: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (ed.). IHNOiT, Warsaw, 1994. [in Polish].
- Słiwerski, B. (2011). Kontestacyjny dyskurs w pedagogice. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25): 223–233. doi: 10.34767/PP.2011.01.21 [in Polish].
- Słiwerski, B. (2016). Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II (2), 19–49. Doi: 10.4467/24504564PMP.16.001.6679 [in Polish].
- Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Educational Sciences*, 11(9): 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Uddin, M.S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2): 109–119. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom
- Walton, S. (1996). Rhetorical Criticism: An Introduction. *Themelios*, 21(2). Retrieved from <https://www.thegospelcoalition.org/themelios/article/rhetorical-criticism-an-introduction/>
- Witkowski, L. (2012). *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. [Tekst wystąpienia plenarnego na otwarcie konferencji „Pedagogika krytyczna dzieje. Pytania o teorie i praktyki”, Gdańsk, 28 maja 2012 roku w Instytucie Pedagogiki UG]. Bydgoszcz, 2012: 13–35. Retrieved from <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/article/download/1834/1346> [in Polish].
- Witkowski, L. (2020). What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop). *Chowanna*, 1(54): 1–40. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.54.06> [in Polish].
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls” [in Polish].

BUDNYK Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Director of the Center for Innovative Educational Technologies “PNU EcoSystem”,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE VISION OF (UN)CRITICAL PEDAGOGY AND THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY UKRAINIAN EDUCATION

Summary. The article defines critical pedagogy's metatheoretical concepts (in particular, the essence, meaning, and tasks) in modern science and practice.

The article presents the content of the idea of (un)critical pedagogy, which is determined by the necessity to overcome stereotypes about the organization of the educational process in an academic institution caused by oppression, humiliation, misunderstanding, and neglect of differences. A historical and philosophical excursion is made to study the phenomenon of criticism and cognition, patterns, and principles of critical pedagogy.

The scientific sources of reputable foreign and domestic scholars are analyzed in the critical theory framework from a perspective on education. It is concluded that while critical pedagogy is an interdisciplinary field of scientific knowledge, it integrates the studies of philosophy, political science, sociology, psychology, pedagogy, cultural studies, and other sciences in the field of presentation of the “critical” in public life. It has been proven that the followers of Freire's ideas on critical pedagogy emphasize the principles of equality and justice, as well as understanding/acceptance of issues that are controversial or require public criticism (repression and resistance in higher education, intolerance in inclusion, various types of bullying (physical, social, verbal), cyberbullying, cybergrooming, slander, harassment, defamation, etc.).


The value imperatives, principles, and methods of its use in professional educational activities are defined, taking into account Ukrainian realities. The necessity of considering the issues of criticality in education in school (student) society, teaching, and research activities, educational management, pedagogical imageology, intercultural education, etc. is emphasized.


The importance of developing students' critical perception of the world, critical thinking, and information and media literacy is proven. It is proposed to intensify the methods of involving young people in the independent search and acquisition of new knowledge, applying them in practice; teaching them to criticize and respond adequately to constructive criticism, draw conclusions and verify them, etc. It is recommended to use the method of improvisation, problem-based, dialogic, interactive, project-based, and research-oriented learning in the educational process.

The materials of the article were partially published in English in the *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University* (Vol. 10, No. 1, 2023).

Keywords: philosophy of education; (un)critical pedagogy; critical thinking; educational criticism; critical consciousness; methods of critical pedagogy.


Одержано редакцією 10.08.2024
Прийнято до публікації 22.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-21-27>

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

ДЕСЯТОВ Тимофій

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

 <https://orcid.org/0000-0002-2777-6568>

БАРДАДИМ Олег

викладач катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bardadym.oleh520@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.014.6(477)(045)

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – ОЗНАКА РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ

У статті висвітлено категорії «якість освіти» у контексті синергії наукових підходів: системного синергетичного.

Зазначено, що така інтерпретація може слугувати теоретико-методологічним підґрунтям досліджуваного феномену.

Проаналізовано різні підходи до визначення поняття «якість освіти».

Доведено, що розуміння якості та її індикаторів є дискусійним через широке коло зацікавлених сторін у сфері освіти.

З'ясовано, що поняття «якість освіти» найкраще тлумачити з огляду споживачів освіти.

Досліджено витоки зародження руху за якість освіти.

З'ясовано, що саме з промисловості походять концепції та методологія управління якістю (TQM).

Ключові слова: *якість освіти; стейкхолдер; соціальний інтелект; освітній процес; стандарт якості; TQM; індустріалізація; стандарти; інспекція якості; менеджмент.*

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасних Євроінтеграційних процесів залишається забезпечення її якості. Це пояснюється зростанням вимог до фахівців серед яких чільне місце посідає здатність до неперервного навчання, продукування знань. Для отримання «позитивного результату», який має безумовний вплив на якість освіти, її зміст, шляхи реалізації тощо, потрібно обрати чітку стратегію організації навчального процесу» (Десятов, 2022, с. 11). Й від того, у який спосіб буде організований процес навчання, з якими акцентами, формами впливу, й залежатиме результат якості освіти (Десятов, 2022, с. 11–12). Наразі ж ми спостерігаємо різні інтерпретації щодо розуміння поняття «якість освіти». Не враховуємо, що воно може бути різним через широке коло зацікавлених сторін у сфері освіти. Тому якість освіти найкраще тлумачити з погляду споживачів освіти.

Категорія «якість освіти» за своєю сутністю «відображає різні аспекти освітнього

процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та ін.» (Шостаківська, 2021, с. 137–138). Тому для нашого дослідження буде цінним обґрунтування якості освіти в контексті витоків її розвитку.

Щоб дослідити, як зародився рух за якість, потрібно зрозуміти його витоки в промисловості. Саме з промисловості походять концепції та методологія TQM.

Доречним для нашого дослідження є: «тлумачення феномену якості освіти експертами Міжнародного фонду «Відродження», які проводили аналітичне дослідження реформування національної освітньої політики. Якість освіти ними визначається як характеристика певного освітнього продукту, як характеристика освіти з точки зору суб'єктів цього процесу, який є сферою їхньої професійної діяльності» (Батечко, 2017, с. 8; Булах, 2001, с. 6–7).

За таких умов потребують вивчення та порівняння різноманітних підходів до оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, узагальнення досвіду зарубіжних та вітчизняних університетів зі створення системи забезпечення якості підготовки фахівців та технологій її забезпечення» (Батечко & Лут, 2018, с. 133). Доречно зауважити, що в зазначеному проблемному колі сучасна наука (Медведовська, 2012) має доволі як теоретичних, так і практичних напрацювань. Створення закладами вищої освіти системи забезпечення якості, «методики розробки складових комплексного оцінювання якості» (Медведовська, 2012, с. 96), загальні питання з забезпечення якості вищої освіти стали предметом дослідження як українських, так і зарубіжних науковців, як от: О. Бардадим, В. Приходько, В. Новіков, А. Стеблецький, Л. Грицаєнко, М. Наусбаум, Й. Саєд, А. Віттек.

Однак, на нашу думку, у зазначеному контексті актуальними залишаються пи-

тання, що стосуються побудови «системи менеджменту якості вищої освіти та технологій її забезпечення в контексті кращих міжнародних практик» (Батечко & Лут, 2018, с. 133).

У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми не викликає сумніву і має практичне значення для керівництва і менеджерів усіх рівнів ЗВО, що і стало предметом нашої роботи.

Мета дослідження. Стаття є внеском у розгляд проблеми забезпечення якості вищої освіти в контексті європеїзації та інтеграції вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти. Грунтуючись на аналізі наукових праць, ми намагалися дослідити витоки зародження руху за якість, що дало нам можливість визначити концепції та методологію TQM.

Методи дослідження. Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів дослідження як аналіз (проаналізовано витоки розвитку категорії «якість освіти»), синтез (визначено основні теорії забезпечення якості), узагальнення (визначено характеристику освіти з точки зору суб'єктів цього процесу, який є сферою їхньої професійної діяльності).

Виклад основного матеріалу. Якість у наш час, цілком справедливо, є високим пріоритетом і стала чи не самим предметом дискусій про освіту. На сьогодні ця проблема можливо не так актуальна, але як забезпечити якість освіти досі залишається не визначеною. Усе ще існує величезна прірва між риторикою та реальним розумінням. Філософія піонерів руху за якість Демінга, Джурана і Кросбі не перейшла в повній мірі в практику освіти. Чи розуміємо ми, що якість – це покращення навчання учнів та студентів, розширення можливостей викладачів та науково-педагогічних працівників, підтримка командної роботи, забезпечення лідерства?

Революція знань призвела до швидкого прогресу в техніці. Це інтелектуалізувало та змінило умови праці. Щоб упоратися з інформаційною епохою, кожній людині потрібен високий рівень освіти. Високі освітні досягнення є правом кожної людини в усьому світі. Для цього кожна людина повинна мати якісну освіту. У нашому повсякденному житті ми зазвичай сприймаємо якість як належне, особливо коли вона регулярно надається. Але ми всі надто гостро усвідомлюємо, коли його не вистачає. Ми часто усвідомлюємо важливість якості (Батечко, 2019, с.12). лише тоді, коли відчуваємо розчарування та марнування часу пов'язані з її відсутністю. В одному ми можемо бути впевнені: якість – це те, що ро-

бить різницю між тим, щоб бути відмінним чи звичайними речами. Усе частіше якість визначає різницю між успіхом і невдачею. Якість важко піддається визначенню і є недосяжним поняттям. Н. Пфєфвер і А. Кут (Pfeffer & Coote, 1991) навіть описали це як «обширне поняття» тому, що у науковому середовищі немає чітко визначеного терміну «якість».

Огляд наукової літератури (Новіков 2021, 2020; Бардадим, 2019; Батечко, 2019; Стеблинський, 2020; Грицаєнко, 2020) свідчить про відсутність консенсусу щодо того, як слід концептуалізувати та оцінювати якість вищої освіти. Таким чином, розуміння якості та її індикаторів є дискусійним через широке коло зацікавлених сторін у сфері освіти: студенти, працівники, роботодавці, професійні освітні організації, державні органи, фінансові установи. Для кожного з цих стейкхолдерів поняття «якості вищої освіти» (Огнев'юк, Сисоєва, 2015) є різним, і це може бути зумовлено їхніми власними інтересами. Наприклад, «промисловець визначає і вимірює якість вищого навчального закладу, враховуючи кількість гнучких і кваліфікованих випускників, готових приймати виклики. Для уряду значення якості описується в термінах кількості підготовлених фахівців, яких випускає заклад. Студент може вимірювати якість закладу, зважаючи на власний розвиток, зумовлений навчанням у закладі» (Nussbaum, 2006).

Як бачимо, поняття «якість освіти» найкраще тлумачити з погляду споживачів освіти.

В освітньому контексті якість освіти розуміється «як ознака розвитку освіти в цілому в державі, але в той же час це показник відповідності освітньої політики та реформи освіти особистим та соціальним потребам. На сучасному етапі розвитку суспільства проблеми якості освіти пов'язані також із розвитком нової інформаційної цивілізації, де розвиток якісного середовища для людей, соціального інтелекту та системи освіти стає визначальним фактором прогресу людства» (Батечко та ін., 2020, с. 62). Як вважають укладачі Н. Батечко, О. Бульвінська, О. Локшина, Н. Мосьпан, О. Проценко, С. Сисоєва, І. Соколова, «якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг; якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, установленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» (Батечко та ін., 2020, с. 63).

Якість – це ідея, час якої настав. У Великій Британії функціонує Хартія громадянина, модель досконалості бізнесу та стандарт «Інвестори в людях». У Сполучених Штатах є премія М. Болдріджа, а в японців – премія Демінга. Європейський фонд управління якістю розробив успішну Європейську нагороду за якість, а на міжнародному рівні існує важлива серія Міжнародних стандартів ISO 9000. Це лише деякі з найвпливовіших нагород і стандартів якості, які були запроваджені в останні роки для просування якості та досконалості в широкому спектрі галузей і послуг. Це нове усвідомлення якості дійшло тепер до освіти. Від навчальних закладів також вимагають розробити власні підходи до якості та продемонструвати стабільні якісні послуги. Якщо навчальні заклади не зможуть надати найкращі послуги в освітній галузі, вони ризикують втратити студентів, які оберуть одного з їхніх конкурентів.

Щоб дослідити як зародився рух за якість, потрібно зрозуміти його витоки в промисловості. Саме з промисловості походять концепції та методології TQM.

У промисловості завжди існувала потреба в тому, щоб продукція відповідала їхнім специфікаціям і приносила задоволення клієнтам і співвідношення ціни та якості. Досягнення стабільної якості дозволяє споживачам мати впевненість у продукті та його виробниках.

Забезпечення якості стало проблемою з приходом індустріалізації. До цього майстри встановлювали й підтримували власні стандарти, від яких залежала їх репутація й засоби до існування. Вони заснували гільдії, які регулювали якість і розробляли програми учнівства, які забезпечували належну підготовку та регулювання ремесла. Поява масового виробництва повністю змінила акценти. Майстри більше не були відповідальними за виробництво якісних продуктів. Замість цього виробничий процес розбив роботу на вузькі й повторювані завдання. Це забрало в працівника можливість самостійної перевірки якості.

Одна істотна риса ремесла – відповідальність робітника за якість продукту – була втрачена при масовому виробництві товарів. Нові методи виробництва, пов'язані з науковим підходом до управління та ім'ям Ф.В. Тейлора, на рубежі ХХ століття зняли з робітників відповідальність за якість продукції (Pfeffer & Coote, 1991). З введенням жорсткого поділу праці, виникла необхідність розширення системи детального контролю, відомої як *контроль якості*.

Контроль якості та інспекція – це процеси, які визначають відповідність якості продукції вимогам специфікації.

Проте контроль та інспекція якості за останні 20 років усе частіше розглядаються як нерентабельні та марнотратні, оскільки вони не гарантували якість. Багато компаній замінюють або доповнюють їх технологіями *забезпечення якості та підвищення якості*, які б прагнули вбудувати якість у виробничий процес, повернувши працівникам їхню відповідальність за якість.

Поняття підвищення якості та забезпечення якості почали використовувати після Другої світової війни. Однак у Великій Британії та Сполучених Штатах почали привертати увагу до цього лише в 1980-х роках, коли компанії почали вивчати японський досвід, оскільки Японія почала захоплювати світові ринки в широкому асортименті продукції, тому були поставлені питання про їхній успіх і про те, чи пов'язаний він з їхньою національною культурою та їхніми новими методами управління якістю (Sayed & Ahmed, 2015).

Забезпечення якості та загальна якість пізно прийшла на Захід, хоча ідеї були розроблені в 1930-х і 1940-х роках у Сполучених Штатах, зокрема, В. Едвардсом Демінгом. Демінг був американським статистиком зі ступенем доктора філософії з фізики. Його вплив як теоретика менеджменту з'явився на Заході порівняно недавно, хоча японці звертаються до його таланту з 1950 року. Він, мабуть, саме та людина, яка зробила найбільше для того, щоб вплинути на якісний рух (Deming, 2018).

Демінг почав формулювати свої ідеї в 1930-х роках, працюючи над методами видалення відходів промислових процесів. Він почав працювати на легендарному заводі Western Electric в Хоторні в Чикаго, де також працював Джозеф Джуран, ще один новаторський теоретик якості та інший головний учасник японської революції якості. На заводі в Хоторні у той час працювало понад 40 000 осіб з виробництва телефонного обладнання. Він став відомим завдяки Елtonу Мейо і його колегам з Гарвардського університету, які в період з 1927 по 1932 рік провели свою знамениту серію експериментів щодо зміни хронології якості (Deming, 2018).

Пошуки відповіді на питання японської конкуренції були висвітлені в одному з найвпливовіших наукових видань про менеджмент 1980-х – це книга Пітерса й Уотермена «У пошуках досконалості», яка була опублікована в 1982 році. У ньому вони проаналізували основні фактори успішної компанії, заснованої на передовій практиці, що існувала на той час у Сполучених Штатах. Їх дослідження показало, що компанії, які мали відмінні відносини зі своїми клієнтами, часто були найбільш конкурен-

госпроможними й прибутковими. Досконалість, яку вони продемонстрували, гармоніювало з простими, але важливими поняттями про лояльність до клієнта та одержимість якістю. Вони виявили, що відмінні компанії мали прості та небюрократичні структури, які базувалися на активних та сповнених ентузіазму командах, які очолювали далекоглядні менеджери, які мали практичний стиль управління. Ці риси можуть бути продемонстровані будь-якою організацією, незалежно від її національного та культурного походження, але багато японських компаній з ентузіазмом прийняли їх як частину своєї культури TQC.

Ідея Пітерса й Уотермена полягала в тому, що менеджери повинні відкласти в сторону короткострокові турботи й поглянути на довгострокову перспективу (Pfeffer & Coote, 1991). Щоб випереджувати конкурентів, організаціям потрібно шукати вимоги своїх клієнтів, а потім бути цілеспрямованими у їх виконанні. Було загальнови́знано, що успіх Японії як провідної промислової держави значною мірою ґрунтується на усвідомленні про необхідність вироблення якісної продукції. З метою реалізації цієї програми вони розробили тривалі цикли планування та приділили особливу увагу розробці технології якості своєї продукції. Також приділялася увага щодо толерантної комунікації зі співпрацівниками.

Факторами, які найбільше сприяли підвищенню продуктивності, були не зміни фізичних умов на роботі, а стиль керівництва і згуртованість колективу. Тим самим вони виявили для промислового виробництва значення соціальної психології, а також роль колективної комунікації, роль лідерства.

Після роботи в Western Electric Демінг перейшов в Міністерство сільського господарства в США (Witteck & Kvernbekk, 2011). Перебуваючи там, він познайомився з людиною, яка вплинула на його мислення й познайомила його з низкою ідей, які мали вирішальне значення для розвитку руху за якість. Уолтер Шухарт був статистиком, який працював у Bell Laboratories у Нью-Йорку. Він розробив методи статистичного контролю. Це був ряд методів для усунення джерел мінливості з промислових процесів, що дозволило зробити їх більш передбачуваними й контрольованими. Мета Шухарта полягала в тому, щоб використовувати статистичний контроль для усунення марнотратства й затримок. Однією з важливих робіт Шухарта, був його цикл «*плануй, роби, перевіряй, дій*» (PDCA), що є першим методом управління безперервним поліпшенням якості (Deming, 2018).

Початковий внесок Демінга полягав у розробці та вдосконаленні методів Шухарта. Статистичні методи Шухарта й Демінга в даний час відомі як *статистичне управління процесами* (SPC). Сукупність ідей руху за людські відносини, пов'язаного з Мейо та його колегами, і SPC є теоретичною основою TQM.

Рух за якість отримав свій перший успіх після Другої світової війни, але не в Сполучених Штатах, які стали першопрохідцями в багатьох методах. Саме в спустошеній війною Японії виник рух за якість. Демінг уперше відвідав Японію в кінці 1940-х років, щоб працювати над їх післявоєнним переписом населення. Вражений його роботою, Японський союз інженерів і вчених запросив його повернутися в 1950 році, щоб прочитати лекції для провідних японських промисловців про застосування статистичного управління процесами. Японці були стурбовані відновленням своєї зруйнованої війною промисловості. Американські бомбардування значною мірою знищили японську промисловість, а те, що залишилося, в основному виробляло неякісні продукції інших країн. Японці прагнули засвоїти нові промислові технології, зокрема уроки контролю якості, в інших промислово розвинених країн.

Вони втілили в життя ідеї Демінга, Джозефа Джурана та інших американських фахівців з якості, які відвідали в той час Японію. Рух за якість почався в оборонній промисловості, за ним пішли сфери послуг, а пізніше банківська справа й фінанси. Японці розвинули ідеї Джурана й Демінга в те, що вони називають повним контролем якості (TQC), і використовували його для захоплення й створення лівової частки світових ринків автомобілів, електроніки та споживчих товарів тривалого користування в 1970-х і 1980-х роках. Значною мірою це домінування на ринку було результатом головної турботи про якість.

У Сполучених Штатах ідеї Демінга й Джурана протягом багатьох років значною мірою ігнорувалися. У 1950-х і 1960-х роках американський бізнес міг продавати все, що він виробляв, у світі. Акцент в обробній промисловості США і більшості західної обробної промисловості робився на максимізації виробництва й прибутку. На ринку продавців, що існували для їх товарів, якість мала низький пріоритет. Лише наприкінці 1970-х років, коли багато їхніх компаній втратили як ринки, так і частку ринку на користь японців, ряд великих американських компаній почали серйозно ставитися до якості продукції. Вони почали вивчати, чому споживачі віддають перевагу японським продуктам.

У Сполучених Штатах поворотним моментом часто називають загальнонаціональний документальний фільм NBC 1980 року під назвою «Якщо Японія може, чому ми не можемо?». У програмі було підкреслено домінування японської промисловості на багатьох ринках США. У другій частині програми був представлений В. Едвардс Демінг і його внесок в економічний успіх Японії. З тих пір послання Демінга й Джозефа Джурана, а також інших експертів з якості, включаючи Філіпа Б. Кросбі й Арманда В. Фейгенбаума, привернуло увагу бізнесу до необхідності розробки програм щодо якості та «зміни культури якості» (Батечко & Михайліченко, 2019, с. 27).

У Великій Британії та Західній Європі ідея забезпечення якості була спільною протягом останніх 15 років, і великі компанії взяли на озброєння ідею якості. Європейський фонд управління якістю (EQFM), заснований 14 великими європейськими компаніями, включаючи, Volkswagen, BT і Phillips, став головною силою для розвитку цієї нової культури якості (Pfeffer & Coote, 1991).

Рух за загальну якість освіти має більш пізні походження. До кінця 1980-х років у літературі було мало згадок. Велика частина новаторської роботи по TQM була проведена громадськими коледжами в США й коледжами післядипломної освіти у Великобританії. Ініціативи США розвинулися дещо раніше, ніж ініціативи Великої Британії, але в обох країнах сплеск інтересу стався з 1990 року. Багато ідей, пов'язаних з TQM, у даний час добре розвинені у вищій освіті, а поняття забезпечення якості стали ключовими в ЗВО та школах. У 2001 році рух за якість стає ключовим в освіті.

Незважаючи на визнання необхідності розвитку якісних культур, у деяких сферах освіти все ще спостерігається залишкове небажання приймати те, що деякі традиціоналісти вважають методологіями промислового управління. Це може пояснити запізнення, із яким бачення руху за якість дійшло до освіти. Деякі освітяни не люблять проводити аналогії між освітніми процесами й виготовленням промислової продукції. Однак зростає бажання вивчати уроки промисловості. Нещодавні ініціативи, такі як зростання партнерства в галузі освіти, бізнесу, зблизили освіту та бізнес і зробили промислові концепції більш зрозумілими для освіти.

Висновки. У процесі дослідження нами доведено, що тлумачення сутності «якість освіти» різні. Така ситуація призводить до проблем у розумінні понятійно-термінологічного апарату, що, на нашу думку, ускладнює процес упровадження

якості освіти, зокрема у вищій школі. Усе частіше в останні роки їх намагаються розв'язати виключно педагогічними засобами, що, як правило, не приносить бажаного результату. Досліджувана проблема не може бути розв'язаною лише в межах педагогічної теорії й освітянської практики. Очевидно, щоб дослідити як зародився рух за якість, нам потрібно зрозуміти його витoki в промисловості. Саме з промисловості походять концепції та методологія управління якістю (TQM). Досліджувана проблема може бути розв'язана шляхом вивчення досвіду, що набуто в промисловості. Лише об'єднання зусиль закладів освіти з державними ініціативами, зростання партнерства в галузі освіти, бізнесу дозволить покращити якість вищої освіти в Україні, а отже й прискорити процес її покращення.

Список бібліографічних посилань

- Бардадим, 2021 – Бардадим, О.В. (2021). Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 1:* 101–106. Doi: 10.31651/2524-2660-2021-1-101-107.
- Батечко & Лут, 2018 – Батечко, Н., Лут, М. (2018). Технології забезпечення якості вищої освіти в контексті європейських практик. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 3–4:* 133–138. Doi: 10.28925/1609-8595.2018.3-4.133138.
- Батечко & Михайліченко, 2019 – Батечко, Н., Михайліченко, М. (2019). Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія, 8:* 26–33. Doi: 10.28925/2226-3012.2019.8.2633.
- Батечко, 2017 – Батечко, Н. (2017). Феномен якості вищої освіти в сучасному науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс, 3–4:* 1–16. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/osdys_2017_3-4_3.pdf.
- Батечко, 2019 – Батечко, Н. (2019). Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 3–4:* 12–19. Doi: 10.28925/1609-8595.2017(3-4)1219.
- Батечко та ін., 2020 – Батечко Н., Бульвінська О., Локшина О., Мосьпан Н., Проценко О., Сисоєва С., Соколова І. (укл.). (2020). Європейський простір вищої освіти: параметри якості та експертизи: навчальний посібник. Київ. 194 с. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/efc8ed0c-6d2a-4c68-8f3a-1dd621fc0a8a/Coursebook.pdf>.
- Булах та ін., 2001 – Булах, І., Вороненко, Ю., Кузнецов, В., Мруга, М., Артемчик, А., & Філанчук, І. (2001). Система моніторингу та оцінка якості освіти. *Роль аналітичних досліджень у формуванні національної освітньої політики: матеріали міжнар. семінару»* (11–13 вересня, 2001р.). РР. 2–14.
- Грицаєнко, 2020 – Грицаєнко, А.М. (2020). Принципи академічної доброчесності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 77:* 63–67. Doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.14.
- Десятов, 2022 – Десятов, Т. (2022). Лідерство як принцип управління. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

- ького. Серія: «Педагогічні науки», 4: 11–18. Doi: 10.31651/2524-2660-2022-4-11-18.
- Медведовська, 2012. – Медведовська, Т. (2012). Шляхи оцінювання якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України. *Управління якістю підготовки кадрів з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування: Збірник тез доповідей науково-методичної конференції (15–16 березня 2012 р.)*. Т. 1. PP. 95–99 URL: <https://ir.nmu.org.ua/handle/123456789/3213?show=full>.
- Новіков, 2021 – Новіков, В. (2021). Якість освіти. Pisa-2018: оцінка і потенціал підвищення. *Demography and social economy*, 46(4): 50–70.
- Огнев'юк, Сисоева, 2015 – Огнев'юк, В., Сисоева, С. (2015). Підготовка експертів у галузі освіти в Україні. *Освітologia*, 4: 54–60. Doi: 10.28925/2226-3012.2015.4.5460.
- Приходько, 2013 – Приходько, В. (2013). Якість освіти як об'єкт моніторингу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 28(81): 285–290. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/28/46.pdf>.
- Стеблецький, 2020 – Стеблецький, А. (2020). Чинники забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 33: 31–40. Doi: 10.28925/2311-2409.2020.33.4.
- Шостаківська, 2021 – Шостаківська, Н. (2021). Забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах в умовах гібридної війни на Сході України. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: збірник тез I Міжнародної наукової конференції присвяченої 35 роковинам аварії на ЧАЕС, 22–23 квітня 2021 р. Тернопіль: ФОП Паляниня В.А.* PP. 137–138.
- Deming, 2018 – Deming, W. E. (2018). *The new economics: for industry, government, education* (Third edition). The MIT Press. P. 240. Doi: 10.15407/dse2020.02.050.
- Nussbaum, 2006 – Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3): 385–395.
- Pfeffer & Coote, 1991 – Pfeffer, N., Coote, A. (1991). Is Quality Good for You?: A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Services. Institute of Public Policy Research. 72 p.
- Sayed & Ahmed, 2015 – Sayed, Y., Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40: 330–338.
- Wittek & Kvernbekk, 2011 – Wittek, L., Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(6): 671–684.
- Reference**
- Bardadym, O. (2021). The role of digital transformation of education in the training of science teachers. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*, 1: 101–106. Doi: 10.31651/2524-2660-2021-1-101-107 [in Ukr].
- Batechko, N., Lut, M. (2018). Technologies for ensuring the quality of higher education in the context of European practices. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3–4: 133–138. Doi: 10.28925/1609-8595.2018.3-4.133138 [in Ukr].
- Batechko, N., Mykhailichenko, M. (2019). The phenomenon of academic integrity in the context of the synergy of scientific approaches. *Osvitology*, 8: 26–33. Doi: 10.28925/2226-3012.2019.8.2633 [in Ukr].
- Batechko, N. (2017). The phenomenon of the quality of higher education in modern scientific discourse. *Osvitology discourse*, 3–4: 1–16. Retrieved from http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/osdys_2017_3-4_3.pdf [in Ukr].
- Batechko, N (2019). The quality of higher education in the context of the synergy of scientific approaches. *Continuous professional education: theory and practice*, 3–4: 12–19. Doi: 10.28925/1609-8595.2017(3-4)1219 [in Ukr].
- Batechko N., Bulvinska O., Lokshina O., Mospan N., Protsenko O., Sysoeva S., Sokolova I. (incl.). (2020). European Higher Education Area: Quality and Expertise Parameters: Study Guide. Kyiv. 194 p. Retrieved from <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/efc8ed0c-6d2a-4c68-8f3a-1dd621fc0a8a/Coursebook.pdf> [in Ukr].
- Bulak, I., Voronenko, Yu., Kuznetsov, V., Mruga, M., Artemchuk, L., & Filanchuk, I. (2001). System of monitoring and evaluation of the quality of education. *The role of analytical research in the formation of national educational policy: materials of the international seminar* (September 11–13, 2001). PP. 2–14 [in Ukr].
- Hrytsaenko, L.M. (2020). Principles of academic integrity in the system of internal quality assurance of education. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova*, 77: 63–67. Doi: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.14 [in Ukr].
- Desyatov, T. (2022). Leadership as a management principle. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*, 4: 11–18. Doi: 10.31651/2524-2660-2022-4-11-18 [in Ukr].
- Medvedovska, T. (2012). Ways of assessing the quality of professional training of specialists in higher educational institutions of Ukraine. *Management of the quality of training of personnel with higher education through the improvement of licensing, accreditation and rating procedures: Collection of abstracts of scientific and methodological conference reports* (March 15–16, 2012). Vol. 1. PP. 95–99. Retrieved from <https://ir.nmu.org.ua/handle/123456789/3213?show=full> [in Ukr].
- Novikov, V. (2021). Quality of education. Pisa-2018: assessment and potential for improvement. *Demography and social economy*, 46(4): 50–70 [in Ukr].
- Ognevyuk, V., Sysoeva, S. (2015). Training of experts in the field of education in Ukraine. *Osvitology*, 4: 54–60. Doi: 10.28925/2226-3012.2015.4.5460 [in Ukr].
- Prykhodko, V. (2013). Quality of education as an object of monitoring. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 28(81): 285–290. Retrieved from <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/28/46.pdf> [in Ukr].
- Stebletskyi, A. (2020). Factors ensuring the quality of higher education. *Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 33: 31–40. Doi: 10.28925/2311-2409.2020.33.4 [in Ukr].
- Shostakivska, N. (2021). Ensuring the quality of education in higher educational institutions in the conditions of a hybrid war in the East of Ukraine. *Military conflicts and man-made disasters: historical and psychological consequences: a collection of theses of the 1st International Scientific Conference dedicated to the 35th anniversary of the accident at the Chernobyl Nuclear Power Plant, April 22–23, 2021. Ternopil: FOP Palyanytsia, V.A.* PP. 137–138 [in Ukr].
- Deming, W. E. (2018). *The new economics: for industry, government, education* (Third edition). The MIT Press. P. 240. Doi: 10.15407/dse2020.02.050.

Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3): 385–395.

Pfeffer, N., Coote, A. (1991). Is Quality Good for You?: A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Services. Institute of Public Policy Research. 72 p.

Sayed, Y., Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education

agenda. *International Journal of Educational Development*, 40: 330–338.

Wittek, L., Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(6): 671–684.

DESYATOV Tymofiy

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

BARDADYM Oleh

Lecturer at Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

QUALITY OF EDUCATION IS A SIGN OF STATE DEVELOPMENT

Summary. The article highlights the category of 'quality of education' in the context of synergy of scientific approaches: systemic synergistic. It is noted that such an interpretation can serve as a theoretical and methodological basis for the phenomenon under study. The author analyses various approaches to the definition of the concept of 'quality of education'. It is proved that the understanding of quality and its indicators is controversial due to a wide range of stakeholders in the field of education. It is found that the concept of 'quality of education' is best interpreted from the perspective of education consumers. The origins of the education quality movement are investigated. It is found that the concepts and methodology of quality management (TQM) originate from industry.


Methods. The article is a contribution to the consideration of the problem of ensuring the quality of higher education in the context of Europeanisation and integration of Ukrainian higher education into the European Higher Education Area. Based on the analysis of scientific papers, we tried to explore the origins of the quality movement, which allowed us to define the concepts and methodology of TQM.


Conclusion. In the course of the study, we have proved that the interpretation of the essence of 'quality of education' is different. This situation leads to problems in un-

derstanding the conceptual and terminological apparatus, which, in our opinion, complicates the process of introducing quality education, in particular in higher education. Increasingly, in recent years, they have been solved exclusively by pedagogical means, which, as a rule, does not bring the desired result. The problem under study cannot be solved only within the framework of pedagogical theory and educational practice. Obviously, in order to investigate how the quality movement was born, we need to understand its origins in industry. It is from industry that the concepts and methodology of quality management (TQM) originated. The problem under study can be solved by studying the experience gained in industry. Only by combining the efforts of educational institutions with government initiatives, growing partnerships in education and business will it be possible to improve the quality of higher education in Ukraine, and thus accelerate the process of its improvement.

Keywords: quality of education; stakeholder; social intelligence; educational process; quality standard; TQM; industrialisation; standards; quality inspection; management.


Одержано редакцією 27.08.2024
Прийнято до публікації 14.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-27-32>

 <https://orcid.org/0000-0002-2603-0596>

ПАРЧЕВСЬКИЙ Рафал

доктор філософії з інженерії, викладач Військового коледжу,
Військовий технічний університет у Варшаві
rafal.parczewski1@wat.edu.pl

 <https://orcid.org/0009-0009-8486-5274>

СЛУСАКОВИЧ Станіслав

магістр, Військовий технічний університет у Варшаві
stanislaw.slusakowicz@wat.edu.pl

УДК 37.035:172.15]:316.64(045)

ВІЙНА В УКРАЇНІ ТА ВИХОВАННЯ СУСПІЛЬСТВА

Військові дії на території України змусили багато країн Європейського Союзу усвідомити необхідність запровадження спеціальних захисних процедур у цивільних системах, таких як і військ. Це стосується також навчання дітей та молоді, які можуть відчувати загрозу перед обличчям війни в Україні. Все частіше ми чуємо про різного роду процедури евакуації, карти укриттів та посилення заходів з охорони державного кордону. Війна – це жаклива жорстокість, що приносить багато руйнувань, які впливають на інтелектуальний розвиток дітей та молоді.

Метою статті є обґрунтування доцільності впровадження різних видів воєнізованої підготовки, зокрема для періодів кризи, які підвищують загальну обізнаність суспільства, включно з дітьми.

Створення класів військових профілів у середніх школах або підтримка місцевих асоціацій, які займаються питаннями безпеки, має бути в інтересах кожної країни. З раннього дитинства ми маємо розвивати патріотичні риси серед молоді та підвищувати їхню обізнаність щодо загор, які можуть виникнути внаслідок нещасних випадків, таких як: збройний конфлікт,

терахт чи навіть проста перша медична допомога.

Ключові слова: діти; освіта; війна; прикордонна територія.

1. Вступ. Повномасштабні військові дії на території України у 2022 році розпочалися непередбачено і стали великою несподіванкою для громад багатьох європейських країн. Мешканці прикордонних територій Польщі відчули реальну загрозу через безпосередню близькість державного кордону як з Україною, так і з Російською Федерацією. Це явище все ще є очевидним, особливо в районах, розташованих у східній частині Польщі. На жаль, значна частина населення не усвідомлює ризиків і не має відповідних знань, наприклад, у сфері надання першої медичної допомоги або евакуації у відносно безпечні місця, наприклад, під час нападу з повітря. Як транзитна країна, Польща має специфічне географічне розташування на карті Європи. Спільний кордон Європейського Союзу, який є своєрідним маркером безпеки, все ще перебуває під загрозою і повинен постійно контролюватися. Багато служб та установ залучені до належного захисту державного кордону, особливо на ділянці кордону з Білоруссю.

Просвітницька робота з населенням щодо небезпек і воєнних дій повинна включати і підвищувати обізнаність про те, як реагувати на небезпечні та надзвичайні ситуації. У початкових і середніх школах слід організувати інформаційні кампанії у поєднанні з практичними вправами. На жаль, більшість населення не знає, як відбувається евакуація і які речі слід брати з собою в першу чергу. Кожен тип надзвичайної ситуації відрізняється і вимагає різних процедур. Прикладом цього стала пандемія COVID-19, коли були введені різні обмеження для поширення хвороби.

Ризики, пов'язані з веденням збройного конфлікту, є різними і змушують державний апарат вживати специфічних заходів і в сфері освіти. Війна, що триває на території України, демонструє багато проблем, які можуть виникнути і в інших країнах при виникненні такого конфлікту в майбутньому.

Просвітницька робота з населенням щодо воєнних ризиків за допомогою просвітницьких кампаній, цивільних шкіл та військових навчальних закладів має стати важливим елементом повсякденного функціонування держави. Класи з військовим профілем, військові ліцеї та університети повинні включати в свої програми практичні предмети, які навчають правильній

поведінці в разі виникнення збройного конфлікту. Також у мирний час збройні сили, прикордонна служба або поліція повинні організувати кампанії для населення, щоб навчити його виживати в умовах загрози. Послідовне ознайомлення населення з відповідним обладнанням, типами сигналів тривоги або навичками, корисними на початку кризи, дозволить зберегти стабільну соціальну ситуацію в країні, а також сприятиме більшій обізнаності щодо практичних дій цивільного населення під час реальної загрози.

Мета статті – показати, як і за допомогою яких інструментів можна виховувати суспільство перед обличчям воєнних загроз. Стаття ґрунтується на моїх власних спостереженнях та досвіді вчителів окремих початкових шкіл Люблінського воєводства.

2. Інформаційні кампанії. Як описує М. Стацзак, російська пропаганда та дезінформація є інструментами інформаційної боротьби, яку можна охарактеризувати як інформаційну війну (Staszczak, 2023). Ми самі добре розуміємо, наскільки важлива роль інформації та її передачі. Явище дезінформації негативно впливає на бойовий дух та ефективність військ. У сучасних збройних конфліктах дезінформація та пропаганда часто використовуються воюючими сторонами нарівні з кінетичною війною. Тому належна освіта населення має бути спрямована на вміння відрізнити неправдиві дані та інформаційний хаос від реальної ситуації. Введення в оману військових і громадськості є основним завданням цього явища. Як справедливо зазначають Д. Бочковський та ін., поява соціальних мереж, безсумнівно, є одним з поворотних моментів у процесі глобальної інформаційної революції. Це впливає на соціальні, політичні та культурні реалії в глобальному масштабі (Bockowski, et al., 2022).

Ми всі знаємо, що діти та молодь сьогодні мають доступ до Інтернету і в багатьох випадках працюють в мережі краще, ніж дорослі. Сучасні мобільні телефони, ноутбуки та інші медіа дозволяють створювати різні типи соціальних мереж і поширювати майже необмежений контент серед широкої аудиторії. У той же час, однак, помітно низька зацікавленість батьків у цьому. Тому необхідно відповідним чином навчати як молодь, так і батьків, а також заздалегідь реагувати на ситуації дезінформації в Інтернеті, особливо в умовах війни.

Як зазначають А. Држевич та ін., у глобалізованому світі, який характеризується високим темпом змін, зростанням військового потенціалу, поширенням інформації

та нових технологій, з'являються нові конфлікти, а разом з тим і нові виклики. Те, як ведуться сучасні війни, задає новий напрямок для освіти і кидає їй виклик (Drzewicz, Gliwa, 2016). Війна – це виклик для суспільства та державного апарату, в тому числі й для освіти. Тому в цей складний період у Польщі все частіше проводяться різноманітні тренінги та соціальні кампанії, спрямовані на військову освіту та освіту з питань цивільної оборони.

Соціальні кампанії, організовані Збройними силами, а також іншими службами Польщі, завжди повинні включати практичні аспекти того, як поводитися в надзвичайних ситуаціях. Прикладом таких заходів є кампанія «Тренуйся з армією», яка на практиці є безкоштовними військовими тренуваннями, що періодично проводяться на базі військових частин по всій Польщі. Програма такого типу тренувань зосереджена на набутті базових навичок, пов'язаних з використанням зброї, стрільбою на тренажері, основами виживання, поведінкою під час тривоги, рукопашним боєм або метанням гранати. Крім того, деякі видання збагачені питаннями зі сфери кризового менеджменту або темами, пов'язаними з цивільним захистом (Trenuj z wojskiem 5, 2024).

Такі навчання для цивільного населення є дуже хорошою перевіркою навичок, необхідних для боротьби з потенційними загрозами, що виникають внаслідок війни або самих надзвичайних ситуацій. Такі заходи також є можливістю для самовдосконалення і набуття навичок поведінки в надзвичайних ситуаціях. Такі кампанії були добре сприйняті і, на думку багатьох спостерігачів, їх слід поширювати і з ще більшою інтенсивністю спрямовувати на дітей та молодь. У надзвичайній ситуації дорослий і дитина діють по-різному, і дитина, як правило, моделює свою поведінку за прикладом старшої людини.

На думку авторів статті, тренінги для дітей та підлітків мають відбуватися у присутності психологів та педагогів, активна участь яких у просвітницьких кампаніях є безумовно доцільною, і не лише на цьому конкретному прикладі. Показ з раннього віку небезпек, які може нести збройний конфлікт, формує у дітей та молоді певні цінності та погляди.

У дитячих садках і початкових школах варто організовувати кампанії або заходи такого типу, які на практиці демонструють ризики і таким чином навчають правильній поведінці. Звісно, такі починання ма-

тимуть дещо іншу форму, ніж у старшій групі. У молодшому віці навчання іноді набуває вигляду навчальної гри. Не лише війна, але й різні форми кризи, такі як пожежі та повені, впливають на суспільство, руйнуючи його надбання. Загрози, пов'язані з виходом з ладу критичної інфраструктури, часто мають циклічний характер, тобто виникають в одній і тій самій місцевості, їх можна передбачити і запобігти їм. З технічної точки зору, за це відповідає перший етап кризи, який зосереджується на точному визначенні джерел кризи, а також передбачає її масштаби, наслідки та потенційні шляхи протидії загрози. Ось чому соціальні кампанії відіграють важливу роль на всіх вікових рівнях суспільства.

За даними сайту porfund.pl, у Польщі навчається 179 626 дітей та молоді шкільного віку з України (Edukacja w cieniu wojny, 2024). Такий стан речей також зумовлює адаптацію навчальних програм і вимагає від польських вчителів вмілого підходу до такої різноманітної групи учнів та їхніх специфічних потреб. Однак навчання дітей з раннього віку та впровадження в навчальні програми практичних занять з представниками різних служб чи установ, відповідальних за безпеку, є важливим для підтримання належних стандартів безпеки.

3. Власне дослідження. Дослідження охоплювало вчителів, які працюють у дитячих садках, початкових та середніх школах Люблінського та Мазовецького воєводств – загалом було опитано десять респондентів. Для дослідження було використано анкету експертного інтерв'ю власного авторства. Інструмент дослідження складався з питань про соціально-демографічні характеристики, а також висловлення думок щодо виховання дітей та молоді у сфері сучасних загроз. Усі респонденти мали вищу педагогічну освіту та працювали в закладах освіти не менше 3 років. Всі респонденти однозначно заявили, що в нинішніх умовах практичні заняття за участю військовослужбовців Збройних Сил або офіцерів силових структур є максимально корисними та доцільними. Люди з військового середовища викликають довіру у дітей, а заняття, які проводять вищезгадані особи, є дуже цікавими та практичними. Неодноразово на робочих місцях опитаної групи проводилися рекламні заходи за участю, наприклад, співробітників поліції або прикордонної служби. Однак зібраний матеріал дослідження показує, що практич-

них занять з урахуванням сучасних загроз проводиться надто мало.

Тому автори статті рекомендують поступове запровадження практичних занять у дитячих садках та школах, які б включали базові знання у сфері виживання, топографії, медицини чи розвідки. Основна мета статті – вказати шляхи проведення дидактичних занять для дітей та молоді в навчальних закладах за описаними вище напрямками.

Для дітей дошкільного віку, на думку авторів, на таких заняттях доцільно піднімати патріотичну тематику. Також надзвичайно важливим є ознайомлення наймолодших дітей з феноменом війни. Знайомство дітей з історією власної країни та народу, а також опис сучасної ситуації дозволить їм ідентифікувати себе з нинішньою ситуацією. Як справедливо зазначає А. Василевська, саме поняття військових для дітей асоціюється з колективним суб'єктом, який, з одного боку, є гарантом миру, а з іншого, в дитячій інтерпретації, стає причиною воєн. Діти сприймають армію як джерело конфліктів, а не як відповідь на конфлікти. Знання дітей про армію виявляються досить випадковими і хаотичними (Wasilewska, 2019). Тому часті зустрічі та бесіди солдатів чи офіцерів з дітьми допоможуть познайомити наймолодших з військовою формою та завоювати довіру до цієї групи людей.

Відомо, що формування знань дітей про поведінку в загрозовій ситуації або про саму війну залежить від віку дитини, її індивідуального розвитку та компетентності. Проте щоразу слід виявляти актуальні знання дітей у відповідній сфері і лише після цього будувати проведення занять. Г. Костило вважає, що дитина почувається в безпеці тоді, коли в безпеці почуваються її батьки чи опікуни. Через свою слабкість і вразливість дитина повинна жити в середовищі, в якому вона може безпечно розвиватися (Kostyło, 2022). Таким чином, на думку авторів, перш ніж розпочинати практичні заняття з дітьми в дитячих садках силовими службами, необхідно мати інформацію про загальні знання дітей у певній сфері. Завідувачі повинні заздалегідь поспостерігати за певною групою дітей і лише після цього організувати практичні заняття з представниками служб або інших державних установ.

Концентрація дитини на певних питаннях також буде вирішальним фактором. Згідно з деякими дослідженнями, тривалість уваги дитини становить до семи хви-

лин. Після цього відбувається втрата інтенту. Це створить складне завдання для представників силових структур та вчителів – утримувати увагу на найбільш важливих аспектах зустрічі. При цьому важливо пам'ятати про необхідність впровадження ігрової форми навчання, яка, безумовно, буде цікавим та ефективним засобом подачі навіть серйозного питання. Батьки також повинні брати участь у такому виді діяльності, якщо це можливо. Це підвищить якість проведених занять і матиме більший вплив на розуміння специфіки війни та інших ризиків.

Один з авторів тексту сам проводив подібні заняття в дитячому садку (діти у віковій групі близько 5 років). Висновок був такий: батьківська підтримка дуже важлива, адже від самого початку батьки і вчитель можуть переконати дитину, що чоловік чи жінка у формі – це друг, і що його варто слухати. Тільки тоді, коли довіра завойована, підтверджена авторитетом батьків або вчителя, стає можливим перехід до належних питань, представлених у відповідній формі.

Інша ситуація з проведенням занять серед учнів початкової та середньої школи. Логічно, що діти в цих типах навчальних закладів є більш зрілими і мають більше знань про війну та потенційні загрози. Залежно від країни та індивідуальної ситуації, ставлення до силових структур також є більш вираженим і іноді може бути принизливим. Тому заняття з представниками силових структур слід проводити після того, як вся група учнів пройде тестування на цю тему. На цьому етапі навчання організовані заходи мають відбуватися з використанням обладнання, яке щоденно використовується в реальній діяльності служб. Очевидно, що використання симуляторів, тренажерів або макетів відповідного обладнання є цілком виправданим. Таке доповнення не тільки покаже практичну сторону питання, але й дозволить учням уявити себе по той бік в ролі солдата чи офіцера, що, безперечно, покращить розуміння питання. Такі заходи слід узгоджувати з керівництвом школи в кожному конкретному випадку. Поширеною практикою, особливо в загальноосвітніх школах військового профілю, є працевлаштування колишніх солдатів або офіцерів силових структур. На думку авторів, це тільки вітається, особливо з огляду на сучасні загрози. Однак такі заклади повинні продовжувати співпрацювати з державними установами та силовими структурами через надзви-

чайно мінливий та динамічний характер діяльності держави та загроз. Загальновідомо, що солдати чи офіцери, які перебувають на дійсній службі, здатні передати та презентувати молоді актуальне та сучасне обладнання, яке використовується у разі загрози, та на практиці продемонструвати принципи його використання. Крім того, якщо випаде нагода, учень має унікальну можливість скористатися цим спорядженням в умовній ситуації (наприклад: накладання джгута).

В епоху війни в Україні безпілотні літальні апарати, які мають розвідувальне та бойове застосування, стали неймовірно популярними. Вищезгадані технологічні рішення безпілотних літальних апаратів, безумовно, цікавлять молодь, особливо тих, хто має технічну або ІТ-освіту. На сайтах загальноосвітніх шкіл часто можна натрапити на інформацію, яка свідчить про високий інтерес до цієї сфери серед учнів. Світ дронів містить багато сфер, що цікавлять дітей та молодь. Технічні питання, юридичні питання або саме використання дронів для транспорту чи моніторингу може зацікавити велику кількість учнів.

Варто також враховувати, що завдяки частим практичним тренуванням з представниками правоохоронних органів кожне формування має можливість прорекламувати себе. Вказуючи на специфіку професії, обладнання, що використовується, та методи роботи, можна в майбутньому залучити ентузіастів до роботи в силових структурах. Старшокласники, які думають про вступ до силових структур, можуть використовувати такі зустрічі як орієнтир для свого майбутнього розвитку.

4. Висновки. Явище війни саме по собі є жорстоким явищем і не повинно мати місця в сучасному світі. Однак ми відзначаємо, що відбувається все більше інцидентів, які можуть спровокувати збройний конфлікт, прикладом якого є війна, що триває на території України. Захист національних кордонів має бути пріоритетом для будь-якої влади, яка дбає про суспільний добробут. Як тільки виникає загрозлива ситуація, суспільство має бути готовим. Діти та молодь отримують свій досвід від батьків або законних опікунів. Таким чином, сім'я є важливим і, перш за все, первинним елементом у набутті досвіду і в загальному виховному процесі. Навчальні заклади, звичайно, також виховують і розвивають особистісні риси учнів на кожному етапі навчання. Освітні програми в школах забезпечують своєрідний фунда-

мент для виховання. Введення дітей у сферу окремих предметів відбувається на так званих освітніх етапах. Виховання наймолодших дітей відбувається в дитячих садках, які забезпечують цілісний розвиток дитини. У школах існують навчальні плани та освітньо-профілактичні програми, які повинні бути адаптовані до сучасних потреб.

Автори статті рекомендують впроваджувати в навчальні програми більше елементів, пов'язаних з практичною діяльністю з представниками силових структур, а також збільшувати кількість проектів, спрямованих на навчання цивільного населення у воєнній та кризовій зоні. Загрози викликають занепокоєння серед населення та відображаються на стабільності держави. Тому правильне, поступове навчання та ознайомлення населення із загрозами полегшить роботу державного апарату в разі виникнення надзвичайної ситуації. Типи сигналів тривоги, способи пересування, інформація про укриття будуть корисними у разі виникнення конкретної надзвичайної ситуації.

Підготовка дітей та молоді повинна мати особливий характер. У цьому виді підготовки вкрай важливою буде участь психологів, які зможуть правильно представити ризики не лише війни, а й надзвичайних ситуацій. Варто додати, що для дитини мова військових не завжди може бути зрозумілою, незважаючи на найщиріші наміри. Тому залучення може мати вирішальне значення для донесення суті небезпеки до наймолодших.

Що стосується освіти в дитячих садках, початковій або середній школі, то рекомендується збільшити кількість практичних занять з військовими та іншими службами. Звичайно, слід також враховувати школи, де навчаються іноземні громадяни, або спеціальні школи, де такі заняття мають бути підготовлені в особливий спосіб. Зацікавлення учнів обладнанням або завданнями, які виконують різні силові структури, також сприятиме розвитку інтересів дітей та молоді.

Широкий спектр обладнання, що використовується службами, наприклад, стрілецьке, безпілотне, медичне, топографічне або комунікаційне обладнання, має потенціал для розвитку інтелектуальних якостей учнів. Підвищення привабливості занять через демонстрації та можливість фізичного контакту з інструментами силових структур матиме бажаний виховний ефект, а також викличе інтерес до самого явища кризи та роботи в силових структурах.

Список бібліографічних посилань

- Boćkowski, et al., 2022 – Boćkowski, D., Dąbrowska-Prokopowska, E., Goryń, P., Goryń, K. (red). (2022). *Dezinformacja – Inspiracja – Społeczeństwo*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. 239 l.
- Drzewicz, Gliwa, 2016 – Drzewicz, A., Gliwa, S. (2016). Wyzwanie dla edukacji dla bezpieczeństwa w dobie zagrożeń asymetrycznych. *Obronność: Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Sztuki Wojennej*, 4(20): 73–86.
- Edukacja w cieniu wojny, 2024 – Edukacja w cieniu wojny. Wsparcie polskich NGO we włączanie i kontynuację nauki ukraińskich uczniów w polskich szkołach. (2024). *POP FUND: Polish Organizations Pooled Fund. Centrum Pomocy Międzynarodowej*. URL: <https://popfund.pl/edukacja-w-cieniu-wojny-wsparcie-polskich-ngo-we-wlaczanie-i-kontynuacje-nauki-ukraińskich-uczniow-w-polskich-szkolach/> (dostęp 03.09.2024).
- Kostyło, 2022 – Kostyło, H. (2022). Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci. *Paedagogia Christiana*, 2/50: 165–181. URL: <https://apcz.umk.pl/PCh/article/download/43541/35427/109534>.
- Staszczak, 2023 – Staszczak, M. (2023). Rosyjskie działania informacyjne na przykładzie inwazji na Ukrainie. *Bellona: Kwartalnik*, 712(1): 45–64.
- Trenuj z wojskiem 5, 2024 – Trenuj z wojskiem 5: Projekt MON (2024). *Gmina Wasosz*. URL: <https://www.wasosz.eu/index.php/dla-mieszkanow/zycie-codzienne/bezpieczenstwo/3435-projekt-mon-trenuj-z-wojskiem-5>.
- Wasilewska, 2019 – Wasilewska, A. (2019). Po co jest wojsko? Dziecięce interpretacje świata. „*Colloquium*” *Pedagogika – nauki o polityce i administracji: kwartalnik*, 4: 5–28.
- Додаткові інформаційні джерела
EuroStat. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat>
Ministerstwo Edukacji Narodowej. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja>
Ośrodek Studiów Wschodnich. URL: <https://www.osw.waw.pl/pl>
Statista. URL: <https://www.statista.com/>

References

- Boćkowski, D., Dąbrowska-Prokopowska, E., Goryń, P., Goryń, K. (eds). (2022). *Disinformation – Inspiration – Society*. Białystok: University of Białystok Publishing House. 239 p. [in Pol.].
- Drzewicz, A., Gliwa, S. (2016). The challenge for education for security in the era of asymmetric threats. *Defense: Scientific Papers of the Faculty of Management and Command of the War Arts Academy*, 4(20): 73–86 [in Pol.].
- Edukacja in the Shadow of War. Support for Polish NGOs in Including and Continuing Education of Ukrainian Students in Polish Schools. (2024). *POP FUND: Polish Organizations Pooled Fund. Centrum Pomocy Międzynarodowej*. Retrieved from <https://popfund.pl/edukacja-w-cieniu-wojny-wsparcie-polskich-ngo-we-wlaczanie-i-kontynuacje-nauki-ukraińskich-uczniow-w-polskich-szkolach/> [in Pol.].
- Kostyło, H. (2022). The meaning of life in children's war experiences. *Paedagogia Christiana*, 2/50: 165–181. Retrieved from <https://apcz.umk.pl/PCh/article/download/43541/35427/109534> [in Pol.].
- Staszczak, M. (2023). Russian information activities on the example of the invasion in Ukraine. *Bellona: Quarterly*, 712(1): 45–64 [in Pol.].
- Train with the Army 5: MES Project (2024). *Gmina Wasosz*. Retrieved from <https://www.wasosz.eu/index.php/dla-mieszkanow/zycie-codzienne/bezpieczenstwo/3435-projekt-mon-trenuj-z-wojskiem-5> [in Pol.].
- Wasilewska, A. (2019). What is the army for? Children's interpretations of the world. "Colloquium" *Pedagogy – political and administrative sciences: quarterly*, 4: 5–28 [in Pol.].
- Additional sources of information
EuroStat. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat> [in Pol.].
Ministerstwo Edukacji Narodowej. Retrieved from <https://www.gov.pl/web/edukacja> [in Pol.].
Ośrodek Studiów Wschodnich. Retrieved from <https://www.osw.waw.pl/pl> [in Pol.].
Statista. Retrieved from <https://www.statista.com/> [in Pol.].

PARCZEWSKI Rafał

Ph.D in Engineering, lecturer of Military Training College,
Military University of Technology in Warsaw

ŚLUSAKOWICZ Stanisław

Mgr, Military University of Technology in Warsaw

WAR IN UKRAINE AND UPBRINGING OF SOCIETY


Summary. Military actions on the territory of Ukraine forced many countries of the European Union to realize the need to introduce special protective procedures in civilian systems, such as the military. This also applies to the education of children and youth who may feel threatened in the face of the war in Ukraine. More and more often, we hear about various evacuation procedures, maps of shelters, and strengthening measures to protect the state border. War is a terrible cruelty and brings many destructions that affect the intellectual development of children and youth.


The purpose of the article is to substantiate the expediency of implementing various types of paramilitary

training, in particular for periods of crisis, which increase the general awareness of society, including children. Establishing military profile classes in high schools or supporting local associations dealing with security issues should be in the interests of every country. From an early age, we must develop patriotic traits among the youth and raise their awareness of the threats that may arise from accidents such as: armed conflict, terrorist attacks or even simple first aid.

Keywords: children; education; war; border area.


Одержано редакцією 05.09.2024
Прийнято до публікації 15.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-33-40>

 <https://orcid.org/0000-0002-1000-262X>


ТКАЧЕНКО Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tkvadim41@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-0243-2902>

КОМАРЬ Іван

викладач кафедри фізичного виховання, спеціалізованої фізичної підготовки та спорту,
Військовий інститут танкових військ Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»
e-mail: Naskaratel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-1235-8523>

КОНДРАТЕНКО Сергій

аспірант кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: Kondratenko.se5@gmail.com

УДК 378.018.8:613.97(045)

РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної педагогічної науки – використанню в освітньому процесі вітчизняного закладу вищої освіти здоров'язбережувальних технологій, зумовленій державною політикою у сфері вищої освіти, вимогами міжнародних освітніх стандартів, нагальними потребами у здоровому способі життя студентської молоді.

Враховано, що у низці державних документів наголошується на важливості формування, збереження та зміцнення здоров'я членів суспільства, особливо студентської молоді, зокрема у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» і «Про фізичну культуру і спорт», Концепції розвитку щоденного спорту в закладах освіти, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту в системі Міністерства оборони України тощо.

Авторами глибоко проаналізовано наукові джерела з теми дослідження і з'ясовано сутність понять «здоров'язбережувальне освітнє середовище», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальні технології». Особливу увагу акцентовано на освітніх компонентах, які забезпечують формування у майбутніх фахівців здоров'язбережувальної компетентності.

У статті представлено основні класифікації здоров'язбережувальних технологій, запропонованих М. Кривою, Ю. Лозинською, М. Дяченко-Богун, Т. Шаповаловою. Оптимальною визнано класифікацію, запроповану М. Кривою та Ю. Лозинською. Відповідно до цієї класифікації розрізняються такі види здоров'язбережувальних технологій: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні, технології забезпечення безпеки життєдіяльності, лікарсько-оздоровчі, особистісно розвивальні та соціально-адаптувальні, здоров'язбережувальні освітні технології.

Встановлено, що зміст здоров'язбережувальних технологій характеризується основними здоров'язбережувальними складниками

освітнього середовища, як-от: змістовим, аксіологічним, гносеологічним, екологічним, емоційно-вольовим, фізкультурно-оздоровчим, діяльнісним.

Подано результати проведеного анкетування серед студентів на предмет з'ясування питання «наскільки заклад вищої освіти сприяє створенню здоров'язбережувального середовища та формуванню у студентської молоді здоров'язбережувальної компетентності».

Ключові слова: заклад вищої освіти; здоров'язбережувальне освітнє середовище; здоров'язбережувальна компетентність; здоров'язбережувальні технології; підготовка майбутніх фахівців.

Постановка проблеми. В умовах сучасного соціально-економічного розвитку суспільства постає вимога до майбутнього фахівця щодо його готовності розпочати активну, суспільно-корисну діяльність фізично й емоційно здоровою високопрофесійною особистістю. Нині в швидкозмінних умовах суспільства та навколишнього середовища збільшуються ризики для здоров'я, тому здобувачі освіти та працівники потребують належного рівня сформованості культури і здоров'язбережувальної компетентності. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема удосконалення освітнього простору для здобуття якісної освіти та формування професійних компетентностей у студентів через поліпшення існуючих та запровадження нових здоров'язбережувальних технологій. Важливим завданням закладу вищої освіти є забезпечення нешкідливих та сприятливих умов навчання, виховання і розвитку студентської молоді, які б уможливили формування фізично досконалої та гармонійно розвиненої особистості, яка відповідально

ставиться до власного здоров'я, а також здоров'я оточуючих.

Більшість науковців переконані в тому, що стан здоров'я здобувача освіти впливає на його професійне становлення, працездатність, кар'єрний зріст в майбутньому, а також особистісний розвиток та самовдосконалення. У низці державних документів наголошується на важливості формування, збереження та зміцнення здоров'я членів суспільства, особливо студентської молоді, зокрема це зазначено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» і «Про фізичну культуру і спорт», Концепції розвитку щоденного спорту в закладах освіти, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту в системі Міністерства оборони України тощо. Актуальність цієї наукової проблеми підтверджується особливою зацікавленістю у її вивченні та розробці вітчизняними вченими.

Так, наприклад, дослідженню здоров'язбережувальної освіти та формуванню на її основі компетентностей у майбутніх фахівців присвячено статтю О. Потужного, В. Поліщука (Потужній, Поліщук, 2022). Особливості формування здоров'язбережувальної компетентності засобами інтерактивних технологій з'ясовано в публікації В. Муромець (Муромець, 2015). Роль неформальної освіти у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів засобами фізичного виховання розкрито у науковій розвідці В. Борисенко (Борисенко, 2021). Специфіку використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі досліджено авторським колективом монографії за загальною редакцією Л. Рибалко (Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі, 2019), а також Т. Шаповаловою (Шаповалова, 2021), Т. Белковою (Белкова, 2023). Вплив здоров'язбережувальних технологій на рівень функціонального стану студентської молоді вивчали В. Кий-Кокарева, Н. Завадська, О. Ліцоева (Кий-Кокарева, Завадська & Ліцоева, 2019). Однак не всі аспекти використання здоров'язбережувальних технологій у процесі підготовки фахівців з вищою освітою знайшли повне відображення в аналізованих наукових джерелах, це й зумовило вибір теми цієї статті. Метою статті є з'ясувати вплив здоров'язбережувальних технологій на особистісний розвиток майбутнього фахівця та його готовність до продуктивної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміна освітньої парадигми вищої освіти з інформаційно-знаннєвої на компетентнісну переакцентує увагу із здобуття

знань студентів у готовому вигляді на розвиток особистісних якостей та набутті професійних умінь та навичок, що можливо реалізувати за умови збереження здоров'я учасників освітнього процесу. Ефективність підготовки майбутнього фахівця безпосередньо залежить від стану його здоров'я та сприятливих умов освітнього середовища з врахуванням засад здоров'язбереження. Відповідно до стандартів вищої освіти здоров'язбережувальну компетентність зараховують до групи загальних компетентностей.

За визначенням О. Потужного, В. Поліщука поняття «компетентність» варто розглядати як «володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі необхідних для ефективної професійної діяльності (уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію)» (Потужній, Поліщук, 2022, с. 125). У свою чергу В. Муромець здоров'язбережувальну компетентність трактує як «збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я і здоров'я свого оточення» (Муромець, 2015, с. 150).

В. Борисенко на основі структурно-логічного аналізу доходить висновку, що здоров'язбережувальна компетентність здобувачів вищої освіти складається з кількох компонентів, а саме особистісного (зараховує цілі, цінності, мотиви, потреби в здоров'язбереженні, стійкий інтерес до ведення здорового способу життя та збереження власного здоров'я), гностичного (характеризується наявністю у студентської молоді знань про здоров'язбереження, здоровий спосіб життя), діяльнісного (визначається станом дотримання здорового способу життя студентом та рівнем усталеності його навичок щодо власного здоров'язбереження); поведінкового (означає існування прагнень особистості до самовдосконалення та саморозвитку здоров'язбереження, а також проведення рефлексії відповідно до власного способу життя) (Борисенко, 2021, с. 8).

Водночас, на думку В. Муромець, здоров'язбережувальна компетентність містить комплекс навичок, зокрема життєві навички, які сприяють фізичному здоров'ю (рухова активність, раціональне харчування, санітарно-гігієнічні умови); навички, які сприяють соціальному здоров'ю (ефективна комунікація, розв'язання конфліктів, співробітництво та спільна діяльність, співчуття, поведінка в умовах погроз, тиску); навички, які уможливають духовний та психічний стан здоров'я (самооцінка, самоусвідомлення, аналіз ситуацій та про-

блем, прийняття рішень, самоконтроль, мотивація, визначення життєвих цілей) (Муромець, 2015, с. 151).

О. Гнатюк вважає, що досягнення цілей щодо формування здоров'язбережувальної компетентності студентів реалізується за умов впровадження в освітнє середовище здоров'язбережувальних підходів до навчання, що розглядаються як система прийомів та методів організації освітнього процесу без шкоди для здоров'я здобувачів освіти, а саме: забезпечення для студентів можливості збереження здоров'я під час навчання в ЗВО; формування у них потрібних знань, умінь та навичок щодо збереження і зміцнення власного здоров'я; формування умінь використовувати здобуті знання у професійному та повсякденному житті; розвиток валеологічного мислення тощо (Гнатюк, 2019).

Варто зауважити й те, що в Законі України «Про вищу освіту» вказано, що до основних завдань закладу вищої освіти належить й «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах» (Про фізичну культуру і спорт, 1993). Також у цьому документі акцентовано увагу на тому, що керівник ЗВО повинен дбати про формування здорового способу життя у студентів, зміцнення своєї спортивно-оздоровчої бази, створення належних умов для занять різними видами спорту. Водночас на органі студентського самоврядування покладється проведення просвітницьких, спортивних, оздоровчих та інших заходів. Відповідно до статуту ЗВО заклад має право створювати й розвивати свою інфраструктуру соціально-побутових об'єктів, мережу лікувально-профілактичних, спортивно-оздоровчих та культурно-мистецьких підрозділів.

Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» державна політика у цій сфері ґрунтується на таких основних засадах, як: «визнання фізичної культури як важливого чинника всебічного розвитку особистості та формування здорового способу життя; забезпечення безпеки життя та здоров'я осіб, які займаються фізичною культурою і спортом, учасників та глядачів спортивних і фізкультурно-оздоровчих заходів; визнання фізичної культури і спорту як пріоритетного напрямку гуманітарної політики держави» (Про фізичну культуру і спорт, 1993).

Водночас в Концепції розвитку щоденного спорту в закладах освіти, яка була затверджена в 2021 р. Міністерством освіти і науки України та Міністерством молоді та спорту України, зазначено, що рухова та фізична активність виступає важливим чинником процесу формування, збереження, зміцнення здоров'я і розвитку громадськості, особливо в дитячому, підлітковому й юнацькому віці. А також великого значення набуває здатність організму до саморегуляції та адаптації до змін навколишнього середовища, оскільки організм людини стає стійкішим та життєздатнішим (Концепція розвитку щоденного спорту, 2021).

У зв'язку з державною політикою щодо здоров'язбережування студентської молоді в освітніх програмах усіх спеціальностей ЗВО введено освітні компоненти, які забезпечують формування, збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Насамперед, це такі навчальні дисципліни: «Фізична культура та спорт», «Валеологія», «Основи здоров'язбереження», «Основи здорового способу життя та культура здоров'я», «Здоров'язбережувальні технології в освітньому закладі», «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗВО», «Охорона праці в галузі», «Сучасні технології здоров'язбереження», «Педагогіка здоров'язбереження» тощо. Кожен заклад вищої освіти має право визначати назву, зміст, семестри та обов'язковість вивчення таких дисциплін.

Під час формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця будь-якої спеціальності обов'язковим чинником є запровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій. Автори монографії «Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі» трактують поняття «здоров'язбережувальна технологія» через функціональну систему управлінських організаційних засобів щодо навчальної, пізнавальної, практичної, науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, яка покликана на наукових засадах інструментально забезпечувати збереження та зміцнення їхнього здоров'я (Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі, 2019, с. 14). Учені метою здоров'язбережувальних освітніх технологій вважають забезпечення сприятливих умов фізичного, соціального, психічного і духовного комфорту, що позитивно впливають на продуктивність освітньої та науково-дослідницької діяльності всіх учасників освітнього процесу, основу якої складають ефективна організація праці та культура дотримання здорового способу життєдіяльності особистості (там само).

В. Кий-Кокарева, Н. Завадська, О. Ліцоева, аналізуючи сутність здоров'язбережувальних технологій, доходять висновку, що вони об'єднують в собі всі напрямки діяльності закладу освіти щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я здобувачів освіти (Кий-Кокарева, Завадська & Ліцоева, 2019, с. 194). Автори визначають мету здоров'язбережувальних технологій у ЗВО як забезпечення студентів високим рівнем умов для збереження та зміцнення реального здоров'я, надавши їм необхідний багаж знань, умінь й навичок, потрібних для підтримки здорового способу власного життя та виховання в молоді культури здоров'я (там само). У свою чергу, О. Скиртач-Кукіна вважає, що в широкому розумінні здоров'язбережувальними освітніми технологіями є всі педагогічні технології, які створюють безпечні умови для перебування, навчання, дозволяючи здобувачів освіти, а також не шкодять їхньому здоров'ю в освітніх закладах (Скиртач-Кукіна, 2018).

Т. Шаповалова, погоджуючись з думкою І. Волковою, здоров'язбережувальні технології пропонує розглядати як:

- сприятливі умови здобуття освіти студентів у ЗВО, тобто адекватність вимог до методик навчання, виховання та розвитку особистості, відсутність стресових ситуацій, позитивний психологічний клімат в колективі;

- оптимальну організацію освітнього процесу з урахуванням статевих, фізіологічних, психологічних, індивідуальних особливостей, гігієнічних вимог та норм;

- раціонально організована рухова активність, участь в спортивних гуртках та секціях (Шаповалова, 2021, с. 122).

Т. Белкова, аналізуючи описані в науковій літературі усі здоров'язбережувальні технології, виокремлює обов'язкові їх складники, зокрема: корекція різних соматичних порушень здоров'я у здобувачів освіти за допомогою комплексу лікувально-профілактичних заходів; індивідуальний підхід до форм організації освітнього процесу з врахуванням психологічної та фізіологічної дії на здобувачів; контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог до організації освітнього процесу; встановлення норм навчального навантаження та організація заходів щодо профілактики перенапруги здобувачів; медичний, педагогічний та психологічний моніторинг стану здоров'я студентів та їхнього фізичного й психічного розвитку; розроблення та реалізація на практиці оздоровчих програм для здобувачів з формування навичок дотримання здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок; організація роботи служби психологічної допомоги здо-

бувачів освіти з метою уникнення стресових, психологічних, тривожних розладів поведінки; систематична організація позааудиторних заходів, які сприяють здоров'язбереженню студентів та викладачів, забезпеченню умов для їхнього гармонійного розвитку (Белкова, 2023, с. 237).

Здоров'язбережувальні технології матимуть ефективний вплив та результати у випадку: забезпечення сприятливих умов для навчання та розвитку студентів в освітньому середовищі ЗВО; чіткої та якісної організації освітнього процесу з логічною послідовністю заходів, які покликані формувати та зберігати важливі складники здоров'я; високого рівня готовності викладача до застосування в освітньому процесі різноманітних здоров'язбережувальних технологій.

М. Крива та Ю. Лозинська стверджують, що для формування ефективного здоров'язбережувального середовища потрібно обов'язково дотримуватись таких умов:

- впроваджувати в освітній процес ЗВО нові елементи здоров'язбережувальних технологій;

- стежити за дотриманням раціонального режиму розумової праці та відпочинку;

- сприяти підвищенню самооцінки здобувача освіти;

- запроваджувати педагогіку партнерства, яка орієнтована на співпрацю між викладачами, студентами, вітчизняними та закордонними закладами освіти, стейкхолдерами;

- поліпшувати освітню й матеріально-технічну базу закладу освіти на засадах інноваційних тенденцій;

- розробляти і впроваджувати в освітній процес нові методи, прийоми та підходи здоров'язбережувальних технологій;

- долучати до процесу здоров'язбереження здобувачів освіти усіх співробітників закладу освіти (Крива, Лозинська, 2023, с. 214).

У науковій літературі існують різні підходи до класифікації здоров'язбережувальних технологій. Наприклад, М. Крива та Ю. Лозинська пропонують ці технології групувати так:

- медико-гігієнічні, що передбачають дотримання встановлених санітарно-гігієнічних норм, надання медичної допомоги учасникам освітнього процесу;

- фізкультурно-оздоровчі, які спрямовані на розвиток та зміцнення уже набутих фізичних якостей здобувачів освіти (гнучкості, витривалості, сили, швидкості тощо);

- екологічні, які орієнтовані на формування й розвиток екологічної свідомості здобувачів;

– технології забезпечення безпеки життєдіяльності, що покликані створити умови для збереження життя здобувачам не лише в освітньому закладі, а за його межами;

– лікарсько-оздоровчі, що використовуються в лікувальній фізкультурі та педагогіці;

– особистісно розвивальні та соціально-адаптувальні, що сприяють ефективному використанню в освітньому процесі знань з соціальної педагогіки для викладачів та здобувачів освіти за допомогою навчальних, соціально-психологічних тренінгів;

– здоров'я, що розглядаються як психологічні та педагогічні (дидактичні) прийоми та методи, що орієнтовані на збереження здоров'я здобувачів освіти (Крива, Лозинська, 2023, с. 213).

Подібну класифікацію здоров'язбережувальних технологій пропонує М. Дяченко-Богун, яка вважає, що медико-гігієнічні технології становлять собою спільну діяльність викладачів та медичних працівників, яка охоплює: «проведення заходів щодо санітарногігієнічної освіти студентів і педагогічного складу; організація профілактичних заходів напередодні епідемій (грипу); надання консультативної та невідкладної медичної допомоги; контроль і допомога в забезпеченні належних гігієнічних умов життя студентів; вирішення ряду інших завдань, що відносяться до компетенції працівників медичної служби санаторію-профілакторію» (Дяченко-Богун, 2015, с. 67). Також авторка зазначає, що фізкультурно-оздоровчі технології реалізуються на заняттях із фізичного виховання, гуртках та секціях, різних заходах позааудиторного спортивно-оздоровчого спрямування. Водночас реалізація технологій забезпечення безпеки життєдіяльності здійснюється в співпраці з фахівцями з охорони праці, пожежної інспекції, працівниками захисту в надзвичайних ситуаціях тощо. Здоров'язбережувальні освітні технології авторка поділяє на три підгрупи:

– організаційно-педагогічні, що визначають зміст та структуру освітнього процесу, покликані запобігати появи стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів учасників освітнього процесу;

– психолого-педагогічні, застосовуються безпосередньо на заняттях, передбачають психолого-педагогічний супровід усіх засад освітнього процесу;

– навчально-виховні, що спрямовані на розробку та впровадження програм, які сприятимуть усвідомленню студентами

необхідності турбуватися про власне здоров'я, а також формування культури здоров'я, мотивації до ведення здорового способу життя, усунення шкідливих звичок, проведення організаційно-виховної роботи зі здобувачами після занять (там само).

На думку Т. Шаповалової, за характером діяльності учасників освітнього процесу доцільно виокремлювати вузькоспеціалізовані (спеціальні) та інтегровані (комплексні) здоров'язбережувальні технології. До вузькоспеціалізованих технологій учена зараховує: медичні (технології корекції та реабілітації соматичного здоров'я, профілактики захворювань, санітарно-гігієнічної діяльності); освітні (інформаційно-навчальні, виховні, розвивальні); соціальні (технології профілактики та корекції девіантної поведінки, організації безпечного і здорового способу життя); психологічні (технології психокорекції та профілактики психічних зрушень (відхилень) особистісного й інтелектуального розвитку). До інтегрованих здоров'язбережувальних технологій відносять: технології корекції та реабілітації здоров'я й комплексної профілактики захворювань (фізкультурно-оздоровчі, валеологічні); педагогічні технології, які орієнтовані на збереження здоров'я та дотримання здобувачами здорового способу життя (Шаповалова, 2021, с. 123). Авторка також пропонує до загальноприйнятих класифікацій здоров'язбережувальних технологій додати біоенергетичну, яка спрямована на використання енергетики природних об'єктів (наприклад, водойм, рослин, тварин, гір) для оздоровлення, відновлення, соціалізації, релаксації майбутніх фахівців (там само, с. 125). Будь-яка педагогічна технологія, на нашу думку, повинна бути здоров'язбережувальною. Для сучасних здобувачів освіти, які мають бажання підвищити свій фаховий рівень і опікуються здоров'ям, важливо опанувати методики здоров'язбережувальних технологій та в майбутньому застосовувати їх у процесі професійної діяльності та в повсякденному житті.

Автори монографії «Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі» стверджують, що зміст здоров'язбережувальних технологій характеризується основними здоров'язбережувальними складниками освітнього середовища:

– змістовий (наявність елементів здоров'язбереження у змісті навчальних дисциплін);

– аксіологічний (акцентування на ціннісних орієнтаціях у процесі формування

здоров'язбережувальної компетентності у студентів);

– гносеологічний (приведення в цілісну систему наукові знання про основи здоров'я, практичні уміння та навички дотримання здорового способу життя, безпечну поведінку особистості у соціумі);

– екологічний (усвідомлення залежності здоров'я особистості від екологічного стану навколишнього середовища, єдності людини з природою, формування у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до довкілля);

– емоційно-вольовий (формування у студентів стійкої емоційної поведінки, а також таких якостей, як відповідальність, організованість, гідність, обов'язок);

– фізкультурно-оздоровчий (формування та розвиток фізичних якостей особистості та стійких адаптаційних його можливостей через систему фізичних вправ, підвищення рухової активності, спортивних тренувань, загартовування організму);

– діяльнісний (попередження шкідливих звичок, дотримання режиму харчування, чергування роботи з відпочинком, визначення функціональних захворювань та порушень) (Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі, 2019, с. 14).

Описані складники освітнього середовища реалізують функції здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі.

В. Борисенко згідно зі структурою здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти (не за спеціалізованою освітою 017 «Фізична культура і спорт») пропонує діагностичний інструментарій її сформованості, зокрема: «мотиваційний критерій (показник – мотивація до здорового способу життя; методика оцінки – анкетування), пізнавальний критерій (показник – неспеціальна фізкультурна освіченість; методика – тестування), практичний критерій (показник – оздоровчі уміння; методики – індивідуальне дослідне завдання, питальник «Мої дії щодо власного здоров'язбереження»), рефлексивний критерій (показник – рефлексія; методика – анкета оцінки способу життя)» (Борисенко, 2021, с. 8).

З метою з'ясування, на скільки заклад вищої освіти сприяє створенню здоров'язбережувального середовища та формування у студентської молоді здоров'язбережувальної компетентності усіма можливими засобами ми провели анкетування серед студентів. У ньому взяло участь 70 студентів різних спеціальностей денної форми навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Одним із запитань було «Чи

берете Ви участь у спортивних гуртках та секціях університету окрім відвідування обов'язкових навчальних дисциплін з фізичної підготовки?». 36% респондентів зазначили, що відвідують гуртки в університеті з фітнесу, йоги, волейболу, футболу, баскетболу; 22% є учасниками університетських спортивних змагань волейболу та футболу; 12% студентів постійно відвідують тренажерні зали університету; 30% студентів беруть участь у разових фізично-оздоровчих заходах, таких як руханка до Дня Олімпійських ігор, забіги до Дня фізичної культури та спорту, піші походи до природних об'єктів тощо. На запитання «У зв'язку з введенням категорійних дисциплін фізичної підготовки, яким Ви надали перевагу у виборі?» більшість студентів чоловічої статі зазначили, що вони надали перевагу таким дисциплінам, як: «Ігрові види спорту: волейбол, баскетбол, футзал», «Атлетизм. Загальна і спеціальна фізична підготовка», «Волейбол», «Фізична реабілітація»; водночас дівчата обрали такі дисципліни: «Шейпінг», «Аеробіка», «Кросфіт», «Волейбол», «Оздоровчий фітнес: базова аеробіка, йога, фітбол-гімнастика». Такий підхід до вибору дисциплін загальної фізичної підготовки дає змогу студенту самостійно обрати саме ту дисципліну, яка відповідає його інтересам та здібностям, а також якою він буде вмотивований займатися, тобто так реалізується особистісно-орієнтований підхід до навчання.

Також студентам було поставлено запитання «Чи задовольняють Вас умови навчання в університеті, а саме чи є вони сприятливими для збереження Вашого здоров'я?». Відповідаючи на запитання,

78% зазначили, що освітнє середовище повною мірою їх задовольняє, воно організоване з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності;

12% вказали на те, що відбувається розумове перенавантаження і мало часу залишається на фізичну активність;

10% респондентів вважають, що можна поліпшити умови навчання, зокрема у зимовий та літні періоди.

На запитання «Чи долучаєтесь Ви до виховних заходів організованих з метою поліпшення Вашого здоров'я?» 44% студентів вказали на те, що систематично відвідують загальноуніверситетські заходи (лекції, зустрічі з фахівцями медиками, військовими, психологами, представниками соціальних організацій); 56% респондентів зазначили те, що куратори академічних груп систе-

матично проводять кураторські години на тематику профілактики та збереження здоров'я студентської молоді.

Як видно з відповідей респондентів на запитання анкети, в університеті значну увагу звертають на створення здоров'язбережувального середовища, спрямовують студентів на вибір ефективних обов'язкових категорійних дисциплін фізичної підготовки, на формування у майбутніх фахівців здоров'язбережувальних компетентностей, а також особливу увагу звертають на розширення мережі позааудиторних заходів з метою збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді. Керівництво закладу чітко планує проведення заходів, спрямованих на здоров'язбереження здобувачів освіти та щорічно відображає їх в планах роботи структурних підрозділів (інститутів, факультетів, кафедр), зокрема у розділі «Виховна робота та інформаційна діяльність».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здоров'язбережувальні технології відіграють важливу роль у формуванні повноцінної гармонійно розвиненої здорової особистості майбутнього фахівця. Подальшого дослідження потребує вивчення методики застосування ефективних здоров'язбережувальних технологій на заняттях категорійних дисциплін фізичного спрямування в закладах вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

- Белкова, 2023 – Белкова, Т.О. (2023). Здоров'язберігаючі технології в контексті освітнього середовища. *Health & Education*, 4: 235–239.
- Борисенко, 2021 – Борисенко, В. (2021). Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах неформальної освіти засобами фізичного виховання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(1): 6–12.
- Гнатюк, 2019 – Гнатюк, О.В. (2019). Формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів освіти в сучасних умовах навчання. *Психологія і педагогіка: актуальні питання: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, Україна, 12–13 квітня 2019 р.). Харків. С. 121–125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728357/1/Текст.pdf>
- Дяченко-Богун, 2015 – Дяченко-Богун, М. (2015). Основні компоненти здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*, 16: 64–70.
- Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі, 2019 – Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі (2019): колективна монографія / за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль: Осадца В.М. 400 с.
- Кий-Кокарева, Завадська & Ліцоева, 2019 – Кий-Кокарева, В.Г., Завадська, Н.В., Ліцоева, О.М. (2019). Здоров'язберігаючі технології та їх вплив на рівень функціонального стану студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, Ч. II. 4(327): 193–202.

- Концепція розвитку щоденного спорту, 2021 – Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти: затв. наказом МОН від 27.10.2021 № 1141/4088. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/85327/.
- Крива, Лозинська, 2023 – Крива, М.В., Лозинська, Ю.В. (2023). Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі початкової школи. *Інновації-на педагогіка*, 63(1): 211–215.
- Муромець, 2015 – Муромець, В.Г. (2015). Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій: практичний аспект. *Освітологічний дискурс*, 4(12): 149–157.
- Потужний, Поліщук, 2022 – Потужний, О.В., Поліщук, В.В. (2022). Здоров'язбережувальна освіта та формування її компетентностей у студентів в освітньому середовищі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 124–129.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Про фізичну культуру і спорт, 1993 – Про фізичну культуру і спорт: Закон України від 24 грудня 1993 року № 3808-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text>.
- Скиртач-Кукіна, 2018 – Скиртач-Кукіна, О.Є. (2018). Впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній простір учнів початкових класів. *Запорізька гімназія №81 Запорізької міської ради* – офіційний сайт. URL: <http://znz81.zp.ua/images/metod/dosvid1-2.pdf>
- Шаповалова, 2021 – Шаповалова, Т. (2021). Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2(27): 121–127.

References

- Belkova, T.O. (2023). Health-preserving technologies in the context of the educational environment. *Health & Education*, 4: 235–239 [in Ukr.].
- Borysenko, V. (2021). Formation of health-preserving competence of students of technical specialties in the conditions of non-formal education by means of physical education. *Education. Innovation. Practice*, 8(1): 6–12 [in Ukr.].
- Natyuk, O.V. (2019). Formation of health-preserving competence among students in modern educational conditions. *Psychology and pedagogy: current issues: collection of theses of the international scientific and practical conference* (Kharkov, Ukraine, April 12–13, 2019). Kharkiv. P. 121–125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728357/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> [in Ukr.].
- Dyachenko-Bogun, M. (2015). The main components of health-saving technologies in the educational environment of a higher pedagogical educational institution. *Origins of pedagogical skills*, 16: 64–70 [in Ukr.].
- Health-saving technologies in the educational environment (2019): collective monograph. In L.M. Rybalko (ed.). Ternopil: Osadtsa V.M. 400 p. [in Ukr.].
- Kiy-Kokareva, V.G., Zavadzka, N.V., Litsoeva, O.M. (2019). Health-preserving technologies and their influence on the level of functional status of students. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, Part II. 4(327): 193–202 [in Ukr.].
- The concept of daily sports development in educational institutions: approved by order of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science dated 27.10.2021 No. 1141/4088. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/85327/ [in Ukr.].

- Kryva, M.V., Lozynska, Yu.V. (2023). Health-saving technologies in the educational space of the primary school. *Innovative pedagogy*, 63(1): 211–215 [in Ukr.].
- Muromets, V.G. (2015). Formation of health-care competence of future teachers by means of interactive technologies: practical aspect. *Educational discourse*, 4(12): 149–157 [in Ukr.].
- Potuzhnyi, O.V., Polishchuk, V.V. (2022). Health education and the formation of its competencies among students in the educational environment. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 124–129 [in Ukr.].
- On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
- On physical culture and sports: Law of Ukraine dated December 24, 1993 No. 3808-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text> [in Ukr.].
- Skirtach-Kukina, O.E. (2018). Implementation of health-saving technologies in the educational space of primary school students. *Zaporizhia Gymnasium No. 81 of the Zaporizhia City Council – official website*. URL: <http://znz81.zp.ua/images/metod/dosvid1-2.pdf> [in Ukr.].
- Shapovalova, T. (2021). Health-saving technologies in educational space. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2(27): 121–127 [in Ukr.].

TKACHENKO Vadim

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

KOMAR Ivan

teacher at department of physical education, specialized physical training and sports,
Military institute of tank troops of National technical university "Kharkiv polytechnic institute"

KONDRATENKO Serhii

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

ROLE OF HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN FORMING THE PERSONALITY OF FUTURE SPECIALIST IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOLS

Summary. *Introduction.* In the conditions of modern socio-economic development of society, there is a demand for the future specialist regarding his readiness to start an active, socially beneficial activity as a physically and emotionally healthy highly professional individual. In this regard, the problem of improving the educational environment for obtaining high-quality education and forming professional competences among students through the improvement of existing and introduction of new health-preserving technologies is gaining particular relevance. An important task of a higher educational institution is to provide harmless and favourable conditions for learning, upbringing and development of student youth that would enable the formation of a physically perfect and harmoniously developed personality who takes responsibility for his/her own health, as well as the health of others.

The majority of scientists are convinced that the student's health state affects his/her professional development, ability to work, career growth in the future, as well as personal development and self-improvement. A number of state documents emphasize the importance of forming, preserving and strengthening the health of society members, especially student youth. It is stated in the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", and "On Physical Culture and Sports", the Concept of the Development of Daily Sports in Educational Institutions, the National Doctrine of Education Development, the Concept of Physical Training and Sports Development in the Ministry of Defense of Ukraine.

Purpose. The purpose of the article is to find out the impact of health-preserving technologies on the personal development of the future specialist and his/her readiness for productive professional activity.

Methods. The theoretical analysis of scientific sources, generalization and systematization of the collected practical material, comparison, contrasting, and questionnaires were used during the research.


Results. The essence of the concepts "health-preserving educational environment", "health-preserving


competence", "health-preserving technologies" has been clarified. The educational components that ensure the formation of health-preserving competence in future specialists are described. The main classifications of health-preserving technologies are presented, particularly, those proposed by M. Kryva, Yu. Lozynska, M. Diachenko-Bohun, and T. Shapovalova. The most optimal, in our opinion, is the classification proposed by M. Kryva and Yu. Lozynska, according to which the following types of health-preserving technologies are distinguished: medical and hygienic, physical culture and health, environmental, technologies for ensuring the safety of life, medical and health, personal development and socially adaptive, health-preserving educational technologies. In the course of the study, it was established that the content of health-preserving technologies is characterized by the main health-preserving components of the educational environment, such as: content, axiological, epistemological, ecological, emotional-volitional, physical and recreational, and activity ones. The article presents the results of a survey conducted among students to find out how much a higher education institution contributes to the creation of a health-preserving environment and the formation of health-preserving competence among student youth.

Conclusion. Therefore, health-preserving technologies play an important role in the formation of a complete, harmoniously developed healthy personality of the future specialist. Further research is needed to study the methods of applying effective health-preserving technologies in classes of categorical disciplines of physical education in institutions of higher education.

Keywords: institution of higher education; health-preserving educational environment; health-preserving competence; health-preserving technologies; training of future specialists.


Одержано редакцією 29.07.2024
Прийнято до публікації 13.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-41-51>

 <https://orcid.org/0000-0001-8193-5403>

МІРОШНИЧЕНКО Інга

кандидатка економічних наук, доцентка кафедри менеджменту авіаційної діяльності,
Льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: inga-m@meta.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-9675-9174>

КАЛІНІЧЕНКО Віра

кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри іноземних мов професійного спрямування,
Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця)
email: kalinichenko.v@donnu.edu.ua

УДК 378:331.1:658.3:005.95/.96(045)

**ЗНАЧУЩІСТЬ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ**

У статті досліджено трансформаційні процеси у галузі професійної освіти, як в цілому, так й у практичній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Висвітлено виклики вітчизняної сфери освіти, в напрямку особистісно орієнтованого навчання та адаптації фахівців до надзвичайних обставин і потреб сучасного суспільства.

Окрему увагу приділено питанню значущості переддипломної практики у якісній фаховій підготовці здобувачів вищої освіти.

Метою статті є дослідження ролі переддипломної практики у підготовці здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Проаналізовано підходи до організації та проведення переддипломної практики здобувачів вищої освіти у контексті вимог сучасного ринку праці.

Актуалізовано ключові принципи, які забезпечують ефективність переддипломної практики, зокрема, науковість, зв'язок теорії з практикою, безперервність і послідовність, індивідуалізацію навчання, співпрацю з підприємствами, контроль та оцінку результатів, професійну орієнтацію і розвиток практичних навичок.

Визначено мету та основні завдання переддипломної практики, а саме: удосконалення й закріплення теоретичних знань, розвиток практичних навичок, ознайомлення з реальними умовами праці, налагодження професійних контактів і підготовка до написання кваліфікаційної (дипломної) роботи.

Окреслено перспективи подальших досліджень у цій сфері, головню, проблемні аспекти оцінки ефективності переддипломної практики та її впливу на працевлаштування випускників і їх професійну успішність.

Ключові слова: навчальний процес; переддипломна практика; здобувачі вищої освіти; професійні компетентності; конкурентоспроможні фахівці; сучасний ринок праці.

Постановка проблеми. Сучасність постійно збільшує вимоги до фахівців щодо їх знань, умінь та гнучкості у адаптації до нових реалій господарювання, зокрема в умовах криз. Ринок праці вимагає від ви-

пускників не лише ґрунтовних теоретичних знань, але й здатності ефективно застосовувати ці знання в реальних умовах. Тому інтеграція теорії і практики в освітньому процесі є ключовим фактором у підготовці сучасних конкурентоспроможних фахівців. Таке поєднання дозволяє здобувачам вищої освіти не лише засвоїти фундаментальні концепції та принципи, але й навчитися застосовувати їх у реальних умовах господарювання. Теоретичні знання створюють основу для розуміння складних професійних задач, а практичний досвід дозволяє набутти навичок, необхідних для їх ефективного вирішення.

Поглибленню та узагальненню професійних знань й особливо умінь і навичок сприяє переддипломна практика, яку згідно навчального плану проходять здобувачі вищої освіти другого магістерського рівня. Переддипломна практика, на думку Т.В. Шевчук і О.П. Сідельник, є заключним етапом практичного навчання, що дозволяє узагальнити та удосконалити здобуті знання, практичні уміння та навички, дає можливість оволодіти професійним досвідом (Шевчук, Сідельник, 2017, с. 191).

Проходження переддипломної практики спонукає до розвитку критичного мислення у розв'язанні фахових проблем, адже здобувачі вищої освіти стикаються з реальними викликами, які часто не можна повністю відобразити в аудиторних умовах. Крім того, практичний досвід допомагає краще зрозуміти професійні інтереси та пріоритети, що є важливим кроком у формуванні майбутньої кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасний період господарювання вітчизняна сфера освіти проходить безліч трансформацій: вдосконалення дистанційного навчання, введення нових дисциплін, інтеграція інноваційних підходів до навчання, забезпечення рівного доступу до освіти всіх категорій населення, забезпе-

чення дієвої психологічної підтримки, постійне оновлення та розвиток матеріально-технічної бази закладів освіти, підтримка наукових досліджень та адаптація системи освіти до нових викликів тощо. Ці трансформації сприяють підвищенню якості освіти та її відповідності сучасним вимогам суспільства, ринку праці та соціальним запитам, зокрема в організації та проведенні переддипломної практики. Студіювання цих викликів щодо ефективності організації та проведення практики вивчаються вітчизняними науковцями та становлять значний інтерес як в теоретичному, так і в практичному сенсі. Так, Т.В. Шевчук і О.П. Сідельник, в своїй праці розглядають практичну підготовку як базову ціннісну орієнтацію майбутніх фахівців в умовах інтеграції економічних відносин (Шевчук, Сідельник, 2017). Н.П. Загорко та В.В. Коляденко у своєму дослідженні наголошують, що впродовж практики студенти засвоюють основи професійної майстерності, а також відбувається процес їх первинної професійної соціалізації (Загорко, Коляденко, 2017). У статті О.В. Бутиліної та А.І. Кудринської проаналізовано вплив навчальної практики на формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професію (Бутиліна, Кудринська, 2015).

Різні аспекти теоретико-методологічних засад формування компетентності майбутніх фахівців розглянуто в роботах багатьох науковців. А.В. Шуляка-Владика акцентувала увагу на факторах, що впливають на професійне самовизначення студентів ЗВО. В її роботі досліджено актуальні кар'єрні орієнтації здобувачів, що дозволило автору виокремити ключові чинники визначення професійного майбутнього (Шуляка-Владика, 2024). У науковому дослідженні Н.П. Волкової наголошено на створенні єдиної системи наскрізної практичної підготовки студентів, що дозволить забезпечити їх якісну підготовку до певного виду трудової діяльності (Волкова, 2017). Роботу таких дослідників, як: В. Холявка, М. Паска і А. Гератик присвячено професійній практиці студентів у контексті міжнародної співпраці з *Raportama Morska* (Республіка Польща) щодо набуття фахових практичних компетентностей (Холявка, Паска & Гератик, 2021). Отже, очевидним є те, що цей напрямок наукових досліджень є безперечно *актуальним*.

Актуальність наукової розвідки. Проблеми сучасної освіти в практичній площині залишаються вкрай актуальними, однак сучасна освіта стикається з численними викликами, які пов'язані з необхідністю адаптації до швидких змін на ринку

праці та у суспільстві в цілому. Попри наявність великої кількості теоретичних досліджень, пропозицій та рекомендацій, проблематика сучасної освіти, особливо у контексті її практичного застосування, ще не має однозначного вирішення та залишається багатогранною і складною.

Мета та завдання дослідження. У зв'язку з вищезазначеним, **метою** статті є дослідження ролі переддипломної практики у набутті фахових компетенцій та професійному становленні конкурентоспроможних спеціалістів, готових до професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Для досягнення поставленої мети було визначено та розв'язано такі **завдання**:

- схарактеризовано трансформаційні процеси у галузі фахової освіти в контексті її особистісноорієнтованого спрямування та адаптації майбутніх фахівців до надзвичайних обставин та потреб суспільства;

- досліджено, як переддипломна практика сприяє професійному становленню здобувачів вищої освіти, їх підготовці до реальних умов праці та інтеграції на сучасний ринок праці;

- розглянуто накопичений досвід проведення переддипломної практики, що дозволило сформулювати основні принципи, які лежать в основі ефективної організації переддипломної практики здобувачів вищої освіти;

- запропоновано власний погляд на визначення мети переддипломної практики у сучасних умовах господарювання;

- визначено ключові завдання переддипломної практики, що стоять перед здобувачами вищої освіти під час її проходження, та окреслено їх вплив на підготовку до майбутньої професійної діяльності;

- розглянуто необхідність адаптації навчальних програм до сучасних вимог ринку праці, окреслено роль співпраці навчальних закладів з підприємствами та їх вплив на майбутню професійну діяльність здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Переддипломна практика є важливим компонентом сучасного навчання, який сприяє формуванню висококваліфікованих спеціалістів, готових до професійної діяльності. Сучасний ринок праці вимагає фахівців, готових приступити до роботи з перших днів після закінчення навчання, що зумовлює необхідність трансформаційних процесів у галузі фахової освіти, в контексті її особистісноорієнтованого спрямування та адаптації майбутніх фахівців до надзвичайних обставин та потреб суспільства, а саме:

– перехід до практично-орієнтованої освіти, тобто сучасні навчальні програми повинні включати значний обсяг практичних занять, лабораторних робіт, стажувань та інших форм активного навчання, які дозволяють здобувачам вищої освіти набути реальних навичок і досвіду роботи;

– поглиблення інтеграції сучасних технологій, тобто важливо забезпечити здобувачів вищої освіти навичками роботи із сучасними технологіями та інструментами, які використовуються в обраній ними галузі. Це включає знання програмного забезпечення, цифрових платформ та інших технологічних новинок;

– забезпечення міждисциплінарного підходу, оскільки ринок праці часто вимагає спеціалістів з комплексними знаннями. Тому навчальні програми повинні бути міждисциплінарними, поєднуючи знання з різних галузей та готуючи фахівців до розв'язання складних завдань, зокрема в умовах криз;

– удосконалення м'яких навичок, полягає у тому, що крім технічних знань, ринок праці вимагає від спеціалістів добре розвинених м'яких навичок, таких як: комунікація, командна робота, критичне мислення, адаптивність, лідерські якості та дієве вирішення проблем;

– забезпечення безперервної освіти та підвищення кваліфікації, сучасні спеціалісти повинні бути готові постійно оновлювати свої знання та навички у відповідності до змін на ринку праці. Це включає участь у тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, конференціях та семінарах;

– поглиблення співпраці з реальним бізнесом, дозволить освітнім закладам активно співпрацювати з підприємствами та організаціями, щоб забезпечити відповідність навчальних програм реальним потребам ринку праці. Це передбачає партнерства для організації проходження практики, стажувань, спільних проектів та досліджень;

– розширення міжнародного досвіду та мобільності, оскільки сучасний ринок праці глобалізований, тому важливо, щоб спеціалісти мали можливість набувати міжнародного досвіду через програми обміну, участь у міжнародних проектах та стажуваннях за кордоном;

– удосконалення підтримки підприємницьких навичок, полягає у заохоченні здобувачів вищої освіти до підприємницької діяльності, розвиток їх здатності започатковувати власні проекти, що сприятиме створенню нових робочих місць та інновацій;

– розширення професійної орієнтації та кар'єрного консультування, полягає в тому,

що важливо допомагати здобувачам вищої освіти з вибором професійного шляху, проводити кар'єрні консультації, організувати ярмарки вакансій та зустрічі з потенційними роботодавцями;

– забезпечення збалансованого підходу до теорії та практики, що сприятиме гармонійному поєднанню теоретичних знань і практичних навичок, даючи змогу випускникам ефективно адаптуватися до робочого середовища та швидко включатися в роботу тощо.

Отже, зазначені трансформаційні процеси у галузі фахової освіти сприяють підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які здатні швидко адаптуватися до вимог сучасного ринку праці, а також будуть конкурентоспроможними та ефективними у своїй майбутній професійній діяльності. А однією із невід'ємних ланок такої сучасної фахової освіти є переддипломна практика здобувачів вищої освіти.

Організація переддипломної практики здобувачів вищої освіти ґрунтується на певних принципах, які забезпечують результативність її проходження, сприяють професійному становленню майбутніх фахівців та допомагають їх успішній інтеграції на ринку праці. До таких принципів, які забезпечують ефективність переддипломної практики, вважаємо за необхідне включити:

– науковість та системність, що дозволяє організувати практику здобувачів вищої освіти з опертям на сучасні наукові підходи і методи, які забезпечують систематичність у виконанні поставлених завдань;

– зв'язок теорії з практикою, що дозволяє здобувачам вищої освіти застосувати набуті теоретичні знання у реальних робочих умовах, сприяючи їх закріпленню та поглибленню;

– безперервність і послідовність, що сприяє проходженню здобувачами вищої освіти безперервного навчального процесу, який передбачає послідовний перехід від теоретичного навчання до практичної діяльності;

– індивідуалізація навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби, здібності та інтереси здобувачів вищої освіти, забезпечуючи можливості для розкриття власного потенціалу та професійного розвитку;

– співробітництво з підприємствами та організаціями, яке сприяє співпраці з реальними підприємствами й установами, що дозволяє здобувачам вищої освіти отримати досвід у реальних умовах роботи;

– контроль та оцінка результатів, що дає змогу поглибити навички самоконтролю здобувачів вищої освіти, а також удоско-

налити зовнішній контроль з боку керівників практики та навчального закладу;

– професійна орієнтація, що допомагає здобувачам вищої освіти визначитися з майбутньою спеціалізацією та кар'єрними цілями;

– розвиток практичних навичок, що дозволяє досягнути основну мету практики, а саме: розвиток практичних навичок та вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Переддипломна практика є важливою складовою у підготовці здобувачів вищої освіти, оскільки вона дозволяє застосувати отримані теоретичні знання і набуті вміння

на практиці та підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Чіткість окреслених мети та завдань переддипломної практики дозволяє здобувачам вищої освіти не тільки ясно усвідомлювати значущість проходження ними переддипломної практики, а також набувати необхідних професійних компетентностей для ефективного написання кваліфікаційної (дипломної) роботи та майбутньої професійної діяльності за обраним фахом. У таблиці 1 зазначено різнобічні підходи щодо визначення мети проходження переддипломної практики, яку авторами було розкрито у їх дослідженнях та роботах.

Таблиця 1

Характеристика авторських підходів
щодо визначення мети проходження переддипломної практики*

№	Автор	Визначення	Джерело
1	Б.М. Андрушків, Л.Я. Малюта, Г.Й. Островська, І.І. Стойко	«метою переддипломної практики є поглиблення та закріплення студентами теоретичних знань і набуття необхідних практичних навичок і досвіду роботи на підприємствах готельно-ресторанної інфраструктури та набуття професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретних ситуацій, що виникають на підприємствах гостинності у сучасних умовах»	(Андрушків et al., 2020, с. 5)
2	О.В. Дикань, О.Г. Дейнека, О.Л. Васильєв	«метою виробничої та переддипломної практики є формування у здобувачів професійних умінь і навичок щодо прийняття самостійних рішень під час професійної діяльності в реальних ринкових умовах, умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення економіки України; поглиблення та закріплення теоретичних знань; опанування здобувачами сучасних прийомів, методів і знарядь праці в галузі їхньої майбутньої професії на підприємствах, в установах, організаціях різних форм власності; виховання у здобувачів потреби постійно поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності»	(Дикань, Дейнека, Васильєв, 2023, с. 5)
3	В.О. Дмитрук, Б.І. Косович, О.П. Осідач	«метою «Виробничої (переддипломної) практики» студентів ... є підвищення фахового рівня студента, отримання досвіду проведення самостійного дослідження, підприємливе застосування набутих теоретичних знань та аналітичних інструментів в реальних умовах функціонування підприємства, формування навичок аналітичної оцінки та концепції розвитку основних показників діяльності підприємства, що виступає об'єктом дослідження кваліфікаційної роботи студента»	(Дмитрук, Косович & Осідач, 2022, с. 5)
4	В.Б. Кочкодан	«метою переддипломної практики є поглиблення та закріплення набутих теоретичних знань з основних професійно-орієнтованих дисциплін, опанування сучасними прийомами та методами прийняття управлінських рішень, розроблення пропозицій щодо впровадження найновіших технологій управління підприємством; систематичного оновлення та творчого застосування набутих знань у практичній діяльності при вирішенні завдань діяльності, які постають при реалізації ключових функцій менеджменту; підготовка кожним студентом індивідуального завдання з усебічного вивчення конкретної проблеми управління організацією, збору практичних і статистичних матеріалів для виконання випускової роботи»	(Кочкодан, 2020, с. 6)

№	Автор	Визначення	Джерело
5	У.Б. Михайлишин, О.В. Шелевер	«мета переддипломної практики – удосконалити професійні вміння та навички на основі ознайомлення з практичною діяльністю та науково-дослідницькою роботою ... у відповідних установах та організаціях»	(Михайлишин, Шелевер, 2020, с. 5)
6	О.М. Полінкевич, І.Г. Волинець	«метою переддипломної практики є вивчення виробничо-господарської діяльності підприємства, роботи служб та підрозділів, закріплення, поглиблення, розширення і систематизація знань з теоретичних дисциплін, набуття практичних навичок, ознайомлення безпосередньо на підприємстві, установі з виробничим процесом і особливостями інноваційної діяльності, а також збір фактичного матеріалу для виконання магістерської роботи»	(Полінкевич, Волинець, 2019, с. 5)
7	О.Т. Прокопчук, К.М. Мельник, С.М. Колотуха, Н.В. Лиса, С.А. Пташник	«метою виробничої (переддипломної) практики є ознайомлення студента з практичними аспектами виникнення, розгортання та розвитку проблемної ситуації, яка є предметом дослідження при написанні дипломної роботи, а також отримання інформаційних матеріалів, необхідних для її виконання»	(Прокопчук et al., 2021, с. 5)
8	О.А. Шевчук, Н.В. Рощина, Н.В. Семенченко, Т.В. Обелець, Є.А. Удовицька	«метою переддипломної практики є узагальнення та закріплення отриманих в університеті умінь та набуття практичних навичок самостійного дослідження особливостей організації виробничо-господарської діяльності та роботи економічних підрозділів та структур ... на конкретному підприємстві»	(Переддипломна практика, 2022, с. 7)

* Таблицю укладено авторами за наведеними джерелами.

У таблиці 1 представлені авторські підходи щодо визначення мети переддипломної практики варіюються в залежності від конкретної навчальної цілі, значущості практичного досвіду як засобу поглиблення розуміння предмета, виконання конкретних професійних завдань і обов'язків у майбутній професійній діяльності тощо. Отже, вони є безперечно різноманітними, але зазвичай спрямовані на забезпечення максимальної користі для здобувачів вищої освіти та їх підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Головна задача при визначенні мети переддипломної практики полягає у чіткому розумінні здобувачами вищої освіти конкретних результатів, які вони мають отримати після проходження переддипломної практики на реально діючому підприємстві чи організації.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, метою переддипломної практики вважаємо: поглиблення, узагальнення та закріплення отриманих теоретичних знань й умінь; набуття професійних навичок і досвіду самостійного дослідження; безпосереднє ознайомлення з робочим процесом та особливостями сучасної господарської діяльності реального підприємства; розвиток і поглиблення м'яких навичок майбутніх фахівців; набуття необхідних професійних контактів; оцінка майбутніми фахівцями своїх можливостей і напрямку кар'єри; вирішення реальних задач та підготовка до кваліфікаційної (дипломної) роботи тощо.

Для досягнення окресленої мети переддипломної практики слід чітко сформулювати основні завдання, що постають перед здобувачами вищої освіти (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Характеристика основних завдань переддипломної практики*

№	Види основних завдань переддипломної практики	Зміст основних завдань переддипломної практики
1. Організаційно-економічна характеристика підприємства		
1.1.	Загальне ознайомлення з підприємством – об'єктом переддипломної практики	Проводиться загальне ознайомлення з підприємством, яке стане об'єктом дослідження. Це дозволяє зрозуміти структуру, функції та діяльність підприємства, а також визначати ключові аспекти для майбутнього дослідження та аналітичної роботи.
1.1.1.	Основні відомості про підприємство	Повна назва підприємства; юридична форма; місцезнаходження підприємства.

№	Види основних завдань переддипломної практики	Зміст основних завдань переддипломної практики
1.1.2.	Історія підприємства та розвиток підприємства	Рік заснування підприємства; основні етапи розвитку та розширення; важливі події та досягнення.
1.1.3.	Сфера діяльності підприємства	Галузь, в якій діє підприємство; тип підприємства; нормативно-правова база, що регламентує діяльність підприємства.
1.2.	Організаційна структура підприємства	Організаційна структура підприємства визначає розподіл функцій, завдань і відповідальності між різними підрозділами та працівниками. Вона має значний вплив на ефективність управління, координацію діяльності та досягнення стратегічних цілей підприємства.
1.2.1.	Основні елементи організаційної структури підприємства	Типи організаційних структур підприємства; процеси прийняття рішень; організаційна культура.
1.2.2.	Основні підрозділи та відділи підприємства	Керівництво підприємства, основні та допоміжні підрозділи підприємства; взаємодія між різними структурними одиницями
1.2.3.	Відповідальність, повноваження та адаптивність структури	Закріплення завдань і обов'язків за кожним підрозділом та працівником; рівень прийняття рішень на різних рівнях управління; здатність швидко реагувати на зміни у зовнішньому середовищі; спосіб інтеграції нових технологій та методів роботи.
1.3.	Технології та виробничі процеси підприємства	Технології та виробничі процеси підприємства є основою його діяльності, визначаючи ефективність виробництва, якість продукції та конкурентоспроможність на ринку. Вони включають використання сучасного обладнання, автоматизацію процесів, впровадження нових методів роботи та постійне вдосконалення технологічних рішень.
1.3.1.	Основна діяльність підприємства	Основні продукти або послуги, технологічні процеси та обладнання, ринок, на якому працює підприємство та конкуренція.
1.3.2.	Управління виробництвом	Розробка планів виробництва, що враховують наявні ресурси, потужності та попит на продукцію; управління запасами сировини та готової продукції для забезпечення безперервності виробництва та мінімізації витрат; логістика.
1.3.3.	Контроль якості та стандартизація	Системи контролю якості; використання сучасних приладів для точного вимірювання та контролю параметрів продукції; регулярні перевірки та сертифікація виробничих процесів для відповідності міжнародним та національним стандартам.
1.3.4.	Екологічні технології	Використання енергоефективного обладнання та технологій для зниження витрат на енергію та зменшення екологічного впливу; переробка відходів; використання екологічно чистих матеріалів та процесів для зменшення негативного впливу на навколишнє середовище.
1.4.	Цінності та місія підприємства	Місія та цінності є фундаментальними складовими успішного підприємства. Вони не лише визначають його стратегічний напрямок та внутрішню культуру, але й впливають на репутацію, відносини з клієнтами, працівниками та суспільством в цілому. Чітко сформульовані місія та цінності допомагають підприємству досягати своїх цілей, залишатися конкурентоспроможним та забезпечувати довгостроковий успіх.
1.4.1.	Місія і цілі підприємства	Місія підприємства визначає його основну мету, причину існування та головні принципи діяльності. Це короткий опис, який окреслює, чим займається підприємство, для кого працює та які потреби задовольняє.
1.4.2.	Цінності підприємства	Цінності підприємства визначають принципи та норми поведінки, якими керується організація у своїй діяльності. Вони створюють основу для прийняття рішень, формують корпоративну культуру та впливають на репутацію підприємства.
2. Аналіз фінансово-господарської діяльності підприємства		
2.1.	Аналіз фінансових звітів підприємства	Аналіз фінансових звітів допомагає приймати обґрунтовані рішення та розробляти стратегії для забезпечення стійкого розвитку та підвищення фінансової стабільності підприємства.

№	Види основних завдань переддипломної практики	Зміст основних завдань переддипломної практики
2.1.1.	Аналіз балансу підприємства	Вивчення активів, зобов'язань та власного капіталу підприємства.
2.1.2.	Аналіз звіту про фінансові результати	Оцінка доходів, витрат та прибутку.
2.1.3.	Аналіз звіту про рух грошових коштів	Аналіз грошових потоків від операційної, інвестиційної та фінансової діяльності.
2.1.4.	Аналіз звіту про власний капітал	Вивчення складових власного капіталу (статутний капітал, додатковий капітал, нерозподілений прибуток); оцінка приросту або зменшення власного капіталу.
2.2.	Аналіз основних фінансових показників діяльності підприємства	Аналіз основних фінансових показників діяльності підприємства дозволяє отримати комплексну оцінку його фінансового стану, ефективності управління та перспектив розвитку.
2.2.1	Ліквідність	Аналіз показників ліквідності є важливим для забезпечення фінансової стабільності і здатності підприємства до виконання своїх фінансових зобов'язань. Ефективне управління ліквідністю дозволяє підприємствам уникати фінансових труднощів і забезпечує стабільність їхньої фінансової діяльності.
2.2.2.	Рентабельність	Рентабельність є важливим показником фінансової успішності підприємства і використовується для оцінки його ефективності та доцільності вкладення капіталу. Вона дозволяє оцінити, наскільки добре підприємство використовує свої ресурси для досягнення фінансових цілей і задач.
2.2.3.	Фінансова стійкість	Фінансова стійкість є ключовим аспектом для довгострокового успіху підприємства, оскільки вона дозволяє йому витримати економічні коливання та зміни на ринку, забезпечуючи стабільність і надійність для всіх зацікавлених сторін.
2.2.4.	Ефективність використання ресурсів	Ефективність використання ресурсів є ключовим аспектом успішної діяльності будь-якого підприємства і визначається його здатністю максимізувати вихідні результати при мінімальному використанні ресурсів.
3. Оцінка ефективності підприємства		
3.1.	Оцінка ефективності діяльності підприємства	Оцінка ефективності діяльності є критичним елементом для підприємств у забезпеченні їхньої стійкості, конкурентоспроможності і здатності до зростання. Вона дозволяє ідентифікувати потенційні проблемні сфери і можливості для покращення, а також формувати стратегії на основі об'єктивних даних та аналізу.
3.2.	Оцінка ефективності управління підприємства	Оцінка ефективності управління дозволяє підприємствам ідентифікувати області для покращення, оптимізувати витрати, підвищувати продуктивність і забезпечувати стабільність управлінських рішень. Цей процес є важливим елементом стратегічного управління і сприяє забезпеченню стійкого розвитку підприємства в довгостроковій перспективі.
4. Шляхи вдосконалення діяльності підприємства		
4.1.	Оптимізація виробничих процесів	Впровадження сучасних технологій і автоматизація виробничих ліній; аналіз і вдосконалення ланцюга постачання та управління запасами; мінімізація витрат на виробництво через оптимізацію використання ресурсів.
4.2.	Підвищення ефективності управлінських процесів	Вдосконалення системи управління якістю; впровадження інновацій у корпоративному управлінні та стратегічному плануванні; розробка і впровадження ефективних систем контролю і звітності.
4.3.	Розвиток та підтримка персоналу	Навчання та розвиток персоналу з метою підвищення їхньої кваліфікації і мотивації; впровадження системи мотивації та стимулювання праці; формування корпоративної культури, спрямованої на досягнення спільних цілей.
4.4.	Розширення ринкових можливостей	Аналіз ринкових умов і конкурентоспроможності; впровадження маркетингових стратегій для просування продукції на нові ринки; розробка і впровадження нових продуктів і послуг, що відповідають потребам клієнтів.

№	Види основних завдань переддипломної практики	Зміст основних завдань переддипломної практики
4.5.	Забезпечення сталості й сталого розвитку	Впровадження екологічно чистих технологій і практик; розвиток корпоративної відповідальності перед суспільством і довкіллям; залучення до соціальних і культурних ініціатив для підтримки спільнот і покращення іміджу бренду.
5. Науково-дослідна частина переддипломної практики		
5.1.	Аналіз і відбір теми дослідження	Вибір конкретної проблеми або аспекту діяльності підприємства для детального аналізу; формулювання цілей і завдань дослідження.
5.2.	Збір і аналіз даних	Збір необхідної інформації та даних для дослідження; використання методів аналізу даних (статистичні методи, кількісний аналіз тощо).
5.3.	Літературний огляд	Проведення огляду наукових джерел та літератури з обраної теми; аналіз попередніх досліджень і результатів, що відносяться до теми.
5.4.	Формулювання висновків і рекомендацій:	Аналіз отриманих результатів і формулювання висновків на основі дослідження; розроблення рекомендацій для підприємства з урахуванням отриманих даних і висновків.
5.5.	Оцінка впливу рекомендацій	Оцінка потенційного впливу рекомендацій на підприємство або його процеси; врахування можливостей для впровадження запропонованих змін і покращень.
6. Складання документації про проходження переддипломної практики		
6.1.	Договір про проведення переддипломної практики	Договір, який укладається між здобувачем вищої освіти, навчальним закладом і підприємством, де визначаються умови і тривалість переддипломної практики, права і обов'язки сторін.
6.2.	Щоденник переддипломної практики	Щоденник містить календарний план проходження переддипломної практики; основні завдання здобувачем вищої освіти, що винесені на переддипломну практику; конкретні дати виконання завдань переддипломної практики та відмітки про виконану роботу.
6.3.	Звіт про проходження переддипломної практики	Звіт про проходження переддипломної практики є важливим документом, який відображає досягнення, отримані знання і досвід під час практичного навчання. Звіт повинен містити докладний опис проведеної діяльності, отримані навички, аналіз результатів і висновки з переддипломної практики. Загальна структура звіту включає: титульний аркуш; зміст; перелік умовних скорочень (при необхідності); вступ; основну частину; індивідуальне завдання; висновки; список використаних джерел; додатки (при необхідності).
6.4.	Відгук і оцінка роботи здобувача вищої освіти на переддипломній практиці від підприємства	Відгук і оцінка підприємства є важливим елементом професійного розвитку здобувача вищої освіти, який допомагає визначити його сильні сторони, а також аспекти, які потребують покращення. Вони також є орієнтиром для навчального закладу у вдосконаленні навчальних програм при підготовці майбутніх фахівців.
6.5.	Висновок керівника переддипломної практики	Висновок керівника переддипломної практики є ключовим елементом, який дозволяє оцінити успішність та професійні якості здобувача вищої освіти під час його практичного навчання. Важливо, щоб висновок був об'єктивним і базувався на конкретних прикладах і доказах з реальної практичної діяльності здобувача вищої освіти. Він має служити інструментом для оцінки готовності здобувача вищої освіти до самостійної професійної роботи і відображати його загальний професійний рівень на момент завершення переддипломної практики.
7. Залік з переддипломної практики		
7.1.	Захист звіту з переддипломної практики	Захист звіту з переддипломної практики є важливим етапом у завершенні переддипломної практики і отриманні оцінки за неї. Для успішного захисту важливо глибоко розуміти тему і матеріал, що презентується, бути готовим відповідати на питання комісії і обґрунтовувати свої висновки.
7.2.	Формування протоколу захисту звіту з переддипломної практики	Після захисту звіту з переддипломної практики формується протокол, в якому фіксуються результати переддипломної практики.

* Таблицю 2 укладено авторами за джерелами (Андрушків et al., 2020; Дикань, Дейнека, Васильєв, 2023; Дмитрук, Косович & Осідач, 2022; Кочкодан, 2020; Михайлишин, Шелевер, 2020; Полінкевич, Волинець, 2019; Прокопчук et al., 2021; Переддипломна практика, 2022).

Основні завдання переддипломної практики, зазначені в таблиці 2, спрямовані на комплексну підготовку здобувачів вищої освіти до вимог сучасного ринку праці, включаючи: розвиток професійних та м'яких навичок; ознайомлення з організаційною структурою і культурою діючого підприємства; можливість вирішувати реальні задачі та підготовку до написання кваліфікаційної (дипломної) роботи. Важливо також, що переддипломна практика сприяє встановленню професійних контактів та оцінці професійної придатності здобувачів вищої освіти.

Отже, переддипломна практика є важливим етапом у фаховій освіті, особливо в контексті особистісно орієнтованого підходу. Вона сприяє інтеграції теоретичних знань з практичними навичками, допомагає здобувачам вищої освіти адаптуватися до реальних умов професійної діяльності і враховує індивідуальні потреби та потенціал кожного здобувача вищої освіти.

Особистісно орієнтована фахова освіта – це підхід до сучасної професійної підготовки, який зосереджений на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і потреб кожного здобувача вищої освіти. Такий підхід ставить здобувачів вищої освіти у центр навчального процесу, сприяючи їх особистісному та професійному зростанню. Однак, слід зазначити, що особистісно орієнтована фахова освіта сприяє не тільки професійному розвитку здобувачів вищої освіти, але й формуванню компетентних, ініціативних та самодостатніх фахівців, які здатні адаптуватися до швидко змінюваного ринку праці та робити внесок у розвиток суспільства. Переддипломна практика в особистісно орієнтованій фаховій освіті може стати потужним інструментом для підготовки висококваліфікованих та мотивованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного ринку праці.

Ефективні результати переддипломної практики мають значний вплив на підготовку здобувачів вищої освіти до професійної діяльності та їх подальшу кар'єру. Вони сприяють не тільки професійному, але й особистісному розвитку здобувачів вищої освіти, розширюють їх кар'єрні можливості та підвищують якість освітніх програм. Формування компетентного, впевненого в собі фахівця, готового до викликів сучасного ринку праці, вимагає інтегрованого підходу, який поєднує якісну теоретичну підготовку, практичний досвід, розвиток м'яких навичок, актуалізацію

навчальних програм, психологічну підтримку, моніторинг і зворотний зв'язок, а також кар'єрне консультування та підтримку у працевлаштуванні. Такий комплексний підхід забезпечує всебічний розвиток здобувачів вищої освіти та їх підготовку до успішної професійної діяльності.

Ефективними результатами переддипломної практики вважаємо: набуття необхідних фахових компетенцій та професійне становлення конкурентоспроможних спеціалістів, готових до професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці, а саме: здобуття нових навичок у виконанні конкретних завдань, розширення уявлення про робочий процес та професійні стандарти; розвиток комунікативних навичок, самостійності, вміння працювати в команді, приймати рішення та управляти часом; можливість застосовувати свої теоретичні знання у реальній професійній діяльності; можливість отримання пропозиції про роботу тощо.

Отже, результати переддипломної практики можуть значно варіюватися в залежності від конкретних обставин і цілей, що ставляться перед здобувачами вищої освіти. Важливою частиною цього процесу є самооцінка і рефлексія здобувачів вищої освіти щодо отриманих знань і навичок. В кінцевому підсумку, результати переддипломної практики визначаються не лише самими діями здобувачів вищої освіти, але і сприйняттям інформації виробничим оточенням, а також реакцією на дану діяльність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Переддипломна практика дозволяє здобувачам вищої освіти узагальнити і систематизувати, поглибити і закріпити теоретичні знання і набуті вміння, які вони отримали при вивченні як загальноосвітніх, так і профільних навчальних дисциплін. Цей практичний досвід дозволяє майбутнім фахівцям опанувати сучасні методи роботи в обраній галузі, в реальних умовах господарювання, що в подальшому дозволить їм швидше адаптуватися безпосередньо на робочому місці. Важливим аспектом є також взаємодія з фахівцями-практиками, яка дозволяє отримати цінні знання та поради від тих, хто вже працює у галузі. Це не лише збагачує навчальний процес, але й створює мережу професійних контактів, яка може бути корисною у майбутньому працевлаштуванні.

Перспектива подальших досліджень вбачається в обґрунтуванні методики оцін-

ки ефективності переддипломної практики та її впливу на працевлаштування випускників і їх професійну успішність.

Список бібліографічних посилань

- Андрушків et al., 2020 – Андрушків, Б.М., Малюта, Л.Я., Островська, Г.Й., Стойко, І.І. (2020). Переддипломна практика магістрів. Програма і методичні рекомендації для студентів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа». Тернопіль. 14 с. URL: <https://kaf-mp.tntu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/metodychka-241-z-pereddyplomnoyi-praktyky-magistriv.pdf> (дата звернення 09.07.2024).
- Бутиліна, Кудринська, 2015 – Бутиліна, О.В., Кудринська, А.І. (2015). Навчальна практика як чинник професіоналізації студентів. *Вісник ХНУВС*, 1(68): 182–190. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ec21711e-ffa3-47de-8598-cb0e6d92f908/content>
- Волкова, 2017 – Волкова, Н.П. (2017). Засоби стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 1(13): 161–169. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/27.pdf> (дата звернення 09.07.2024).
- Дикань, Дейнека, Васильєв, 2023 – Дикань, О.В., Дейнека, О.Г., Васильєв, О.Л. (2023). Методичні вказівки до виробничої та переддипломної практики для здобувачів другого рівня (магістр) спеціальності 073 «Менеджмент». Харків. 43 с. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/14675/1/Методичні%20вказівки.pdf> (дата звернення 12.07.2024).
- Дмитрук, Косович & Осідач, 2022 – Дмитрук, В.О., Косович, Б.І., Осідач, О.П. (2022). Методичні рекомендації до проходження виробничої (переддипломної) практики, написання та оформлення звіту для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», денної та заочної форм. Львів. 38 с. URL: https://econom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/Metodychka-Vyrobnycha_Pereddyplomna_Praktyka.pdf (дата звернення 12.07.2024).
- Загорко, Коляденко, 2017 – Загорко, Н.П., Коляденко, В.В. (2017). Особливості проведення практик студентів зі спеціальності «Харчові технології». *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету*, 20: 112–118. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/4016/1/112-119.pdf>.
- Кочкодан, 2020 – Кочкодан, В.Б. (2020). Переддипломна практика: методичні вказівки / за ред. Полянської А.С. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ. 20 с. URL: https://nung.edu.ua/sites/default/files/2021-01/Переддипломна%20практика_метод.%20вказівки.pdf (дата звернення 12.07.2024).
- Михайлишин, Шелевер, 2020 – Михайлишин, У.Б., Шелевер, О.В. (2020). Методичні вказівки з переддипломної практики для здобувачів вищої освіти галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія» освітньої програми «Психологія». Ужгород. 27 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/36056> (дата звернення 12.07.2024).
- Переддипломна практика, 2022 – Переддипломна практика студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. (2022). Навчальний посібник, виправ. та доп. / Укладачі: Шевчук, О.А., Рощина, Н.В., Семенченко, Н.В., Обелець, Т.В., Удовиська, Є.А. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. 52 с. URL: <https://ela.kpi.ua/items/8012be2d-1701-41fa-85f2-0d206b5645e1> (дата звернення 15.07.2024).
- Полінкевич, Волинець, 2019 – Полінкевич, О.М., Волинець, І.Г. (2019). Переддипломна практика: методичні вказівки до написання звіту про проходження переддипломної практики для студентів освітнього ступеня «магістр» денної та заочної форм навчання спеціальності 073 «Менеджмент» освітньо-професійної програми «Менеджмент бізнес-структур». Луцьк. 36 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/16490/1/Method_PP_MBS_2019.pdf (дата звернення 15.07.2024).
- Прокопчук et al., 2021 – Прокопчук, О.Т., Мельник, К.М., Колотуха, С.М., Лиса, Н.В., Пташник, С.А. (2021). Методичні рекомендації щодо проходження виробничої (переддипломної) практики для студентів денної та заочної форм навчання освітнього рівня «Магістр» за спеціальністю 072 «Фінанси, банківська справа та страхування». Умань. 41 с. URL: <https://finance.udau.edu.ua/assets/files/metodichki-magistr-2021/metodichka-z-pereddipl.-praktiki-dlya-magistriv.pdf> (дата звернення 15.07.2024).
- Холявка, Паска & Гератик, 2021 – Холявка, В., Паска, М., Гератик, Л. (2021). Професійна практика студентів у контексті міжнародної співпраці з Рапогата Морська. *Сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності. Наукові основи гуманітарної підготовки фахівців для сфери гостинності. Секція 5*: 323–325. URL: https://repository.ldufuk.edu.ua/bitstream/34606048/31459/1/Холявка_паска_Харатек.pdf (дата звернення 09.07.2024).
- Шевчук, Сідельник, 2017 – Шевчук, Т.В., Сідельник, О.П. (2017). Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій. *Науковий вісник НЛТУ України. Серія економічна*, 27(2): 189–193. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233854411.pdf> (дата звернення 07.07.2024).
- Шуляка-Владика, 2024 – Шуляка-Владика, Л.В. (2024). Основні чинники професійного самовизначення студентів ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 17: 67–73. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4025> (дата звернення 09.07.2024).

References

- Andrushkiv, B. M., Maliuta, L. Ya., Ostrovska, H. Y., Stoiko, I. I. (2020). Pre-graduate masters' internship. Syllabus and methodological guidelines. For students majoring in Specialty 241 «Hotel and Restaurant Business». Ternopil. 14 p. Retrieved 2024, July 09, from <https://kaf-mp.tntu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/metodychka-241-z-pereddyplomnoyi-praktyky-magistriv.pdf>. [in Ukr.].
- Butylyna, O.V., Kudrynska, A.I. (2015). Navchal'na praktyka yak chynnyk profesionalizatsiyi studentiv. [Educational internship as a factor in the students' professionalization]. *Kharkiv National University of Internal Affairs (KhNUIA). Scientific bulletin*, 1(68): 182–190. Retrieved 2024, July 07, from <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ec21711e-ffa3-47de-8598-cb0e6d92f908/content>. [in Ukr.].
- Volkova, N.P. (2017). Students' creative activity means of stimulation and motivation. *Alfred Nobel University Scientific Bulletin. «Pedagogy and Psychology» Series. Pedagogical Sciences*, 1(13): 161–169. Retrieved 2024, July 09, from <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/27.pdf>. [in Ukr.].
- Dykan, O. V., Deineka, O. H., Vasyliiev, O. L. (2023). Industrial and pre-graduate internship methodological guidelines for the second level (master's degree) applicants majoring in Specialty 073 «Management». Kharkiv. 43 p. Retrieved from <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/14675/1/Методичні%20вказівки.pdf>. [in Ukr.].

- Dmytruk, V. O., Kosovych, B. I., Osidach, O. P. (2022). Industrial (pre-graduate) internship methodological guidelines, a report writing and preparation for full-time and part-time applicants of the second (master's) higher education level in Specialty 076 "Entrepreneurship, Trade and Exchange Activity". Lviv. 38 p. Retrieved 2024, July 12, from https://econom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/Metodychka-Vyrobnycha_Pereddyplomna_Praktyka.pdf. [in Ukr.].
- Zahorko, N.P., Koliadenko, V.V. (2017). Internships specifics for students majoring in «Food Technologies» specialty. *Scientific and methodological papers collection of Taurida State Agro-Technological University*, 20: 112–118. Retrieved 2024, July 07, from <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/4016/1/112-119.pdf> [in Ukr.].
- Kochkodan, V. B. (2020). Pre-graduate internship. Methodological guidelines. In A.S. Polianska (ed.). *Ivano-Frankivsk: IFNTUNG*. 20 p. Retrieved 2024, July 12, from https://nung.edu.ua/sites/default/files/2021-01/Переддипломна%20практика_метод.%20вказівки.pdf (Last accessed: 2024, July 12). [in Ukr.].
- Mykhailyshyn, U.B., Shelever, O.V. (2020). Pre-graduate internship methodological guidelines for higher education students majoring in the field of knowledge 05 "Social and Behavioral Sciences", Specialty 053 "Psychology" of the educational program "Psychology". *Uzhhorod*. 27 p. Retrieved 2024, July 12, from <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/36056>. [in Ukr.].
- Pre-graduate internship of the first (bachelor) higher education level students: revised and supplemented (2022). Tutorial. In Shevchuk, O. A., Roshchyna, N. V., Semenchenko, N. V., Obelets, T. V., Udovyt'ska, Ye. A. (Eds.). *National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*. Kyiv. 52 p. Retrieved 2024, July 15, from <https://ela.kpi.ua/items/8012be2d-1701-41fa-85f2-0d206b5645e1>. [in Ukr.].
- Polinkevych, O. M., Volynets, I. H. (2019). Pre-graduate internship: methodological guidelines for writing a report on the pre-graduate internship completion for the full-time and part-time Master's degree students majoring in Specialty 073 «Management» of the educational and professional program «Business Structures Management». *Lutsk*. 36 p. Retrieved 2024, July 15, from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/16490/1/Metod_PP_MBS_2019.pdf [in Ukr.].
- Prokopchuk, O. T., Melnyk, K. M., Kolotukha, S. M., Lysa, N. V., Ptashnyk S. A. (2021). Industrial (pre-graduate) internship methodological guidelines for full-time and part-time Master's degree students majoring in Specialty 072 «Finance, Banking and Insurance». *Uman*. 41 p. Retrieved from <https://finance.udau.edu.ua/assets/files/metodichki-magistr-2021/metodichka-z-pereddipl.-praktiki-dlya-magistriv.pdf>. [in Ukr.].
- Kholiavka, V., Paska, M., Heratyk, L. (2021). Professional student internship in the context of international cooperation with Panorama Morska. In *Modern trends in the hospitality industry development. Scientific foundations of the hospitality field specialists humanitarian training. Section 5: 323–325*. Retrieved 2024, July 09, from https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/31459/1/Холявка_паска_Харатек.pdf. [in Ukr.].
- Shevchuk, T.V., Sidelnik, O.P. (2017). Higher education institutions students' practical training as an integral determinant of their professional competencies formation]. *NLTU of Ukraine Scientific Bulletin. Economics*, 27(2): 189–193. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/233854411.pdf> [in Ukr.].
- Shuliak-Vladyka, L.V. (2024). The main professional self-determination factors of higher education institutions students. *National University of Ostroh Academy Scientific Bulletin. "Psychology" series: a scientific journal*, 17: 67–73. Retrieved from <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4025>. [in Ukr.].

MIROSHNYCHENKO Inga

PhD in Economics, Assistant Professor of Aviation Management Department,
Flight Academy of the National Aviation University

KALINICHENKO Vira

PhD in Linguistics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes,
Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia)

THE IMPORTANCE OF PRE-GRADUATE INTERNSHIP FOR HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN THE MODERN SPECIALISTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary. *The paper examines transformational processes in the professional education field, both in general and in the future specialists' practical professional training context. The challenges of the domestic education sphere related to person-oriented training issues as well as specialists' adaptation to extraordinary circumstances and society's needs are highlighted in the article presented. Particular attention is paid to the pre-graduate internship importance in the higher education applicants' quality professional training.*

The purpose of the paper is to discuss the role of pre-graduate internship during the higher education institutions students' preparation for professional activity in the modern labor market conditions. Approaches to the organization and conduct of higher education applicants' pre-graduate internship regarding the modern labor market requirements are analyzed.


The key principles that ensure the pre-graduate internship effectiveness have been updated, including scientificity, connection between theory and practice, conti-


nity and consistency, training individualization, cooperation with enterprises, results control and evaluation, professional orientation and practical skills development.

The article as well determines the pre-graduate internship purpose and main tasks, in particular, theoretical knowledge improvement and consolidation, practical skills development, familiarization with real working conditions, professional contacts establishment and preparation for writing a diploma thesis (master's degree paper). Prospects for further research in this area are outlined, including pre-graduate internship effectiveness assessment issues, its impact on the graduates' employment and their future professional success.

Keywords: *education process; pre-graduate internship; higher education applicants; professional competencies; competitive specialists; modern labor market.*


Одержано редакцією 20.07.2024
Прийнято до публікації 07.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-52-60>

 <https://orcid.org/0009-0006-5541-4587>

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of English Philology
and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
e-mail: vavovk66@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-5541-4587>

KRYVOSHYYA Daryna

Master Student,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
e-mail: kryvoshyya.daryna219@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.091.33:004.8]:[003.07:001]:82-04(045)

PROS AND CONS OF USING CHATGPT IN ACADEMIC WRITING INSTRUCTION

This paper contributes to on-going research concerning the validity of using Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT) by University students. ChatGPT is a relatively new tool being developed alongside numerous advancements in the realm of Artificial Intelligence (AI). A number of studies exploring possibilities of employing ChatGPT in tertiary education single out its multiple benefits stipulating though that it is still not quite lucid how far it can be used, and particularly, how it might enhance academic writing (AW) expertise among graduates without eroding their learning skills and evolving their mental inertia. Thereupon, concerns are raised in academic circles that ChatGPT may turn out to be a “double-edged sword” – while holding significant potentials for enriching student learning experiences and saving their time and effort, it also poses risks of retarding human intelligence, though being unable to entirely supplant it. Besides, AI leaves educators feeling ambivalent that over-reliance on ChatGPT can engender academic parasitism among cognizing subjects. Therefore, the primary aim of this study is to envisage prospective benefits of ChatGPT in teaching University students how to accomplish a research proposal and acquire valuable AW skills, therewith figuring out possible challenges it can engender. Employing theoretical positioning, comparative-critical analysis, and procedural research methods, this article spotlights the concept of ChatGPT with a special emphasis on its advantages and limitations in the process of conducting a research project. In addition, the study offers several insights into how AI can be incorporated in tertiary education, and it also reasons further research in this area with regard to judicious exploitation of ChatGPT in University AW instruction.

Keywords: artificial intelligence; ChatGPT; academic writing expertise; research project; benefits and challenges of using ChatGPT in academic writing instruction.

Introduction. One of the appreciable advances in the area of artificial intelligence (AI) has become the Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT), which is a sophisticated machine-learning model capable of performing natural language generation tasks with high accuracy (Bhatia, 2023). It has proven to be effectively used in multiple

demesnes, but especially fast it has been integrated into the educational domain. The main goals of ChatGPT are thought to be responding to queries, continuously maintaining an incessant chain of information, and creating a powerful database, which is able to resolve any problem grounded on the provided data (Mahajan, 2023). The evidence seems to be strong that ChatGPT has plenty to offer across diversified areas including academic contexts. Inter alia, it is alleged to possess the potential to revolutionize the scientific domain by providing a super-smart, flexible and collaborative tool for increasing research output and enhancing fairness, objectivity and creative problem solving (Lin, 2023). Besides, it is claimed to minimize time and effort spent on generating, developing and presenting ideas (Mahama et al., 2023), appreciably augment student learning reducing stress and pressure, providing 24/7 access and support, and ensure personalized, spaced and interactive learning. Thereto, the effectiveness of ChatGPT in improving learning and memory may vary depending on user preference, subject matter, and specific implementations of this tool (Long, Xiangfei & Jiacan, 2023).

At the same time, in light of how modern technologies have altered and continue altering our reality, it is strategic to be aware of possible impacts of ChatGPT on preserving cognizing subjects' ideation, creative writing and expression skills. Specifically, provided that ChatGPT is utilized as a tool to learn how to write academically, and not as a robot that completes “dirty” mental work, students can embrace it as a scaffolder assisting them in building up and strengthening their AW expertise. Thus, ChatGPT can be used as a supplement to conventional learning methods rather than a replacement for them (Yael, 2023; Long, Xiangfei & Jiacan, 2023).

In addition, present-day researchers are unanimous in their opinions that ChatGPT holds tremendous promise for advancing

tertiary education, making it easier than ever *for educators* to ensure and sustain personalized learning, and *for students* – to access information. However, they also caution against overemphasized expectations from this resource as increased AI engagement can make individuals overreliant on it, which might cause diminished critical thinking and reasoning, decrease in intellectual depth and memory retention (Long, Xiangfei & Jiacan, 2023; Neendoor, 2024; Vovk, Kryvoshyia, 2024a, p. 391–395; Vovk, Kryvoshyia, 2024b, p. 323–328; Vovk, Kryvoshyia, 2024c, p. 2–14). That given, AI poses an issue regarding the degree to which it can be integrated into a learning process. Another issue, which comes to mind is the possible damage that AI can inflict on the young brain in case of abusive exploitation of ChatGPT.

Albeit, some scholars, educators, and University instructors welcome the extensive adoption of ChatGPT across diversified educational contexts, since it demonstrates an enormous variety of applications; they regard it rather as a support to human thought claiming that it has gained so much popularity that it is becoming almost unavoidable (Aljanabi, 2023, p. 16–17; George, A.S., George, A.H., 2023, p. 9–23). Other researchers and pedagogues are apprehensive about a possible overreliance on ChatGPT, which, as they fear, might foster students' superficial learning habits and erode their critical thinking skills. This dichotomy of opinions underscores the complexity of human-artificial intelligence interaction across various educational contexts (Mogavi et al., 2023).

With those issues in mind, this study is aimed at achieving the twofold *objectives*: 1) to examine the concept of ChatGPT, interpreting its key features alongside analysing its benefits, challenges and limitations in the educational area; 2) to explore the feasibility of judicious utilization of ChatGPT when conducting a research project without causing students' overdependence on it and engendering their mindset rigidity, mental inertia and academic parasitism.

Reaching the abovementioned objectives necessitates employing the *methods* of theoretical positioning, critical literature review, comparative analysis, and procedural research. These methods prove to be efficiently applied in multifarious contexts to solve numerous problems. In this paper, we apply them in an attempt to work out some solutions to the issue of thoughtful using ChatGPT in order to carry out an independent academic project when completing a master's degree by University students.

Background of the problem. Voluminous research is focused on possibilities and risks of incorporating ChatGPT in University instruction, particularly in the AW course (Mohammad et al., 2023, p. 62; Sulkowski, 2023; Bhatia, 2023; Lo, 2023; Kacevac, 2023; Alberth, 2023, p. 339–350; Mahama et al., 2023; Ijaz, 2023; Mondal, Mondal, 2023, p. 3601–3605; ChatGPT Prompts, 2024; Can Chat GPT4, n.d.; Fenswick, 2024; Perdani, n.d.). Basically, most studies agree that AI and ChatGPT as its type is a game-changing resource that revolutionizes the way AW is approached nowadays. Furthermore, they acknowledge that ChatGPT may serve as an efficacious tool, which assists in generating academic content and scholarly texts upon request. The training database for ChatGPT models comes from diversified sources covering various domains such as books, websites, Wikipedia and other text sources (Kacevac, 2023).

Therewith, educators collegiately expose ethical applications of ChatGPT in a broad gamut of academic assignments in terms of outlining a research work; brainstorming and formulating research questions and hypotheses; assisting with literature review, and searching and summarizing relevant sources; creating efficient introductions, body sections and conclusions; developing and organizing arguments; collecting and validating data; optimizing the design of an experiment; combining and arranging ideas; visualizing and symbolizing information; editing and proof-reading the work; and even formatting references. Besides, ChatGPT can also be addressed for grammar and punctuation, sentence structure, synonyms and vocabulary, paraphrasing techniques, transition phrases, tone and style. The indications are that ChatGPT can significantly enhance academic skills of young researchers, inasmuch as its major goal is to improve them and not to fabricate or cheat (Bhatia, 2023; Kacevac, 2023).

Moreover, educators identify the so-called “pillars” of utilizing ChatGPT that comprise providing limpid, explicit and concise instructions, asking clarification questions, making it a reiterative and collaborative process, resorting to reviewing and editing, and checking for plagiarism (Kacevac, 2023). It must therefore be recognized that ChatGPT may become a valuable scaffolding resource for students provided it is not overexploited.

On the flipped side of this, granting continuous intrusion of ChatGPT into AW instruction, the academic community is raising concerns about misuse or rather abuse of artificial language models in producing and publishing scholarly papers (Davis, 2023; De

Waard, 2023; Kendrick, 2023). In particular, a number of researchers who have tested ChatGPT in multiple ways, have identified that while ChatGPT's written responses to queries are generally intelligible, they may also be formulaic, outdated, false or fabricated, lack accurate or complete references, and, worse yet, rely on fabricated, virtually non-existent substantiation for assertions it creates (De Waard, 2023; Nature Editorial, 2023; Flanagan et al., 2023).

Apart from those mentioned, several other issues have arisen in academic and educational communities due to the overuse of ChatGPT, including the difficulty of distinguishing between human and AI authorship (Stokel-Walker, 2022; Else, 2023; Mahama et al., 2023). These issues, according to many, are associated with the widespread use of ChatGPT for text generation, language translation and generating responses to a wide range of queries (Rudolph, Tan, S., Tan & Sh., 2023, p. 345–351; Alberth, 2023, p. 339–347). Based on the foregoing, researchers warn that ChatGPT may be unreliable in terms of transparency, quality control, ethical issues, and reinforcing existing biases in data and algorithms. Along with that, it sometimes falsifies data and is unable to perform operations of critical thinking and ensure creativity in writing, so authors have to be very cautious and exploit this resource as a useful tool to refine their ideas and express them more effectively without over-relying on it as an instrument that will replace their thinking and originality. Hence, it is critical, while recognizing the potential of ChatGPT, also to be aware of its challenges and limitations (Bhatia, 2023; Fernandes, 2023; Kacevac, 2023; Nayak, 2023).

Over and above that, many believe that ChatGPT may eventually profane or even destroy education. Today's younger generations tend to count more on visuals rather than on reading, and they frequently feel deficient in critical and analytical skills to evaluate digital information obtained from the Internet (Yael, 2023). From such a perspective, ChatGPT can turn out to be detrimental to learning.

Results. When it comes to AW, replacing extended academic reading, note-taking, planning, drafting, editing, and revising a paper with speedily generated (and sometimes inaccurate) AI responses can significantly impede AW instruction and prevent students from acquiring AW skills, which are momentous for quality University education. Building up such skills is a gradual, incre-

mental and time consuming process that cannot occur overnight. Students will (and should!) experience numerous failures and intellectual struggles on the pathway to obtaining AW expertise. But the problem with University instructors is that sometimes they confuse the process of learning with its final outcome, rather than with a hard thinking process required to create it, which is where the learning per se occurs. Hence, ChatGPT can be instrumental and supportive in many respects, but unless pedagogues are careful, it can get overused, resulting in damaging students' cognitive abilities to learn and think (Vovk, Kryvosyia, 2024a, p. 392–395; Vovk, Kryvosyia, 2024b, p. 325–329; Quigley, 2023; Vovk, Kryvosyia, 2024c, p. 5–11). Also, it should be borne in mind that writing and thinking are closely related processes. There are many benefits to writing that can improve mental clarity and thinking capacities. So, we cannot but agree with the author David McCullough that "Writing is thinking. To write well is to think clearly. That's why it's so hard".

Apart from the abovementioned, AI may have critical impacts on psychological and cognitive functioning of students. Since it is activities like reading, thinking, and writing that notably develop the human mind, by overusing ChatGPT students may lose these vital academic skills. Besides, it would not be superfluous to remind that quality education, inter alia, is aimed at ensuring the neuroplasticity of the human brain, which occurs via continuous mental work and practice, and cinches the intellectual development of individuals. And if this is case that ChatGPT is used excessively, it can cause a decline in mental capacities. Further, the abuse of ChatGPT may have a detrimental effect on students' imagination, creativity, and motivation. In its turn, the lack of motivation can lead to decreased cognitive performance (Lapierre, 2024; Vovk, Kryvosyia, 2024a, p. 393; Vovk, Kryvosyia, 2024b, p. 325; Vovk, Kryvosyia, 2024c, p. 10–13).

Withal, if students exploit ChatGPT as a method of cheating, they will gradually become less interactive with literature. Conducting the hardest work – thinking and analyzing – which are so critical for students' AW expertise, AI will ultimately impede or destroy their capacity of employing creativity and originality on academic assignments, reducing at that their mental agility. Once students turn to AI to complete their work for them, they will fail to benefit

from opportunities to practise AW skills. Then, AI may also have a negative impact on learners' decision-making abilities, which causes the depletion of neurons in the brain assigned to accomplish a specific task, aggravating for learners the completion of as-

signments requiring these skills (Lapierre, 2024).

Considering all cons and pros of employing ChatGPT in University AW instruction, for better clarity it seems felicitous to compare and contrast them in a chart (Table 1).

Table 1

Pros and Cons of Using ChatGPT in Academic Writing

Pros	Cons
Offers support 24/7	causes over-reliance resulting in a reduced capacity for critical thinking, creativity and memory retention
Possesses flexibility catering to diverse students' needs	damages students' ability to learn, discourages from seeking knowledge, is detrimental for motivation
Provides personalized and interactive learning	reduces human interaction and collaborative learning
Diminishes stress and pressure	makes it difficult to distinguish between human and AI authorship and maintain quality control
Reduces time and effort of developing, presenting, and organizing ideas	produces formulaic, outdated or fabricated references responses
Assists with literature review	possesses a confined amount of knowledge
Collects data, develops and arranges arguments	relies on fake, non-existent substantiation for the assertions or proclamations it creates
Brainstorms and formulates research questions	generates responses major variations of which depend on how the user frames the prompt
Optimizes the design of an experiment	demonstrates a superficial engagement and understanding of topics
Visualizes information	lacks nuanced comprehension of data to create the most precise and insightful visualizations
Outlines the research paper	raises ethical concerns about academic integrity and originality of the work
Generates content in the introduction, sections, and conclusion	presents difficulty in ensuring consistency and coherence
Ensures correctness of grammar, vocabulary, punctuation, and structure	cannot detect subtle grammar and punctuation errors, produces overly complex or simple sentences, chooses inappropriate words
Enhances tone and stylistic consistency	is not tailored to deliver AW, tone, and style

On balance, while recognizing that ChatGPT may have a positive effect on learning, it also may cause negative consequences in terms of over-reliance on AI, impairment of reasoning abilities, accuracy of information, simplistic knowledge, superficial comprehension of concepts, reduced human interaction and collaborative learning, as well as deskilling and demotivation. There is no denial that ChatGPT has the potential to enrich student learning experiences, but it is also imperative to critically examine its possible negative upshots. These challenges might be addressed through the intentional implementation of special pedagogical strategies meant to encourage independent thinking and intelligent use of AI in University instruction in general, and in AW in particular.

To mitigate the potential negative impact of ChatGPT on learning, several strategies can be implemented. They are intended to ensure that ChatGPT serves as a complementary educational tool and not as a replacement for human intelligence. Suggested strategies presume employing blended learning, developing critical thinking and problem-solving skills, creating collaborative learning environments, encouraging ongoing professional growth for educators and introducing a course of digital literacy for them, devising an ethical framework for AI evaluation, and promoting research and evidence-based practices (Long, Xiangfei & Jiacan, 2023; Vovk, Kryvosyia, 2024a, p. 392–394; Vovk, Kryvosyia, 2024b, p. 324–327; Vovk, Kryvosyia, 2024c, p. 12–15). Adopting these strategies increases chances that ChatGPT can be

effectively integrated into educational contexts, acting as a complement to human capacities. This impellent driving force is claimed to advance critical thinking and improved learning outcomes while mitigating potential adverse consequences. Fundamental to such an approach is maintaining a learner-centric environment, with ChatGPT serving as a complementary tool for both.

That given, the idea is put forward that recommendations for justified employment of generative AI in research projects should be worked out and promoted in order to ensure the ethical use of natural language processing techniques in academia (Sułkowski, 2023). Additionally, the guidance on ChatGPT and chatbots in relation to scientific publishing issued by the World Association of Medical Editors should also be taken into account. This guidance pinpoints that chatbots cannot be considered authors; authors must be transparent when utilizing chatbots and furnish particulars about how they have been utilized; authors are accountable for the work completed by the chatbot in their study and for indicating all sources; editors require the right tools to assist them in detecting content created or elaborated by AI, and these tools have to be entirely available (Zielinski et al., 2023).

To summarize, ChatGPT, though proving to be a multi-purpose and versatile AI tool that exhibits a broad array of applications in academic environments, including assisting students in their AW literacy, guiding them through their AW advancement, honing their learning strategies, facilitating benchmarking and brainstorming, yet simultaneously carries significant downside risks doing a disservice to graduates when performing their academic work intended specifically for their cognitive and academic growth, indispensable for their future professional activities. Needless to say, it is crucial for students to use ChatGPT judiciously, cautiously, and responsibly to improve their academic research performance without detrimenting their mental powers. That is why more discussion expressing varied perceptions and stances towards this issue is requisite.

On account of the fact that in this day and age, it is hardly possible for students to avoid using AI in their University studies, AW instructors may (and probably should) turn possible challenges related to ChatGPT to advantages (certainly with definite limitations). This implies that, first and foremost, instructors themselves have to be aware of how to make use of ChatGPT, and second, they are expected to figure out how students can wisely utilize this chat without harming

their mental abilities, or academically de-skilling them impairing their AW expertise.

Numerous researchers focusing on teaching AW to master-students are unanimous that academic skills are a valuable asset to University education and therefore, they should be prioritized and emphasized. Such a stance requires not only a special awareness, but also the application of a feasible methodology instrumental in acquiring AW experience, as it is a time-consuming and frequently painstaking process.

Conventionally, a *research proposal* is viewed as a formal project in which students start with an idea or hypothesis supported with pertinent data collected from multiple sources, assemble gathered findings in a logical fashion, and reflecting on what they have learned in the process, reexamine the original idea. In preparing a scholarly project, a researcher gradually progresses through such phases as choosing and limiting the topic, forming potential research questions and proposing a working thesis, gathering data, organizing and summarizing obtained findings, analyzing data, developing a working outline and assembling the rough draft, which subsequently will repeatedly be supplemented, edited, proofread, and finalized (How to Write a Research Proposal, n.d.).

Respectively, the incremental progression through the indicated phases requires from the author not only profound content knowledge and AW skills, but also time, mental effort and commitment. Besides, they need to have intelligible ideas that they intend to develop in their research project. Granted that many present-day master-students (particularly, in Ukraine) are engaged in extra-curricular activities and part-time jobs to support themselves financially, they are sure to resort to the assistance of ChatGPT most frequently, which makes it the most popular resource among graduates.

On the one hand, this chatbot may come in helpful at every phase of accomplishing a research project saving students' time and efforts. Seemingly, under the circumstances, turning to ChatGPT for aid is justified, because not every student can be a researcher by their brain power and intellectual capabilities, and not all of them possess sufficient theoretical preparation on the subject matter, which will definitely prevent them from formulating a workable hypothesis or a thesis, and coming up with relevant research questions. Addressing AI for directing and guiding them in their research seems well-founded in this case.

On the other hand, letting ChatGPT entirely replace human intelligence poses potential hazards, which students at this stage

of their intellectual development are not quite able to realize. Specifically, continuously allowing ChatGPT to brainstorm research ideas, put forward theses and hypotheses, synthesize, assemble, and generalize data, analyze findings, make inferences and conclusions, etc. is fraught with inhibiting and retarding student mental powers and reason abilities, and in the longer term, significantly limiting their mental dexterity, intellectual aptitude and cognitive agility.

Concomitant therewith, University study time being the most conducive period to mental development of students, will be irreparably lost, and students will not be cognitively capable of handling intellectual issues if they encounter them. That is why, the unwarranted, unregulated and uncontrolled exploitation of ChatGPT will do students a disservice rather than contribute to their academic advancement, and hence will inflict more damage than bring good.

Given that the main objective of quality University education is to not only to equip cognizing subjects with professional skills and competences so necessary for their future occupations, but to teach them how to learn, think critically, grasp abstract concepts, tackle intellectual challenges and resolve problems, students will hardly ever benefit from AI in these respects. If this is the case, their University education (and our mission as instructors) will definitely show signs of complete failure.

With regard to the aforementioned and our own teaching and academic experience, letting students turn to AI for generating a complete version of the research project on the chosen/given topic is absolutely unacceptable. Some of the phases of accomplishing a project (like formulating a working the-

sis and hypothesis, organizing ideas, making conclusions, arguing and debating pertaining issues) require original efforts intended for the actual research – in this case, it is not permissible for students to utilize ChatGPT and present their work as an outcome of their own mental endeavours. Conducting research is considered to be one of the University evaluation instruments aimed at assessing students' abilities to search for information from reliable sources, process and organize it in an orderly fashion, formulate ideas, make inferences and draw conclusions. And presenting the artificially generated research proposal as your own is unacceptable in any academic setting; it equates such individuals with those students who genuinely and fairly exerted themselves and invested their time, energy, mental efforts, originality and creativity into their research work.

Alternatively, if the conducted research requires gathering multifarious copious information or collecting pertinent sources, some statistical data, linguistic verification, academic editing for appropriate use of academic clichés, then there seems to be no violation of academic integrity if students resort to AI. Conversely, it will save the researcher's time and endeavours, enhance the scientific authenticity of the research paper and academically strengthen it. Furthermore, provided it is done under the guidance or control of a scientific supervisor there is no dishonour in it. Accordingly, students may be allowed to use ChatGPT at some phases of completing a research proposal without plagiarizing or cheating. In this case, ChatGPT will perform mostly technical functions saving students' time and efforts (Table 2).

Table 2

Functions of ChatGPT
at Every Phase of Conducting a Research Project

Phases	Functions of ChatGPT
Literature review	<ul style="list-style-type: none"> – defines the scope of literature review offering key themes and questions to focus on; – elucidates objectives of literature review (gaps identification, theoretical framework establishment, current knowledge generalization); – synthesizes information from multiple sources designating common topics, trends, and gaps; – compares and contrasts diverse studies highlighting differences and emphasizing areas of debate.
Limiting the topic	<ul style="list-style-type: none"> – provides not only a plan of how to narrow down the topic but also exemplifies how to do it; – draws attention to potential subtopics and specific aspects; – provides feedback and suggestions through which the topic can be refined more precisely.
Forming potential research questions	<ul style="list-style-type: none"> – turns the topic into a focused research question; – ensures clarity and specificity of research question; – offers alternative versions if the initial research question is too broad or narrow.

Phases	Functions of ChatGPT
Proposing a working thesis	Independent completion.
Formulating a hypothesis	Independent completion.
Collecting pertinent data	<ul style="list-style-type: none"> - suggests data sources; - advises on selection of appropriate research methods; - recommends sampling techniques and tools.
Assembling, analyzing obtained findings	<ul style="list-style-type: none"> - recommends how to organize (spreadsheets (Excel, Google Sheets), databases (SQL, Access), or software for data management (SPSS, R)) data; - provides suggestions on data analysis (statistical, qualitative); - assists in the interpretation of findings in the context of research questions.
Organizing, summarizing, symbolizing findings	<ul style="list-style-type: none"> - advises on how to logically and effectively categorize findings; - helps to calculate and interpret descriptive statistics and summarize large datasets into key findings; - suggests appropriate methods (bar charts, line graphs, pie charts, histograms, etc.), offers incremental instructions, and customization tips (adding labels, adjusting colours, using legends, etc.) for effective symbolic display of findings.
Developing a working outline	<ul style="list-style-type: none"> - provides guidance for creating an outline; - points out key components to be included; - offers outline templates.
Drawing conclusions, making inferences	Independent completion.
Assembling the rough draft	Independent completion.
Editing, proofreading, and finalizing the research project	<ul style="list-style-type: none"> - reviews the paper in terms of lucidity and logic of arguments, their conclusiveness and validity; - identifies ambiguous and overly verbose sections suggesting ways to make them more concise and comprehensible; - enhances coherence by suggesting transitional phrases and synonyms, ensuring consistency of terms, tone, and style; - detects and corrects grammar and punctuation errors, improves the structure of sentences; - examines the entire paper to make sure that all sections are cohesive and contribute to the overall argument or narration; - reviews the conclusion to ascertain that they precisely summarize the research paper and expose its contributions.
Referencing the research project	<ul style="list-style-type: none"> - provides verification of in-text citation accuracy; - ensures that the list of references is complete and is composed and formatted appropriately and infallibly following the required style (APA, Chicago, MLA, etc.).

Conclusion. These days, AI has gained immense popularity, especially among students who are frequently availing themselves of it when performing their academic assignments. Respectively, ChatGPT as a game-changing type of AI is widely made use of by modern University graduates. That is why, instructors should be mindful of the fact that though this chatbot can make a positive impact on students' academic performance by providing them with plentiful assistance, it can also detriment them by impairing their creativity, efficacy, academic integrity and transparency due to the abusive utilization or over-dependence on it.

Presently, it does not seem viable to take full control over students' resorting to AI, and yet it is feasible to guide them in this process by employing ChatGPT at certain phases of accomplishing a research proposal. Provided it is a directed and monitored use of ChatGPT, it will become warrantable and

students will have no need to cheat. Sometimes, while conducting a research project, graduates may address ChatGPT to complete mental work for them, and then submit it as their own. To avoid such a precedent, it is assumed that teachers themselves have to be able to use this chat in order to knowledgeable monitor and guide students, suggesting at what phase of the research they can turn to this ChatGPT for assistance, and keep students under control to prevent fabrications, scientific parasitism, and cheating.

Further implications. In conjunction with other workable measures, Universities are required to develop appropriate guidelines with explicit instructions in what cases and how far students can be permitted to use ChatGPT without violating academic integrity. This opens new perspectives for employing AI across educational contexts, which offers implications for further research in this realm.

References

- Alberth, 2023 – Alberth, (2023). The Use of ChatGPT in Academic Writing: A Blessing or a Curse in Disguise? *TEFLIN Journal*, 34(2): 337–352. doi: 10.15639/teflinjournal.v34i2/337-352.
- Aljanabi, 2023 – Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future Directions and Open Possibilities. *Mesopotamian Journal of CyberSecurity*, 2023: 16–17. Retrieved 29.06.2024, from <https://mesopotamian.press/journals/index.php/CyberSecurity/article/view/33>.
- Bhatia, 2023 – Bhatia, P. (2023). ChatGPT for Academic Writing: A Game Changer or a Disruptive Tool? *Journal of Anaesthesiology Clinical Pharmacology*. 39(1). Retrieved 29.06.2024, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10220188/>.
- Can Chat GPT4, n.d. – Can Chat GPT4 Be Used For Academic Writing? (n.d.). *DEV*. Retrieved 29.06.2024, from <https://dev.to/codesomething/can-chat-gpt4-be-used-for-academic-writing-5168>.
- ChatGPT Prompts, 2024 – ChatGPT Prompts for Powerful Academic Writing. (2024). *Prompt Advance*. Retrieved 29.06.2024, from <https://promptadvance.club/blog/chat-gpt-prompts-for-academic-writing>.
- Davis, 2023 – Davis, P. (2023). Did ChatGPT just Lie to me? *THE SCHOLARLY kitchen*. Retrieved 29.06.2024, from <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2023/01/13/did-chatgpt-just-lie-to-me/>.
- De Waard, 2023 – De Waard, A. (2023). Guest Post – AI and Scholarly Publishing: A View from Three Experts. *THE SCHOLARLY kitchen*. Retrieved from <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2023/01/18/guest-post-ai-and-scholarly-publishing-a-view-from-three-experts/>.
- Else, 2023 – Else, H. (2023). Abstracts Written by ChatGPT Fool Scientists. *nature*. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00056-7>.
- Fenswick, 2024 – Fenswick, I. (2024). 19 Best ChatGPT Prompts for Academic Writing & Research. *LinkedIn*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.linkedin.com/pulse/19-best-chatgpt-prompts-academic-writing-research-irene-fenswick-d7imc>.
- Fernandes, 2023 – Fernandes, D. (2023). Why Not to Use ChatGPT for Academic Writing. *Paperpal*. Retrieved 29.06.2024, from <https://paperpal.com/blog/news-updates/product-updates/why-not-to-use-chatgpt-for-academic-writing>.
- Flanagin et al., 2023 – Flanagin, A., Bibbins-Domingo, K., Berkwits, M., Christiansen, S.L. (2023). Nonhuman “Authors” and Implications for the Integrity of Scientific Publication and Medical Knowledge. *JAMA*, 329(8): 637–639. doi: 10.1001/jama.2023.1344.
- George, A.S., George, A.H., 2023 – George, A.S., George, A.H. (2023). A Review of ChatGPT AI’s Impact on Several Business Sectors. *Partners Universal International Innovation Journal*, 1(1): 9–23. doi: 10.5281/zenodo.7644359.
- How to Write a Research Proposal, n.d. – How to Write a Research Proposal. (n.d.). Retrieved 29.06.2024, from <https://www.nrf.ac.za/yenza/research/proposal.htm>.
- Ijaz, 2023 – Ijaz, H. (2023). Best ChatGPT Alternative For Academic Writing In 2024. *Poll the People*. Retrieved 29.06.2024, from <https://pollthepeople.app/chatgpt-alternative-for-academic-writing/>.
- Kacevac, 2023 – Kacevac, S. (2023). Chat GPT for Scientific Writing: Supercharge your Writing with AI. *A Brilliant Mind*. Retrieved 29.06.2024, from <https://abrilliantmind.blog/chat-gpt-for-scientific-writing-supercharge-your-writing-with-ai/>.
- Kendrick, 2023 – Kendrick, C.L. (2023). Guest post – The Efficacy of ChatGPT: Is it Time for the Librarians to Go Home? *THE SCHOLARLY kitchen*. Retrieved 29.06.2024, from <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2023/01/26/guest-post-the-efficacy-of-chatgpt-is-it-time-for-the-librarians-to-go-home/>.
- Lapierre, 2024 – Lapierre, N. (2024). How Does ChatGPT Hinder Psychological Functioning? *The journal*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.thesmujournal.ca/opinion/how-does-ai-impact-us>.
- Lin, 2023 – Lin, Z. (2023). Why and how to embrace AI such as ChatGPT in your academic life. *Royal Society Open Science*, 10(8). doi: 10.1098/rsos.230658.
- Lo, 2023 – Lo, C.K. (2023). What is the Impact of ChatGPT on Education? *Education Sciences*, 13(4): 410. doi: 10.3390/educsci13040410.
- Long, Xiangfei & Jiacan, 2023 – Long, B., Xiangfei, L., Jiacan, S. (2023). ChatGPT: The Cognitive Effects on Learning and Memory. *Brain-X*, 1(3). doi: 10.1002/brx2.30.
- Mahajan, 2023 – Mahajan, R. (2023). Chat GPT: Revolutionary or Destructive. *LinkedIn*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.linkedin.com/pulse/chat-gpt-revolutionary-destructive-nobrainolutions>.
- Mahama et al., 2023 – Mahama, I., Baidoo-Anu, D., Eshun, P., Ayimbire, B., Eggley, E.V. (2023). ChatGPT in Academic Writing: A Threat to Human Creativity and Academic Integrity? An Exploratory Study. *Indonesian Journal Of Innovation And Applied Sciences*, 3(3). Retrieved 29.06.2024, from <https://ojs.literacyinstitute.org/index.php/ijias>.
- Mogavi et al., 2023 – Mogavi, R.H., Deng, C., Kim, J.J., Zhou, P., Kwon, Y.D., Metwally, A.H.S., Tlili, A., Bassanelli, S., Bucchiarone, A., Gujar, S.P., Nacke, L., Hui, P. (2023). Exploring User Perspectives on ChatGPT: Applications, Perceptions, and Implications for AI-Integrated Education. *ResearchGate*. doi: 10.13140/RG.2.2.15524.86401/1.
- Mohammad et al., 2023 – Aljanabi, M., Ghazi, M., Ali, A.H., Abed, S.A., ChatGpt. (2023). ChatGpt: Open Possibilities. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 4(1): 62–64. Retrieved from <https://journal.esj.edu.iq/index.php/IJCM/article/view/539/258>.
- Mondal, Mondal, 2023 – Mondal, H., Mondal, S. (2023). ChatGPT in Academic Writing: Maximizing its Benefits and Minimizing the Risks. *Indian Journal of Ophthalmology*, 71(12): 3600–3606. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10788737/>.
- Nature Editorial, 2023 – Nature Editorial. (2023). Tools such as ChatGPT Threaten Transparent Science; here are our Ground Rules for their use. *Nature*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00191-1>.
- Nayak, 2023 – Nayak, P. (2023). Pros and Cons of using ChatGPT in scientific writing: as it identifies for itself. *Indian journal of physiology and allied sciences*, 75(1). Retrieved 29.06.2024, from <https://ijpas.org/index.php/ijpas/article/view/131>
- Neendoor, 2024 – Neendoor, S. (2024). ChatGPT: Pros and Cons of Using ChatGPT in Higher Education. *Hurixdigital*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.hurix.com/chat-gpt-pros-and-cons-of-using-chatgpt-in-higher-education/>.
- Perdani, n.d. – Perdani, Y.D. (n.d.). The Use of ChatGPT in Academic Writing: Help or Plunge? *Binus University*. Retrieved 29.06.2024, from

- <https://binus.ac.id/bandung/2023/04/the-use-of-chatgpt-in-academic-writing-help-or-plunge/>.
- Quigley, 2023 – Quigley, A. (2023). Why might ChatGPT Damage Learning? *Alex Quigley*. Retrieved 29.06.2024, from <https://alexquigley.co.uk/why-might-chatgpt-damage-learning/>.
- Rudolph, Tan, S., Tan & Sh., 2023 – Rudolph, J., Tan, S., Tan, Sh. (2023). ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1): 342–363. Retrieved 29.06.2024, from <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/689/539>.
- Stokel-Walker, 2022 – Stokel-Walker, C. (2022). AI Bot ChatGPT Writes Smart Essays – should Professors Worry? *Nature*. doi: 10.1038/D41586-022-04397-7.
- Sułkowski, 2023 – Sułkowski, Ł. (2023). Digital University – AI Assistance in Academic Writing: Chat GPT. *PCG Academia*. Retrieved 29.06.2024, from <https://pcgacademia.pl/en/digital-university-ai-assistance-in-academic-writing-chat-gpt/>.
- Vovk, Kryvosyia, 2024a – Vovk, O., Kryvosyia, D. (2024). ChatGPT in Teaching Analytical Essay. *Modern research in science and education: proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. Chicago: BoScience Publisher. P. 390–396. Retrieved 29.06.2024, from <https://cutt.ly/2eyXuu0A>.
- Vovk, Kryvosyia, 2024b – Vovk, O., Kryvosyia, D. (2024). ChatGPT in Academic Writing: New Opportunities or Risks? *Innovative development of science, technology and education: proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. Vancouver: Perfect Publishing. P. 323–330. Retrieved 29.06.2024, from <https://cutt.ly/ZeyXu2Rs>.
- Vovk, Kryvosyia, 2024c – Vovk, O. I., Kryvosyia, D. (2024). Employing Artificial Intelligence in Teaching Academic Writing to University Students: Creating Problem-Solving Essays. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 6: 1–17. doi: 10.57125/pedacademy.2024.05.29.13.
- Yael, 2023 – Yael, M. (2023). The ChatGPT Effect: How Will Our Skillset Evolve in the Age of AI? *Behavioraleconomics.com*. Retrieved 29.06.2024, from <https://www.behavioraleconomics.com/the-chatgpt-effect-how-will-our-skillset-evolve-in-the-age-of-ai/>.
- Zielinski et al., 2023 – Zielinski, C., Winker, M., Aggarwal, R., Ferris, L.E., Heinemann, M., Jr, J.F.L., Pai, S.A., Ing, E., Citrome, L., Alam, M., Voight, M., Habibzadeh, F. (2023). Chatbots, generative AI, and scholarly manuscripts: WAME recommendations on chatbots and generative artificial intelligence in relation to scholarly publications. *Colomb Méd (Cal)*, 54(3): e1015868. doi: 10.25100/cm.v54i3.5868.

ВОВК Олена

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

КРИВОШИЯ Дарина

магістерка,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПОЗИТИВНЕ Й НЕГАТИВНЕ У ВИКОРИСТАННІ ChatGPT В НАВЧАННІ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Анотація. Ця стаття є внеском у сучасні дослідження, присвячені використанню Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT) студентами ЗВО. ChatGPT – це відносно новий ресурс, розроблений та вдосконалений якого відбувається поряд із численними досягненнями в галузі штучного інтелекту (ШІ).

Низка наукових праць, які досліджують перспективи використання ChatGPT у сфері вищої освіти, виокремлюють значну кількість переваг цього ресурсу, зазначаючи водночас невизначеність норм його застосування і його вірогідний потенціал у формуванні вмінь академічного письма серед випускників ЗВО. При цьому, в дослідженнях висловлюється також занепокоєння щодо надмірного користування означеним чатом, що може призвести до нівелювання умінь навчання та розвитку ментальної інерції в суб'єктів пізнання. У зв'язку з цим, в академічних колах зазначається двоїстий характер ChatGPT: виконуючи роль ресурсу, здатного до збагачення навчального досвіду студентів та економії їхнього часу й зусиль, він також створює ризики вповільнення розвитку інтелекту людини, хоч і не здатен повністю замінити його. Крім того, ШІ породжує неоднозначність його сприйняття серед педагогів, оскільки надмірна залежність студентів від ChatGPT може розвинути в них академічний паразитизм.


Отже, основна мета цього дослідження полягає в тому, щоб передбачити потенційні переваги використання ChatGPT під час виконання студентами університету дослідницького проекту та набуття ними вмінь академічного письма, й визначити ймовірні виклики та проблеми, які цей чат може спричинити.


Послуговуючись методами теоретичного позиціонування, порівняльно-критичного аналізу та дослідницької процедуралізації, ця стаття висвітлює концепцію ChatGPT, характеризуючи його позитивні й негативні властивості, які можуть виявитись у ході виконання наукової праці.

До того ж, у цій статті надається різнобічне уявлення про можливість інтеграції ШІ у сферу вищої освіти, а також обґрунтовується перспектива подальших досліджень у цій галузі, зокрема щодо поміркованого використання ChatGPT під час навчання академічного письма у ЗВО.

Ключові слова: штучний інтелект, ChatGPT, компетенція в академічному письмі, науково-дослідницький проект, переваги та труднощі використання ChatGPT під час навчання академічного письма.

Одержано редакцією 04.07.2024
Прийнято до публікації 17.07.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-61-69>

 <https://orcid.org/0000-0003-1482-488X>

ПОДОЛЯК Михайло

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов імені Я. Яреми, Львівський національний університет Ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького
e-mail: misha.podol@gmail.com

УДК 378.147:378.13:811.111(045)

МЕТОД КЕЙСІВ ТА ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Висвітлено сучасні розвідки у сфері використання методу кейсів та методу проектів у ЗВО та здійснено аналіз наукової літератури на тематику.

Проаналізовано визначення поняття методу кейсів та методу проектів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Досліджено основні складові елементи методу кейсів та проектів, зокрема: роль студентів та викладачів, використання сучасних ІКТ у процесі використання цих методів.

Визначено поняття кейсів та проектів як результатів використання цих методів.

Висвітлено основні переваги та недоліки при використанні методу кейсів та методу проектів у навчанні іноземної мови.

Окреслено основні проблеми, які можуть виникати при впровадженні цих методів та шляхи їх вирішення. Проведено опитування студентів стосовно навчання за методом кейсів та проектів та визначено їх переваги.

Запропоновано рішення та пропозиції стосовно кращого та ефективнішого впровадження методу кейсів та проектів. Розглянуто актуальність використання цих методів при навчанні іноземних мов у ЗВО України.

Ключові слова: метод кейсів; метод проектів; навчання іноземної мови; мотивація студентів; ефективність навчання.

Постановка проблеми. Сучасний університет повинен забезпечити студентів необхідними знаннями та навичками. Серед основних навичок сучасного фахівця вважаємо вміння спілкуватися іноземною мовою на професійному рівні. Таке вміння забезпечує предмет "Іноземна мова за фаховим спрямуванням", яка поєднує в собі елементи іноземної мови та фахової термінології. Вміння спілкуватися на професійну тематику – складне завдання, яке вирішують викладачі іноземної мови, використовуючи різноманітні сучасні методи та практики навчання. Серед таких варто зазначити метод проектів та кейсів, які останнім часом здобувають все більшу популярність не лише у світі, а й в Україні також.

Ми пропонуємо розглянути метод проектів та кейсів у комплексі, оскільки, на нашу думку, вони гармонійно взаємоповнюють один одного. За допомогою методу проектів студенти вивчають, досліджують та опановують навчальний ма-

теріал, здобувають необхідні навички та вміння; використовуючи метод кейсів, студенти перевіряють здобуті знання та навички на практиці, вирішуючи різноманітні навчальні завдання та проблеми. Таким чином метод проектів виступає тут в якості навчального процесу, а метод кейсів – як метод контролю та перевірки знань.

Мета статті полягає у визначенні ефективності методу кейсів та методу проектів при вивченні професійної іноземної мови.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Проблематика методу кейсів та проектів є відомою досить давно. Багато зарубіжних науковців досліджують використання кейсів та проектів в освітньому процесі. В Україні ці методи набули популярності зі здобуттям незалежності. Поняття та використання методу кейсів та проектів у викладанні іноземних мов в університетах в Україні досліджували такі науковці: О. Медкова, О. Альошина, І. Гунько, О. Волошина, І. Зоренко, І. Щербина та інші. Зарубіжні наукові також детально вивчають проблематику використання методу проектів та кейсів у вивченні іноземних мов. Дж. Акрідж, К. Харлінг, А. Гесс, К. Катеріне, К. Мерсет, Е. Віллок та інші висвітлюють особливості використання методу кейсів в освітньому процесі; Дж. Фішер, Е. Касі, А. Маргаріда, Н. Нікуліна, К. Роель досліджують застосування кейс методу та методу проектів у процесі навчання іноземної мови.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Розпочати пропонуємо з визначення поняття методу проектів. С. Щербина розглядає метод проектів як дидактичну категорію з метою оволодіння теоретичними або практичними знаннями шляхом детальної розробки та вивчення проблеми, яка має завершитися практичним результатом (Щербина, 2014). Таким чином дослідниця визначає проектне навчання. Беручи до уваги вивчення іноземної мови дослідниця визначає метод проектного навчання таким чином: «Комплекс методів, який дозволяє студентам оволодіти іншомовним матеріалом у процесі виконання індивідуальних завдань». Проте такі

індивідуальні завдання мають бути складовими групових завдань, тобто проект має виконуватися в групі. Висвітлюючи особливості методу проектів, дослідниця виокремлює дві характеристики: робота в малих групах з метою пошуку вирішення практичного рішення та завдання, які виходять за рамки навчальної програми. Таким чином метод проектів вважаємо груповим методом навчання студентів.

Варто зазначити, що проектне навчання не лише є формою кооперативного навчання, а й при його впровадженні широко використовується принципи комунікативного підходу до навчання. С. Щербина наголошує, що у проектному навчанні активно використовуються такі лінгвометодичні принципи комунікативного підходу: практична спрямованість, використання максимальної кількості каналів прийому інформації та мотивація студентів (Щербина, 2014).

Також Н. Годованець стверджує, що під час роботи над проектом студенти використовують різні вміння та навички комунікативного навчання (Годованець, 2014, с. 47–48). Вони працюють з текстами та вчать ся шукати, аналізувати та узагальнювати інформацію. У проектному навчанні, за словами вченої, студенти використовують не лише вербальні засоби вираження думок, а й ілюстративні. Особливістю методу проектів, за словами В. Редько, полягає у тому, що процес діяльності супроводжується постійним комунікуванням учасників групи поміж собою (Редько, 2011, с. 34).

Проте метод проектів не обмежується лише комунікацією студентів поміж собою. Він також передбачає пошук, аналіз та систематизацію, необхідної для виконання проекту, інформації. І. Свириденко підкреслює, що у межах проектного навчання студенти виконують пошукову навчально-пізнавальну діяльність, створену педагогом (Свириденко, 2016).

І. Зоренко та І. Щербина зауважують, що суть проектної технології полягає у стимулюванні інтересу учнів до певних проблем, розв'язання яких вимагає необхідних теоретичних та практичних знань (Зоренко, Щербина, 2010, с. 290).

Таким чином метод проектів полягає у спільному, груповому пошуку, аналізі та систематизації необхідної інформації, з метою вирішення поставленого викладачем завдання чи проблеми, шляхом створення відповідного проекту. Звідси логічно виникає наступне питання, а саме визначення поняття проекту. Зазначимо, що проектом вважаємо кінцевий результат методу проектів.

О. Коломинова та С. Роман зазначають, що проектне навчання у вивченні іноземної мови передбачає створення та захист кінцевого продукту навчання – проекту (Коломинова, Роман, 2010, с. 41). Вчені пояснюють проект як кінцевий продукт проектного навчання, який має матеріальне втілення. Дослідники розрізняють мініпроекти та довгострокові проекти, індивідуальні й групові проекти. Натомість У. Науменко виділяє такі види проектів: монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові та інтернет проекти (Науменко, 2018). Проект, за І. Зоренко та І. Щербина, це робота, що самостійно планується та реалізується учнями (Зоренко, Щербина, 2010, с. 290).

Таким чином вважаємо, що проект має бути результатом самостійної діяльності студентів, спрямований на вирішення питання чи завдання, поставленого викладачем, бути відповідно оформленим та представленим на занятті.

Таким чином проект є основним результатом методу проектів. Проте для досягнення цього результату слід враховувати певні вимоги. Вони стосуються доцільності, актуальності, предметності проекту, зацікавленості студентів у роботі над ним. О. Коломинова та С. Роман зазначають, що при створенні навчально методичного комплексу для методу проектів необхідно враховувати такі вимоги: фокус на якості засвоєності навчальних матеріалів, цікавість для учнів, інтегративність та міжпредметність (Коломинова, Роман, 2010, с. 43).

У. Науменко підкреслює, що при розробці та впровадженні методу проектного навчання слід брати до уваги зацікавленості та інтереси студентів (Науменко, 2018, с. 119). І. Зоренко та І. Щербина підкреслюють, що метод проектів мусить мати такі вимоги для його організації: значущість проблеми та передбачуваних результатів, самостійна та групова діяльність учнів, структурування змістовної частини проекту та використання дослідницьких методів (Зоренко, Щербина, 2010, с. 291).

Оскільки ми вирішили розглянути метод проектів в парі з методом кейсів, вважаємо доцільним висвітлити поняття методу кейсів. Його вперше було застосовано у Гарвардській школі бізнесу у 1924 році. З того часу метод кейсів широко почали використовувати викладачі університетів у різних куточках світу. Також, після багатьох прикладів успішного використання цього методу, він став об'єктом дослідження науковців. Особливу увагу йому також приділяють і українські науковці.

І. Свириденко пояснює, що метод кейсів полягає у використанні випадків для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішень студентами з певної дисципліни (Свириденко, 2016). О. Сапожникова вбачає суть кейс методу у розгляді конкретних практичних ситуацій для спільного аналізу, обговорення та розв'язання студентами певної професійної сфери (Сапожникова, 2015, с. 356).

Деякі науковці зазначають, що метод кейсів є активним методом навчання. Т. Фоменко пояснює кейс метод як метод активного ситуаційного аналізу через вирішення завдань. В основі цього методу, за словами дослідниці, лежить опис конкретної професійної діяльності або реального професійний процес у реальних умовах (Фоменко, 2019, с. 210). Це дає змогу поставити студентів на місце фахівця, який повинен вирішити дану проблему. Також кейс метод повинен мати певні фахові предметні знання, для вирішення проблеми.

І. Романов розглядає кейс метод як «...техніку активного навчання, яка полягає у використанні конкретних учбових ситуацій при організації процесу навчання, націлену на формулювання проблеми і пошук варіантів її вирішення з наступним аналізом на навчальних заняттях». (Романов, 2017, с. 529)

Також і Г. Ахметова пояснює метод кейсів як активний метод навчання, який вимагає активної участі студентів. Він надає студентам можливість використовувати власні знання для вирішення різних проблем та адаптуватися до реальних професійних ситуацій (Akhmetova, 2019, р. 93). Кейс метод, за словами дослідниці, поєднує два елементи: кейс та обговорення кейсу.

І. Гунько та О. Волошина пояснюють, що метод кейсів належить до методів активного, проблемного та ситуативного навчання. Це опис практичної ситуації, що колись відбулася (Гунько, Волошина, 2021, с. 76).

Л. Байдак розглядає кейс метод як метод активного навчання на основі реальних ситуацій, який спрямований на вивчення конкретних знань та умінь (Байдак, 2019).

К. Харлінг та Дж. Акрідж розглядають кейс метод як спеціалізований тип обговорення, навколо якого побудовано роботу студентів (Akridge, Harling, 1998, р. 2). Таке обговорення описує ситуацію, яку потрібно розв'язати. Дослідники зазначають, що студенти вирішують кейс вдома, під час приготування до заняття, а потім працюють з іншими учнями в класі під

керівництвом викладача, щоб прийти до рішення, яке здається найкращим. Н. Мансур та С. Хусейн зазначають, що в першу чергу кейс метод є орієнтованим на завдання. Завдання в ньому полягає спочатку в розв'язанні проблеми на основі використання іноземної мови та знань з фахових предметів (Al-Mansour, Syed, 2014, р. 162).

К. Роел підкреслює, що кейс метод дозволяє викладачам впроваджувати комунікативний підхід у вивченні іноземної мови (Roell, 2019, р. 24–25). Дослідниця наголошує, що його найкраще застосовувати при вивченні предмету «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що дозволить поєднати вивчення іноземної мови і фахових предметів.

Барто зазначає, що метод кейсів також широко використовується при вивченні іноземної мови. І. Форостюк зазначає, що метод кейсів у викладанні іноземної мови призначений для того, щоб помістити студентів у симульовані ситуації, пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю (Форостюк, 2020). Мета цього методу полягає у мотивуванні студентів говорити іноземною мовою під час вирішення таких проблем.

Серед ознак кейс методу К. Девіс та Е. Вілкок відзначають наступні: кейси надаються викладачами, але їх вирішують студенти; викладач виступає фасилітатором; фокус на менеджменті кейсу, а не чітких способах його вирішення; студенти мають мати необхідні знання для вирішення проблеми (Davis, Wilcock, 2018).

І. Романов стверджує, що суть методу кейсів полягає у тому, що група студентів, вивчивши та проаналізувавши представлену ситуацію, намагаються запропонувати варіанти вирішення даної проблеми і повний алгоритм розвитку подій (Романов, 2018, с. 99).

Змістом кейсів, за Т. Фоменко, можуть бути різноманітні фахові тексти, статті, відео та аудіо матеріали (Фоменко, 2019, с. 211). А. Гесс зазначає, що якісні кейси базуються на реальних проблемах та рішеннях цих проблем. Ідеальними кейсами є ті, які не мають досконалого рішення. Вони можуть бути короткими або довгими, з графіками, фінансовими звітами, історичними даними, технічною інформацією тощо (Guess, 2014).

Подібне знаходимо і в статті Г. Ахметової, де дослідниця зазначає, що кейс має базуватися на реальних минулих або теперішніх подіях. Він повинен відповідати таким вимогам: має мати розв'язання; відповідний рівень складності; має бути актуальним; має ілюструвати типову ситу-

ацію; провокувати дискусію; розвивати аналітичне мислення (Akhmetova, 2019, р. 93).

Також і за О. Сапожниковою кейс має бути актуальним, ілюструвати типову ситуацію, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію та мати декілька вирішень (Сапожникова, 2015, с. 357).

Таким чином кейсом вважаємо подію або ситуацію, яка відбулася у реальному житті, і яку розв'язали відповідні фахівці; важливим нюансом тут є той факт, що цю подію або ситуацію можна використовувати в навчальному процесі при підготовці майбутніх фахівців. На нашу думку важливими ознаками кейсу мають бути: реальність та практичність, можливість впровадження в навчальний процес, здатність спровокувати у студентів аналітичне мислення та пошук необхідної інформації для його вирішення, цікавість та інформативність кейсу. Виходячи з цього, основну мету кейсу вбачаємо у практичній підготовці майбутніх фахівців.

Розглянувши поняття методу кейсів та методу проектів, пропонуємо дослідити ефективність обох методів. Розпочати варто з методу проектів, оскільки його вважаємо початковим у нашому експериментальному навчанні (метод проектів та метод кейсів). Варто зазначити, що багато українських та світових дослідників вивчали питання ефективності методу проектів. Так, І. Зоренко та І. Щербина серед переваг методу проектів перераховують: формування самостійної, творчої особистості, органічна та повна узгодженість з навколишнім життям, різноманітними інтересами учнів (Зоренко, Щербина, 2010, с. 290).

У. Науменко зазначає, що перевагами використання методу проектів є розвиток активного самостійного мислення учнів та орієнтація їх на спільну дослідницьку діяльність (Науменко, 2018, с. 118).

Головною перевагою методу проектів В. Редько вбачає у розвитку комунікативної діяльності у студентів (Редько, 2011, с. 35). Серед переваг методу проектів Н. Годованець виділяє: розвиток самостійного навчання та самоконтролю, розвиток навичок командної роботи, пошуку, збору та аналізу необхідної інформації, розвиток творчих здібностей (Годованець, 2014, с. 48).

І. Свириденко підкреслює, що використання проектних технологій позитивно впливає на розвиток у студентів пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпред-

метні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність (Свириденко, 2016).

Довівши, що безперечно метод проектів є ефективним у вивченні не лише нового навчального матеріалу студентами, а й в отриманні навичок професійної іншомовної комунікації, вважаємо за необхідне дослідити також і переваги та ефективність методу кейсів.

К. Харлінг та Дж. Акрідж зазначають, що кейси надають контекст для кращого розуміння інформації та її застосування у практиці. Цей метод, за словами дослідників, розвиває здатність студентів обґрунтовувати свою думку завдяки аналізу, пошуку та обговоренню отриманої інформації та знаходити вірне рішення. Серед переваг методу кейсів науковці виокремлюють дві основні: забезпечення активного навчання через представлення практичного завдання та розвиток навичок практичного застосування знань (Akridge, Harling, 1998, р. 1).

Подібне знаходимо у статті Г. Ахметової, в якій дослідниця заявила, що позитивним ефектом застосування методу кейсів є розвиток професійних знань та умінь у студентів; вироблення аналітичних навичок та розвиток здатності використовувати здобуті знання. Також О. Медкова (Медкова, 2015) підкреслює, що завдяки використанню методу кейсів реалізуються усі практичні знання, а також вміння прогнозувати ситуації, вести комунікацію, відстоювати свою думку та погляди, переконувати інших учасників бесіди, аналізувати та робити висновки (Akhmetova, 2019).

О. Сапожникова зазначає, що під час роботи над кейсом студенти вдосконалюють навички виявляти та розв'язувати проблему з припущеннями і висновками, аналізувати інформацію, оцінювати альтернативи, ухвалювати рішення, слухати та розуміти інших людей (Сапожникова, 2015, с. 356-357).

Стосовно використання методу кейсів у вивченні іноземної мови, то К. Роель виокремлює такі переваги: кейс метод створений для вдосконалення професійних навичок, а мова слугує в цьому випадку як комунікатором; мовні навички в цьому методі поєднуються з професійними; інтеграція різних мовних навичок; студенти можуть генерувати свої власні кейси; ефективніше використання ІКТ (Roell, 2019, р. 25).

К. Боні зазначає, що кейс метод підвищує знання студентів, особливо під час екзаменів (Bonney, 2015, р. 23).

І. Романов зазначає, що перевагою кейсів є можливість ефективно поєднувати теорію та практику (Романов, 2018, с. 98). Метод кейсів при вивченні іноземної мови, за словами дослідника (Романов, 2018, с. 100), створює необхідне мовне середовище і мотивує студентів використовувати іноземну мову для практичного професійного спілкування, сприяє розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, допомагає формувати навички ділового спілкування, аналітичних, творчих та соціальних навичок. Також дослідник зазначає, що метод кейсів при вивченні іноземної мови містить усі види мовленнєвої діяльності (Романов, 2017, с. 530).

Н. Мансур та С. Хусейн зазначають, що метод кейсів при вивченні іноземної мови розвиває комунікативні та кооперативні навички у студентів (Al-Mansour, Syed, 2014, р. 163). Л. Байдак зазначає, що перевагою методу кейсів є можливість наблизити мовленнєву діяльність до реальної комунікації (Байдак, 2019). Г. Ахметова підкреслює, що метод кейсів є особливо ефективним, коли він йде в парі з поясненням певної концепції або аналітикою, яка застосовується до кейс (Akhmetova, 2019, р. 95).

Також варто зазначити, що загалом студенти позитивно відгукуються про використання методу кейсів та методу проектів. А. Ядав та ін. дослідивши 101 факультет у коледжах та університетах США та Канади, зазначають, що студенти загалом позитивно сприймають використання методу кейсів у навчальному процесі. Особливо зростає активна участь студентів у навчальному процесі (Yadav, et al., 2007, р. 36). Також у дослідженні К. Боні знаходимо, що 81% опитаних студентів відповіли, що метод кейсів значним чином вдосконалив їхнє знання (Bonney, 2015, р. 24).

Результати дослідження. Підтвердивши ефективність методу кейсів та проектів, ми також вирішили дослідити відгуки студентів стосовно використання методу проектів та кейсів у навчанні предмету "Іноземна мова за професійним спрямуванням". Ми розглядаємо ці два методи в органічному симбіозі, кожному з якого виділена чітка роль, яка, проте, веде до спільного результату. Так, методу проектів ми визначили роль пояснення нового матеріалу, а методу кейсів – контролювального.

Суть нашого впровадження цих двох методів полягає у наступному. Завдяки методу проектів викладач пояснює спеціалізовані теми з фахових предметів іноземною мовою. Студенти, об'єднавшись в групи по 4-5 осіб заздалегідь, працюють

над проектом, який знаходить в межах пояснювальної тематики. Розробивши спільний проект, студенти його презентують та захищають. Опісля ми починаємо використовувати метод кейсів. Так, на цю ж тему студентам даються спеціально розроблені проблеми, які вони колективно, групи поділені по-новому, мають вирішити. Уся інформація лежить у межах однієї навчальної теми, як при використанні методу проектів, так і при використанні методу кейсів. Таким чином студенти спочатку опановують здебільшого теоретичний матеріал, а опісля розв'язують практичні проблеми, використовуючи вже здобуті знання та навички. Варто також зазначити, що уся комунікація, в групі поміж собою, з викладачем, відбувається іноземною мовою.

Використовуючи ці два методи в поєднанні студенти здобувають необхідні знання не лише з професійної іноземної мови (вивчають професійні терміни, спілкуються й роблять презентацію іноземною мовою), а й отримують та вдосконалюють важливі соціально-комунікативні навички або так звані *soft skills*. Так, під час нашого дослідження студенти навчилися здійснювати пошук та аналіз необхідної інформації, її систематизацію, робити презентації іноземною мовою на фахові теми, працювати в команді та керувати власним часом.

Для кращого розуміння нашої концепції спільного використання методу проектів та методу кейсів іноземною мовою, пропонуємо розглянути перебіг нашого дослідження на практиці та внести свої пропозиції та рекомендації стосовно використання цих методів при вивченні фахової іноземної мови.

Розпочинали ми роботу над впровадженням методу проектів та кейсів з розроблення навчальних матеріалів. Разом з викладачами профільних дисциплін ми розробляли теми та завдання для проектів, підшукували необхідні теоретичні матеріали, лексику та граматичні теми. Загалом ми старалися використовувати принципи роботи методу CLIL (Content and Language Integrated Learning) або предметно-мовне інтегроване навчання, яке ми в подальшому будемо розглядати детальніше. При цьому варто наголосити, що проекти та кейси для дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" слід підготувати спільно з викладачами профільних дисциплін. Також великою перевагою буде дублювання тем з профільних предметів при вивченні іноземної мови. Наприклад, якщо студенти вивчають з предмету «Акушерство» мастити, тоді ефективно буде продублювати, з використанням методу

проектів та кейсів, цю ж тему іноземною мовою.

Наступним етапом є робота над самим проектом в аудиторії разом зі студентами. Перед представленням завдань для проекту викладач повинен надати студентам усю необхідну теоретичну інформацію по цій темі, в парі з відповідною професійною лексикою та граматику. Презентація нового матеріалу слід робити з використанням ІКТ, відео та аудіо матеріалів, картинок, професійних сучасних текстів тощо. Важливою характеристикою навчальних матеріалів має бути наочність. Варто зазначити, що новий матеріал не повинен повністю покривати тему, тобто даємо приблизно 70-80% необхідної інформації, а студенти решту шукають самостійно. Потім викладач ділить студентів на окремі групи (4-5 осіб) та визначає ролі в кожній з них. Над проектами студенти працюють в аудиторії та вдома. Самостійно здійснюють пошук нової інформації, а на занятті – її систематизацію. Самостійно роблять презентацію. На занятті – її представляють та захищають. З власного досвіду рекомендуємо, щоб проект тривав приблизно 5–6 занять або 2–3 тижні. Опісля презентації проекту кожною з груп варто запитатися студентів про відгук та рефлексії стосовно їхньої роботи над проектом.

Після успішної реалізації методу проектів, переходимо до використання методу кейсів. Кейс, як і проект, рекомендуємо розробляти також з викладачами профільних дисциплін з можливим дублюванням тем з профільного предмету та іноземної мови. Таким чином студенти, опанувавши навчальний матеріал українською мовою, зробивши проект по ньому іноземною мовою, краще зможуть розв'язати проблему. Кейси складаємо з використанням сучасного досвіду, новітніх методик його вирішення та практичності. Рекомендуємо брати кейси з практичної праці або досвіду відповідних фахівців.

Розробивши кейс, представляємо його кожній з груп в аудиторії і ставимо завдання – вирішити проблему ефективним способом. Кейси рекомендуємо студентам давати на вирішення самостійно, а на аудиторному занятті розбираємо їх разом та перевіряємо правильність запропонованих рішень. Важливо, щоб під час аудиторних занять студенти разом шукали рішення цих кейсів та обговорювали усі можливі варіанти іноземною мовою. Також рекомендуємо, щоб уся комунікація, студент-студент, студент-викладач, здійснювалася лише іноземною мовою. На нашу думку, на кожний кейс доцільно виділяти 2–3 заняття або 1–2 тижні. Рішення кейсів студенти

представляють під час аудиторних занять. Окрім цього важливо, щоб викладач іноземної мови був у постійному контакті з викладачем фахової дисципліни, оскільки може бути потрібна детальніша консультація стосовно правильності вирішення кейсу.

В цьому контексті вважаємо за доцільне дати декілька практичних порад використання методу кейсів та проектів. Кейси та проекти слід використовувати зі студентами, які добре володіють іноземною мовою та мають базові знання зі спеціальності. Якщо проекти можна адаптувати певним чином для використання на перших курсах, то кейси, на нашу думку, доцільніше використовувати на останніх роках навчання. Це зумовлено тим, що для вирішення кейсу студентам необхідно мати певний рівень знань з фахових предметів. Також в обох випадках, методах проектів та кейсів, важливо, щоб студенти володіли іноземною мовою на достатньому рівні для висловлення власних думок.

Ми впровадили метод проектів та кейсів у студентів 3 та 4 курсів спеціальності 211 «Ветеринарна медицина» протягом одного семестру. Опісля ми провели опитування, в якому оцінювали ефективність використання цих методів навчання професійної іноземної мови, відгуки студентів стосовно вдосконалення власних знань та навичок спілкування іноземною мовою. Результати опитування продемонстрували, що студенти охоче беруть участь у розробці проектів та вирішенні кейсів. Більшість студентів зазначили, що вони покращили комунікативні навички, навчилися працювати в команді, вдосконалили навички презентації, підвищили професійні навички, покращили навички пошуку, аналізу та систематизації необхідної інформації. Важливо зазначити, що усі студенти відзначали підвищення мотивації та зацікавленості до отримання нових знань та вмінь зі спеціальності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином метод проектів та кейсів є важливим та ефективним методом здобуття та вдосконалення професійної іншомовної комунікативної компетентності. Ці методи не лише вдосконалюють вміння професійного мовлення студентів, а й розвивають важливі соціально-комунікативні навички або, так звані *soft skills*. Незважаючи на те, що використання методу кейсів та проектів передбачає затрату значної кількості часу та ресурсів, вони можуть стати ефективним доповненням до процесу вивчення предмету «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Список бібліографічних посилань

- Альошина, 2012 – Альошина, О.М. (2012). Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 30–31(34–35): 242–247.
- Байдак, 2019 – Байдак, Л. (2019). Використання кейс-методу у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей. *Матеріали науково-практичної конференції викладачів, аспірантів та студентів Сумського НАУ*. (Суми, 19–21 квітня 2019 р.). Суми: СНАУ. С. 135.
- Годованець, 2014 – Годованець, Н. (2014). Проектний метод вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 31: 47–48.
- Гулько, Волошина, 2021 – Гулько І.В., Волошина О.В. (2021). Застосування кейс-методу в процесі викладання іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Інноваційна педагогіка*, 32(2): 75–79.
- Зоренко, Щербина, 2010 – Зоренко, І. С., Щербина, І. Ю. (2010). Використання проектного методу під час вивчення учнями англійської мови. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 7(9): 289–299.
- Коломінова, Роман, 2010 – Коломінова, О. О., Роман, С.В. (2010). Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови: науково-методичний журнал*, 2: 40–47.
- Медкова, 2015 – Медкова, О.М. (2015). Кейс-метод як особливий вид навчального матеріалу. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 24 березня 2015). Retrieved from <http://interconf.f.kpi.ua/node/1272>
- Науменко, 2018 – Науменко, У. В. (2018). Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*, 3(1): 118–122.
- Ніколаєва та ін., 2015 – Ніколаєва, С.Ю., Борецька, Г.Е., Майер, Н.В., Устименко, О.М., Черниш, В.В. та ін. (2015). Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія. Київ: Ленвіт. 444 с.
- Романов, 2017 – Романов, І.Р. (2017). Метод-кейсів: перспективи використання у навчанні майбутніх правознавців англійської мови. *Молодий вчений*, 10: 529–534.
- Романов, 2018 – Романов, І. І. Умови застосування методу кейсів при навчанні іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 60(2): 98–102.
- Редько, 2011 – Редько, В. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, 8–9: 28–35.
- Сапожникова, 2015 – Сапожникова, О.М. (2015). Кейс-метод як засіб формування мовної компетенції. *Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 березня 2015 р.). КНЕУ. Р. 355–359.
- Свириденко, 2016 – Свириденко, І. М. (2016). Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 144: 455–458.
- Фоменко, 2019 – Фоменко, Т. (2019). Застосування кейс-методу під час вивчення іноземної мови в аграрних вишах. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Р. 209–211.
- Форостюк, 2020 – Форостюк, І.В. (2020). Кейс-метод як сучасна технологія викладання іноземної мови професійного спрямування. *Актуальні проблеми іноземної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні*: III Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція (Луцьк, 26 березня 2020 р.). Р. 86–88. URL <https://dpspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/39342>
- Щербина, 2014 – Щербина, С.В. (2014). Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство*, 128: 519–522
- Akhmetova, 2019 – Akhmetova, G. (2019). Case study as an innovative method in foreign language teaching. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Рр. 93–95.
- Akridge, Harling, 1998 – Akridge, J., Harling, K. (1998). Using the case method of teaching. *Agribusiness*, 14: 1–14. doi: 10.1002/(SICI)1520-6297(199801/02)14:13.0.CO;2-8.
- Al-Mansour, Syed, 2014 – Al-Mansour, N.S., Syed, S.H. (2014). Introducing Case Study in Classrooms: A holistic approach to Language teaching. *Journal of Faculty of Languages & Translation*, 7(2): 159–186. Retrieved from <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/101636>
- Bonney, 2015 – Bonney, K. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains. *Journal of Microbiology and biology education*, 16(1): 21–28. doi: 10.1128/jmbe.v16i1.846
- Davis, Wilcock, 2018 – Davis, C., Elizabeth Wilcock, E. (2018). Teaching Materials Using Case Studies. Retrieved from <https://edcurator.com/resource/vendor/595/Case%20Study.pdf>
- Fischer et al., 2008 – Fischer, J., Etain, C., Margarida, A., Elke, G., A., Lešnik, M. (2008). LCaS – Language case studies Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. A handbook. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Pp. 69. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/2009_12_01_D4_LCaS_05_08_2008.pdf
- Guess, 2014 – Guess, A.K. (2014). A Methodology for Case Teaching: Becoming a Guide on The Side. *Journal of Accounting and Finance*, 14(6): 113–126.
- Merseth, 1991 – Merseth, K. (1991). The case for cases in teacher education. *AAHE*. P. 42.
- Nae, 2019 – Nae, N. (2019). Teaching English with the case method – a tentative approach. *Euromentor Journal*, 10(1): 25–38.
- Roell, 2019 – Roell, C. (2019). Using a Case Study in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 57(4): 24–33. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1236098>
- Yadav, et al., 2007 – Yadav, A., Lundeberg, M., Deschryver, M., Dirkin, K., Schiller, N., Maier, K., Herreid, C. (2007). Teaching science with case studies: A national survey of faculty perceptions of the benefits and challenges of using cases. *Journal of College Science Teaching*, 37: 34–38.

References

- Alyoshyna, O.M. (2012). Modern methods and technologies of teaching foreign languages in universities. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*, 30–31(34–35): 242–247 [in Ukr.].
- Baidak, L. (2019). Use of the case method (case study) in teaching students foreign languages. *Materials of the scientific and practical conference of teachers, graduate students and students of the Sumy National*

- Agrarian University*. (Sumy, April 19–21, 2019). Sumy: SNAU. P. 135 [in Ukr.].
- Godovanets, N. (2014). The project method of learning a foreign language. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 31: 47–48 [in Ukr.].
- Gunko, I.V., Voloshina, O.V. (2021). Application of the case method in the process of teaching a foreign language in the conditions of the educational-scientific-production complex "All-Ukrainian Scientific and Educational Consortium". *Innovative pedagogy*, 32(2): 75–79 [in Ukr.].
- Zorenko, I. S., Shcherbyna, I. Yu. (2010). The use of the project method during students' learning of the English language. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 7(9): 289–299. [in Ukr.].
- Kolominova, O.O., Roman, S.V. (2010). Modern technologies of teaching English in primary school. *Foreign languages: a scientific and methodical journal*, 2: 40–47. [in Ukr.].
- Medkova, O.M. (2015). The case method as a particular type of educational material. *Modern approaches and innovative trends in teaching foreign languages: Materials of the X International scientific and practical conference* (Kyiv, March 24, 2015). Retrieved from <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1272> [in Ukr.].
- Naumenko, 2018 - Naumenko, U. V. (2018). Innovative methods of teaching English in higher education in the conditions of modernization. *A young scientist*, 3(1): 118–122. [in Ukr.].
- Nikolayeva, S.Yu., Boretska, G.E., Mayer, N.V., Ustyomenko, O.M., Chernysh, V.V., et al., (2015). Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general education and higher educational institutions: collective monograph. Kyiv: Lenvit. 444 p. [in Ukr.].
- Romanov, I.R. (2017). Case method: prospects for use in teaching future legal scholars of the English language. *A young scientist*, 10: 529–534 [in Ukr.].
- Romanov, I. I. Conditions for using the case method in teaching foreign languages. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova*, 60(2): 98–102. [in Ukr.].
- Redko, V. (2011). Interactive foreign language learning technologies. *Native school*, 8–9: 28–35 [in Ukr.].
- Sapozhnikova, O.M. (2015). The case method as a means of forming language competence. *Linguistic discourse in the paradigm of professional education: coll. materials for the International Science and Practice conference* (Kyiv, March 5, 2015). KNEU. P. 355–359 [in Ukr.].
- Svyridenko, I. M. (2016). Interactive technologies and methods of teaching foreign languages at non-language faculties. *Proceedings. Series: Philological sciences*, 144: 455–458 [in Ukr.].
- Fomenko, T. (2019). Application of the case method during the study of a foreign language in agricultural universities. *Foreign language in the professional training of specialists: problems and strategies: collection of abstracts of reports of the iii international scientific and practical internet conference*. Kropyvnytskyi: RVV Central State University named after V. Vynnychenko. Pp. 209–211 [in Ukr.].
- Forostyuk, I. V. (2020). The case method as a modern technology of teaching a foreign language professionally. *Actual problems of foreign language communication: linguistic, methodical and social-psychological: III All-Ukrainian Scientific and Methodical Internet Conference* (Lutsk, March 26, 2020). P. 86–88. Retrieved from <https://dSPACE.nuft.edu.ua/handle/123456789/39342> [in Ukr.].
- Shcherbina, S. V. (2014). Application of the project method in teaching a foreign language in a higher educational institution. *Scientific notes: a collection of scientific papers. Series: Philological sciences; Linguistics*, 128: 519–522 [in Ukr.].
- Akhmetova, G. (2019). Case study as an innovative method in foreign language teaching. *Foreign language in the professional training of specialists: problems and strategies: Collection of abstracts of reports of the III International Scientific and Practical Internet Conference*. Kropyvnytskyi: RVV Central State University named after V. Vynnychenko. Pp. 93–95.
- Akridge, Harling, 1998 – Akridge, J., Harling, K. (1998). Using the case method of teaching. *Agribusiness*, 14: 1–14. doi: 10.1002/(SICI)1520-6297(199801/02)14:13.O.CO;2-8.
- Al-Mansour, Syed, 2014 – Al-Mansour, N.S., Syed, S.H. (2014). Introducing Case Study in Classrooms: A holistic approach to Language teaching. *Journal of Faculty of Languages & Translation*, 7(2): 159–186. Retrieved from <https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/101636>
- Bonney, 2015 – Bonney, K. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains. *Journal of Microbiology and biology education*, 16(1): 21–28. doi: 10.1128/jmbe.v16i1.846
- Davis, Wilcock, 2018 – Davis, C., Elizabeth Wilcock, E. (2018). Teaching Materials Using Case Studies. Retrieved from <https://edcuration.com/resource/vendor/595/Case%20Study.pdf>
- Fishcer et al., 2008 – Fischer, J., Etain, C., Margarida, A., Elke, G., A., Lešnik, M. (2008). LCaS – Language case studies Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. A handbook. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Pp. 69. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/2009_12_01_D4_LCaS_05_08_2008.pdf
- Guess, 2014 – Guess, A.K. (2014). A Methodology for Case Teaching: Becoming a Guide on The Side. *Journal of Accounting and Finance*, 14(6): 113–126.
- Merseth, 1991 – Merseth, K. (1991). The case for cases in teacher education. *AAHE*. P. 42.
- Nae, 2019 – Nae, N. (2019). Teaching English with the case method – a tentative approach. *Euromentor Journal*, 10(1): 25–38.
- Roell, 2019 – Roell, C. (2019). Using a Case Study in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 57(4): 24–33. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1236098>
- Yadav, et al., 2007 – Yadav, A., Lundeberg, M., Deschryver, M., Dirkin, K., Schiller, N., Maier, K., Herreid, C. (2007). Teaching science with case studies: A national survey of faculty perceptions of the benefits and challenges of using cases. *Journal of College Science Teaching*, 37: 34–38.

PODOLIAK Mykhailo

PhD in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of the Ukrainian and Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv

THE METHOD OF CASES AND PROJECTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE UNDER PROFESSIONAL DIRECTION

Summary. A modern university should provide students with the necessary knowledge and skills. Among the basic skills of a contemporary specialist, we consider the ability to communicate in a foreign language at a

professional level. The ability to communicate on professional topics is difficult for foreign language teachers to solve using various modern teaching methods and practices. Among them, it is worth noting the process of pro-

jects and cases, which have recently been gaining more and more popularity worldwide and in Ukraine.

The purpose of the article is to determine the effectiveness of the case and project methods in learning a professional foreign language.

Project-based learning is not only a form of cooperative learning, but also its implementation widely uses the principles of a communicative approach to learning. The project method is not limited to communication between students. It also provides for the search, analysis, and systematization of information necessary for the implementation of the project. The project method consists of a joint group search, analysis, and systematization of the necessary information to solve the task or problem the teacher sets by creating an appropriate project.


The case method is also widely used in foreign language learning. A case is an event or situation that occurred in real life and was solved by relevant specialists; a vital nuance here is that this event or situation can be used in the educational process when training future specialists.


It was also decided to investigate students' feedback regarding using the method of projects and cases in

teaching the subject "Foreign language for professional direction." We consider these two methods in an organic symbiosis, each of which has a clear role but leads to a typical result. We defined the project method as explaining new material and the case method as controlling it. Using these two methods in combination, students acquire the necessary knowledge of a professional foreign language (learn professional terms, communicate, and make a presentation in a foreign language) and acquire and improve essential social-communicative skills or so-called soft skills. Projects and cases are an important and effective method of acquiring and enhancing professional foreign language communicative competence. These methods improve students' professional speaking skills and develop necessary social and communicative skills or Soft Skills.

Keywords: case method; project method; learning a foreign language; student motivation; effectiveness of training.

Одержано редакцією 23.07.2024
Прийнято до публікації 12.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-69-77>

 <https://orcid.org/0000-0002-8500-1402>

ЛОЦМАН Руслана

заслужена артистка України,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри вокального виконавства,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

e-mail: rusyalotsman@ukr.net

УДК 378.091.3:[811.161.2'28:398.6](045)

ВИВЧЕННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ МОВНО-ПІСЕННИХ ДІАЛЕКТІВ УКРАЇНИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В МЕЖАХ КАНАДСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО ПРОЕКТУ «ЗБЕРЕЖИ МОВУ І КУЛЬТУРУ СВОЄЇ БАБУСІ»

У статті розглядається актуальна проблема збереження мовно-піснених діалектів через призму дослідження сучасного стану традиційної культури та її відтворення здобувачами освіти.

Проаналізовано творчу діяльність шести фольклорних колективів, які стали опорними в канадсько-українському проекті «Збережи мову і культуру своєї бабусі», заціентовано увагу на важливості перенесення живої української говірки в розмовне та освітнє середовище сучасної України.

Ключові слова: мовно-пісенні діалекти; проект; фольклор; говірка; народна пісня; українські; здобувачі освіти.

Постановка проблеми. У попередні роки ми спостерігаємо ситуацію, що змушує нас задуматись над порятунком рідної мови та пісні. Це зумовлено тим, що в навчальних програмах «Нової української школи» відсутні предмети зі співів та діалектології, що могли би значно підняти рівень сформованості виконавсько-мовленнєвої культури здобувачів освіти, сприяти їх національно-патріотичному вихованню. Нажаль, і сьогодні на вулицях великих міст України можна почути ворожу мову з уст тих, хто щоденно під прицілом обстрілів окупантів. Юні носії мовно-піснених діалектів, приїжджаючи з сіл на навчання в міста, досі потерпають від нав'язаного століттями «ком-

плексу меншовартості», що полягає в припиненні сільської говірки, яка насправді є основою літературної мови та її багатством. Ще більше бентежить той факт, що з кожним днем зменшується кількість старожилів, які зберігають живі говірки та зразки автентичної пісенної культури.

У зв'язку з військовими діями в країні зникли цілі діалектичні регіони і ця ситуація погіршується з кожним днем. Нас має насторожувати те, що на сьогоднішній момент на одну область України можна знайти один-два дитячі фольклорні колективи, які займаються відродженням мовно-піснених діалектів. Від січня 2022 року ми простежили вплив суспільно-політичних обставин на розвиток дитячих та молодіжних фольклорних колективів. Наприклад, до російської навали у Черкаській області працювало більше 10 таких колективів, а зараз діючих залишається тільки два. Через заборону проведення офлайн-занять в зоні підвищеної небезпеки кілька разів призупинялась робота фольклорного колективу «Вербиченька» з м. Нова Водолага на Харківщині. Деякі колективи не діють через від'їзд за кордон керівників або виконавців, інші – через припинення фінансування.

Необхідність забезпечення військових сил в час війни вплинула на зменшення державних видатків на культуру, тож зростає актуальність міжнародного фондування важливих просвітницьких проектів. Зокрема, завдяки проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», що триває з 2022 року понині, було виплачено 180 преміальних стипендій юним носіям мовно-пісенних діалектів – здобувачам освіти України. На сьогодні триває третій етап програми, продовжується робота з вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів школярами та студентами різних регіонів України. Тож у межах даного дослідження проаналізуємо результати та перспективи збереження духовної і мовної культури українською молоддю в процесі реалізації канадсько-українського проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», керівником якого є автор статті.

Метою статті є аналіз сучасного стану вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів здобувачами освіти в процесі реалізації канадсько-українського проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», результати якого збагачують методичне забезпечення освітнього процесу та сприяють наповненню й оновленню навчальних програм української школи.

Аналіз досліджень із проблеми. Проблема вивчення регіональних особливостей української мови знайшла своє відображення у працях науковців минулих часів та сучасності, наприклад: С. Бевзенко, Ф. Жилко, І. Матвіяс, В. Мойсієнко, В. Ващенко, В. Ганцов, О. Горбач, Й. Дзендзелівський, І. Зілінський, В. Грещук, П. Редін. Географія наукових розвідок вітчизняних вчених, які присвятили своє життя вивченню та збереженню діалектичних особливостей української мови різних регіонів України вражає: Г. Аркушина (західнополіські говірки), З. Бичко (Опілля), І. Варченко (Лубенщина), К. Глуховцева (східнословобожанські говірки), Я. Закревська (гуцульські говірки), П. Лисенко (поліські говори), Г. Мартинова (Правобережна Черкащина), М. Неґрич (Гуцульщина), М. Онишкевич (бойківські говірки), І. Сабадош (закарпатські говірки), Н. Гуйванюк (буковинські говірки), В. Чабаненко (Нижня Наддніпрянщина) та багато інших. Зокрема, на сайті Інституту української мови імені О. Потебні зібрано вагомий архів напрацювань українських дослідників діалектології: близько 100 хрестоматій, понад 200 діалектичних словників та інших джерел. «Український діалектний фонофонд», в якому «збережено для наступних поколінь об'єктивну картину мовного стану українських говірок», охоплює понад 1300 магні-

тофонних записів автентичного діалектного мовлення, записаних в експедиціях по різних регіонах України (Кобринка, Рябець, 2018).

Втім, мусимо визнати, що потенціал національної філологічної спадщини у повному обсязі досі не впроваджено у систему освіти, оскільки діалектологія не вивчається в школі, а тільки у закладах фахової підготовки вчителів-філологів. Подібна ситуація спостерігається з накопиченим архівом пісенного фольклору, якого за роки існування нашої держави достатньо записано мистецтвознавцями, етномузикологами та збирачами усної традиційної культури. Список досліджень починається від корифеїв української фольклористики минулого до сучасних сподвижників – Л. Ященка, А. Іваницького, С. Грици, Л. Єфремової, Л. Іваннікової, М. Дмитренка, Г. Коропніченко, І. Сінельнікова, Р. Цапун, В. Осадчої, О. Терещенка, В. Ковальчука та ін. Результатом їх фольклорно-експедиційної діяльності є вагомий аудіоархів музичного фольклору, що зберігається в Інституті музикознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського та інших установах. До прикладу, двочастинний каталог українського пісенного фольклору, упорядкований Л. Єфремовою містить інформацію про тисячі унікальних фольклорних зразків з різних регіонів України (Єфремова, 2009). Велику збиральницьку роботу проводять сучасні етнологи, фольклористи, керівники творчих колективів та педагоги закладів освіти різних рівнів.

Проте, питання вивчення і відтворення мовно-пісенних діалектів України досі знаходиться в площині поодиноких ініціатив, котрі розвиваються завдяки людям, залюбленим у багатство української мови та пісні. Так, Т. Громко піднімає проблему вивчення української діалектної лексики в школі, зазначаючи про необхідність проведення занять лінгвістичного гуртка за пропонованими темами: «Характеристика місцевої говірки», «Мова рідного краю та її місце серед діалектів України», «Культура мови учнів та говіркові елементи у їхньому мовленні», «Місцева говірка в українській літературній мові» тощо (Громко, 2021).

Ми ж вважаємо, що в школу обов'язково варто ввести дисципліну «україноспів», що дозволило б ознайомити підростаюче покоління з пісенною спадщиною нашого народу та діалектними особливостями регіонального фольклору. Нажаль, інтегрований курс «мистецтво», що замінив предмет «співи» в шкільній програмі, не забезпечує можливості вивчити достатню кількість українських пісень школярами. Зважаючи на те, що у науковому просторі проблема від-

творення пісенних та мовних діалектів висвітлена недостатньо, результати реалізації канадсько-українського проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» частково заповняють цю прогалину.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українська земля багата на традиції та здобутки її людей. Попри війни та поневолення українцям вдалося зберегти величезний пласт культури. Україноспів, як тисячолітня традиція нашого народу, що з уст в уста передавалася нащадкам, незважаючи на заборони та укази тимчасових загарбників, на сьогоднішній день разом з українською мовою є типовими ознаками, кодом ідентифікації українця, маркером нашої національної ідеї. Особливо тепер, в умовах нашої боротьби за самоідентифікацію нашого народу, ми мусимо не тільки здолати ворога на військовому фронті, а й усіма силами укріпити рубежі нашого культурного поля. Багатство пісенної традиції та говірок різних регіонів України – перспективний врожай на майбутні роки, зібрати який зможуть юні та молоді патріоти – носії рідної культури.

«Нація характеризується своєю особливою національною мовою» - зазначає Ф. Жилко, досліджуючи процес інтеграції діалектів у загальнонародну мову та підкреслюючи загрозу відмирання говірок, що «пояснюється щедалі сильнішим впливом літературної мови на діалекти в нашу добу, порівняно швидким втрачанням діалектами свої рис, зливанням їх із загальнонародною мовою» (Жилко, 1955, с. 13, с. 183). Дослідник підіймав проблему зникнення діалектів ще 70 літ тому, підкреслюючи, що молодше покоління менше зберігає характерні риси говірки, ніж старші люди. Гортаючи ґрунтовне видання «Звенигородщина» А. Кримського, читаючи тексти, зафіксовані місцевою говіркою, викликає подив стилістика мовлення та діалектизми, яких ми вже не чуємо в повсякденному житті. Цікавий для пізнання розділ «Баб'ячий календар» (1930) ознайомлює з обрядами, віруваннями, традиціями наших предків та від читання оригінального тексту складається враження, що ми самі не знаємо народної мови свого краю (Кримський, 2009). За дивним збігом обставин, перебуваючи на Звенигородщині в рідному селі автору цієї статті прийшов телефонний дзвінок з Канади про необхідність реалізації проекту, присвяченого збереженню мовно-пісенних діалектів Черкащини та інших регіонів України.

Обговорюючи основні завдання проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» його автор – виходець з Черкащини Ю. Білінський зазначив про важливість «зберегти ці

говірки, які ми чули в дитинстві...зберегти їх в усій їх красі, в усіх їх деталях. Мало просто записувати ці говірки, ставити в Інтернет, мало виконувати це в фольклорних колективах... важливо, щоб звучали ці говірки в тих місцях, де вони зберігаються тисячоліттями... Люди, які вчать це в більш зрілому віці, дуже часто не спроможні відтворити народні пісні в тих деталях, як це передавалося від матері до дитини. В нас ще є останні роки, коли ми можемо взяти ці говірки з уст тих людей, які володіють ними» (Білінський, 2022).

Концепція проекту полягає в збереженні оригінальної батьківської мови і культури співу в середовищі української молоді, у знаходженні стимулів для підростаючого покоління до вивчення та використання у житті діалектів та говорів. Проект змушує нас замислитися над важливістю збереження народної мови носіїв-старожилів, аби вона не відійшла у вічність разом з ними. Постає завдання – звернути увагу молоді на вивчення особливостей говірки наших бабусь та дідусів, специфічну вимову, інтонацію, пом'якшення приголосних, наголоси та словниковий запас тощо, аби повернути в розмовне середовище різнобарв'я мовно-пісенних діалектів української мови.

Мета канадсько-української ініціативи «Збережи мову і культуру своєї бабусі» передбачає: збереження та відтворення мовно-пісенного діалектів різних регіонів України, місцевих говірок і фольклору; виявлення талановитих носіїв україноспіву і живої народно-побутової мови; збільшення відеоархівів з фольклору та їх просування в інтернет-аудиторію; комунікацію з творчими колективами, які спеціалізуються на вивченні національних традицій та фольклору; підтримку українських дітей в час війни та їх патріотичне виховання; пошук подальшого просування мовно-пісенних діалектів у освітнє середовище та соціум.

Серед перспективних завдань на початку реалізації програми «Збережи мову і культуру своєї бабусі» ми визначили наступні:

- інформування суспільства про важливість збереження мовно-пісенних діалектів України, запрошення до проекту широкої аудиторії учасників проекту та прихильників цієї ідеї;

- зібрання архіву відеоматеріалів фольклору з різних областей України для вивчення мовно-пісенних діалектів та залучення молоді до експедиційно-пошукової роботи в рідних місцевостях;

- активізація процесу дослідження, вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів здобувачами освіти – школярами та

студентами, стимулювання цього процесу преміальними виплатами за кожен якісний відеоролик, створений в межах проекту;

– просування концепції проекту в навчальні програми українських закладів освіти задля вивчення та збереження мовно-пісенних діалектів України.

Для нас було важливо отримати офіційну підтримку Міністерства освіти і науки України щодо інформаційного забезпечення проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» з перспективою подальшої участі в ньому здобувачів закладів освіти різних рівнів. Співзвучними з проектом є концептуальні ідеї сучасної освіти згідно Стратегічного плану діяльності МОН до 2027 року, а саме: «освіта, що формує світоглядні орієнтири», «освіта, спрямована на утвердження української політичної нації і розвиток громадянського суспільства», «особистісно-орієнтована освіта», «науково-орієнтоване навчання» (Стратегія МОН, 2024, с. 28). Збереження мовно-пісенних діалектів України та їх відтворення здобувачами освіти відповідає по всіх чотирьох напрямках.

По-перше, світогляд формує традиційна культура та, зокрема, українська пісня, яка ввібрала в себе мораль та духовні цінності народу, виховала покоління українців у середовищі календарної обрядовості і сьогодні дає нам силу вистояти як держава.

По-друге, утвердження нації можливе тільки за умов збереження державної мови та її поширення в усі сфери життя громадянського суспільства; спілкування рідною мовою з її діалектичними особливостями має стати ознакою престижності, інтелектуальності та національної гордості.

По-третє, особистісне орієнтування в освітньому процесі полягає в забезпеченні індивідуального підходу до кожного здобувача освіти, який водночас є носієм місцевої говірки та пісенної культури, що важливо підкреслювати та підтримувати, стимулюючи до масового відтворення мовно-пісенних діалектів.

По-четверте, науково-орієнтоване навчання передбачає формування мотивації здобувачів освіти та педагогів до пошуку нового та трансформації традиційного в сучасному просторі освіти: написання робіт в МАН про історію та звичаї рідного краю, студентських наукових робіт з проблеми відродження традицій; створення умов для діяльності при кожному закладі освіти фольклорного колективу, який відтворюватиме говірку, народні звичаї, місцевий фольклор та презентуватиме регіональне етнічне вбрання; розвиток шкільних музеїв українського побуту, пісенних

світлиць для проведення вечорниць, обрядових свят тощо.

Організація першого етапу проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» відбулась наприкінці 2021 – початку 2022-го року, а його активна фаза припала на період воєнних подій в Україні. Напередодні було розроблено положення про проведення онлайн-конкурсу з тематики збереження мовно-пісенних діалектів України та оголошено про прийом заявок та відеороликів. Номінації конкурсу передбачали презентацію різножанрового традиційного мистецтва здобувачами освіти у жанрах: традиційний спів, розмовно-фольклорний жанр (оповідка, билина, казка та ін.), інструментальна музика. Конкурсне відео, хронометражем до 5 хвилин, від сольних виконавців, малих форм та творчих колективів оцінювалось професійним журі та, у разі відповідності критеріям конкурсного відбору, передбачало виплату однієї премії, встановленої оргкомітетом – 2 тисячі гривень. Таким чином, за перший етап проекту ми відібрали 100 відеороликів проекту та преміювали їх авторів. Варто відмітити позитивні ініціативи проекту, коли учні на канікулах знаходили нагоду відвідати бабусю, дідуся та перейняти від них народні пісні, казки, оповідки тощо. Вивчивши їх та записавши відеоролик власного виконання зразка фольклору, учасники надсилали їх за формою, що знаходиться на сайті проекту (Офіційний сайт проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», 2024). На ньому можна ознайомитися з відеороликами переможців майбутнім учасникам проекту для стимулювання пошуків власних історій про традиції свого краю та відтворення живої говірки. Також сайт наповнений базою корисних посилань, фольклорних ресурсів, де підібрані аудіозаписи виконання фольклору автентичними виконавцями та інші матеріали для вивчення мовно-пісенних діалектів.

Зважаючи на несприятливі умови реалізації першого етапу програми «Збережи мову і культуру своєї бабусі» через воєнні дії в Україні, не вдалось виконати поставлені завдання в повній мірі і досягти високоякісних результатів відтворення мовно-пісенних діалектів. З-поміж 100 відео можна вибрати частину таких, які вважаємо зразковими і рекомендуємо для наслідування, до прикладу, відеоролики А. Христенко, М. Самовол, А. Бабаханян, Ю. Дебопре, О. Дацьків, В. Губаренко, М. Гладунець, С. Цивінська, Є. Астахова, С. Аль-Хадіді, В. Сінельников та ін. Після обговорення результатів першого етапу з канадсько-українською фундацією було прийнято рішення продовжити проект в 2023–

2024 роках, щоб підтримати діяльність дитячих фольклорних колективів у селах та містечках, де живе традиція і передається від старших поколінь до молодших.

Таким чином, другий етап проекту «Збережи мову та культуру своєї бабусі» передбачав знайомство з колективами, які стали регіональними центрами впровадження нашої програми. У період з травня 2023 р. по червень 2024 р. оргкомітетом проекту було відвідано 6 творчих колективів з метою проведення установчих бесід та відеозйомки процесу занять, а також фіксації поточного стану відтворення мовно-пісенних діалектів з означенням перспективи на майбутню співпрацю в межах проекту. Серед визначених регіональних центрів – фольклорні колективи Черкащини («Калинята», с. Гельмязів, кер. В. Лобунець), Полтавщини («Коралі», с. Новооржицьке, кер. Д. Андрусенко), Рівненщини («Криниченька», с. Велике Вербче, кер. Н. Добровольська) та Харківщини («Вербиченька», с. Нова Водолага, кер. О. та Т. Коваль), Хмельниччини («Перлінка», м. Славута, кер. М. Сайпель), Вінниччини («Мокоша», м. Вінниця, кер. Ю. Васюк).

Робота з регіональними центрами проекту передбачала досягнення повного відтворення учасниками усіх деталей говірки і пісенної традиції рідного краю. За участю ініціативної групи проекту з Канади та оргкомітету з Києва було проведено цикл онлайн-зустрічей з керівниками колективів щодо рекомендованого репертуару, критеріїв відеороликів, процесу підготовки учасників тощо. Задля методичного забезпечення проекту для майбутньої роботи інших колективів та солістів керівниками вищезазначених колективів записано відеоуроки, які викладені на сайті проекту та в групі Facebook (Офіційна сторінка проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» у Facebook, 2024). Для промоції нашої програми ми підготували власний архів фольклору, а також добірку молодої фольклористики А. Христенко – аудіозаписи пісень Черкащини у виконанні автентичних гуртів. Далі пропонуємо стислу інформацію про проведену роботу з кожним колективом.

Фольклорний дитячий колектив «Калинята» - супутник фольклорного колективу «Калина», якому в 2023 році виповнилося 40 років з дня заснування та учасниками якого є старожили села Гельмязів на Черкащині. Під керівництвом В. Лобунець юні учасники колективу вивчають старовинні пісні та побутові танці, переймаючи їх від старших носіїв місцевої традиції. На першій зустрічі з калинятами ми провели опитування, у кого з них зберігаються традиції

україноспіву вдома. Три дитини підняли руку, зазначивши, що співають їх бабусі, але матусі вже не мають такої практики, тож культура співу, як і говірка, зникає з родинного середовища. Для налагодження цього місточка – від бабусь до онуків - ми запросили на зустріч з «Калинятами» К. Самойленко (1942 р. нар.). Її легкий спів та цікава балачка одразу захопили і дітей, і всіх гостей світлиці села. Для нас було важливо обговорити особливості говірки села та перейняти стилістику виконання давніх пісень.

Стимулювати цей процес ми змогли за допомогою спеціально організованих занять в межах нашого проекту, які передбачали активний діалог-передачу специфічної для цього краю вимови та пісенних зразків від старожилів - учасників колективу «Калина». Відео з першої зустрічі з «Калинятами» в межах проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» можна переглянути за посиланням на к'юар-код праворуч.



Фольклорний колектив «Коралі» селища Новооржицьке, що на Полтавщині. Шукаючи інформацію про дитячі фольклорні колективи Полтавської області, ми звернулись до обласного центру народної творчості та, зокрема, фахового спеціаліста в цій галузі – доктора педагогічних наук, професора ПНПУ імені В. Г. Короленка – Н. Сулаєвої. Насторожує той факт, що на співучій Полтавщині є всього два колективи, які спеціалізуються на вихованні молоді у фольклорно-пісенній традиції. Один з них – «Коралі» з Новооржицького. Керівник колективу «Коралі» Д. Андрусенко, поділась з нами інформацією про те, що впродовж останніх трьох років через карантин та війну у них не було змоги ані записувати фольклор від старожилів, ані презентувати творчість колективу на міжнародних сценах.

Передача усної традиції від бабусі до внуків перервалася у зв'язку з глобалізаційними процесами та підвищеним запитом на сучасну музику, інтернет-контентом, що задає свої правила для наслідування молоддю абсолютно не фольклорного пісенно-розмовного матеріалу. Ми записали відео фрагмент з відтворення весільного обряду у виконанні учасників колективу «Коралі», а також роздуми молоді про важливість збереження мови і культури своїх бабусь. Цей відеоролик доступний за посиланням на к'юар-код праворуч.



Фольклорний колектив «Вербиченька» селища Нова Водолага на Харківщині ми

відвідали на початку серпня 2023 року після тривалої перерви, оскільки з лютого 2022 року колектив не мав змоги збиратися через військові дії на території України. Талановиті, залюблені в український фольклор керівники, мама і донька - Ольга та Тетяна Коваль - підхопили ініціативу щодо проведення спеціальних занять в межах проекту та за місяць підготували 14 відеороликів з учасниками колективу. Це автентичні пісні, казки, розповіді про святкування Великодня, історію рідного краю, вірші та небилиці – все зі збереженням говірки місцевих бабусь. Важливо відмітити, що матеріалом для підготовки відео стали експедиційні записи, здійснені раніше учасниками колективу.

Фольклорно-етнографічні експедиції – це основа творчої діяльності «Вербиченьки», у якій за 30 років пройшли школу понад 2000 юних носіїв української культури, здійснивши численні історико-краєзнавчі, етнографічні розвідки рідної Слобожанщини. Вражають обсяги науково-пошукової роботи колективу, систематизація архівів та видавнича діяльність. Серед книг, що презентувала нам «Вербиченька» наступні видання: «Казки Слобожанщини» (47 давніх казок, записаних від бабусь та дідусів під час експедицій), два науково-популярні випуски «Нововодолазькі голосники» (з оригінальними текстами народних звичаїв та обрядів, цікавими історіями з життя старожилів краю, подані зі збереженням діалекту), книга про традиційне вбрання Слобожанщини (з фото світлинами учасників колективу в автентичному вбранні, зібраному під час експедицій), туристично-краєзнавчий путівник Слобожанщиною.

У музейній кімнаті «Свята спадщина» Нововодолазького будинку дитячої та юнацької творчості представлено багато експонатів, зокрема: рушники, полотна, сорочки, предмети побуту, музичні інструменти тощо. Відеоролик про зустріч доступний за посиланням на к'юар-код праворуч.



Фольклорний колектив «Криниченька» села Велике Вербче на Рівненщині під керівництвом Н. Добровольської існує понад 30 років при сільському ліцей. У цьому колективі виховуються покоління українців, які обізнані з обрядовістю свого краю, знають безліч народних пісень, виступають з концертними програмами на різних всеукраїнських та міжнародних фестивалях, а потім приводять до «Криниченьки» своїх дітей та онуків. З 1996 року колектив носить почесне звання «зразковий», презентуючи

оригінальні концертно-театралізовані програми річного циклу згідно календарно-обрядових свят, що побутують на Сарненщині.

Родинна атмосфера в колективі забезпечуються ігровими та діалоговими переключками, танцями-хороводами, безпосереднім спілкуванням про традиції рідного села. Вражає виконавська майстерність, самобутність колективу, який налічує понад 30 осіб. Провідним принципом навчання є дотримання регіонального співочого стилю з діалектною вимовою слів, сучасна інтерпретація народних творів з використання традиційної манери співу та народно-танцювальних рухів. Наша зустріч з колективом дозволила зафіксувати відтворення традиційних весняних ігор, дівочо-парубочих забав, танків та пісень, що представлені в короткому відеоролику (посилання на к'юар-код).



Зразковий фольклорний дитячий колектив «Перлінка» з містечка Славути на Хмельниччині – це занурення в природне середовище життя народних обрядодій, це дослідницька та творча праця, що дозволяє пізнати глибинне.

Унікальним також є репертуар колективу, сформований на основі експедиційних записів керівниці М. Сайпель та учасників колективу. Календарно-обрядові пісні, ліричні, жартівливі, соціально-побутові, повстанські пісні, побутові танці та інші твори скомпоновані у сценічні композиції і віддзеркалюють календарно-обрядовий цикл свят від веснянок-закличок до Великодніх забав, Купайла, обжинкових, весільних обрядів та Різдвяних програм тощо. Особливістю «Перлінки» є постійні експедиції в села, тісна співпраця з автентичними носіями українського співу, спільні майстер-класи, вечорниці та концерти. Захоплює дружність та родинність колективу, в якому діти з батьками, бабусями й дідусями спільно навчаються, виступають, реставрують костюми та речі побуту, їздять по фестивалях.

За роки своєї творчості учасники колективу завдяки експедиційній роботі записали понад 2000 пісень та наповнили свою етносвітлицю речами домашнього вжитку, сільськогосподарськими знаряддями та колекцією старовинного вбрання. Результати своєї праці «Перлінка» оприлюднює на персональному ютуб-каналі, активно пропагує український спів та традиційне вбрання в соц-мережах.

Відео з зустрічі викладено на каналі проекту за наступним посиланням на к'юар-код праворуч.



Фольклорний гурт «Мокоша» (м. Вінниця). У червні 2024 р. відбулась спеціально організована поїздка оргкомітету проекту на Вінниччину, аби дослідити стан сучасного життя мовно-пісенних діалектів цього регіону. Ми завітали на батьківщину видатного фольклориста Г. Танцюри, який сто років тому записав від народної співачки з с. Зятківці Я. Зуїхи близько тисячі пісень. Відвідавши музей-садибу в Гайсині, поспілкувавшись з місцевими працівниками культури та носія традиції нас вразив факт відмирання не лише говірки, народної мови, а й пісенної культури. На всю область всього кілька діючих фольклорних колективів. Цю думку підтвердив соліст М. гурту «Мокоша», який працює в обласному центрі народної творчості і знає про стан розвитку сучасних фольклорних колективів Вінниччини. Наша зустріч символічно співпала в день народження Г. Танцюри і ми знов повертаємось до його імені, адже він був вчителем, який став фольклористом. Ми знайшли кілька таких особистостей, які цілеспрямовано прийшли навчатися в музичний коледж імені М.Леонтовича у Вінниці. Це вихідні з різних сіл та містечок Вінниччини, які вивчають традиції своїх регіонів, збирають речі старовинного побуту та досліджують місцевий фольклор. Керівниця колективу Ю.Васюк розповіла нам про шлях 17-річної «Мокоші», яка відтворює пісні з репертуару самобутніх автентичних співачок Я. Зуїхи, Н. Присяжнюк та колективів, аудіозаписи співу яких знаходяться в архівах обласного центру народної творчості. Виходить, що весь пласт фольклору Вінниччини тримається на студентському колективі і вся надія на його учасників, які понесуть це далі. Відео про колектив «Мокоша» можна переглянути за наступним посиланням на к'юар-код праворуч.



Вихованці вищезазначених колективів за другий етап реалізації проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» підготували 80 відео, в яких дбайливо відтворили місцеві говірки і пісенні традиції своїх регіонів. Премії у розмірі 3000 грн. за кожне відео стали важливою мотивацією та підтримкою юних носіїв української мови та пісні в сучасних умовах, адже ці діти в майбутньому укорінюють в своїй свідомості місію збереження рідної культури.

На даний момент триває третій етап проекту, який завершиться навесні 2025 року. Перспективний план проекту передбачає наступну інформаційну діяльність щодо поширення готових відео про колективи та подальшу роботу над відтворенням говірок в молодих носіїв. Попереду в нас ще три календарні відбори-конкурси відеороликів – осінній, зимовий, весняний, для яких передбачено ще близько 70 премій. Важливо відзначити, що участь в проекті є безкоштовною для всіх, а кращі педагоги, які готують переможців проекту, відзначаються подяками та преміями від Журі конкурсу. Продовжується прийом відеозаписів від учасників через офіційний сайт проекту. Триває робота над створенням навчальної програми та збірки проекту, мобільного додатку. Попри те, що війна внесла свої корективи в реалізацію проекту, мусимо стимулювати малих українців берегти власну культуру та утверджувати її в освітньому середовищі та в повсякденному житті.

Висновки. Дослідження присвячене актуальній проблемі збереження та відтворення здобувачами освіти мовно-пісенних діалектів України. Описано концепцію, мету та завдання проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», організаційні етапи реалізації програми та її результати. Проаналізовано творчу діяльність шести фольклорних колективів, які стали опорними в канадсько-українському проекті «Збережи мову і культуру своєї бабусі», зацікавлено на важливості перенесення живої української говірки в розмовне та освітнє середовище сучасної України. За перший етап проекту (2022р.) було відібрано 100 відеороликів з тематики збереження мовно-пісенних діалектів України у різних жанрах: традиційний спів, розмовно-фольклорний жанр, інструментальна музика. Другий етап проекту дозволив зняти 6 відеороликів про фольклорні дитячі колективи («Перлінка», «Вербиченька», «Криниченька», «Мокоша», «Коралі», «Калинята») 6 регіонів України та відібрати 80 відеороликів проекту, які викладені на офіційному сайті.

На основі проведеної роботи з вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів здобувачами освіти України в межах проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» можна зробити наступні висновки:

1) проект спрямований на збереження діалектів української мови та традиційної пісенної культури, що є надзвичайно актуальним в час сучасної боротьби та розвитку освіти;

2) у процесі реалізації програми віднайдено сотні талановитих носіїв української культури, які переймають говірки та пісні

від старожилів, і є зразком для наслідування іншими здобувачами освіти;

3) професійний підхід викладачів до справи збереження мовно-пісенних діалектів допомагає учням та студентам опанувати традиційне мистецтво через пряме спілкування з автентичними носіями, опрацювання фольклорних архівів та під час спеціально організованих занять;

4) зразковими прикладами наслідування у відтворенні діалектів свого краю є фольклорні колективи «Перлинка», «Вербишенька», «Криниченька», «Мокоша», «Коралі», «Калинята», досвід яких має бути перейнятий закладами освіти України; в кожній школі має бути фольклорний колектив, який вивчатиме мовно-пісенні діалекти та традиції свого краю;

5) роль проекту у відродженні культури та освітньому процесі особливо важлива, адже він дозволяє не тільки зберегти існуючі колективи, а й стимулює інших до збереження традиції; особливо важлива мотивація учасників проекту та преміальне заохочення;

6) відеоматеріали, що викладені на сайті проекту фіксують сучасний стан розвитку мовно-пісенних діалектів України та потребують широкого застосування в педагогічній практиці, поширення в інтернет-просторі;

7) результати проекту та його концептуальні ідеї слугують важливим методичним забезпеченням освітнього процесу та основою для наповнення й оновлення навчальних програм.

Сподіваємось, що в майбутньому робота з вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів розшириться на всю Україну, сприятиме відгуку суспільства на проблему збереження традиційної культури та утвердженню рідної мови, а також допоможе нам здобути омріяну перемогу.

Список бібліографічних посилань:

- Атлас української мови, 1984–2001 – Атлас української мови в 3 т. Київ: Наук. думка, 1984–2001. Т. I: Полісся, Середня Наддніпрянщина і суміжні землі, 1984. 91 с.; Т. II: Наддністріанщина, Волинь, Закарпаття та суміжні землі, 1988. 520 с.; Т. III: Слобожанщина, Донеччина, Нижня Наддніпрянщина, Причорномор'я і суміжні землі, 2001. 267 с.
- Білінський, 2022 – Білінський, Ю. (2022). Інтерв'ю автора проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі». URL: https://www.youtube.com/channel/UC8skhn0JzmsdxuM3I_iUXIA
- Власова, 2016 – Власова, А.Ю. (2016). Культурологічний аспект сучасної української пісні та її мова. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, Вип. 1. С. 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2016_1_10
- Голікова, 2020 – Голікова, Н.С. (2020). Лінгвокультура «пісня» в поетичному дискурсі Лесі Українки. *Культура слова*, Вип. 93. С. 77–87.
- Громко, 2021 – Громко, Т.В. (2021). Методологія та досвід дескрипції говірки / за ред. проф. О.І. Іліаді. Дніпро. 452 с.

- Єфремова, 2009 – Єфремова, Л.О. (2009). Частотний каталог українського пісенного фольклору: в 3 ч. Київ: Наукова думка. Ч. 1: Опис. 720 с.
- Жилко, 1955 – Жилко, Ф.Т. (1955). Нариси з діалектології української мови. Київ. 316 с.
- Кирилук, 2020 – Кирилук, О. (2020). Мова мережево-фольклору як засіб опору інформаційній агресії. *Мова: класичне – модерне – постмодерне*, 2020. Вип. 6. С. 32–49. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19307/Kyryliuk_Mova_merezhevoho_folkloru_yak_zasib_oporu_informatsiini_ahresii.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Кобиринка, Рябець, 2018 – Кобиринка, Г., Рябець, Л. (2018). Українська діалектологія: витоки та перспективи. *Українська мова*, № 4. С. 92–100.
- Кримський, 2009 – Кримський, А. (2009). Звенигородщина. Шевченкова батьківщина з погляду етнографічного та діалектологічного / Аг. Кримський. – Відтвор. з авт. макету: Аг. Кримський. Звенигородщина. Шевченкова батьківщина. З погляду етнографічного та діалектичного. З географічною мапою та малюнками. Київ, 1930. Черкаси: Вертикаль, XVI. 434 с.
- Матвіяс, 1990 – Матвіяс, І.Г. (1990). Українська мова і її говори. Київ.
- Офіційна сторінка проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» у Facebook, 2024 – Збережи мову і культуру своєї бабусі: Офіційна сторінка проекту в Facebook. URL: <https://www.facebook.com/groups/296009289173435>
- Офіційний сайт проекту «Збережи мову і культуру своєї бабусі», 2024 – Збережи мову і культуру своєї бабусі: Офіційний сайт проекту. URL: www.savelanguageandculture.org.
- Стефінів, 2014 – Стефінів, Л. (2014). Збагачення словника учнів молодшого шкільного віку лексикою гуцульських ремесел. *Гірська школа українських Карпат*, № 11. С. 65–70.
- Стратегія МОН, 2024 – Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.pla.n.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>.

References

- Atlas of the Ukrainian language in 3 vol. Kyiv: Naukova Dumka, 1984–2001. Vol. I: Polissya, Middle Naddniproianshchyna and adjacent lands, 1984. 91 p.; Vol. II: Naddnistrianshchyna, Volyn, Zakarpattia, and adjacent lands, 1988. 520 p.; Vol. III: Slobozhanshchyna, Donetsk region, Lower Naddniproianshchyna, Black Sea region and adjacent lands, 2001. 267 p. [in Ukr.].
- Bilinsky, Yu. (2022). Interview of the author of the "Save the language and culture of your grandmother" project. Retrieved from https://www.youtube.com/channel/UC8skhn0JzmsdxuM3I_iUXIA [in Ukr.].
- Vlasova, A.Yu. (2016). Cultural aspect of modern Ukrainian song and its language. *Bulletin of the National Academy of Managerial Personnel of Culture and Arts*, 1: 33–36. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2016_1_10 [in Ukr.].
- Golikova, N.S. (2020). Linguistic culture "song" in Lesya Ukrainka's poetic discourse. *Culture of speech*, 93: 77–87 [in Ukr.].
- Gromko, T.V. (2021). Methodology and experience of speech description. In O.I. Iliadi (ed.). *Dnipro*. 452 p. [in Ukr.].
- Yefremova, L.O. (2009). Frequency catalog of Ukrainian song folklore: in 3 hours. Kyiv: Naukova dumka. Part 1: Description. 720 p. [in Ukr.].
- Zhilko, F.T. (1955). Essays on dialectology of the Ukrainian language. Kyiv. 316 p. [in Ukr.].
- Kyrylyuk, O. (2020). The language of network folklore as a means of resistance to informational aggression. *Language: classical – modern – postmodern*, 6: 32–49. Retrieved from http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19307/Kyryliuk_Mova_merezhevoho_folkloru

- _yak_zasib_oporu_informatsinii_ahresii.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukr.].
- Kobyrynka, G., Ryabets, L. (2018). Ukrainian dialectology: origins and prospects. *Ukrainian language*, 4: 92–100 [in Ukr.].
- Krymskyi, A. (2009). Zvenigorodshchyna. Shevchenko's homeland from an ethnographic and dialectological point of view. In Ag. Krymskyi – Reproduction. from auto layout: Ag. Krymskyi. *Zvynohorodshchyna. Shevchenko's homeland. From an ethnographic and dialectical point of view. With a geographical map and drawings*. Kyiv, 1930. Cherkasy: Vertical, XVI. 434 p. [in Ukr.].
- Matvias, I.H. (1990). The Ukrainian language and its dialects. Kyiv. [in Ukr.].
- Save the language and culture of your grandmother: Official Facebook page of the project. Retrieved from <https://www.facebook.com/groups/296009289173435> [in Ukr.].
- Save the language and culture of your grandmother: Official website of the project. Retrieved from www.savelanguageandculture.org [in Ukr.].
- Stefiniv, L. (2014). Enriching the vocabulary of elementary school students with the vocabulary of Hutsul crafts. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 11: 65–70 [in Ukr.].
- Strategy of the Ministry of Education and Science, 2024 – Strategic plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027. Education of winners. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.pla.n.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf> [in Ukr.].

LOTSMAN Ruslana

Honored Artist of Ukraine, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Vocal Performance, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

«SAVE YOUR GRANNY'S LANGUAGE AND CULTURE» – THE PROJECT, WHICH HELP TO LEARN AND REPRODUCE OF UKRAINIAN LANGUAGE AND SONG DIALECTS

Summary. The articles dedicated to the actual problem of the preservation of language and song dialects by students and pupils. The study describes the concept, purpose and tasks of the project «Save Your Granny's Language and Culture», the organizational stages of the implementation of the program and the results.

The purpose of the article is to analyze the current state of study and reproduction of language and song dialects by students in the process of implementing the project. The creative activity of six folklore collectives was analyzed. The importance of transferring living Ukrainian speech into the conversational and educational environment of modern Ukraine was emphasized.


It was determined that the professional approach of teachers to the preservation of language and song dialects helps pupils and students to master traditional art


through direct communication with authentic speakers, study of folklore archives and during specially organized classes. It is proposed to apply the experience of folklore collectives and the results of the project in the educational process of Ukraine in order to stimulate pupils and students to preserve tradition, culture and language.

The research has practical value, as the video materials of the project complement the methodological support of the educational process and contribute to the further improvement of educational programs.

Keywords: language and song dialects; project; folklore; folk song; Ukrainian singing; students & pupils.


Одержано редакцією 14.08.2024
Прийнято до публікації 26.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-77-83>

 <https://orcid.org/0000-0002-1894-3141>


ГАЛУС Олександр

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи,
професор кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: aleks.halus@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

КРИЩУК Богдан

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: kryshchuk84@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2605-1781>

СІВАК Наталія

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: natali.sivak76@gmail.com

УДК 378.147.41:004.738.5(045)

ПРО РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Інформаційне середовище ВВНЗ з одного боку, має сприяти розвитку глобальних компетентностей курсантів, необхідних для життя в цифровому світі, а з іншого – формувати актуальні професійні знання, вміння та навички, необхідні для відбиття російської агресії та збереження територіальної цілісності й неза-

лежності нашої держави. Цифрова трансформація військової освіти – системне та синергетичне оновлення необхідних освітніх результатів, змісту освіти, організаційних форм, методів і навчальної роботи та оцінювання її результатів у цифровому освітньому середовищі, через яке освітній процес забезпечується

цифровими навчально-методичними матеріалами, інструментами та сервісами. Підкреслено, що важливим елементом функціонування інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання є забезпечення інформаційної безпеки всіх учасників освітніх взаємин. Задля того у ВВНЗ варто розробити нормативно-правові локальні акти, що забезпечують виконання умов безпечного функціонування інформаційно-освітнього середовища.

Виявлено, що роль інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання полягає в тому, щоб ефективно та гнучко застосовувати новітні технології. В межах вищої військової освіти інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання базується на засадах цифрової трансформації освіти. Адже інтегрує засади, в межах яких відбувається принципове переосмислення освітньої діяльності курсантів, засноване на унікальних можливостях цифрових технологій.

Підсумовано, що інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів має стати базою, на якій створюється система засобів забезпечення моделі змішаного навчання. Систематизація моделей змішаних навчальних занять повинна характеризуватись простотою, доступністю, зрозумілістю з метою організації оперативної корекційної діяльності, яка може знадобитися в процесі навчання (оновлення змісту, варіювання функцій тощо). Реалізація моделі змішаного навчання і «занурення» в інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів, спрямоване на формування професійної компетентності курсантів, нерозривно пов'язані з сучасними форматами освітніх ресурсів. Реалізація виняткових можливостей змішаного навчання нерозривно корелює з цифровізацією освіти й використанням технічних, навчально-методичних ресурсів інформаційного середовища ВВНЗ. Воно виступає платформою для упровадження занять в умовах змішаного навчання, адже інтегрує різноманітні цифрові рішення для організації контролю результатів освітньої діяльності курсантів, систематизації електронних навчально-методичних матеріалів, організації веб-інтерації різноманітного характеру.

Ключові слова: курсанти; трансформація; цифрові за стосунки; майбутні офіцери; професійна підготовка; змішане навчання; інформаційне середовище; особливості; цифрові технології; цифровізація.

Актуальність проблеми. Глобальні технологічні та соціальні зміни формують виклик сучасній військовій освіті та висувують оновлені вимоги до технічних можливостей вищих військових закладів освіти (далі – ВВНЗ). Сьогодні інформаційне середовище ВВНЗ з одного боку, має сприяти розвитку глобальних компетентностей курсантів, необхідних для життя в цифровому світі, а з іншого – формувати актуальні професійні знання, вміння та навички,

необхідні для відбиття російської агресії та збереження територіальної цілісності й незалежності нашої держави.

Очевидно, що в процесі цифрової трансформації вищої військової освіти виникає необхідність дотримання деяких умов, визначальною серед яких є створення єдиного безпечного інформаційного освітнього середовища (Полторак, 2018, с. 4). Комп'ютер в актуальних умовах сьогодення є основним засобом цифрових технологій, який використовується для роботи з текстом, електронними таблицями, діаграмами, графічними редакторами, мультимедійними презентаціями та цифровими програмами. Російсько-українська війна стала одним з каталізаторів активного впровадження можливостей змішаного навчання в освітній процес ВВНЗ. В загальному розумінні змішане навчання глумачиться як технологія організації професійної підготовки майбутніх офіцерів, що реалізується з активним застосуванням інформаційних та телекомунікаційних технологій при опосередкованій (на відстані) або не повністю опосередкованій взаємодії курсантів та професорсько-викладацького складу. Описана інтеракція забезпечує інтерактивну взаємодію віддалених учасників через відкриті канали доступу (насамперед, Інтернет). Під час змішаного навчання використовуються спеціалізовані ресурси мережі Інтернет, інші інформаційні джерела (електронні бібліотеки, банки даних, бази знань тощо) – відповідно до цілей та завдань освітньої програми та вікових особливостей курсантів. Крім освітніх ресурсів Інтернету, у процесі змішаного навчання можуть використовуватися традиційні інформаційні джерела, у тому числі підручники, навчальні посібники, задачники, енциклопедичні та словниково-довідкові матеріали, прикладні програмні засоби та ін.

Використання нових технологій у військовій освіті з неминучістю актуалізує питання про якісну зміну освітніх взаємин в системі «викладач-курсант» (Професійна військова освіта в Україні, 2021, с. 35). Особливо помітні ці зміни в розрізі впровадження цифровізації (Руденська, 2020, с. 60). Вони зумовлюють суттєві трансформації у характері та змісті професійної діяльності викладачів ВВНЗ. Проте ефективна реалізація таких новацій повинна опиратись на можливості інформаційного середовища ВВНЗ як платформи для організації занять в умовах змішаного навчання.

Аналіз останніх публікацій. Питання цифровізації освітнього процесу в ВВНЗ перебуває в полі наукового зору сучасних дослідників. Так, А. Балендр дослідив спе-

цифіку використання цифрових технологій у професійній підготовці фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу (Балендр, 2020). Науковці (Білявець та ін., 2019) простежили засадничі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонників. Знаходимо вагомі доробки дослідників щодо імплементації різноманітних моделей навчання в підготовку майбутніх офіцерів. Наприклад, І. Буцик систематизував особливості організації групової навчальної діяльності студентів ЗВО в умовах змішаного навчання (Буцик, 2022). Також узагальнено відомості щодо використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів (Діденко та ін., 2020). Т. Собченко вдалось виявити поняття та завдання змішаного навчання (Собченко, 2021). Незважаючи на це, проблема вивчення ролі інформаційного середовища ВВНЗ в підготовці майбутніх офіцерів до занять в умовах застосування змішаного навчання залишається актуальною.

Мета статті: окреслити роль інформаційного середовища ВВНЗ в підготовці майбутніх офіцерів в умовах впровадження змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток цифрових технологій у сфері вищої військової освіти диктується актуальністю та підтримується на державному рівні та широким загалом. Нині на порядку денному завдання цифрової трансформації військової освіти – приведення системи освіти у відповідність до завдань, викликів та можливостей інформаційного суспільства та цифрової економіки (Красота-Мороз, Горбачевський & Полторах, 2022). З іншого боку тотальна цифровізація продиктована й викликами воєнного стану.

Цифрову трансформацію військової освіти трактують як системне та синергетичне оновлення необхідних освітніх результатів, змісту освіти, організаційних форм, методів і навчальної роботи та оцінювання її результатів у цифровому освітньому середовищі, через яке освітній процес забезпечується цифровими навчально-методичними матеріалами, інструментами та сервісами (Собченко, 2021). Така стрімка зміна парадигми освіти породжена й світовими процесами.

Адже процес глобалізації сучасного суспільства здійснюється дуже стрімко і торкається всіх сфер людської діяльності: наприкінці ХХ ст. відбувся бум комп'ютеризації (оснащення технічними засобами

обробки інформації) – на початку ХХІ ст. спостерігаємо всесвітню інформатизацію (насичення інформаційними даними). Зародження та розвиток інформаційного суспільства, зумовлений глобальними змінами, дозволяє вирішити головне завдання освітніх організацій, а саме підвищення якості освіти на основі використання сучасних інформаційних та комунікаційних, цифрових технологій (Рудинський, 2022). Проте застосування будь-яких цифрових інновацій у військовій освіті нині корелює зі створенням та використанням можливостей інформаційного середовища ВВНЗ (Мітягін, 2021, с. 131). Значними дидактичними можливостями у підготовці майбутніх офіцерів, за словами В. Руденського, володіє змішане навчання (Рудинський, 2022).

Головним елементом системи інформаційного освітнього середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання є фактори, що забезпечують функціонування цієї системи. Інформаційне освітнє середовище ВВНЗ, яке б забезпечувало високу ефективність впровадження цих інновацій повинно містити:

- комплекс інформаційних освітніх ресурсів, у тому числі цифрові освітні ресурси;
- сукупність технологічних засобів інформаційних та комунікаційних технологій: комп'ютери, інше ІКТ обладнання, комунікаційні канали;
- систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в інформаційно-освітньому середовищі.

Важливим елементом функціонування інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання є забезпечення інформаційної безпеки всіх учасників освітніх взаємин (Soroka, Kalaur & Balendr, 2020, с. 221]. Задля того у ВВНЗ варто розробити нормативно-правові локальні акти, що забезпечують виконання умов безпечного функціонування інформаційного освітнього середовища. Реалізація сучасних вимог організації навчання майбутніх офіцерів у ВВНЗ передбачає розвиток в освітній організації інформаційного середовища для забезпечення підвищення ефективності освітніх заходів, в рамках підвищення якості навчання. Тому сьогодні відбувається активна комплектація матеріально-технічної бази ВВНЗ. Зокрема йдеться про забезпечення інформаційно-комунікативними комплексами та технічними засобами навчання у повному обсязі; безперебійної роботи мережевого обладнання, що дасть змогу організувати функціонування інформаційного освітнього середовища.

Вивчення сучасної наукової літератури дало змогу резюмувати, що значущим апаратним інструментом інформаційного освітнього середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання є система управління навчанням. Дана система повинна:

- забезпечувати функціонування елементів планування навчального розкладу;
- формувати електронний журнал успішності;
- інтегрувати можливості для ведення електронного документообігу та надання віддаленого доступу курсантам до актуальної інформації (розклад занять, самостійних завдань, оголошень, електронного портфоліо освітніх досягнень);
- функціонувати на основі програмного продукту Moodle.

Тобто інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання доцільно наповнювати сучасними цифровими рішеннями. Так, застосування нових цифрових освітніх ресурсів сприятиме розширенню можливостей курсантів у вивченні навчальних курсів, а також можливостей професорсько-викладацького складу ВВНЗ для вдосконалення власної професійної компетентності, цифрової грамотності та професійного зростання загалом.

Сервіси Інтернет містять значні можливості для високотехнологічної організації сучасного процесу підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання та ефективної освітньої діяльності курсантів. Це дає змогу викладачам ВВНЗ застосовувати елементи технології співробітництва та особистісно орієнтованої технології. Зважаючи на глобальний перехід на змішану форму здобуття освіти в нинішніх умовах, не можна не помітити стрімке зростання кількості різних сервісів, що сприяють його ефективній організації, а також модернізації та вдосконаленню вже існуючих сервісів Інтернету. Тобто популяризація змішаного навчання стала поштовхом до активізації процесу використання цифрових технологій у сучасній військовій освіті.

Роль інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання полягає в тому, щоб ефективно та гнучко застосовувати новітні технології. Дослідники виокремлюють сім елементів процесу цифрової трансформації інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання, що описують діяльність вищої школи, а саме:

1) доступність цифрової інфраструктури (доступ до складових цифрового освітнього

середовища на рівні ВВНЗ в учасників освітнього процесу – курсантів);

2) доступність цифрових інструментів, сервісів, ресурсів (доступ до цифрових інструментів, сервісів та ресурсів освітнього та загального призначення);

3) використання цифрових технологій для вирішення завдань управління (аспекти щодо впровадження цифрових платформ та рішень для реалізації завдань управління ВВНЗ);

4) використання цифрових технологій в освітньому процесі (використання цифрових рішень з точки зору учасників освітнього процесу);

5) підтримка цифрової компетентності курсантів (навчання етикету, правил безпечної поведінки в мережі Інтернет, регулярність використання цифрових пристроїв та сервісів);

6) професійний розвиток професорсько-викладацького складу ВВНЗ у галузі імплементування цифрових технологій (участь викладачів у заходах щодо підвищення кваліфікації, взаємне відвідування занять, участь у мережевих професійних спільнотах тощо);

7) керування цифровою трансформацією ВВНЗ.

В межах вищої військової освіти інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання базується на засадах цифрової трансформації освіти. Адже інтегрує засади, в межах яких відбувається принципове переосмислення освітньої діяльності курсантів, засноване на унікальних можливостях цифрових технологій.

Впровадження змішаного навчання у ВВНЗ потребує створення інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів та освітніх ресурсів багаторівневого плану, що підтримують функції засобів зв'язку для здійснення групової або диференційованої діяльності, а також повноцінний контент, що має гіперпосилання, супроводжується необхідним лексикографічним описом слів, з високим рівнем художнього оформлення, належної якості технічного викладу, продуманою послідовністю навчального матеріалу та практичних, перевіірочних, тестових завдань.

У таких ресурсах інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів має бути врахована структура освітніх блоків, що супроводжують аудиторну діяльність та самостійну роботу курсантів у позанавчальний час. Що стосується самостійної роботи майбутніх офіцерів – таке освітнє середовище забезпечуватиме реалізацію функціоналу самонавчання, щоб курсант міг діяти за відсутності директив викладача.

Слід також зазначити, що принцип багатоврівневості має бути дотриманий не тільки для реалізації змішаного навчання, а й у структуруванні навчального матеріалу: матеріал у контексті такого освітнього ресурсу, в основному, структурується ієрархічно – від основних понять, правил, норм до деталізації та конкретизації їх у рамках практичних прикладів професійної поведінки. Такий підхід до створення інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів в умовах змішаного навчання оптимізуватиме процес формування професійної компетентності курсантів.

Розробка інформаційного середовища підготовки майбутніх офіцерів, системи комунікації для зворотного зв'язку та контролю результатів освітньої діяльності курсантів має ґрунтуватися на сучасних досягненнях у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, апелювати до теоретико-методологічних засад змішаного навчання.

Тобто інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів має стати базою, на якій створюється система засобів забезпечення моделі змішаного навчання. Систематизація моделей змішаних навчальних занять повинна характеризуватись простою, доступністю, зрозумілістю з метою організації оперативної корекційної діяльності, яка може знадобитися в процесі навчання (оновлення змісту, варіювання функцій тощо). Слід зазначити, що реалізація моделі змішаного навчання і «занурення» в інформаційне середовище підготовки майбутніх офіцерів, спрямоване на формування професійної компетентності курсантів, нерозривно пов'язані з сучасними форматами освітніх ресурсів.

Висновки. Інформаційні інновації сучасного освітнього процесу багато в чому пов'язані з потребами цифрового суспільства, яке перебуває в стадії активного розвитку. Інформатизація різних сторін життєдіяльності соціуму зумовлює розвиток нових форм здобуття вищої освіти. Однією з перспективних форм організації професійної підготовки майбутніх офіцерів є змішане навчання. Реалізація виняткових можливостей змішаного навчання нерозривно корелює з цифровізацією освіти й використанням технічних, навчально-методичних ресурсів інформаційного середовища ВВНЗ. Воно виступає платформою для упровадження занять в умовах змішаного навчання, адже інтегрує різноманітні цифрові рішення для організації контролю результатів освітньої діяльності курсантів, систематизації електронних навчально-методичних матеріалів, організації веб-інтерацій різноманітного характеру.

Така насиченість освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів сприяє формування професійних компетентностей, необхідних для виконання фахових функцій в різноманітних планах контекстного професійного поля.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в окресленні специфіки конструювання електронних підручників для підготовки майбутніх офіцерів в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Балендр, 2020 – Балендр, А. (2020). Професійна підготовка фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 504 с.
2. Білявцев та ін., 2019 – Білявцев, С.Я., Діденко, О.В., Купрієнко, Д.А., Москаленко, О.І., Сичевський, Ю.О. (2019). Використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2): 86–103.
3. Буцик, 2022 – Буцик, І. М. (2022). Особливості організації групової навчальної діяльності студентів ЗВО в умовах змішаного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 8: 40–45.
4. Діденко та ін., 2020 – Діденко, О., Андрощук, О., Маслій, М., Балендр, А., Білявцев С. (2020). Використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6): 39–57.
5. Красота-Мороз, Горбачевський & Полторака, 2022 – Красота-Мороз, Г., Горбачевський, С, Полторака, М. (2022). Трансформація системи наукової та науково-технічної діяльності в системі Міністерства оборони України шляхом цифровізації. *Військова освіта*, 2(46): 150–161. Doi: 10.33099/2617-1783/2022-46/150-160.
6. Мітягін, 2021 – Мітягін, О. (2021). Освіта та індивідуальна підготовка у країнах НАТО. Збірник наукових праць. *Військова освіта*, 2(44): 131–143. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-44/131-143>.
7. Полторака, 2018 – Полторака, С.Т. (2018). Трансформація системи військової освіти України на шляху до досягнення стандартів НАТО. *Наука і оборона*, 2: 3–10. <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2018-3-2-3-10>
8. Професійна військова освіта в Україні, 2021 – Професійна військова освіта в Україні у сучасному безпековому середовищі (2021): монографія / За заг. ред. Д. Вітера та В. Телелима. Київ: НУОУ, 286.
9. Руденська, 2020 – Руденська, Г.В. (2020). Моделі та процеси життєвого циклу інформаційної системи управління оборонними ресурсами. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*, 1(68): 59–65. <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2020-0/59-65>.
10. Рудинський, 2024 – Рудинський, В (2024). Використання технологій змішаного навчання у ВВНЗ: особливості формування готовності майбутніх фахівців спеціального призначення до професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*, 1(44): 151–163. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/view/ByFileId/1942262> (дата звернення: 13.05.2024).

11. Собченко, 2021 – Собченко, Т.М. (2021). Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(3): 73–76. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.14>
12. Soroka, Kalaur & Balendr, 2020 – Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2020). Monitoring of corporate culture formation of specialists of social institutions. *Postmodern Openings*, 11 (1Sup1), 218–233.

References

1. Balendr, A. (2020). Professional training of border guards in the countries of the European Union: theory and practice: monograph. Khmelnytsky: NADPSU Publishing House, 504 p. [in Ukr.].
2. Bilyavets, S.Ya., Didenko, O.V, Kuprienko, D.A, Moskalenko, O.I, Sychevsky, Yu.O. (2019). Use of information and communication technologies to improve the training of future border guards. *Information Technologies and Teaching Aids*, 70(2): 86–103 [in Ukr.].
3. Butsyk, I.M. (2022). Peculiarities of the organization of group educational activities of higher education students in conditions of blended education. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomirna. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, 8: 40–45 [in Ukr.].
4. Didenko, O., Androschuk, O., Masliy, M., Balendr, A., Bilyavets S. (2020). The use of electronic educational resources in the training of future officers of border units. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6): 39–57 [in Ukr.].
5. Krasota-Moroz, H., Horbachevskiy, S, Poltorak, M., (2022). Transformation of the system of scientific and scientific-technical activity in the system of the Ministry of Defense of Ukraine through digitalization. *Military education*, 2(46): 150–161. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/150-160> [in Ukr.].
6. Mitiahin, O. (2021). Education and individual training in NATO countries. *Military education: Collection of scientific works*, 2(44), 131–143. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-44/131-143> [in Ukr.].
7. Poltorak, S.T. (2018). Transformation of the military education system of Ukraine on the way to achieving NATO standards. *Science and defense*, 2: 3–10. <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2018-3-2-3-10> [in Ukr.].
8. Professional military education in Ukraine in the modern security environment: monograph], (2021). In D. Viter ta V. Telelym (eds.). Kyiv: NUOU, 286 p. [in Ukr.].
9. Rudenska, H.V. (2020). Models and processes of the life cycle of the defense resource management information system. *Collection of scientific works of the Center for Military and Strategic Studies of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky*, 1(68): 59–65. <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2020-0/59-65> [in Ukr.].
10. Rudynskiy, V. (2024). The use of mixed learning technologies in higher educational institutions: peculiarities of the formation of the readiness of future specialists for professional activities. *Educational discourse*, 1(44): 151–163. Retrieved 13/05/2024 from <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/view/ByFileId/1942262> [in Ukr.].
11. Sobchenko, T.M. (2021). Blended learning: concepts and tasks. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 75: 73–76. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.14> [in Ukr.].
12. Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2020). Monitoring of corporate culture formation of specialists of social institutions. *Postmodern Openings*, 11 (1Sup1): 218–233.

HALUS Oleksandr

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, vice-rector for scientific work, professor of the department of education management and pedagogy of the higher school, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

KRYSHCHUK Bogdan

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SIVAK Natalia

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ON THE ROLE OF THE INFORMATION ENVIRONMENT IN THE PREPARATION OF FUTURE OFFICERS FOR JOBS IN THE CONDITIONS OF MIXED TRAINING

The information environment of HMIs, on the one hand, should contribute to the development of global competencies of cadets, necessary for life in the digital world, and on the other hand, to form relevant professional knowledge, skills and abilities necessary to repel Russian aggression and preserve the territorial integrity and independence of our state. The digital transformation of military education is a systematic and synergistic update of the necessary educational results, the content of education, organizational forms, methods and educational work and the evaluation of its results in a digital educational environment, through which the educational process is provided with digital educational and methodological materials, tools and services. It is emphasized that an important element of the functioning of the information environment for the preparation of future officers for classes in the conditions of mixed training is the provision of information security of all participants in educational relations. For that reason, higher education institutions should develop regulatory and legal local acts that ensure the fulfillment of the conditions for the safe functioning of the informational educational environment.

It was revealed that the role of the information environment for preparing future officers for classes in the conditions of mixed training is to effectively and flexibly apply the latest technologies. Within the framework of higher military education, the information environment for preparing future officers for classes in the conditions of mixed training is based on the principles of digital transformation of education. After all, it integrates the principles within which a fundamental rethinking of the educational activities of cadets takes place, based on the unique possibilities of digital technologies.


It is concluded that the information environment for training future officers should become the basis on which a system of means of providing the model of mixed training is created. The systematization of models of mixed educational classes should be characterized by simplicity, accessibility, and comprehensibility in order to organize operational corrective activities that may be necessary in the learning process (updating content, varying functions, etc.). It should be noted that the implementation of the mixed learning model and "immersion" in the information environment of training future officers, aimed at forming


the professional competence of cadets, are inextricably linked with modern formats of educational resources. Realization of the exceptional possibilities of blended learning is inextricably correlated with the digitalization of education and the use of technical, educational and methodological resources of the information environment of HMIIs. Which acts as a platform for the implementation of classes in the conditions of mixed learning, because it integrates various digital solutions for the organization of monitoring the results of the educational activities of ca-

dets, the systematization of electronic educational and methodical materials, and the organization of web interactions of various nature.

Keywords: cadets; transformation; digital applications; future officers; professional training; blended learning; information environment; features; digital technologies; digitalization.

Одержано редакцією 24.06.2024
Прийнято до публікації 10.07.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-83-88>

 <https://orcid.org/0000-0001-6500-5724>

ГРИНЬОВ Роман

кандидат фізико-математичних наук, інженер та науковий дослідник кафедри фізики,
викладач факультету природничих та інженерних наук,
Аріельський університет, Ізраїль
e-mail: romagrinev@gmail.com

УДК 378.091.26: 378.011.3-051:53(045)

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті розкривається актуальність проблеми удосконалення методики оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики, що є невід'ємним та важливим складником їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Визначено та схарактеризовано низку організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО: підвищення мотивації науково-педагогічних кадрів до оптимізації процесу оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики; розроблення системи сучасного дидактико-методичного забезпечення для проведення оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики; створення у закладі вищої освіти педагогічних майстерень формування контрольної оцінювальної компетентності майбутніх вчителів фізики.

Презентовано модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики у системі навчання у закладі вищої освіти, що складається з 3 блоків: методологічно-цільового, змістово-методичного та контрольної-оцінювального, які відображають практику імплементації в освітньому процесі.

Ключові слова: фізика; методика; оцінювання якості знань; фундаменталізація; майбутні вчителі фізики; організаційно-методичні умови; модель.

Постановка проблеми. Методика оцінювання якості знань студентів становить важливу складову професійної підготовки майбутніх вчителів фізики і є предметом для наукового дослідження в галузі освіти й педагогіки. Для успішного вирішення завдань щодо удосконалення цієї методики необхідно створити відповідні умови в освітньому процесі закладу вищої освіти, які позиціонуються як динамічний комплекс дидактичних та методичних можливостей, застосування відповідних техноло-

гій, інновацій та засобів організації оцінювання якості знань студентів, спрямованих на забезпечення об'єктивності оцінювання та результативності навчання майбутніх вчителів фізики.

Аналіз досліджень та публікацій.

Проблематику оцінювання якості знань у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики висвітлювали у своїх працях С. Величко, О. Забара, Л. Кулик, О. Слободяник, А. Ткаченко та інші науковці. Дотичними до проблеми дослідження є наукові розвідки, викладені у науково-методичних працях І. Вацуровської, Н. Дорохової, І. Єгорової, І. Коробової, Ю. Мінаєва, О. Семерні та інших учених, котрі розкривають проблеми методики організації оцінювання якості знань у системі вищої педагогічної освіти.

Мета статті – розробити модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО).

Виклад основного матеріалу. Сучасна методика навчання майбутніх учителів фізики потребує змін у сфері оцінювання якості знань та стратегій фундаменталізації професійної підготовки, що обумовлено стрімким розвитком технологій та підвищеними вимогами до кваліфікації викладачів у цій галузі. Реагування на ці зміни передбачає розробку нових підходів, умов та методик навчання майбутніх вчителів фізики, а також оцінювання якості їх готовності до виконання професійних функцій. Особливу увагу слід приділити моделюванню організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО.

На основі аналізу й систематизації літератури було встановлено, що «оцінювання (evaluation) – це процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами», «якість – це відповідність деяким заданим стандартам» (Моніторинг та оцінювання якості освіти, 2021, с. 32). Вочевидь, оцінювання якості знань студентів-фізиків передбачає застосування зібраних даних (за допомогою різного діагностичного інструментарію) для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію (що знають, розуміють, усвідомлюють, наскільки глибоко, чи можуть застосувати знання на практиці і як саме тощо).

Під час наукового пошуку з'ясовано, що проведення наукових досліджень у фундаментальних і практичних напрямках, а також створення технічної бази, включаючи єдину інформаційну мережу та сумісні електронні бази даних, є важливим аспектом досягнення ефективності оцінювання якості знань студентів. Педагогічна наука відіграє важливе значення у цих процесах, оскільки їй доручено розробку теоретичних та методологічних засад моніторингу, які включають технології вимірювання та оцінювання якості освіти, зазначають О. Ляшенко, Ю. Жук та інші вчені. Вона також відповідає за створення організаційно-методичних принципів проведення моніторингових досліджень та розробку надійних інструментів вимірювання, що є ключовим для аналітичного та прогностичного моделювання в освітній галузі (Запровадження моніторингових систем оцінювання якості, 2019).

Аналітичне осмислення наукового доробку вчених (І. Бацуровська, С. Величко, Н. Дорохова, І. Єгорова, Г. Єльнікова, Ю. Жук, О. Забара, І. Коробова, Л. Кулик, О. Ляшенко, Ю. Мінаєв, О. Семерня, О. Слободяник, А. Ткаченко та ін.) дало змогу виокремити низку *організаційно-методичних умов* оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО:

1) підвищення мотивації науково-педагогічних кадрів до оптимізації процесу оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики;

2) розроблення системи сучасного дидактико-методичного забезпечення для проведення оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики;

3) створення у ЗВО педагогічних майстерень формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх вчителів фізики.

У зв'язку з актуальністю, складністю та різнобічністю проблеми нашого досліджен-

ня, одним із шляхів її вирішення є моделювання реалізаційних механізмів організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО. Разом із тим, аналізуючи роботу праці науковців, ми приходимо до висновку, що модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО має враховувати процес навчання студентів у взаємодії з інформаційним, культурно-освітнім і соціальним середовищем, а також імітувати характеристики такої системи професійної підготовки (Kononets, Pchenko & Mokliak, 2020).

Дослідниця І. Коробова зазначає, що «моделювання як метод наукового пізнання – це побудова принципової схеми, що відбиває реальний педагогічний процес або явище», «головною перевагою моделювання є цілісність представлення інформації» (Коробова, 2016, с. 15). Погоджуючись з позицією дослідниці та враховуючи концептуальні положення педагогічного моделювання, виявлені Є. Лодатком (Лодатко, 2022), можемо побудувати модель, у якій за допомогою систематичних характеристик (склад, структура, функціонування) уможливується цілісне представлення інформації про процес імплементації у систему навчання в ЗВО організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики.

У дослідженні з метою цілісного уявлення процесу реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики у системі навчання у ЗВО розроблено модель, що складається з трьох блоків: *методологічно-цільового, змістово-методичного та контрольо-оцінювального* (рис. 1).

Методологічно-цільовий блок. Розробляючи модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО, ми окреслили мету (реалізувати сукупність організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО) та визначили такі методологічні підходи:

- *синтетичний підхід*, завдяки якому можливо вибудувати цілісну систему організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО та досліджувати її функціонування у реальному освітньому процесі;

- *системний підхід*, який дає можливість застосувати системний аналіз (взаємодія наукових знань і практичних застосувань) для ґрунтовного вивчення системи організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО; системний аналіз використовує ретельно розроблені методи та про-

цедури, які базуються на сучасних досягненнях науки, і можуть бути використані під час дослідження моделі;

- *компетентнісний підхід* як спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів фізики на досягнення сформованості визначених компетентностей, програмних результатів навчання, а також на створення оптимальної системи оцінювання якості знань та формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх вчителів фізики;

- *діяльнісний підхід*, що уможливає розглядати процес оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО як спільну діяльність науково-педагогічних кадрів та студентів, метою якої є досягнення високого рівня сформованості визначених стандартом компетентностей, допомога студентам у покращенні результатів навчання, вдосконалення всього дидактичного процесу (Моніторинг та оцінювання якості освіти, 2021);

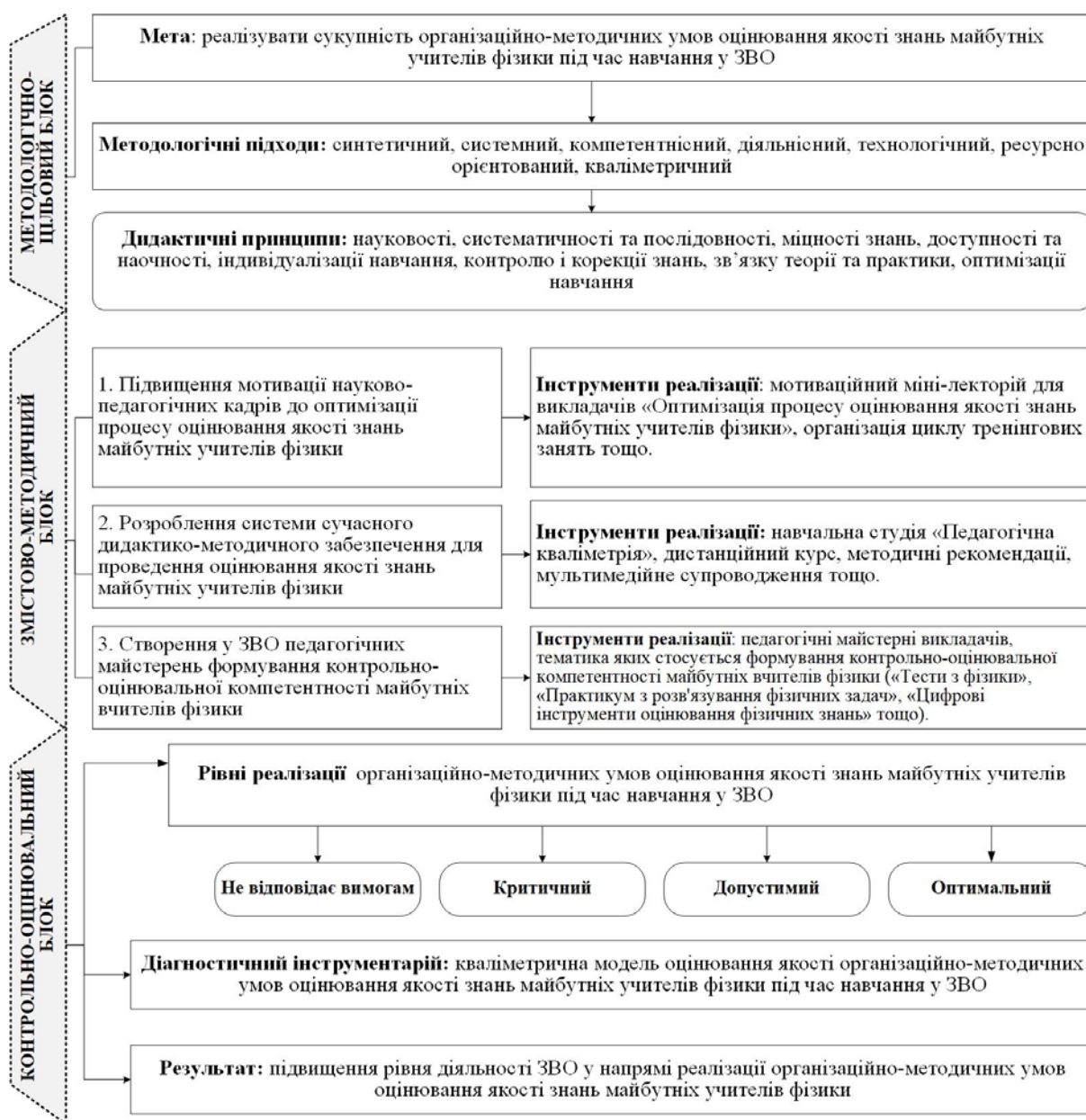


Рис. 1. Модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики у системі навчання у ЗВО

- *технологічний підхід*, котрий орієнтує викладачів на оволодіння різними варіативними технологіями оцінювання якості знань та компетентностей (оцінювання усних і письмових відповідей, тести, розв'язування фізичних задач, оцінювання рефератів та інших результатів дослідницької діяльності тощо), цифровими техно-

логіями та їх використання в процесі розроблення контрольно-оцінювального інструментарію (Слободяник, Величко & Ткаченко, 2012);

- *ресурсно-орієнтований підхід*, який окреслює можливості застосування широкого спектру педагогічних технологій ресурсно-орієнтованого навчання, складника-

ми яких є сукупність методів оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх вчителів фізики в умовах цифровізованого освітнього процесу: освітніх проектів, хмарні технології, майндмепінгу, вебквестів, кайдзен-технологія, студентського портфоліо тощо (Kononets, Ilchenko & Mokliak, 2020).

- *кваліметричний підхід*, який зумовлює застосування педагогічної кваліметрії (алгоритми створення факторно-критеріальних моделей для оцінювання якості й результативності визначених організаційно-методичних умов) (Сльникова, 2012, Заставнюк, 2007).

В основу реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО покладено низку дидактичних принципів, які віддзеркалюють ефективність процесу навчання: науковості, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності та наочності, індивідуалізації навчання, контролю і корекції знань, зв'язку теорії та практики, оптимізації навчання (Коробова, 2016, Мінаєв, 2023).

Змістово-методичний блок містить організаційно-методичні умови як ядро моделі, що відображає сукупність інструментів, які забезпечують її ефективну практичну реалізацію, функціонування і подальший розвиток у ЗВО.

Підвищення мотивації науково-педагогічних кадрів до оптимізації процесу оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики як перша організаційно-методична умова реалізовується підготов-

кою й проведенням мотиваційних міні-лекторіїв для викладачів «Оптимізація процесу оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики», а також організацією циклу тренінгових занять тощо. До проведення таких заходів доцільно залучити науковців, практиків, фахівців з відділів моніторингу якості освіти, які на належному рівні висвітлять ключові питання відповідної тематики та посприяють набуттю необхідних практичних навичок.

Розроблення системи сучасного дидактико-методичного забезпечення для проведення оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики як друга організаційно-методична умова реалізовується за допомогою навчальної студії «Педагогічна кваліметрія», зміст якої має бути представленим в однойменному дистанційному курсі, методичних рекомендаціях до опанування змістом, мультимедійним супроводженням для проведення занять та самостійного вивчення змісту тощо.

Створення у ЗВО педагогічних майстерень формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх учителів фізики як третя умова передбачає створення педагогічних майстерень викладачів, тематика яких стосується формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх учителів фізики: «Тести з фізики», «Практикум з розв'язування фізичних задач», «Цифрові інструменти оцінювання фізичних знань» тощо (Забара, 2015). Також доцільно розглянути зі студентами наступні теми (рис. 2).

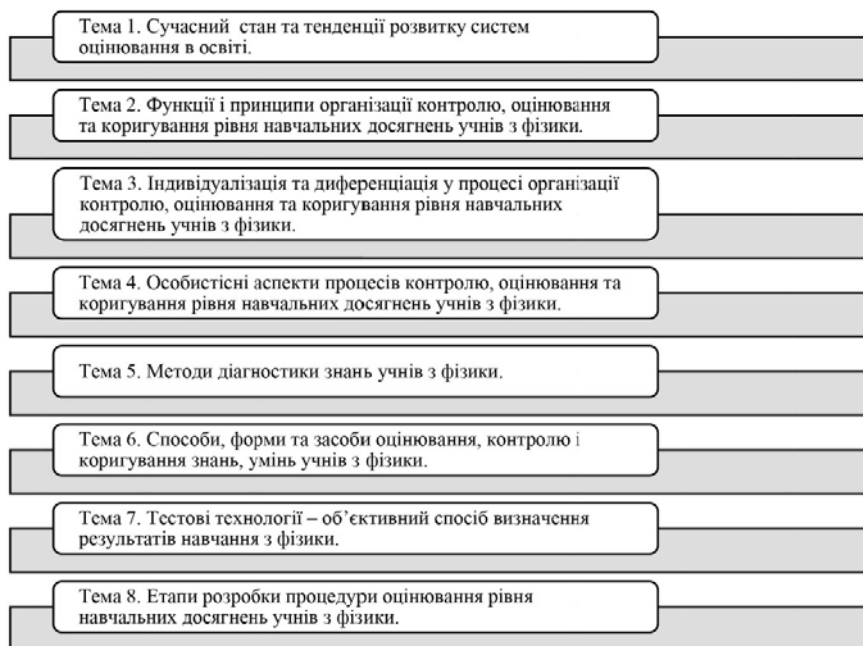


Рис. 2. Зміст діяльності педагогічних майстерень

Важливо зауважити, що кожна з визначених організаційно-методичних умов взаємодіє з іншими, і без цього взаємозв'язку вона не може бути ефективно впроваджена. Ці умови увійшли до складу цілісної моделі, що сприяє успішному професійному зростанню студентів та розвитку їх контрольно-оцінювальної компетентності, а також професійному розвитку викладачів, які будуть здатні до оптимізації процесу оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики.

Контрольно-оцінювальний блок відображає рівні реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО (не відповідає вимогам, критичний, допустимий, оптимальний). До змісту цього блоку входить діагностичний інструментарій (кваліметрична модель оцінювання якості організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО) та результат (підвищення рівня діяльності ЗВО у напрямі реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики).

Висновки. Отже, результати нашого дослідження вказують на доцільність створення цілісної моделі впровадження організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО. Ця модель включає три взаємопов'язані блоки: *методологічно-цільовий, змістово-методичний та контрольно-оцінювальний*. Її можна розглядати як основу для стратегії фундаменталізації оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО. Крім того, описані методологічні підходи (синтетичний, системний, компетентнісний, діяльнісний, технологічний, ресурсно-орієнтований, кваліметричний) сприяють ефективності навчання майбутніх вчителів фізики через зміну умов до організації процесу оцінювання знань. Ми вбачаємо перспективи подальших досліджень у глибокому аналізі системи принципів впровадження організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики під час навчання у ЗВО, які складають основу фундаменталізації цього процесу в умовах розмаїття моніторингових процедур оцінювання якості вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

Єльнікова, 2012 – Єльнікова, Г.В. (2012). Деякі питання кваліметричного підходу і оцінювання електронних підручників. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної наук.-практ. конф.* (м. Київ, 29 березня 2012 р.). С. 16–18.

- Забара, 2015 – Забара, О.А. (2015). Методика виконання фізичного практикуму майбутніми учителями фізики в умовах взаємозв'язку реального та віртуального навчального експерименту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Кіровоград. 22 с.
- Запровадження моніторингових систем оцінювання якості, 2019 – Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій: методичні рекомендації (2019). / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука [електронне видання]. Київ: Педагогічна думка. 134 с.
- Заставнюк, 2007 – Заставнюк, О.О. (2007). Кваліметричний метод вимірювання результатів психолого-педагогічних досліджень. *Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*, №3. Ч. 1. С. 38–42.
- Коробова, 2016 – Коробова, І.В. (2016). Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія. Херсон: ФОП Грін Д. С. 366 с.
- Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 206 с.
- Мінаєв, 2023 – Мінаєв, Ю. (2023). Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізики, пов'язана із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*, №2. С. 209–213.
- Моніторинг та оцінювання якості освіти, 2021 – Моніторинг та оцінювання якості освіти (2021): навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І.В. Єгорова. Івано-Франківськ. 141 с.
- Слободяник, Величко & Ткаченко, 2012 – Слободяник, О.В., Величко, С.П., Ткаченко, А.В. (2012). Розв'язування індивідуальних експериментальних завдань засобами ІКТ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* [Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка], Вип. 108. С. 172–176.
- Ткаченко, Кулик, 2017 – Ткаченко, А.В., Кулик, А.О. (2017). Формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх вчителів фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Вип. 11(II). С. 141–147. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/228635087.pdf>
- Kononets, Ilchenko & Mokliak, 2020 – Kononets, N., Ilchenko, O., Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, Vol. 21(3). P. 199–220.

References

- Ielnykova, H.V. Some issues of the qualitative approach and assessment of electronic textbooks. *Scientific and methodical support of professional education and training: materials of the reported scientific and practical conference* (Kyiv, March 29, 2012). PP. 16–18 [in Ukr.].
- Zabara, O.A. (2015). The methodology of performing a physical workshop by future physics teachers in the conditions of the relationship of a real and virtual educational experiment: abstract of Ph.D Dissertation. Kirovohrad 22 p. [in Ukr.].
- Implementation of monitoring systems for assessing the quality of general secondary education based on test technologies: methodical recommendations (2019). In Liashenko, O.I., Zhuk, Yu.O. Kyiv: Pedahohichna dumka. 134 p. [in Ukr.].
- Zastavniuk, O.O. (2007). Qualimetric method of measuring the results of psychological and pedagogical research. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3(1): 38–42. [in Ukr.].
- Korobova, I.V. (2016). Competence-oriented methodical training of future physics teachers based on an individual approach: monograph. Kherson: Publisher Hrin D.S. 366 p. [in Ukr.].

- Lodatko, Ye.O. (2022). Pedagogical modeling: monograph. Ternopil: Educational book – Bohdan. 206 p. [in Ukr.].
- Minaiev, Yu. (2023). Modernization of the content of the professional training of future physics teachers is connected with the introduction of external independent evaluation of the quality of education. *Pedagogical sciences: theory and practice*, 2: 209–213. [in Ukr.].
8. Monitoring and evaluation of the quality of education (2021): educational and methodological manual for the course. In Egorova, I.V. (author-comp.). Ivano-Frankivsk. 141 p. [in Ukr.].
- Slobodianyuk, O.V., Velychko, S.P., Tkachenko, A.V. (2012). Solving individual experimental tasks by means of ICT. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences* [Kirovohrad: Editorial and publishing center of KSPU named after V. Vynnychenko], 108: 172–176. [in Ukr.].
- Tkachenko, A.V., Kulyk, L.O. (2017). Formation of control and assessment competence of future physics teachers in the process of professional training. *Scientific notes. Series: Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education*, 11(II): 141–147. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/228635087.pdf> [in Ukr.].
- Kononets, N., Ilchenko, O., Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(3): 199–220.

GRYNYOV Roman

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Engineer and scientific researcher at the Department of Physics, speaker at the Faculty of Natural Sciences and Engineering, Ariel University

MODEL OF IMPLEMENTATION OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR EVALUATING THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF FUTURE PHYSICS TEACHERS

Summary. The article reveals the relevance of the problem of improving the methodology for assessing the quality of knowledge of future physics teachers, which is an integral and important component of their professional training in a higher education institution.

The analysis and systematization of information sources made it possible to find out that evaluation is the process of formulating conclusions based on the comparison of quantitative indicators obtained from various sources with standards, and quality is compliance with some given standards.

Assessing the quality of knowledge of physics students involves the use of data collected (with the help of various diagnostic tools) in order to form an evaluative judgment about their knowledge, understanding, and awareness.

It was found that conducting scientific research in fundamental and practical directions, as well as creating a technical base, including a single information network and compatible electronic databases, is an important aspect of achieving the effectiveness of assessing the quality of students' knowledge.


A number of organizational and methodical conditions for assessing the quality of knowledge of future physics


teachers during their studies at higher educational institutions have been identified and characterized: increasing the motivation of scientific and pedagogical personnel to optimize the process of assessing the quality of knowledge of future physics teachers; development of a system of modern didactic and methodological support for assessing the quality of knowledge of future physics teachers; creation of pedagogical workshops for the formation of control and evaluation competence of future physics teachers in the institution of higher education.

The study presents a model of the implementation of organizational and methodological conditions for assessing the quality of knowledge of future physics teachers in the education system of a higher education institution, which consists of 3 blocks: methodological-target, content-methodical, and control-evaluative, which reflect the practice of implementation in the educational process.

Keywords: physics; methodology; knowledge quality assessment; fundamentalization; future physics teachers; organizational and methodical conditions; model.

Одержано редакцією 06.09.2024
Прийнято до публікації 14.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-88-96>

 <https://orcid.org/0009-0009-5573-9893>

АЛЕКСАНДРОВ Олександр

аспірант кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: alexsandrov429@gmail.com

УДК 378.018.8:631.5]:001.895-047.22(045)

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРОНОМІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено розкриттю теоретичних засад проблеми формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з агрономії. З'ясовано сутність таких понять, як «професійна підготовка», «професійна підготовка фахівців з агрономії», «інновації», «інноваційна діяльність», «педагогічна інноватика», «інноваційна компетентність», «інноваційна компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі», «методологічні підходи до формування інноваційної компетентності».

Особливу увагу зосереджено на вимогах до інноваційної діяльності здобувачів вищої освіти, окреслених у стандартах вищої освіти, освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 201 «Агрономія».

Зазначено, на заняттях з яких навчальних дисциплін здійснюється формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в ЗВО.

Детально характеризувано підходи, що безпосередньо стосуються розгляду змісту і

структури інноваційної компетентності, а саме функціональний, особистісний, культурологічний, віртуальний.

Крім цього, у статті розкриваються можливості окремих методологічних підходів, спрямованих на ефективне формування інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Оскільки інноваційна компетентність фахівця є складним інтеграційним утворенням, то її формування має здійснюватися у поєднанні кількох методологічних підходів до навчання студентів.

З'ясовано, що інноваційна компетентність формує систему внутрішніх потенціалів впровадження інноваційної діяльності, яка складається з особистісних якостей, мотиваційного компонента, стійких умінь, що ґрунтуються на успішних стратегіях інноваційної діяльності та рефлексії. У ході дослідження було встановлено, що для формування інноваційної компетентності необхідно застосовувати сучасні інноваційні технології навчання, як наприклад: структурно-логічні технології, інтеграційні технології, професійно-ділові ігрові технології, тренінгові технології, інформаційно-комп'ютерні, діалогові технології.

Ключові слова: інноваційна діяльність; інноваційна компетентність; професійна підготовка фахівців з агрономії; інноваційна компетентність майбутніх фахівців аграрної галузі; методологічні підходи до формування інноваційної компетентності; аграрні заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Аграрний сектор економіки за часів існування України як незалежної держави був і залишається стратегічним напрямком державної політики. Останнім часом сільськогосподарська освіта була замінена поняттям «аграрна освіта». У зв'язку з цим, освітні заклади, які займалися сільськогосподарською підготовкою фахівців, отримали статус аграрних закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації (університети та академії) й професійно-технічних освітніх закладів аграрного спрямування (коледжі, ліцеї, технікуми). Ефективне господарювання в аграрній сфері ставить вимоги до використання високотехнологічного матеріально-технічного забезпечення, новітніх досягнень науки та техніки, сучасних технологій в освітньому процесі аграрних ЗВО. Поєднання ґрунтовної теоретичної та високоякісної фахової підготовки майбутніх фахівців з агрономії пов'язана з набуттям ними навичок швидкого та відповідного реагування на будь-які можливі зміни в технологічному процесі, передбачення і розроблення шляхів розв'язання технологічних проблем виступає одним із ключових завдань ступеневої професійної освіти студентів аграрного профілю.

Підготовка висококваліфікованих майбутніх агрономів, які відповідають сучасним вимогам та спроможні ефективно розв'язувати складні виробничі проблеми, є головним завданням вищої професійної освіти. У зв'язку з цим постає необхідність створення нової інноваційної системи підготовки майбутніх фахівців агропромислової сфери у закладах вищої освіти, оскільки аграрний сектор держави з його базовою інфраструктурою як складник сільського господарства є системоутворюючим чинником національної економіки, запорукою збереження продовольчої, екологічної, енергетичної безпеки держави, а також сприяє розвитку технологічно пов'язаних між собою галузей вітчизняної економіки та формує соціально-економічні засади розвитку сільських територій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з агрономії перебувають в центрі уваги сучасних вітчизняних дослідників. Так, наприклад, сутність та зміст професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі розкриваються у працях О. Ткаченко (Ткаченко, 2019), Н. Олійник (Олійник, 2018), М. Лакатош (Лакатош, 2019), Т. Личової (Личова, 2023). До концептуальних засад становлення інноваційного суспільства в Україні звертаються автори монографії Г. Клімова, С. Іванов, Л. Шевченко та ін. (Клімова та ін., 2015). Розвиток інноваційної діяльності в аграрній сфері перебувають в центрі уваги дослідників і дослідниць М. Грель (Грель, 2023), І. Серого, В. Паніної, Г. Дашивець, О. В'юнник (Серий та ін., 2022), О. Шпикуляк, М. Грицаєнко (Шпикуляк, Грицаєнко, 2016). Особливості формування інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти з'ясовано у публікаціях О. Цюняк (Цюняк, 2019) і М. Радченко (Радченко, 2017). Однак, формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців аграрного сектору недостатньо мірою висвітлено в аналізованій науковій літературі. Це і зумовило написання статті, метою якої є з'ясування сутності змісту та способів формування інноваційної компетентності у здобувачів освіти аграрних ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Концепцією реформування і розвитку аграрної освіти та науки» передбачено, що заклади вищої освіти аграрного профілю повинні створити та реалізувати цілісну вертикальну інтегровану систему підготовки фахівців, яка спроможна буде забезпечити високопрофесійними працівниками аграрну галузь, а також оптимізувати склад науково-педагогічного персоналу аграрних ЗВО. Водночас освітній процес потрібно розглядати як інтелектуальну,

творчу діяльність у галузі аграрної освіти й науки, що реалізується через систему педагогічних та науково-методичних заходів, зорієнтованих на засвоєння, удосконалення і використання знань, умінь і навичок студентами у майбутній професійній діяльності.

До сфери аграрної освіти зараховують такі агрономічні спеціальності, які під час професійної підготовки майбутніх фахівців вивчають теоретичні та практичні основи аграрного виробництва. Головна увага у такій підготовці зосереджена на вивченні ґрунтів і способів підвищення їх родючості; рослин й засобів поліпшення їх продуктивності; механізації процесів і технологій у землеробстві; економіки агропромислової сфери, процесу організації та управління виробництвом в аграрній сфері. За твердженням О. Ткаченко, система вищої аграрної освіти в Україні покликана підготувати фахівців, які творчо мислять, самостійно визначають та розв'язують агрономічні завдання, постійно розширюють свої знання, здатні перевіряти ефективність агротехнічних заходів, розробок і рекомендацій у ході проведення польових дослідів (Ткаченко, 2019, с. 13).

Основними регламентуючими документами професійної підготовки фахівців з агрономії є стандарти вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (від 05.12.2018 року), для другого (магістерського) рівня вищої освіти (від 17.11.2020 року), для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (від 29.12.2021 року). У цих стандартах окреслено цілі підготовки майбутніх фахівців, як-от: «формування у здобувачів вищої освіти комплексу знань, умінь та навичок для застосування в професійній діяльності у сфері агрономії, спрямованих на розв'язання комплексних завдань з організації і технології виробництва високоякісної екологічно безпечної сільськогосподарської продукції та збалансованого природокористування через теоретичне та практичне навчання» (Стандарт бакалаврського рівня спеціальності 201 «Агрономія», 2018). Також у стандартах зазначено, що нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти спрямований на формування цілої низки результатів навчання, зокрема й тих, що забезпечують набуття інноваційної компетентності: «порівнювати та оцінювати сучасні науково-технічні досягнення у галузі агрономії; ініціювати оперативне та доцільне розв'язання виробничих проблем відповідно до зональних умов; інтегрувати й удосконалювати виробничі процеси вирощування сільськогосподарської продукції;

використовувати методологію наукових досліджень, спеціальні методи та інструменти експериментальних досліджень, сучасні методи обробки даних для розв'язання складних задач агрономії; розробляти і реалізовувати економічно значущі виробничі і дослідницькі проекти в сфері агрономії» (Стандарт бакалаврського рівня спеціальності 201 «Агрономія», 2018; Стандарт магістерського рівня спеціальності 201 «Агрономія», 2020). Кожним стандартом вищої освіти визначено комплекс загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, врахування яких є обов'язковим у ході розробки освітньо-професійних програм будь-яким закладом вищої освіти, що здійснює професійну підготовку фахівців з агрономії.

Н. Олійник тлумачить поняття «професійна підготовка» як певну систему педагогічних та організаційних заходів, які сприяють формуванню в особистості майбутнього фахівця професійної компетентності та готовності до діяльності в агрономічній сфері (Олійник, 2018, с. 84). Іншими словами, професійна підготовка становить собою динамічну, цілеспрямовану, інноваційну систему, яка орієнтована на формування професійних та ціннісних орієнтирів випускника аграрного закладу вищої освіти. О. Ткаченко під професійною підготовкою майбутніх фахівців аграрного профілю пропонує розглядати спеціально організовану діяльність викладачів, орієнтовану на формування у здобувачів освіти системи фахових та наукових знань, умінь, професійно значущих якостей, моральних норм, світоглядних переконань (Ткаченко, 2019).

Науково-технічні зрушення, які не залишили поза увагою і сільське господарство, а також широке використання нової сільськогосподарської техніки й залучення до виробництва новітніх технологій з метою автоматизації праці потребує від аграрних закладів вищої освіти підготовки професійних конкурентоспроможних фахівців з агрономії та формування безпосередньо в них інноваційної компетентності. Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність», інновації становлять собою «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» (Про інноваційну діяльність, 2002).

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні характерна тенденція активного

пошуку нових способів викладання фахових дисциплін та практичної підготовки студентів. Однак, наші спостереження свідчать про стихійність розвитку інноваційних процесів, а це значно гальмує розвиток нового, прогресивного. Водночас у педагогіці виник новий напрям, що отримав назву педагогічної інноватики, який поступово стає спеціальною самостійною галуззю наукового знання, для якої характерні свої зміст, принципи та закономірності розвитку. Педагогічна інноватика покликана здійснювати постійний пошук та впровадження нових, найефективніших технологій навчання, виховання та розвитку студентів, результатом яких стане формування адаптованої до змінних умов майбутньої діяльності творчої особистості, яка буде спроможна аналізувати, прогнозувати, долати будь-які труднощі, приймати адекватні рішення. Пошук, орієнтація та впровадження нового стають нині необхідною умовою професійної підготовки здобувачів освіти, що трансформується згідно до нових економічних, технологічних та суспільних умов, вимог ринку праці та освітніх послуг.

Як стверджує М. Грель, на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти якість модернізації системи професійної підготовки майбутніх агрономів передбачає розробку і впровадження комплексного підходу до інноваційної освітньої стратегії. Подальшому удосконаленню організації освітнього процесу, позитивній мотивації студентської молоді як суб'єкта навчання, максимально сприятиме здійснення професійно-педагогічної інноваційної діяльності професорсько-викладацького складу ЗВО як важливе підґрунтя розвитку творчого потенціалу студентів (Грель, 2023, с. 61).

В основі інноваційної підготовки майбутніх фахівців знаходиться процес «створення, впровадження і поширення інновацій, визначальними властивостями яких є науково-технічна новизна, практичне її застосування і комерційна реалізованість з метою задоволення певних суспільних потреб» (Серий та ін., 2022, с. 338). Як видно із наукової літератури, у науці існує кілька різних підходів до трактування сутності поняття «інноваційна діяльність», а також це стосується й класифікації інновацій відповідно до конкретних критеріїв за галузями діяльності.

Так, наприклад, у межах системного підходу інноваційна діяльність подається як певна активність особистості, пов'язана з появою, вивченням та поширенням нововведення. На думку психологів, ключовою умовою успішної інноваційної діяльності

фахівця вважається його психологічна готовність до впровадження нововведення. З позицій соціокультурного підходу інноваційні процеси трактуються через контекст успішності особистості під час здійснення комунікації з іншими особистостями, а також як особистісна категорія, певний творчий процес та результат творчої діяльності фахівця. Відповідно до соціокультурного підходу акцентується увага на поглибленому вивченні проблем з удосконалення та корегування професійної діяльності, перетворенні й саморозвитку особистості, формуванні творчої індивідуальності фахівця.

Водночас в Законі України «Про інноваційну діяльність» подається визначення інноваційної діяльності: «діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» (Про інноваційну діяльність, 2002). Очевидно, процес формування конкурентоспроможного фахівця відбувається в освітньому середовищі аграрних ЗВО, підготовка кадрів ґрунтується на методиках і технологіях навчання, результативність застосування яких визначає рівень професійної підготовки майбутнього випускника.

У педагогічній науці інноваційна компетентність трактується як комплекс набутих спеціальних теоретичних знань з теорії інноваційної діяльності та інноватики, а також практичних умінь ефективно застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. На думку О. Цюпняк, під інноваційною компетентністю варто розглядати компетентність як «інтегральну характеристику, яка включає здатність до розробки, освоєння та втілення інновацій у практику професійної діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та уміннях фахівця, через сформованість необхідних якостей, здібностей та досвіду» (Цюпняк, 2019, с. 146).

О. Шпикуляк, М. Грицаєнко акцентують увагу на тому, що сутність інноваційної компетентності майбутніх фахівців з аграрної галузі полягає у виробленні умінь пошуку механізмів підвищення ефективності діяльності аграрних господарств, забезпечення населення достатньою кількістю високоякісної сільськогосподарської продукції, використання більш досконалих технологій виробництва і переробки сільськогосподарської продукції, прогресивних інноваційних механізмів соціально-економічного розвитку (Шпикуляк, Грицаєнко, 2016, с. 57).

Аналіз досліджень з інноваційної діяльності в аграрному секторі уможливив уточнити

поняття «інноваційна компетентність майбутніх фахівців з агрономії» як особистісну спрямованість здобувача вищої освіти на освоєння нового, готовність до змін у професійній діяльності та запровадження інновацій, вироблення критичного мислення, формування чіткості професійної позиції, усвідомлення соціальної вагомості інновацій, залучення до творчості та наукових розробок, ефективна реалізація системи знань та навичок на усіх етапах інноваційного процесу.

Формування інноваційної компетентності майбутнього фахівця аграрного профілю відбувається на лекційно-практичних заняттях у ЗВО в ході застосування компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, провідну роль яких виконує компетентнісний. Компетентнісний підхід реалізується через формування у студентів загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. Так, наприклад, соціально-гуманітарні дисципліни формують у здобувачів освіти громадянську позицію, правову та професійну культуру, сприяють розвитку мовленнєвих здібностей та засвоєнню знань звичаїв, традицій, духовного світу. У свою чергу спеціальний цикл дисциплін формує знання, уміння і навички, які відповідають конкретним професійним функціям майбутнього фахівця аграрного виробництва і виступає заключним етапом процесу підготовки студентів, на якому знання, здобуті за весь період навчання, об'єднуються в єдину систему метазнання, пов'язаного з конкретною спеціальністю. Фахові дисципліни покликані формувати у студентів й інноваційну компетентність.

Як підкреслює М. Лакатош, існують певні проблеми в модернізації змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців та робочих програм навчальних дисциплін, удосконаленні форм і методів навчання, а також в урізноманітненні видів самостійної роботи студентів з врахуванням вимог часу та застосування відповідних інноваційних розробок, впровадження вітчизняного та зарубіжного позитивного досвіду. Розв'язання цих проблем можливе за умов впровадження нових педагогічних технологій; цілеспрямованого формування продуктивної активності студентів під час професійної підготовки; використання в освітньому процесі комп'ютерної техніки; спонукання студентів до пошуку оригінальних, нестандартних рішень технічних завдань з метою формування у них творчого ставлення до навчання (Лакатош, 2019, с. 117).

М. Радченко визначає підходи, що стосуються розгляду змісту і структури інноваційної компетентності, як-от: функціо-

нальний, особистісний, культурологічний, віртуальний (Радченко, 2017, с. 114). Функціональний підхід безпосередньо пов'язаний з практикою організації освітнього процесу та особливостями його побудови. З огляду на те, що навчання виступає основним видом діяльності студента, а формування його інноваційної компетентності розглядається як складник цілісного освітнього процесу у вигляді категорії готовності до інноваційної діяльності через постійний саморозвиток та навчання у продовж життя, знайомство з науковими школами й інноваціями в освіті, участь в грантах тощо.

Відповідно до особистісного підходу інноваційна компетентність визначається як ключовий інструмент саморозвитку особистості. З цієї позиції вчені трактують інноваційну компетентність як спосіб самореалізації особистості та вбачають її головну роль у розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця. Прихильники цього підходу схильні вважати, що інноваційна компетентність сприяє формуванню нової генерації молоді з високим інтелектуальним рівнем, широким кругозором, готових до професійного спілкування. У результаті чого випускник ЗВО стає особисто готовим до розв'язання завдань інноваційного характеру.

Культурологічний підхід передбачає, що інноваційна компетентність становить собою складний комплекс, який має такі компоненти як оволодіння професійною та іншими видами культури. Учені пов'язують цей підхід зі створенням сприятливих умов для академічної мобільності студентів, що уможливає оволодіння майбутнім фахівцем інноваційною компетентністю не лише на вітчизняному, а й на міжнародному рівні (міжнародне співробітництво, обмін студентами для перейняття позитивного досвіду, дослідження інновацій).

З позицій віртуального підходу інноваційна компетентність розглядається вченими як підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності за допомогою організації віртуального освітнього середовища, пошуку ресурсів підвищення ефективності підготовки здобувачів освіти через використання можливостей глобальних, локальних та корпоративних комп'ютерних мереж [там само].

На нашу думку, неможливо вдатися до використання лише єдиного підходу у формуванні інноваційної компетентності майбутнього фахівця, оскільки воно становить собою інтегративне поняття та повинне розглядатися з різних сторін. З огляду на це, інноваційну компетентність варто трактувати як здатність до впровадження

змін, до мобільності особистості у ході роботи з нововведенням. Інноваційна компетентність формує систему внутрішніх потенціалів впровадження інноваційної діяльності, яка складається з особистісних якостей, мотиваційного компоненту, стійких умінь, що ґрунтуються на успішних стратегіях інноваційної діяльності та рефлексії.

Велику роль у формуванні інноваційної компетентності відіграють освітні компоненти, що визначаються навчальним планом підготовки майбутніх фахівців у циклі професійної підготовки. Так, наприклад, для підготовки майбутніх бакалаврів формування інноваційної компетентності здійснюється на заняттях з «Інформаційні технології в галузі», «Агрохімія», «Агрофізика», «Селекція та насінництво польових культур», «Стандартизація та управління якістю продукції рослинництва», «Сільськогосподарська мікробіологія та вірусологія», «Біотехнологія», «Методика агрохімічних досліджень з основами дистанційного моніторингу», «Генетика» тощо. Серед дисциплін, що вивчаються в магістратурі спеціальності 201 «Аграрна інженерія» й спрямовані на формування інноваційної компетентності з-поміж інших фахових, є такі: «Технології захисту рослин», «Аграрна інженерія», «Смарт-технології в рослинництві», «Світові агротехнології», «Біотехнологія та екологічне виробництво», «Агрохімсервіс в сільському господарстві», «Географічні інформаційні системи в аграрному секторі» тощо. Оскільки інноваційна компетентність є інтегративним утворенням, то вона формується у процесі вивчення не окремої навчальної дисципліни, а наскрізно її вироблення проходить у процесі засвоєння цілого комплексу освітніх компонентів.

На думку авторського колективу монографії «Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні», для формування інноваційної компетентності необхідно застосовувати сучасні інноваційні технології навчання, як наприклад:

- структурно-логічні технології – організація поетапного навчання, що зорієнтована на логічну послідовність постановки і розв'язання навчальних завдань на засадах науково обґрунтованих змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням поетапної діагностики результатів;

- інтеграційні технології – дидактичні системи, що спрямовані на інтеграцію міжпредметних зв'язків, знань та умінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів;

- професійно-ділові ігрові технології – використання у навчанні різноманітних ігор, під час застосування яких формують-

ся уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (імітаційні вправи, ділові та рольові ігри, комп'ютерні програми);

- тренінгові технології – система діяльних прийомів для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових та нетипових практичних завдань за допомогою фахівців-практиків;

- інформаційно-комп'ютерні – реалізуються за допомогою впровадження в освітній процес комп'ютерних та цифрових технологій;

- діалогові технології – сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні суб'єкт-суб'єктного характеру (Клімова та ін., 2015, с. 431).

Важливою умовою успішної підготовки майбутнього фахівця з агрономії є впровадження таких інтерактивних форм, методів та технологій навчання, які забезпечують активізацію комунікативної, пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності студентів, сприяють набуттю нових знань та формуванню практичних умінь, необхідних для подальшої професійної діяльності за фахом. Навчання за інтерактивними технологіями ґрунтується на підтримці контакту з усіма учасниками освітнього процесу одночасно; використанні сучасних технологічних мультимедійних та комп'ютерних засобів; аналізу конкретних ситуаційних завдань; виробленню вміння приймати рішення за короткий проміжок часу; швидкому розв'язанню індивідуальних практичних завдань; розвитку логічного та критичного мислення (Ковальчук, 2018).

З огляду на це, застосування інтерактивних технологій під час опрацювання поданого матеріалу передбачає перетворення здобувача освіти з об'єкта навчального впливу на активного суб'єкта творчого процесу, створення й забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов співпраці всіх учасників навчання (викладача, студентів), мотивування пізнавальної активності у ході проведення лекційно-практичних занять та після них. З метою активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти педагогами використовуються творчі завдання, проблемні лекції, ігрові елементи, квести, вікторини, конференції, екскурсії тощо.

У свою чергу М. Грель до провідних ефективних технологій навчання зараховує: кейс-метод (технологію ситуаційного навчання); проєктну технологію; ігрові технології; технологію проблемного навчання; технологію моделювання професійної діяльності; інформаційно-комунікаційні технології; технологію розв'язання винахідни-

цьких завдань, інтегративно-модульну технологію навчання тощо (Грель, 2023, с. 63).

Інноваційні методи і технології навчання, що добираються відповідно до специфіки майбутньої професії, забезпечують формування професійних якостей фахівця, сприяють закріпленню професійних навичок в умовах, наближених до реальних. Т. Личова визначає основні вимоги до майбутніх аграріїв, зокрема вона зазначає, що майбутній фахівець повинен мати такі особистісні риси, як: загальна освіченість; аналітичне, критичне та діагностичне мислення; здатність самовиражатись; готовність до самовдосконалення; володіння комунікативними навичками; спроможність впроваджувати інновації в професійну діяльність; працьовитість; наполегливість; відповідальність; ініціативність; цілеспрямованість; дисциплінованість.

До спеціальних професійних якостей майбутнього фахівця авторка зараховує: уміння ефективно працювати в команді; дипломатичність; здатність до компромісу; здатність швидко реагувати на зміни умов та тенденцій ринку праці; володіння новими технологіями аграрного сектору; систематичне розширення знань та удосконалення умінь щодо фаху; володіння цифровими технологіями; здатність вирощувати, розмножувати сільськогосподарські культури та здійснювати технологічні операції з первинної переробки і зберігання продукції; здатність розв'язувати професійні проблеми, пов'язані з процесом вирощування сільськогосподарських культур через розуміння їх біологічних особливостей; здатність управляти проектами, відповідальність за прийняття рішень у конкретних виробничих умовах (Личова, 2023, с. 238).

Зазначимо, що розвиток soft skills нині виступає невід'ємним компонентом освітнього процесу, що дає змогу здобувачам освіти розвивати комунікативні навички, лідерські якості, гнучкість у прийнятті рішень, ефективно управління інноваційними процесами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з агрономії є складним інтеграційним процесом в аграрних ЗВО. Розглянуті у статті інноваційні підходи до професійної підготовки студентів спрямовані на поліпшення якості навчання, розширення й поглиблення теоретичних знань, засвоєння практичного досвіду, на підготовку майбутніх фахівців до побудови успішної кар'єри обраної спеціальності.

Подальшого дослідження потребують питання, що пов'язані з методикою засто-

сування технологій, які максимально сприятимуть формуванню інноваційної компетентності майбутніх фахівців з агрономії.

Список бібліографічних посилань

- Грель, 2023 – Грель, М.В. (2023). Інновації в підготовці фахівців агропромислового комплексу. *Інноваційні технології при підготовці фахівців агропромислового комплексу в умовах повоєнної розбудови України: матеріали усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Біла Церква, 28 вересня 2023 р.). Біла Церква. С. 60–63.
- Клімова та ін., 2015 – Клімова, Г.П., Іванов, С.М., Шевченко, А.С. та ін. (2015). Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні: монографія / за ред. Ю. Є. Атаманової, Г.П. Клімової. Харків: Право. 452 с.
- Ковальчук, 2018 – Ковальчук, В.І. (2018). Вимоги до підготовки майбутніх керівників навчального закладу в умовах ринку праці. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф.* (25–26 квіт. 2018 р.). Том 2. С. 249–253.
- Лакатош, 2019 – Лакатош, М.О. (2019). Професійна підготовка фахівців аграрного профілю як психологопедагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, Вип. 2(45). С. 115–119.
- Личова, 2023 – Личова, Т. (2023). Сучасні вимоги до підготовки майбутніх агроінженерів в контексті розвитку ринку праці. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 63. Том 2. С. 235–241.
- Олійник, 2018 – Олійник, Н.А. (2018). Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 7. Т. 2. С. 83–86.
- Про інноваційну діяльність, 2002 – Про інноваційну діяльність: закон України 4 липня 2002 року № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>.
- Радченко, 2017 – Радченко, М.І. (2017). Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, № 11. С. 112–116.
- Серий та ін., 2022 – Серий, І.С., Паніна, В.В., Дашивець, Г.І., В'юнник, О.В. (2022). Інноваційний напрямок педагогічної діяльності. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*, Вип. 25. С. 337–341.
- Стандарт бакалаврського рівня спеціальності 201 «Агрономія», 2018 – Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня спеціальності 201 «Агрономія» галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство»: затв. наказом МОН від 05.12.2018 № 1339. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/201-Agronomiya-bakalavr.21.10.2022.pdf>.
- Стандарт магістерського рівня спеціальності 201 «Агрономія», 2020 – Стандарт вищої освіти України для другого (магістерського) рівня спеціальності 201 «Агрономія» галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство»: затв. наказом МОН від 17.11.2020 № 1420. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/17/201-ahrohomiya-mahistr.pdf>.
- Ткаченко, 2019 – Ткаченко, О. (2019). Професійно-педагогічна підготовка магістрантів в аграрних університетах: теоретичні і методичні засади: монографія. Біла Церква. 138 с.
- Цюняк, 2019 – Цюняк, О.П. (2019). Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти: *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відпо-*

- віді на виклики сьогодення: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 21–22 березня 2019 р.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. С. 145–147.
- Шпикуляк, Грицаєнко, 2016 – Шпикуляк, О.Г., Грицаєнко, М.І. (2016). Розвиток інноваційної діяльності в аграрній сфері: менеджмент та ефективність: монографія. Херсон: ОЛДІ-ПЛУС. 424 с.
- References**
- Grel, M.V. (2023). Innovations in the training of specialists of the agro-industrial complex. *Innovative technologies in the training of specialists of the agro-industrial complex in the conditions of the post-war development of Ukraine: materials of the all-Ukrainian scientific and practical internet conference* (Bila Tserkva, September 28, 2023). Bila Tserkva. PP. 60–63 [in Ukr.].
- Klimova, G.P., Ivanov, S.M., Shevchenko, L.S. et al. (2015). Conceptual foundations of the formation of an innovative society in Ukraine: monograph. In Atamanova, Yu.E., Klimova, G.P. (eds.). Kharkiv: Pravo. 452 p. [in Ukr.].
- Kovalchuk, V.I. (2018). Requirements for the training of future heads of educational institutions in the conditions of the labor market. *Training of competitive specialists: modern challenges: coll. materials of the All-Ukrainian scientific and practical conf.* (April 25–26, 2018). Vol. 2: 249–253 [in Ukr.].
- Lakatosh, M.O. (2019). Professional training of agricultural professionals as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 2(45): 115–119 [in Ukr.].
- Lychova, T. (2023). Modern requirements for the training of future agricultural engineers in the context of the development of the labor market. *Current issues of humanitarian sciences*, 63(2): 235–241 [in Ukr.].
- Oliynyk, N.A. (2018). Preparation of future specialists in the agrarian industry for professional activity. *Innovative pedagogy*, 7(2): 83–86 [in Ukr.].
- On innovative activity: Law of Ukraine of July 4, 2002 No. 40-IV. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> [in Ukr.].
- Radchenko, M.I. (2017). Ways of forming innovative competence of students. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 11: 112–116 [in Ukr.].
- Serii, I.S., Panina, V.V., Dashivets, G.I., Vyunya, O.V. (2022). Innovative direction of pedagogical activity. *A collection of scientific and methodological works of the Dmytro Motorny Tavri State University of Agrotechnology*, 25: 337–341 [in Ukr.].
- Standard of higher education of Ukraine for the first (bachelor) level of specialty 201 "Agronomy" field of knowledge 20 "Agrarian sciences and food": approved by the order of the Ministry of Education, Culture and Sports No. 1339 dated 05.12.2018. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/201-Agronomiya-bakalavr.21.10.2022.pdf> [in Ukr.].
- The standard of higher education of Ukraine for the second (master's) level of specialty 201 "Agronomy" of the field of knowledge 20 "Agrarian sciences and food": approved by the order of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of November 17, 2020 No. 1420. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/17/201-ahrohomiya-mahistr.pdf> [in Ukr.].
- Tkachenko, O. (2019). Professional and pedagogical training of master's students in agricultural universities: theoretical and methodical principles: monograph. Bila Tserkva. 138 p. [in Ukr.].
- Tsyunya, O. P. Formation of innovative competence of future masters of primary education in institutions of higher education. *Innovations in primary education: problems, prospects, answers to today's challenges: materials of II Vseukr. science and practice conf.* (Poltava, March 21–22, 2019). Poltava: PNPV named after V.G. Korolenko. PP. 145–147 [in Ukr.].
- Shpykulyak, O.G., Hrytsaenko, M.I. (2016). Development of innovative activity in the agricultural sphere: management and efficiency: monograph. Kherson: ALDI-PLUS. 424 p. [in Ukr.].

ALEXANDROV Oleksiy

graduate student at the Department of Educational and Sociocultural Management and Social Work, Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University

FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE IN FUTURE AGRONOMY SPECIALISTS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Summary. Introduction. The agricultural sector of the economy during the existence of Ukraine as an independent state was and remains a strategic direction of state policy. Effective management in the agricultural sector requires the use of high-tech material and technical support, the latest achievements of science and technology, and modern technologies in the educational process of agricultural higher education institutions. The combination of thorough theoretical and high-quality professional training of future specialists in agronomy connected with their acquisition of the skills of quick and appropriate response to any possible changes in the technological process, prediction and development of the ways to solve technological problems is one of the key tasks of graduate professional education of students in agricultural profile. The training of highly qualified future agronomists who meet modern requirements and are able to effectively solve complex production problems is the main task of higher professional education. In this regard, there is a need to create a new innovative system of training future specialists in the agro-industrial sphere in institutions of higher education, since the agricultural sector of the state with its basic infrastructure as a component of agriculture is a system-forming factor of the national economy, a guarantee of the preservation of food, environmental, and energy security of the state, and also contributes to the develop-

ment of technologically related branches of the domestic economy and forms the socio-economic foundations of the development of rural areas.

Purpose. The purpose of the article is to determine the essence of the content and ways of forming innovative competences in students of agricultural higher education institutions.

Methods. Theoretical analysis of literature, grouping and systematization of collected material, comparison and contrast.

Results. The theoretical basis of forming the innovative competence among future specialists in agronomy is revealed. The essence of such concepts as "professional training", "professional training of agronomy specialists", "innovations", "pedagogical innovations", "innovative activity", "innovative competence", "innovative competence of future specialists in the agricultural sector", "methodological approaches to the formation of innovative competence", is clarified. The requirements for the innovative activity of higher education applicants specified in the standards of higher education, educational and professional training programs for future specialists in Major 201 "Agronomy" are described. The classes of educational disciplines are indicated in which the formation of innovative competence of future specialists in the agrarian industry is conducted in higher schools. The approaches


directly related to the consideration of the content and structure of innovative competence are characterized in detail, namely functional, personal, cultural, and virtual ones. The possibilities of individual methodological approaches aimed at the effective formation of innovative competence of higher education applicants are revealed, in particular competence-based, personality-oriented and activity-based approaches. It was established that to form the innovative competence, it is necessary to apply modern innovative learning technologies, such as: structural and logical technologies, integration technologies, professional and business game technologies, training technologies, information and computer, dialogue technologies.


Conclusion. Therefore, the formation of innovative competence among future specialists in agronomy is a complex integration process in agricultural higher education institutions. The innovative approaches to profession-

al training of students discussed in the article are aimed at improving the quality of education, expanding and deepening theoretical knowledge, assimilating practical experience, and preparing future specialists to build a successful career in the chosen area. Questions related to the method of applying technologies that will maximally contribute to the formation of innovative competence of future specialists in agronomy require further research.

Keywords: innovative activity; innovative competence; professional training of agronomy specialists; innovative competence of future specialists in the agrarian industry; methodological approaches to the formation of innovative competence; agrarian institutions of higher education.

Одержано редакцією 27.08.2024
Прийнято до публікації 14.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-96-102>

 <https://orcid.org/0000-0001-6410-8588>

ШКУРОПАТ Анастасія

кандидатка біологічних наук, доцентка, доцентка катедри біології людини та імунології,
Херсонський державний університет
e-mail: nastya@ksu.ks.ua

УДК 378.018.43-027.236"364":57-057.875(045)

ЕФЕКТИВНІСТЬ АСИНХРОННОГО РЕЖИМУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасній педагогічній літературі широко висвітлюється питання дистанційних методів навчання. Проте, залишається не з'ясованим ефективність дистанційних асинхронних методів навчання під час воєнного стану.

Метою нашої роботи – вивчити ефективність методів дистанційного навчання в асинхронному режимі здобувачів під час воєнного стану. Ефективність дистанційного навчання в асинхронному режимі студентів-біологів 4 курсу Херсонського державного університету оцінювалася на основі вивчення їхньої академічної успішності з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції». Окрім вивчення академічної успішності, студенти пройшли анкетування мотивації до навчання.

Наше дослідження ефективності використання асинхронного режиму дистанційного навчання продемонструвало збільшення успішності здобувачів за рахунок збільшення кількості здобувачів, що мають рівень С та зменшення кількості здобувачів, що мають рівень D. Сформовану навчальну мотивацію мали 44% здобувачів. Проте, для 16% опитаних здобувачів лише асинхронна взаємодія під час дистанційного навчання виявилася недостатньою, для 12% відмітили складність самоорганізації під час дистанційного навчання в асинхронному режимі.

Ключові слова: дистанційне навчання; асинхронний режим; воєнний стан; ефективність навчання; мотивація до навчання

Актуальність. Дистанційний формат здобуття освіти став необхідним у зв'язку із військовою агресією росії проти України. Традиційне навчання у багатьох містах України не може бути поновлене повноцін-

но через безпекову ситуацію, тому дистанційна освіта в синхронному та асинхронному режимах є умовою доступу до навчання студентів.

Дистанційна освіта не є чимось новим для України. Багато засобів та методів були впроваджені у освітню діяльність під час пандемії Covid-19. Проте, під час війни перед дистанційною освітою постали нові виклики – повітряна небезпека, відсутність електрики чи зв'язку. Все це робить не завжди можливим одночасну взаємодію учасників освітнього процесу і створює умови для асинхронного проведення занять. Тому постає необхідність впровадження у освітню діяльність дистанційних методів навчання, які б були ефективними при асинхронній взаємодії учасників освітнього процесу. При застосуванні таких методів повинні зберігатися наступні умови: необов'язковість одночасної взаємодії учасників освітнього процесу, взаємодія може відбуватися із затримкою часу. Використання стандартної моделі, при якій викладач читає лекції за допомогою засобів відеозв'язку не може бути застосований при асинхронній взаємодії зі студентами.

В сучасній педагогічній літературі дуже широко висвітлене питання дистанційних методів навчання. Проте, залишається нез'ясованою ефективність дистанційних асинхронних методів навчання під час воєнного стану. Багато досліджень дистанційних методів навчання проводилися в усьому світі під час пандемії Covid-19.

Проте, застосувати ці моделі в умовах воєнного стану не є доцільно, а інколи неможливо. Тому виникає необхідність впровадження нових моделей дистанційного навчання та вивчення їхньої ефективності.

Мета роботи – вивчити ефективність методів дистанційного навчання в асинхронному режимі здобувачів під час воєнного стану. Виходячи із мети, ми поставили наступні завданнями:

1) проаналізувати наявну літературу щодо запровадження дистанційного навчання;

2) дослідити академічну успішність здобувачів при застосуванні дистанційного навчання в асинхронному режимі;

3) вивчити мотивацію до навчання здобувачів в умовах дистанційного навчання в асинхронному режимі під час воєнного стану.

Літературний огляд. Розробка методів та засобів дистанційного навчання є не новою, проте актуальною проблемою сьогодні України. Великим поштовхом для розробки дистанційних методів навчання стала пандемія Covid-19. Проте, дистанційне навчання під час пандемії Covid-19 суттєво відрізнялося від такого під час воєнного стану. Під час пандемії не спостерігалось перебоїв зі зв'язком, електрикою, повітряних тривог. Навчання могло проходити у синхронному режимі та більшість здобувачів освіти мали можливість приєднуватися до онлайн лекцій. Контрольні заходи, як правило проходили в аудиторіях в очному чи змішаному форматах.

Проте, перехід освіти в дистанційний формат під час запровадження воєнного стану в Україні стало єдиною можливістю збереження доступу до освіти для численної кількості здобувачів. Дистанційне навчання під час воєнного стану має ряд відмінностей від дистанційного навчання під час пандемії Covid-19. Дослідники (Shkugorot, Golovchenko & Rudyshyn, 2021; Кошелева, Цисельська, Кравчук, 2022) наголошують, що при організації дистанційного навчання в умовах воєнного відсутня системність освітніх процесів, порушується соціальна взаємодія, відсутні прямі контакти здобувач-викладач, що є викликом для підтримки ефективності освіти. За даними Міністерства освіти і науки України, 3798 закладів освіти зазнало шкоди та обстрілів, 365 – повністю зруйновані (7 мільйонів дітей війни в Україні, 2024).

В численних працях проаналізовано переваги та недоліки дистанційного навчання. Дистанційне навчання дозволяє долучатися до навчання у будь-якому місці, учасники навчального процесу можуть бути розпорошені по різних місцях. Так, на-

приклад, до переваг можна віднести гнучкість у термінах виконання завдань практичних та лабораторних робіт (Kemp, Grieve, 2014), сприяє більш глибокому усвідомленню навчального матеріалу через те, що здобувач багато часу приділяє самостійному опрацюванню навчального матеріалу (Grieve, 2017). Також до позитивних сторін дистанційного навчання можна віднести величезний перелік інструментів для візуалізації навчального матеріалу, робити його індивідуалізованим (для одного здобувача буде краще переглянути відео лекцію, для іншого прочитати статтю) (Greener, 2020; Grieve et al., 2017; Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Luke, 2020).

Більшість дослідників дистанційного навчання наголошують на такому недоліку як ізоляваність учасників освітнього процесу, обмежена взаємодія між здобувачами та викладачами, відсутність постійної підтримки з боку викладача, відсутність технічної можливості тощо (Thai, De Wever & Valcke, 2017; Wong, 2019). У протиріччя цьому, дослідження Greener (Greener, 2020) продемонстрували, що відвідування здобувачами занять в будь-якій формі не гарантуватиме отримання ними знань. Rahim Sadigov зі співавторами (Sadigov et al., 2024) провели аналіз набору даних, зібраних із соціальної мережі Twitter за допомогою Natural Language Processing (NLP) щодо думки людей про дистанційну освіту під час пандемії Covid-19. Проаналізовано було 141438 твітів та показано, що 54,5% людей мали негативні емоції, пов'язані із дистанційним навчанням. Це було пов'язано із переходом освіти як громадської діяльності до індивідуальної практики вдома, необхідності освоєння нових інструментів, зменшенням соціальної активності (Sadigov et al., 2024).

За даними Karl Luke (Luke, 2020) відеозаписи лекцій стають все більш популярною формою поширення навчального матеріалу. Це дає можливість залучити більшу кількість здобувачів та навчатися за гнучким графіком. Aksan (Aksan, 2021) у своєму дослідженні продемонстрував, що при дистанційному навчанні дуже зручно використовувати модульне навчання. Тобто, студент отримував повністю матеріал по окремій темі – навчальний модуль, після вивчення проходив оцінювання та потім переходив до виконання практичних завдань, лише після відкривалася можливість вивчення наступного модуля. Такий підхід, за думкою автора, виявився дуже ефективним.

Дослідники ефективності дистанційного навчання наголошують, що при віддаленій взаємодії учасників освітнього процесу

ефективними виявляються активні методи навчання (напр. Alessa & Hussein, 2023). До таких методів належать методи, що активізують навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти, спонукають до розумової діяльності під час навчання, наприклад, дискусії, ситуаційні задачі, проблемне навчання, тощо. Чжигуан Чжан, Цзеці Чжан і Мантін Цай (Zhang et al., 2018) показали, що присутність викладача при онлайн-навчанні є необхідною для співпраці між учнями та викладачами та вивченню навчального контенту. Ця думка підтверджується численними дослідженнями, які вказують, що незалежно від наявності чи відсутності взаємодії face-to-face, успішність дистанційного навчання суттєво залежить від доступності та присутності викладача, навіть при асинхронній взаємодії. При доступності викладача, тобто, можливості взаємодіяти із ним як у синхронному так і асинхронному режимах, у здобувачів є можливість поставити питання, створюється відчуття соціальної присутності та супроводу під час навчальної діяльності.

Дистанційне навчання може відбуватися в двох режимах – синхронному та асинхронному. При синхронному дистанційному навчанні учасники освітнього процесу перебувають на занятті одночасно. Така взаємодія здійснюється за допомогою засобів відеозв'язку. При асинхронному дистанційному навчанні учасники не обов'язково взаємодіють одночасно, а можуть вивчати навчальний матеріал у зручний для них час. Кожен із режимів має свої переваги та недоліки. До переваг асинхронного дистанційного навчання можна віднести: гнучкість – здобувачі можуть приєднуватися до виконання завдань у зручний для них час; індивідуальність – здобувач може для себе обрати темп навчання; пристосованість до викликів – врахування непередбачених обставин та можливість керувати своїм навчанням незалежно від форс-мажорних обставин. До недоліків асинхронного дистанційного навчання можна віднести зменшення спілкування з викладачем та одногрупниками, виникнення відчуття ізоляції, можливість прокрастинації та велику самодисципліну. За дослідженнями Мун-Хим Чо і Мишель А. Херон (Cho, Heon, 2015) здобувачі, які були схильні до прокрастинації в синхронному навчанні, мали гірші показники успішності при асинхронному навчанні, вони мали гірші навички керування своїм часом.

До переваг синхронного дистанційного навчання слід віднести взаємодію між учасниками освітнього процесу у реальному

часі, дотримання розкладу віртуальних зустрічей, миттєвий зворотній зв'язок, проведення групових форм роботи, розвиток почуття спільності та приналежності до групи.

В науковій літературі є суперечливі думки щодо впливу синхронної взаємодії під час дистанційного навчання. Хоча синхронне дистанційне навчання надає можливість спілкуванню між учасниками навчального процесу в реальному часі, через неспівпадіння розкладу чи відсутність технічної можливості приєднатися до заняття постає необхідність проходження навчання, або його частини в асинхронному режимі. Порівняння синхронного та асинхронного режимів навчання (Means et al., 2009) показало, що кожен з них має певні переваги. При чому, дослідники показали, що переваги асинхронного навчання, такі як гнучкість, особливо підходять здобувачам, що мають напружений графік чи поєднують роботу чи навчання. Окрім того, дискусія в асинхронному режимі була більш глибокою, оскільки здобувачі мали час на вдумливу та змістовну відповідь. За думкою дослідників такий рефлексивний вимір асинхронного навчання сприяв розвитку критичного мислення. На противагу цьому, синхронне дистанційне навчання сприяє негайному зворотньому зв'язку та імпровізованим дискусіям.

Дженніфер Фредрікс, Майкл Філсекер і Майкл Лоусон (Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016) продемонстрували, що на ефективність навчання в більшому ступені впливає зміст навчального курсу, ніж режим, в якому він вивчається (очний/дистанційний). Суттєво збільшилася залученість здобувачів до навчання при застосуванні інтерактивних елементів при синхронній взаємодії таких, як дискусії, проблемне навчання, вікторини, тощо. В асинхронній взаємодії актуальність матеріалу курсу відіграла дуже важливе значення. Відповідність навчального матеріалу та інтересам здобувача, його професійній меті спонукало активніше вивчати даний навчальний курс.

Оцінити ефективність навчальної моделі можна за такими критеріями: академічна успішність студента, можливість використання у будь-якому навчальному закладі, раціональне використання наявних освітніх ресурсів та часу учасників освітнього процесу. Проблема організації дистанційного навчання активно вивчається науковцями України. Зокрема, це питання висвітлено в працях С. Кравченко, Н. Нікольської, О. Глушко, Топузова, Т. Засекої, Т. Пилаєвої та ін. (Пилаєва, 2016; Загальна середня освіта України в умовах воєнного

стану та відбудови, 2022). В працях проаналізовано методичне забезпечення дистанційного навчання, його організаційні моменти. Проте, питання ефективності різноманітних підходів асинхронного дистанційного навчання та вплив їх на мотивацію до навчання залишається відкритим питанням.

Методи дослідження. Ефективність дистанційного навчання в асинхронному режимі студентів-біологів 4 курсу Херсонського державного університету оцінювалася на основі вивчення їхньої академічної успішності з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції». Окрім вивчення академічної успішності, студенти пройшли анкетування мотивації до навчання.

Вивчення навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції» проводилося протягом 7 та 8 семестрів навчання. Для асинхронної взаємодії зі студентами використовувалася власний сайт ХДУ (<https://ksuonline.kspu.edu/>), розроблений на основі Moodle. На цьому сайті виставлялися завдання до практичних занять та записи лекцій. Студенти могли у зручний для себе час переглядати лекції та, виконавши завдання, прикріпити їх для оцінки викладачем. Синхронне дистанційне навчання здійснювалося за допомогою платформи для відеозв'язку Zoom.

Синхронні заняття проводилися згідно розкладу. Оскільки від 1/3 до 2/3 здобувачів мали труднощі із синхронним підключенням до заняття, то вони мали можливість навчатися у асинхронному режимі. Для студентів, що по об'єктивним причинам не долучилися (повітряна небезпека під час навчання, відсутність електрики чи зв'язку), в той же день відкривався доступ до записів лекції чи практичного заняття. Завдання до практичних, корисні посилення, контрольні завдання виставлялися для всіх студентів. При розробці завдань практичних робіт був врахований можливий асинхронний режим виконання.

Сайт ksuonline дозволяє ефективно організувати зворотній зв'язок зі студентами. У вигляді завдань студентам пропонувалося розв'язати генетичні задачі з різних тем та опрацювати ряд питань. Для спонукання дискусій здобувачам пропонувалися для розгляду ряд проблемних питань та ситуаційних задач. За результатами опрацювання питань вони мали підготувати резюме, статтю, реферат чи записати відео ролик. Для обговорювання використовувалася сайт ksuonline.

Дедайки для виконання завдань не були жорсткими, оскільки не всі студенти мали можливість виконати завдання про-

тягом одного-двох днів (наприклад, перебої зі зв'язком на тимчасово окупованих територіях чи відсутність електрики). Це давало студентам можливість самостійного планування власного навчання. З питаннями для рубіжного контролю студенти були ознайомлені заздалегідь.

У дослідженні прийняли участь здобувачі IV курсу двох спеціальностей, що вивчали навчальну дисципліну «Генетика з основами селекції» – 091 Біологія – 12 здобувачів та 014 Середня освіта 014.05 Біологія та здоров'я людини – 13 здобувачів.

Для оцінки ефективності навчання вивчали академічну успішність з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції». Оцінки за навчальну дисципліну порівнювали із середньою успішністю за попередній семестр. У цьому семестрі також застосовувалася дистанційне навчання, проте без врахування асинхронного режиму та адаптації завдань для нього.

Окрім того, проводилася оцінка мотивації до навчання за допомогою студентський опитувальника (AMS-C), розробленого Робертом Дж. Валлераном і Робертом Блсоннетом (Vallerand, Bissonnette, 1992). Анкета пропонувалася студентам через сайт ksuonline.

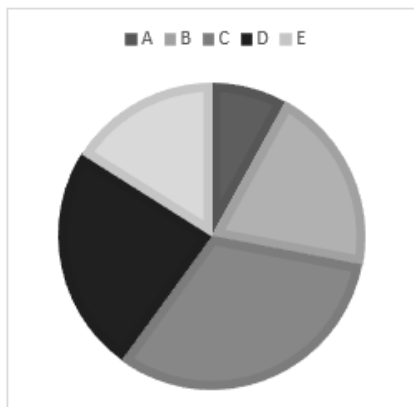
Для з'ясування статистичної достовірності отриманих результатів ефективності асинхронного режиму дистанційного навчання під час воєнного стану використовувався критерій χ^2 . Цим методом виконується оцінка незалежності двох вибірок. Нульова гіпотеза стверджує, що у двох вибірках розподіл за певним параметром однакових, тоді, як відхилення нульової гіпотези стверджує про відмінності у вибірках.

Результати дослідження та їх обговорення. Результати успішності здобувачів з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції» були розподілені згідно рівнів ЄКТС, які використовуються Херсонським державним університетом.

Нами проведено порівняння результатів навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції», що проходили з урахуванням асинхронного режиму дистанційного навчання та середнім балам за попередній семестр, де навчання було дистанційним, проте спиралося на синхронний режим взаємодії.

Кількість студентів, що отримали рівень А (100–90 балів) з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції» (рис. 1) несуттєво перевищувало кількість студентів, що мали середній бал за попередній семестр у діапазоні рівня А (8% та 4% відповідно).

Успішність «Генетика з основами селекції»



Середній бал за попередній семестр

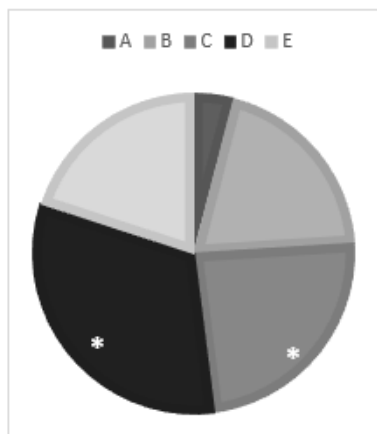


Рис. 1. Оцінка ефективності асинхронного режиму дистанційного навчання студентів.

Примітка: * – статистично достовірна відмінність між показниками успішності з навчальної дисципліни та середнього балу здобувачів $p < 0.05$

Кількість здобувачів, що отримали рівень B (89–82 бали) з навчальної дисципліни та мали середній бал за попередній в межах рівня B не змінилася (20% в обох групах). Проте, суттєво збільшилася кількість здобувачів, що отримали рівень C (81–74 бали) з навчальної дисципліни «Генетика з основами селекції» порівняно із середнім балом за попередній семестр (32% та 24% відповідно; $p < 0.05$).

Рівень D (73–64 бали) з навчальної дисципліни отримали 24%, тоді як середній бал за попередній семестр в межах рівня C був у 32% ($p < 0.05$). Результати навчання за дисципліну у межах рівня E (63–60) несуттєво зменшилися, порівняно із середнім балом за попередній семестр (16% та 20% відповідно).

Вивчаючи мотивацію до навчання здобувачів IV курсу, ми з'ясували, що 44% мали сформовану мотивацію. Для 28% опитаних здобувачів важливо було вивчати нові теми та отримувати нову інформацію, незалежно від шляху отримання цієї інфо-

рмації. Для 16% опитаних здобувачів важлива була саме синхронна взаємодія під час дистанційного навчання. Самостійного опрацювання запису лекції для них виявилось недостатнім. До онлайн занять (тобто навчалася у синхронному режимі) долучалася в залежності від часу від 1/3 до 2/3 здобувачів.

22,3% опитаних здобувачів продемонстрували несформовану мотивацію до навчання. Більшість з них відмітили небажання готуватися до контрольних заходів та нерозуміння навчального матеріалу. Серед опитаних здобувачів 12% відмітило, що їм важко організувати себе для асинхронного вивчення навчального матеріалу. Кореляція між рівнем успішності досліджених здобувачів та ступенем сформованості мотивації встановлено не було.

Отже, наше дослідження ефективності використання асинхронного режиму дистанційного навчання продемонструвало збільшення успішності здобувачів за рахунок збільшення кількості здобувачів, що мають рівень C та зменшення кількості здобувачів, що мають рівень D. Сформовану навчальну мотивацію мали 44% здобувачів. Проте, для 16% опитаних здобувачів лише асинхронна взаємодія під час дистанційного навчання виявилася недостатньою, для 12% відмітили складність самоорганізації під час дистанційного навчання в асинхронному режимі.

Підвищення успішності здобувачів при застосуванні асинхронного режиму взаємодії, на нашу думку, пов'язана із тим, що пропустивши онлайн лекцію, вони все одно мали можливість її переглянути. Тобто, вони мали можливість самостійно планувати свою діяльність, мали доступ до пропущеного матеріалу та можливість його переглянути в зручний час. Окрім того, можливо здобувачі менше тривожилися через отримання поганої оцінки за те, що вони не можуть долучитися до заняття в синхронному режимі.

Проте, при асинхронній взаємодії під час дистанційного навчання здобувачі мають самостійно планувати свій час. Це може бути як позитивна риса, так і негативна. Позитивною стороною самостійного планування свого часу під час асинхронного режиму дистанційного навчання це буде для здобувачів, які здатні до самоорганізації, самостійно можуть спланувати свій час та не схильні до прокрастинації. Для тих здобувачів, які мають із цим складнощі, це буде негативною стороною. В нашому дослідженні 12% здобувачів відмітили складнощі самоорганізації асинхронного режиму взаємодії під час дистанційного навчання.

Очевидно, таким здобувачам легше планувати свою навчальну діяльність при наявності вже спланованого розкладу та доученням до занять в синхронному режимі.

Висновки.

1. Встановлено, що при дистанційному навчанні в асинхронному режимі успішність досліджених здобувачів збільшилася за рахунок збільшення кількості здобувачів, що мали рівень С та зменшення кількості здобувачів, що мали рівень D.

2. Виявлено, що сформована навчальна мотивація у досліджуваних здобувачів спостерігалася в 44% випадків, при чому для 28% не важливо було в якому режимі проходить навчання.

3. З'ясовано, що серед досліджуваних здобувачів 12% відмітили складність самоорганізації при асинхронному режимі дистанційного навчання.

Список бібліографічних посилань

- Блощинський, 2015 – Блощинський, І.Г. (2015). Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3. С. 1–20.
- Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови, 2022 – Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови (2022): методичний порадиш науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації / за заг. ред. О. Топузова, Т. Засекоїної. Київ: Видавничий дім «Освіта». 296 с.
- Кошелева, Цисельська, Кравчук, 2022 – Кошелева, О., Цисельська, О., Кравчук, О. (2022). Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти культурно-мистецького профілю в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*, 6(11). doi: 10.52058/2786-4952-2022-6(11)-192-203.
- Кухаренко, Бондаренко, 2020 – Кухаренко, В.М., Бондаренко, В.В. (2020). Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня». 409 с.
- Пилаєва, 2016 – Пилаєва, Т.В. (2016). До розуміння поняття «дистанційна освіта». *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 29-30 січня 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». С. 82–84. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/12644>.
- 7 мільйонів дітей війни в Україні, 2024 – 7 мільйонів дітей війни в Україні. (2024). URL: <https://saveschools.in.ua/>
- Akresh, 2016 – Akresh, R. et al. (2016). Climate change, conflict, and children. *Technical report, Households in Conflict Network Working Paper*, 26 (1), 51-71.
- Aksan, 2021 – Aksan, J.A. (2021). Effect of Modular Distance Learning Approach to Academic Performance in Mathematics of Students in Mindanao State University-Sulu Senior High School Amidst COVID-19 Pandemic. *Open Access Indonesia Journal of Social Sciences*, 4(4): 445-467.
- Alessa & Hussein, 2023 – Alessa, I. & Hussein, S. (2023). Using traditional and modern teaching methods on the teaching process from teachers' own. *Route Educational and Social Science Journal*, 78: 65–92. doi: 10.17121/ressjournal.3361.
- Cho, Heron, 2015 – Cho, Moon-Heumeron, & H Michele. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36. Doi: 10.1080/01587919.2015.1019963.
- Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016 – Fredricks, Jennifer & Filsecker, Michael & Lawson, Michael. (2016). Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues. *Learning and Instruction*. 43. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002.
- Greener, 2020 – Greener, S. (2020). Attendance and attention. *Interactive Learning Environments*, 28(1): 1–2. doi: 10.1080/10494820.2020.1712105.
- Grieve et al., 2017 – Grieve, R., Kemp, N., Norris, K., & Padgett, C.R. (2017). Push or pull? Unpacking the social compensation hypothesis of Internet use in an educational context. *Computers & Education*, 109: 1–10. doi: 10.1016/j.compedu.2017.02.008.
- Guay, Ratelle & Chanal, 2008 – Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3): 233–240.
- Luke, 2020 – Luke, K. (2020) The pause/play button actor-network: lecture capture recordings and (re)configuring multi-spatial learning practices. *Interactive Learning Environments*, 30(6): 1011–1027. doi: 10.1080/10494820.2019.1706052.
- Means et al., 2009 – Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service.
- Sadigov et al., 2024 – Sadigov, R., Yildirim, E., Kocaçınar, B. et al. (2024). Deep learning-based user experience evaluation in distance learning. *Cluster Compute* 27, 443–455. doi: 10.1007/s10586-022-03918-3.
- Shkuropat, Golovchenko & Rudyshyn, 2021 – Shkuropat, A.V., Golovchenko, I.V., & Rudyshyn, S.D. (2021). Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 3: 19–26.
- Thai, De Wever & Valcke, 2017 – Thai, N.T.T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107: 113–126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003.
- Vallerand, Bissonnette, 1992 – Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599–620. Doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x
- Wong, 2019 – Wong, R. (2019). Basis psychological needs of students in blended learning. *Interactive Learning Environments*, 39(6): 1–15. doi: 10.1080/10494820.2019.1703010.
- Zhang et al., 2018 – Zhang, Zhiguang & Zhang, Jieqi & Cai, Manting. (2018). The Design and Practice of the Flipped Classroom. *Teaching Model Based on the Pedagogy Wheel*. 87-92. Doi: 10.1109/ISET.2018.00028.

References

- Bloshchynskiy, I.G. (2015). The essence and content of the concept of "distance learning" in foreign and domestic scientific literature. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 3: 1–20 [in Ukr.].
- General secondary education of Ukraine in the conditions of martial law and reconstruction (2022): methodological advisor of scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of

- Ukraine before the beginning of the new academic year: methodological recommendations. In O. Topuzov, T. Zasekina (eds.). Kyiv: Osvita Publishing House. 296 p. [in Ukr.].
- Kosheleva, O., Tsyselska, O., Kravchuk, O. (2022). Organization of the educational process in institutions of higher education of the cultural and artistic profile in the conditions of martial law. *Perspectives and innovations of science*, 6(11). doi: 10.52058/2786-4952-2022-6(11)-192-203 [in Ukr.].
- Kukhareenko, V.M., Bondarenko, V.V. (2020) Emergency distance learning in Ukraine: Monograph. Kharkiv, City Printing. 409 p. [in Ukr.].
- Pilaeva, T.V. (2016). To understand the concept of "distance education". *Key issues of scientific research in the field of pedagogy and psychology in the 21st century*: coll. theses of sciences works of the participants of the international science and practice conf. (Lviv, January 29-30, 2016). Lviv: Lviv Pedagogical Community. PP. 82-84. Retrieved from <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/12644>. [in Ukr.].
- 7 million children of the war in Ukraine. (2022). Retrieved from <https://saveschools.in.ua/> [in Ukr.].
- Akresh, R. et al. (2016). Climate change, conflict, and children. *Technical report, Households in Conflict Network Working Paper*, 26 (1), 51-71.
- Aksan, J. A. (2021). Effect of Modular Distance Learning Approach to Academic Performance in Mathematics of Students in Mindanao State University-Sulu Senior High School Amidst COVID-19 Pandemic. *Open Access Indonesia Journal of Social Sciences*, 4(4): 445-467.
- Alessa, Inas. (2023). Using traditional and modern teaching methods on the teaching process from teach. *Route Educational and Social Science Journal*. Doi: 10.17121/ressjournal.3361.
- Cho, Moon-Heum & Heron, Michele. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*. 36. Doi: 10.1080/01587919.2015.1019963.
- Fredricks, Jennifer & Filsecker, Michael & Lawson, Michael. (2016). Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues. *Learning and Instruction*. 43. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002.
- Greener, S. (2020). Attendance and attention. *Interactive Learning Environments*, 28(1): 1-2. doi: 10.1080/10494820.2020.1712105.
- Grieve, R., Kemp, N., Norris, K., & Padgett, C.R. (2017). Push or pull? Unpacking the social compensation hypothesis of Internet use in an educational context. *Computers & Education*, 109: 1-10. doi: 10.1016/j.compedu.2017.02.008.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3): 233-240.
- Luke, K. (2020) The pause/play button actor-network: lecture capture recordings and (re)configuring multi-spatial learning practices. *Interactive Learning Environments*, 30(6): 1011-1027. doi: 10.1080/10494820.2019.1706052.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. *Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service*.
- Sadigov, R., Yıldırım, E., Kocaçınar, B. et al. (2024). Deep learning-based user experience evaluation in distance learning. *Cluster Comput* 27, 443-455. doi: 10.1007/s10586-022-03918-3.
- Shkuropat, A.V., Golovchenko, I.V., & Rudyshyn, S.D. (2021). Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 3: 19-26.
- Thai, N.T.T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107: 113-126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599-620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Wong, R. (2019). Basis psychological needs of students in blended learning. *Interactive Learning Environments*, 39(6): 1-15. doi: 10.1080/10494820.2019.1703010.
- Zhang, Zhiguang & Zhang, Jieqi & Cai, Manting. (2018). The Design and Practice of the Flipped Classroom. *Teaching Model Based on the Pedagogy Wheel*. 87-92. Doi: 10.1109/ISET.2018.00028.

SHKUROPAT Anastasiia

Ph.D in Biology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Human Biology and Immunology, Kherson State University

EFFECTIVENESS OF THE ASYNCHRONOUS MODE OF DISTANCE LEARNING OF BIOLOGY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW


Summary. In modern pedagogical literature, the issue of distance learning methods is very widely covered. However, the effectiveness of remote asynchronous learning methods during martial law remains unclear.


The purpose of our work is to study the effectiveness of distance learning methods in the asynchronous mode of recruiters during martial law. The effectiveness of distance learning in synchronous and asynchronous modes of biology students of the 4th year of Kherson State University was evaluated based on the study of their academic success in the academic discipline "Genetics with the basics of selection". In addition to studying academic performance, students completed a questionnaire on motivation to study.

Our study of the effectiveness of the use of asynchronous mode of distance learning demonstrated an increase in the success of students due to an increase in the number of students who have level C and a decrease in the number of students who have level D. 44% of students had a formed educational motivation. However, for 16% of interviewed students, only asynchronous interaction during distance learning was insufficient, for 12% they noted the difficulty of self-organization during distance learning in asynchronous mode.

Keywords: distance learning; asynchronous mode; martial law; learning efficiency; motivation to learn.

Одержано редакцією 21.08.2024
Прийнято до публікації 02.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-103-109>

 <https://orcid.org/0009-0006-1087-7190>

РИБАЛКО Ілля

аспірант катедри позашкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
e-mail: i.v.rybalko@udu.edu.ua

УДК 374.091:316.75"312"(045)

ЗМІСТ ТА СПЕЦИФІКА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ФУНКЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Проаналізовано сутність та зміст соціокультурної функції позашкільної освіти в сучасних умовах. Визначено, що соціокультурна функція є однією з ключових у позашкільній освіті, оскільки вона забезпечує всебічний розвиток особистості та формує активну громадянську позицію. Встановлено, що зміст соціокультурної функції полягає у соціалізації дітей та молоді, культурному розвитку, формуванні національної ідентичності, розвитку толерантності, самореалізації, організації змістовного дозвілля, допомозі у виборі майбутньої професії та розвитку м'яких навичок.

Виокремлено основні форми, методи та засоби реалізації соціокультурної діяльності у закладах позашкільної освіти. Розглянуто індивідуальні, групові та масові форми роботи, а також різноманітні методи. Вивчено сучасні тенденції соціокультурної діяльності, включаючи використання цифрових технологій, активне залучення місцевих громад, впровадження екологічних проєктів та ініціатив, спрямованих на вирішення соціальних проблем.

Проаналізовано переваги соціокультурної діяльності, а саме: відкритість для всіх, різноманітність форм та методів роботи, можливість для розвитку громади та збереження культурної спадщини, інклюзивність та стимулювання економіки громади. Підсумовано, що соціокультурна діяльність закладів позашкільної освіти набуває особливого значення як інструмент психологічної підтримки, збереження національної ідентичності та розвитку громад. Наголошено на важливості інклюзивного підходу та створенні безбар'єрного середовища.

Запропоновано напрямки подальших досліджень, включаючи вивчення міжнародного досвіду реалізації соціокультурної функції позашкільної освіти, дослідження ролі соціокультурної діяльності у профорієнтації та розвитку м'яких навичок, а також можливостей розширення соціокультурної діяльності закладів позашкільної освіти для різних вікових категорій в контексті концепції навчання протягом життя.

Ключові слова: позашкільна освіта; соціокультурна діяльність; підготовка фахівців; теоретичні аспекти; громади; дозвілля; інклюзивна освіта; національно-патріотичне виховання.

Вступ. Постановка проблеми. В епоху інформаційного суспільства позашкільна освіта теж має бути динамічною, інноваційною та мати змогу працювати в умовах невизначеності, як зазначає Л. Шабаєва

(Шабаєва, 2021, с. 55). У своєму історичному розвитку позашкільна освіта стала невід'ємною частиною освіти людини взагалі, адже її вплив на творчий розвиток особистості важко переоцінити. Наразі зростає роль соціокультурної діяльності для розбудови громадянського суспільства, яка «перетворюється у феномен загального розвитку цивілізації, та основного засобу досягнення порозуміння у відносинах між різними культурами та народами» (Вичівський et al. 2023, с. 204), і позашкільна освіта не може стояти осторонь: фахівці можуть проводити заходи, які будуть створювати плідний ґрунт для побудови активної спільноти через залучення громадян до культури, стимулюючи як культурний, так і економічний розвиток, зміцнення демократичних процесів та підтримки євроінтеграційних процесів.

Мета статті – визначити зміст та специфіку соціокультурної функції позашкільної освіти в сучасних умовах.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. У Законі України «Про позашкільну освіту» вказано: «позашкільна освіта – сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти» (Про позашкільну освіту, 2000, ст. 1). Цей закон регламентує основні засади позашкільної освіти та визначає державну політику у цій сфері через систему різних соціальних інституцій національного, регіонального та місцевого рівнів. Позашкільна освіта реалізується через заклади позашкільної та спеціалізованої позашкільної освіти, мистецькі школи, філії та утворює систему позашкільної освіти.

Державну політику у сфері позашкільної освіти та напрями її розвитку визначено у міжнародних та національних документах: Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Загальній декларації прав людини, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», а «Про місцеве самоврядування в Україні», Національній доктрині розвитку осві-

ти, Положенні про позашкільний навчальний заклад (2001) тощо (Биковська, 2021, с. 9).

Міжнародні конвенції, хартії та декларації, у тому числі Конституція України та Закони України, вказують, що люди мають право на якісну освіту, зокрема позашкільну, мають право розвивати свої таланти, розумові та фізичні здібності, вільно визначати свою майбутню професію, а також діти мають право на відпочинок та дозволя, брати участь в різноманітних іграх, розважальних, культурних заходах та самим бути залученими до мистецтва (Биковська, 2021, с. 9–12).

Питання соціокультурної діяльності досліджували Н. Кочубей, Н. Світайло, Т. Поваій, І. Спіріна, І. Свирид, О. Щербина-Яковлева, Н. Бахмат, О. Бойко, О. Голік, Н. Флегонтова, Г. Дергачова, О. Копієвська, О. Солдатенко, В. та В. Бочелюк та інші.

Серед основних завдань позашкільної освіти: створення її соціально-громадського досвіду, робота з освітньо-культурними потребами, творчий розвиток, організація дозволя вихованців, учнів і слухачів, пошук нових заходів дозволя та організаційно-масової роботи (Про позашкільну освіту, 2000, ст. 8). А О. Биковська зазначає: «Основними компонентами освітнього процесу є навчання, виховання, розвиток та соціалізація» (Биковська, 2021, с. 57).

У «Стратегії розвитку позашкільної освіти» зазначено: «Головною метою реформ в позашкільній освіті є підтримка якісної, доступної системи позашкільної освіти, розширення функцій закладів позашкільної освіти. Серед них головними необхідно виділити розширення функцій закладу позашкільної освіти як центру освітньої, соціокультурної та громадянської діяльності в адміністративно-територіальній одиниці з урахуванням навчання впродовж життя» (Биковська, 2021, с. 62). Для цього зміст та методика позашкільної освіти потребують оновлення для забезпечення всебічного розвитку компетентностей учнів та вихованців, включаючи їхні пізнавальні, практичні, творчі та соціальні аспекти.

Також у «Стратегії розвитку позашкільної освіти» зазначена необхідність створення нових напрямів діяльності позашкільної освіти, і соціокультурна діяльність – одна з пріоритетних. Розширення соціокультурної ролі закладів позашкільної освіти спрямоване на залучення широких верств населення до культурного надбання суспільства та стимулювання їхньої активної участі. Це реалізується через запровадження програм навчання впродовж життя, які враховують різноманітні сфери людської діяльності, та забезпечення широкого спектру змістовних

дозвілевих активностей для різних демографічних груп.

О. Биковською, О. Лісовим та іншими була розроблена «Концепція позашкільної освіти в умовах воєнного стану», яка має на меті розвиток позашкільної освіти завдяки покращенню нормативно-правової бази, покращення управління, залучення більшої кількості вихованців та учнів, оновлення змісту та методики позашкільної освіти, підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації викладачів, збереження української національної та громадянської ідентичності та військово-патріотичного виховання та відновлення інфраструктури закладів позашкільної освіти.

Однією з основних функцій позашкільної освіти є соціокультурна: можливість розвитку громади для активної взаємодії. Г. Лещук зазначає: «Соціокультурна діяльність представляє собою педагогічну систему, нерозривно пов'язану з іншими сферами людської діяльності, яка відіграє активну роль у формуванні суспільних цінностей, установок, норм поведінки» (Лещук, 2019, с. 98). Як і позашкільна освіта, соціокультурна діяльність спрямована на виховання людини, розкриття її потенціалу, під час втілення соціокультурної діяльності змінюються стосунки в громаді та між людьми і довкіллям. «Зважаючи на недостатню ефективну діяльність традиційних інститутів у напрямку підтримки соціалізації та реалізації завдань соціального виховання, цілком доречним є пошук нових суб'єктів виховного впливу на дітей та молодь, одним із яких і є соціокультурна діяльність», підсумовує Г. Лещук (Лещук, 2019, с. 100).

Класифікуючи види діяльності на дозвілі, О. Паскаль зазначає, що однією з категорій проведення вільного часу на дозвілі є продовження освіти – проведення дослідів, відвідування різноманітних занять, курсів. Поділяючи усю діяльність у сфері дозволя на декілька груп, до першої О. Паскаль відносить навчання та самоосвіту (відвідування театрів та музеїв, виставок), а до другої – різні форми суспільної діяльності, такі як заняття танцями, колекціонуванням, гуртки поезії чи авторської пісні, фотографії, туристичні чи спортивні об'єднання (Паскаль, 2022, с. 20–22).

О. Просіна, О. Касьянова та Я. Швень, аналізуючи освітні тренди сучасності, вказують на компетентнісний підхід, діяльність закладів позашкільної освіти в умовах реформи, патріотичне виховання, створення безпечного середовища, проектну діяльність, роботу з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, партнер-

ство та співпрацю в закладах позашкільної освіти (Просіна, Касьянова & Швень, 2021, с. 3).

О. Литовченко розглядає середовище закладу позашкільної освіти як соціально-педагогічну виховну систему, яка впливає на свідомість і поведінку вихованців з метою формування певних якостей, переконань, цінностей та потреб (Литовченко, 2011).

В. Омеляненко, аналізуючи соціокультурні основи інноваційного розвитку громад, зазначає, що важливою для розвитку громади є самоорганізація на локальному рівні. А ефективним інструментом для розвитку спільноти може бути об'єднання людей у спільній дії, скерованій для блага громади (Omelyanenko, 2021). Діяльність позашкільної освіти може бути чудовим приводом для об'єднання людей у громаді.

Під час воєнного стану заклади позашкільної освіти займаються і волонтерською діяльністю, плетуть сітки для маскування, роблять окопні свічки, допомагають внутрішньо переміщеним особам, при тому, що багато закладів пошкоджено, і деякі залишаються на окупованій території. Станом на 2023 рік у закладах позашкільної освіти займаються 800 тисяч вихованців (Позашкільна освіта–2023).

Як зазначено у «Стратегії розвитку позашкільної освіти», головними напрямками мають стати формування людського капіталу, реалізація кожного у професійному та особистісному плані та власне вдосконалення, навчання протягом усього життя (Биковська, 2021, с. 48). Серед цінностей позашкільної освіти вказана соціокультурна та громадська діяльність для різних верств населення.

В умовах постійного стресу добре допомагають різноманітні заходи культурно-мистецького напрямку. Крім розвитку творчих здібностей, вони допомагають у психологічному відновленні, адаптують дітей та молодь до життя (Бугаєць et al., 2024, с. 38).

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Для дослідження використовувався аналіз літератури (тез конференцій, статей, підручників, навчальних посібників та законодавчих документів) та теоретичний аналіз (дослідження суті соціокультурної діяльності для позашкільної освіти).

Результати дослідження. Соціокультурна діяльність на сучасному етапі є чинником, який може об'єднувати людей різних культур, народів та соціальних прошарків. Фестивалі, концерти, майстеркласи, лекції та інші форми соціокультурної діяльності об'єднують людей різних галузей у різних

країнах, або, якщо дивитись вужче – у громадах.

Теоретичні засади соціокультурної функції позашкільної освіти. Сутність позашкільної освіти: це організована державою у закладах позашкільної освіти система розвитку людини як особистості. Така освіта робить акцент на активній діяльності, і водночас є як процесом, так і результатом (Биковська, 2021, с. 49). Саме тому найголовнішим освітнім напрямом у позашкільній освіті є компетентнісний підхід.

Серед основних функцій позашкільної освіти (освітньої та економічної) є і соціальна функція, на що вказує О. Биковська: «...розвиток спільноти людей як громади, забезпечення життєдіяльності громадянського суспільства» (Биковська, 2021, с. 50).

Необхідно зазначити основні напрями позашкільної освіти: пластовий, чи скаутський, художньо-естетичний, мистецький, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний або спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний (Про позашкільну освіту, 2000, ст. 15).

Окрім цього, О. Биковська зазначає: «Позашкільна освіта має різні типи закладів позашкільної освіти (центри, будинки, клуби науково-технічної творчості учнівської молоді, станції юних техніків; центри, будинки, клуби еколого-натуралістичної творчості, станції юних натуралістів; центри, будинки, клуби туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій, станції юних туристів; центри, будинки, клуби художньо-естетичної творчості; центри військово-патріотичного напрямку; МАН тощо» (Биковська, 2021, с. 20).

Авторка відмічає, що позашкільна освіта на рівні держави дає соціальне та економічне зростання, для громади – це можливість займатися соціокультурною діяльністю, а для кожної окремої людини – це особистий та професійний розвиток (Биковська, 2021, с. 50).

Проаналізувавши відповідні джерела, можна зазначити, що змістом соціокультурної функції позашкільної освіти можна назвати соціалізацію дітей та молоді, культурний розвиток через ознайомлення з культурною спадщиною, традиціями, мистецтвом, формування національної ідентичності завдяки вихованню патріотизму та поваги до власної культури, розвиток толерантності та навичок спілкування з представниками різних культур, творча самореалізація вихованців та учнів, організація змістовного дозвілля, профорієнтаційні

заходи, допомога у виборі майбутньої професії та розвиток м'яких навичок.

Сутність соціокультурної діяльності полягає в об'єднанні людей, побудові громадянського суспільства за допомогою різноманітних форм та методів роботи через культурні заходи, соціальні проєкти та взаємодію з громадою.

Якщо проаналізувати детальніше, можна зазначити позитивні наслідки соціокультурної діяльності у позашкільній освіті: це формування особистості, соціалізація, передавання досвіду, знань, культурних цінностей від покоління до покоління, стимулювання креативності та інноваційного мислення, формування системи цінностей, моральних та етичних норм, соціальна адаптація дітей та підлітків, отримання навичок спілкування та співпраці, розширення культурного кругозору, естетичне виховання, стимулювання громадянської позиції та участі у житті громади, що у підсумку сприяє постійному самовдосконаленню та саморозвитку.

Окремо слід виділити, що соціокультурна діяльність здійснюється фахівцями з позашкільної освіти не тільки разом з учнями та вихованцями, але і їхніми батьками та запрошеними гостями.

Соціокультурна діяльність потрібна на усіх рівнях – і для людини, і для громади, і для держави. Ключовими поняттями для соціокультурної діяльності є: суспільство, культура, відпочинок, дозвілля, розваги, творчість, самореалізація, соціалізація, комунікація, спільнота, традиції, інновації, освіта (неформальна), розвиток особистості, культурна спадщина.

Соціокультурна діяльність – це практична сфера, яка виявляє себе у багатьох різних формах. Якщо позашкільна освіта своєю місією бачить розвиток особистості як майбутньої складової суспільства, то соціокультурна діяльність допомагає цій особистості соціалізуватися через участь у різноманітних заходах, реалізувати себе та отримати відгук щодо своєї діяльності.

Форми та методи реалізації соціокультурної діяльності в закладах позашкільної освіти. Форми соціокультурної діяльності мають відповідати змісту заходу. Вони характеризуються так: «...за охопленням населення (масові, групові, індивідуальні), за способами дії (ігрові, театралізовані, ілюстративні), за змістом і видами діяльності (інформаційні, розважальні, самодіяльної творчості, рекреаційні, реабілітаційні, спортивно-оздоровчі тощо), а також досить поширені сьогодні віртуальні та комплексні форми» (Світайло, Повалій, 2020, с. 24).

До індивідуальних форм належать бесіда і розмова, консультації, тематичне лис-

тування; до групових – зустрічі, семінари та тренінги, чати, форуми, конференції, лекції та презентації, гурткова робота; до масових форм – фестивалі, народні гуляння, свята, концерти, змагання, флешмоби, мистецькі форуми, конференції та багато інших (Світайло, Повалій, 2020, с. 24–25).

Засобами здійснення соціокультурної діяльності, тобто, інструментами для втілення, можуть бути художні засоби (словесні, танцювальні, музичні), візуальні, образотворчі засоби, оформлення простору, використання декорацій, освітлення, костюмів, реквізиту, відеопроєкцій, також технічні засоби, Інтернет, матеріальні засоби (інвентар, музичні інструменти, канцелярське приладдя, матеріали для творчості, транспорт), засоби інформації та фінансове забезпечення заходу (Світайло, Повалій, 2020, с. 26).

Функціями соціокультурної діяльності (згідно з Н. Світайло) є:

- культурно-популяризаторська та інформаційно-просвітницька (втілення державної культурної політики та поширення знань та навичок);

- комунікативна та громадотворча (адже саме в результаті соціокультурної діяльності люди активно спілкуються, навчаються емпатії та відчувають себе частиною однієї спільноти);

- культуротворча, поведінкова та функція розвитку (адже через участь у заходах учасники духовно розвиваються, формують нові стосунки та реалізують себе в активній діяльності);

- економічна (заходи формують вміння, які потім можна буде монетизувати, а з іншого боку, для заходів необхідне забезпечення, а це може бути фактором заробітку для організаторів та учасників заходів);

- терапевтична та рекреаційно-оздоровча (психосоціальна підтримка та створення розважальних програм для відновлення сил);

- інклюзивна (залучення до активностей усіх, без бар'єрів);

- економічна функція (створення соціально-економічних умов розвитку та рекреації, забезпечення діяльності закладів позашкільної освіти та дозвілля);

- світоглядна (формування певного типу світогляду та знайомство з культурами різних народів);

- функція нормативно-правового забезпечення та захисту конституційних свобод особистості в умовах дозвілля (Світайло, Повалій, 2020, с. 15).

Для здійснення соціокультурної діяльності у позашкільній освіті можна застосовувати як найбільш загальні методи: ілюстрування, гру та театралізацію, так і загаль-

нопедагогічні методи (такі як переконання чи заохочення), методи формування суспільної свідомості (навіювання, переконання), методи стимулювання розвитку особистості, методи організації творчої діяльності. Можуть застосовуватися загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння), соціологічні та психологічні методи. Також – методи управління (управління персоналом) та інші (Світайло, Повалій, 2020, с. 27).

З практичного боку у соціокультурній діяльності для закладу позашкільної освіти можуть бути застосовані такі методи: організація масових заходів (фестивали, концерти, виставки або ярмарки); клубна діяльність (гуртки за інтересами, творчі майстерні, дискусійні клуби); освітні методи (лекції та семінари, майстеркласи, тренінги чи екскурсії); проектна діяльність (розробка та реалізація соціокультурних проєктів чи грантові програми); інформаційно-просвітницькі методи (публікації у ЗМІ, створення та поширення інформаційних матеріалів, соціальна реклама); методи соціального театру (форум-театр, плейбек-театр); ігрові методи (рольові ігри, квести, театралізовані та костюмовані заходи); методи роботи з громадою (громадські обговорення, волонтерські програми, соціальні акції); арттерапевтичні методи (музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія); методи для збереження культурної спадщини (етнографічні експедиції, реконструкція історичних подій, створення музейних експозицій).

Сучасні тенденції та виклики у реалізації соціокультурної функції. Сучасні тенденції соціокультурної діяльності передбачають використання цифрових технологій для організації заходів, рекламування та взаємодії з аудиторією. Це можуть бути онлайн-події: вебінари, віртуальні виставки та фестивали; активне використання соціальних мереж для маркетингу та комунікації з учасниками; зараз зростає акцент на залученні місцевих громад до соціокультурних проєктів; все більше впроваджується проєктів, які сприяють збереженню навколишнього середовища та тих, які розв'язують соціальні проблеми та підтримують вразливі групи населення.

Переваги соціокультурної діяльності – демократичність, відкритість для усіх; різноманіття форм та методів роботи; можливість для розвитку громади та збереження культурної спадщини цієї громади; інклюзивність; можливість отримувати нові знання; покращення якості, яскравості життя; можливість культурного діалогу; розвиток культурних заходів, які стимулюють економіку громади; участь молоді у

заходах, що зменшує випадки небажаної поведінки.

«В об'єднаній територіальній громаді (ОТГ), селі, селищі, районі, місті, області заклад позашкільної освіти – це центр освітньої, соціокультурної та громадянської діяльності» (Биковська, 2021, с. 56).

У Стратегії розвитку позашкільної освіти вказано наступне: «Забезпечення організації і проведення змістовного дозвілля для різних верств населення закладами позашкільної освіти, у тому числі масових заходів, міських, літніх таборів» (Биковська, 2021, с. 69). Вказана необхідність заходів, які запобігають насильству щодо дітей, здійснюють профілактику правопорушень дітьми та працюють з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах (Биковська, 2021, с. 69).

Позашкільна освіта – це безбар'єрний простір, відкритий для усіх. Важливо створити інклюзивне освітнє середовище, тобто, умови для спільного «навчання, виховання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (Про позашкільну освіту, 2000, ст. 1). Таке середовище має бути безбар'єрним, щоб діти з особливими освітніми потребами могли бути залученими до різного роду занять чи заходів. Важливо, щоб діти могли обирати види діяльності та самі могли вирішувати, у чому їм брати участь (Бугаєць et al., 2024, с. 13). Іноді у фахівців є страх, що вони не зможуть працювати з дітьми з особливими потребами. Для цього необхідно проходити курси підвищення кваліфікації, щоб знати, як діяти у різних ситуаціях та включати дітей з особливими потребами у процеси навчання та заходи, які відбуваються в закладах позашкільної освіти. Педагогічним працівникам за роботу в інклюзивних групах встановлюється доплата у розмірі 20 відсотків (Про позашкільну, 2000, ст. 22).

Можливо впроваджувати у кожному з напрямів позашкільної освіти (художньо-естетичний, науково-технічний і т. д.) різні форми соціокультурної діяльності: проводити виставки, відкриті уроки чи майстеркласи, партнерські заняття чи зустрічі, онлайн-презентації, дискусії тощо. Також проводити лекції: з мінної безпеки, тайм-менеджменту, зі знання прав та обов'язків дітей, корисного харчування, тренінги м'яких навичок, зустрічі для дітей та батьків, профорієнтаційні зустрічі з розповідями про професії. Такі заходи необхідно заздалегідь планувати, адже знімати вихованців з їхніх занять чи проводити заходи, не передбачені навчальним процесом, забороняється (Про позашкільну, 2000, ст. 20).

Результатами соціокультурної діяльності для учнів та вихованців позашкільної освіти можуть бути участь у заходах, знайомства з цікавими людьми та дітьми з інших груп чи гуртків, здобуття різноманітних навичок (комунікування, навичок виступів, практика участі у заходах як помічників організаторів чи ведучих).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідно зазначити, що соціокультурна функція є однією з ключових у позашкільній освіті, оскільки вона забезпечує всебічний розвиток особистості та формує активну громадянську позицію. Зміст соціокультурної функції позашкільної освіти у соціалізації дітей та молоді, культурному розвитку через ознайомлення з культурною спадщиною, традиціями, мистецтвом, у формуванні національної ідентичності завдяки вихованню патріотизму та поваги до власної культури, у розвитку толерантності та навичок спілкування з представниками різних культур, творчій самореалізації вихованців та учнів, організації змістовного дозвілля, у профорієнтаційних заходах, допомозі у виборі майбутньої професії та розвитку м'яких навичок.

Сутність соціокультурної діяльності – в об'єднанні людей, побудові громадянського суспільства за допомогою різноманітних форм та методів роботи через культурні заходи, соціальні проекти та взаємодію з громадою.

В сучасних умовах, особливо під час війни, соціокультурна діяльність закладів позашкільної освіти має особливе значення як інструмент психологічної підтримки, збереження національної ідентичності та розвитку громад. Ефективна реалізація соціокультурної функції потребує застосування різноманітних форм і методів роботи, включаючи інноваційні підходи та цифрові технології. Інклюзивність та доступність соціокультурної діяльності для всіх категорій дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, є важливим аспектом розвитку позашкільної освіти. Соціокультурна функція позашкільної освіти відіграє важливу роль у процесі децентралізації, сприяючи розвитку місцевих громад та збереженню культурної спадщини.

Напрямами подальших досліджень можуть бути: аналіз роботи молодіжних центрів, аналіз діяльності закладів позашкільної освіти у громадах, роль закладів позашкільної освіти у навчанні протягом життя, вивчення міжнародного досвіду реалізації соціокультурної функції позашкільної освіти та можливостей його адаптації в Україні, дослідження ролі соціокультурної

діяльності у профорієнтації та розвитку м'яких навичок у дітей та молоді, вивчення потреб педагогів позашкільної освіти у підвищенні кваліфікації для ефективної реалізації соціокультурної функції, вивчення можливостей розширення соціокультурної діяльності закладів позашкільної освіти для різних вікових категорій, включаючи дорослих, в контексті концепції навчання протягом життя.

Список бібліографічних посилань

1. Биковська, 2021 – Биковська, О.В. (2021). Стратегія розвитку позашкільної освіти. Київ: ІВЦ АЛ-КОН. 117 с.
2. Вичівський et al., 2023 – Вичівський, П.П., Маланюк, Т.З., Орлова, В.В., Дричак, С.В. (2023). Сучасні підходи до розуміння сутності управління соціокультурною діяльністю у науковій літературі. *Наукові перспективи*, 4(34): 204–214.
3. Лещук, 2019 – Лещук, Г.В. (2019). Особливості соціокультурної діяльності як фактора соціально-виховного впливу на особистість. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(44): 98–101.
4. Литовченко, 2011 – Литовченко, О.В. (2011). Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості. *Освітологічний дискурс*, 1(3): 121–133.
5. Концепція позашкільної освіти, 2023 – Концепція позашкільної освіти в умовах воєнного стану (проект) (2023). *Позашкільна освіта*. URL: <https://pou.org.ua/wp-content/uploads/Kontseptsiya-pozashkilnoyi-osvity-v-umovah-voennogo-stanu.pdf> (дата звернення: 07.08.2024).
6. Паскаль, 2022 – Паскаль, О.В. (2022). Система культурно-дозвілєвої роботи: навчальний посібник. Одеса: Університет Ушинського. 146 с.
7. Позашкільна освіта-2023 – Позашкільна освіта-2023: Десять звершень [Відео]. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Hn_JX_xM2o8.
8. Про позашкільну освіту, 2000 – Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 року № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>.
9. Просіна, Касьянова & Швень, 2021 – Просіна, О.В., Касьянова, О.В., Швень, Я.А. (2021). Вектори розвитку позашкільної освіти як освітні тренди сучасності. *Позашкільна освіта у викликах сучасності: досягнення та вектори розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 квітня 2021 р.)*. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(2): 1–8. Doi: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-9>
10. Світайло, Повалій, 2020 – Світайло, Н.Д., Повалій, Т.А. (2020). Практикум із соціокультурної діяльності: конспект лекцій. Суми: Сумський державний університет. 38 с.
11. Бугаєць et al., 2024 – Бугаєць, Т., Датченко Н., Журавель Т., Корнеева О., Мирошніченко В., Мисдінова Н., Піка Т., Строева, Н. (2024). Точки СПІЛЬНО: Організація діяльності дитячих просторів в Україні: методичний посібник. Київ. 152с.
12. Шабаєва, 2021 – Шабаєва, А. (2021). Удосконалення системи позашкільної освіти засобами партнерства без бар'єрів. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*, 1(1): 55–60.
13. Omelyanenko, 2021 – Omelyanenko, V.A. (2021). Socio-cultural basis of communities innovation development: archetypal approach. *Український соціум*, 1: 30–40.

References

1. Bykovska, O.V. (2021). *Strategy for the development of out-of-school education*. Kyiv: ALKON. 117 p. [in Ukr.].
2. Vychivskiy, P.P., Malaniuk, T.Z., Orlova, V.V. & Drychak, S.V. (2023). Modern approaches to understanding the essence of sociocultural activity management in scientific literature. *Scientific Perspectives*, 4(34): 204–214 [in Ukr.].
3. Leshchuk, H.V. (2019). Features of sociocultural activity as a factor of social and educational influence on personality. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 1(44): 98–101 [in Ukr.].
4. Lytovchenko, O.V. (2011). Socio-educational environment of out-of-school educational institutions as a factor of social formation of personality. *Educational Discourse*, 1(3): 121–133 [in Ukr.].
5. A Conceptual Framework for Non-Formal Education in Wartime (project) (2023). *Non-Formal Education*. Retrieved August 7, 2024, from <https://pou.org.ua/wp-content/uploads/Kontsepsiya-pozashkilnoyi-osvity-v-umovah-voyennogo-stanu.pdf> [in Ukr.].
6. Paskal, O.V. (2022). System of cultural and leisure work: study guide. Odesa: Ushynsky University. 146 p. [in Ukr.].
7. Out-of-school education-2023: Ten achievements [Video]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=Hn_JX_xM2o8 [in Ukr.].
8. On out-of-school education: Law of Ukraine of June 22, 2000, No. 1841-III. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukr.].
9. Prosina, O.V., Kasianova, O.V., & Shven, Y.L. (2021). Vectors of out-of-school education development as educational trends of modernity. *Out-of-school education in the challenges of our time: achievements and vectors of development: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (April 22, 2021). *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 3(2): 1–8. Doi: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-9> [in Ukr.].
10. Svitailo, N.D., & Povalii, T.L. (2020). Practicum on sociocultural activities: lecture notes. Sumy: Sumy State University. 38 p. [in Ukr.].
11. Bugayets, T., Datchenko, N., Zhuravel, T., Korneeva, O., Miroshnychenko, V., Miedinova, N., Pika, T., Stroyeva, N. (2024). Points TOGETHER: Organization of children's spaces in Ukraine: a methodological guide. Kyiv. 152 p. [in Ukr.].
12. Shabaeva, L. (2021). Improving the system of out-of-school education through barrier-free partnership. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*, 1(1): 55–60 [in Ukr.].
13. Omelyanenko, V.A. (2021). Socio-cultural basis of communities innovation development: archetypical approach. *Ukrainian Society*, 1: 30–40.

RYBALKO Illia

postgraduate student of the Department of Extracurricular Education,
Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University

CONTENT AND SPECIFICITY OF THE SOCIO-CULTURAL FUNCTION OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Summary. *Introduction: Out-of-school education faces the challenge of adapting to dynamic changes while maintaining its role in personal development and social integration. The sociocultural function of out-of-school education is increasingly important, especially in the context of war and social transformation in Ukraine.*

Purpose: The study aims to define the content and specifics of the sociocultural function of out-of-school education in modern conditions, analyzing its forms, methods, and impact on personal and community development.

Methods: The research employs literature analysis of conference proceedings, articles, textbooks, manuals, and legislative documents. Theoretical analysis is used to investigate the essence of sociocultural activities in out-of-school education.


Results: The study reveals that the sociocultural function of out-of-school education encompasses socialization, cultural development, national identity formation, tolerance promotion, creative self-realization and career guidance. The research highlights the growing importance of digital technologies, community involvement, and inclusive approaches in implementing sociocultural activities.


Originality: The study provides a comprehensive analysis of the sociocultural function of out-of-school education at our times. It combines theoretical foundations with practical implications, offering insights into the role of out-of-school education in community development.

Conclusion: The sociocultural function of out-of-school education plays a crucial role in personal development, community building, and preserving national identity. The study recommends enhancing digital literacy in sociocultural activities, promoting inclusive practices, and strengthening the role of out-of-school education institutions as community centers. Further research is suggested in areas such as international experience adaptation and the role of sociocultural activities in career guidance and soft skills development.

Keywords: *out-of-school education; sociocultural activity; training of specialists; theoretical aspects; communities; leisure; inclusive education; national-patriotic education.*


Одержано редакцією 11.08.2024
Прийнято до публікації 24.08.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-110-118>

 <https://orcid.org/0000-0002-8613-1495>

КУЛАЛАЄВА Наталя

докторка педагогічних наук, професорка, професорка катедри педагогіки та психології,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
e-mail: kulalaieva.natalia@kneu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-9605-7161>

АРТЮШИНА Марина

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри педагогіки та психології,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
e-mail: artushina@kneu.edu.ua

УДК 377.09:378(045)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Проаналізовано досвід упровадження міждисциплінарних програм у закладах вищої освіти України. Визначено та обґрунтовано методологічну основу їхнього розроблення, що складають підходи: системний (передбачає створення міждисциплінарної освітньої програми як гармонійної та цілісної багатокомпонентної системи з відкритою структурою, системоутворювальними зв'язками, здатної до постійного покращення), синергетичний (розглядає особистість майбутнього бізнес-тренера, здатного до професійного вирішення актуальних проблем і завдань в сфері бізнес-освіти та економіки, до якісної тренінгової діяльності, самооцінювання та постійного самовдосконалення), компетентнісний (дає можливість інтегрувати загальні та професійні компетентності, що наведені у відповідних освітніх стандартах, до компетентностей розробленої програми), контекстний (сприяє інтерпретації професійної підготовки магістрів у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності), суб'єктивний (уможливорює ставлення до здобувачів освіти як до суб'єктів освітнього процесу), особистісно розвивальний (передбачає розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців) та середовищний (сприяє проектуванню інноваційного освітнього середовища для якісної реалізації освітньо-наукової програми). Запропоновано застосування інструментарію дизайн-мислення до розроблення освітньо-наукової програми підготовки здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство», що дає змогу максимально врахувати його трудомісткий, синергетичний та рефлексивний характер, а також припускає людиноорієнтоване проектування освіти та навчання. Зазначено особливості розроблення цієї програми.

Ключові слова: освітня програма; міждисциплінарна освітня програма; міждисциплінарний підхід; компетентнісний підхід; системний підхід; синергетичний підхід; контекстний підхід; суб'єктивний підхід; особистісно розвивальний підхід; середовищний підхід; педагогічний (освітній) дизайн; дизайн-мислення.

Постановка проблеми. Оригінальні економічні рішення, спрямовані на задоволення потреб сучасного суспільства, створюються завдяки новітнім дослідженням, що виходять за межі однієї галузі. Інновації, на яких ґрунтуються такі рішення, народжуються завдяки плідній співпраці представників різних наукових спільнот. До того ж, у наш час найціннішими працівниками є ті, які легко адаптуються, свідомо працюють, вирішують будь-які виробничі проблеми та ситуації, а також мо-

жуть передбачити та врахувати вплив на них багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників задля успішної діяльності підприємств.

Зрозуміло, що професійна підготовка таких фахівців у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) має максимально відповідати вимогам сучасного ринку праці та бути орієнтованою на вирішення складних практичних завдань. Для їхнього розв'язання здобувачам вищої освіти потрібно здобути професійні компетентності, що гуртуються на поєднанні величезної кількості знань, умінь і навичок, котрі також належать до різних галузей.

Саме така цілісна система освітнього змісту, що містить навчальний матеріал різних дисциплін, котрі органічно взаємодіють між собою завдяки створенню міждисциплінарних зв'язків, і дає можливість майбутнім фахівцям дивитися на проблеми з різних сторін, оригінально мислити («thinking outside the box»), використовувати інші методи та прийоми і, відповідно, знаходити креативні способи вирішення професійних завдань.

Практичним втіленням ідей міждисциплінарного підходу є запровадження міждисциплінарних освітніх програм у ЗВО. Вони передбачають опанування змісту освіти, котрий знаходиться на межі галузей знань, спеціальностей, та/або належить до кількох спеціальностей, котрі й визначають їхню предметну область (Про затвердження Вимог, 2021). Про їхню актуальність було зазначено у Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021-2031 рр. – міждисциплінарність освітніх програм становить світовий тренд майбутнього (Стратегія розвитку вищої освіти, 2020). Такі програми дають можливість розширити межі академічної свободи здобувачів та зону їхньої відповідальності у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії.

Варто підкреслити, що сьогодні законодавче забезпечення цих програм в Україні представлено лише загальними Вимогами до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм (Про затвердження Вимог, 2021). Крім того, є певні відомості про них у кількох нормативних документах: Законах України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (Про внесення змін щодо вдосконалення освітньої діяльності, 2019), «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» (Про внесення змін щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій, 2024) та наказі МОН України від 30.04.2020 № 584 «Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» (Про унесення змін щодо розроблення стандартів, 2020).

Таке нормативне забезпечення є явно недостатнім для запровадження в систему вищої освіти України практичного механізму створення та адаптації міждисциплінарних програм. Тому існує потреба в розкритті низки методологічних питань, обґрунтуванні наукових підходів до розроблення міждисциплінарних програм у ЗВО України.

Мета статті полягає у розгляді методологічних підходів до розроблення міждисциплінарних програм у закладах вищої освіти України, розкритті суттєвих етапів та висвітленні інструментів створення міждисциплінарних освітньо-наукових програм (на прикладі освітньо-наукової програми підготовки здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство»), що запроваджується в КНЕУ імені Вадима Гетьмана).

Огляд результатів, дотичних до теми статті.

Узагальнений досвід зарубіжних колег щодо впровадження у ЗВО міждисциплінарних програм, уявне бачення професійної підготовки за такими програмами, а також деякі підходи до їхнього створення, певним чином, висвітлено в роботах вітчизняних науковців: В. Бабенко, Н. Батечко, О. Волобуєвої, О. Герасимової, Г. Євсєєвої, О. Казакевич, А. Нос, І. Титаренко, А. Філіпенка, П. Фісуненка, В. Хмарського, І. Шкури, Ю. Шулик, В. Яворської та ін.

Так, науковчині Н. Батечко та І. Титаренко розглядають підготовку магістрів як цілісну, поліфункціональну, динамічну педагогічну систему з відкритою структурою та характерними для неї ознаками, ієрархічною побудовою, системоутворюючими

зв'язками, що орієнтована на формування професійної компетентності магістрантів – майбутніх фахівців (Батечко, Титаренко, 2019). До того ж, авторки наголошують на важливості застосування ідей педагогічної синергетики під час моделювання та прогнозування розвитку педагогічної системи підготовки магістрів, управління освітнім процесом у магістратурі та проектування змісту магістерських програм.

На думку О. Казакевич, міждисциплінарна інтеграція сприяє глибокій професійній рефлексії та дає можливість утворити індивідуальну сукупність загальних та фахових компетентностей, що й забезпечує реалізацію компетентісного та суб'єктного підходів в освіті (Казакевич, 2022, с. 20).

В. Хмарський, В. Яворська та А. Нос підкреслюють, що під час розроблення міждисциплінарних освітніх програм необхідно враховувати швидкозмінні вимоги ринку праці та запити роботодавців до професійних компетентностей здобувачів (Хмарський, Яворська, Нос, 2020, с. 49). Отже, йдеться про важливість застосування контекстного підходу.

До контекстного підходу також звертаються й Г. Євсєєва, П. Фісуненко, В. Бабенко та О. Герасимова, які висвітлюють необхідність створення унікальних міждисциплінарних програм для підготовки фахівців майбутнього у будівництві та міському господарстві (Євсєєва et al., 2023). Вони також демонструють приклади урахування галузевої та регіональної специфіки будівельної галузі при розробленні таких програм у Придніпровській державній академії будівництва та архітектури.

І. Шкура та Ю. Шулик дослідили досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм у Польщі та можливості його застосування в Україні. При цьому вони виокремили форми проведення міждисциплінарного навчання та охарактеризували моделі організації міжгалузевих / міждисциплінарних програм, що реалізуються у Варшавському та Ягеллонському університетах (Шкура, Шулик, 2020). Авторки також виявили певні проблеми та недоліки, що супроводжують підготовку студентів за міждисциплінарними / міжгалузевими програмами: підвищення вартості у порівнянні з підготовкою за однією спеціальністю; більшу кількість наукових керівників, тьюторів; додаткові адміністративні витрати; певний супротив змінам науково-педагогічними кадрами; необхідність удосконалення нормативного забезпечення на рівні держави та університету; потребу в узгодженні нормативної бази для зазначення в освітніх документах міжгалузевості та міждисциплінарності підготовки; відсу-

тність готовності стейкхолдерів до сприймання таких програм тощо. Ними також було виявлено, що у межах міждисциплінарних програм суттєву увагу приділяють розвитку м'яких навичок здобувачів (креативного та критичного мислення, ефективній командній роботі, комунікації та емпатії, самоменеджменту тощо).

У своїй праці О. Волобуєва підкреслює, що міждисциплінарні зв'язки мають суттєве значення для розвитку розумових здібностей здобувачів освіти, оскільки їхнє використання «розвиває в них схильності до узагальнення, логічного мислення, підвищує їх загальний культурний рівень і сприяє формуванню творчих схильностей» (Волобуєва, 2015, с. 38). Так, виявлення та встановлення міждисциплінарних зв'язків передбачають вміння: аналізувати та зіставляти факти; виокремлювати суттєві ознаки та властивості предметів і явищ; дивитися на проблему з різних сторін; знаходити зв'язки та абстрагуватися; узагальнювати та робити висновки; використовувати наявні знання для опанування новими та вирішення практичних завдань.

Узагальнюючи вищенаведене, варто визнати, що сьогодні у науково-педагогічних публікаціях підкреслюється важливість розроблення міждисциплінарних програм та описуються деякі приклади їхнього впровадження в Україні та за кордоном, але практично відсутні роботи, котрі стосуються методологічних аспектів розроблення міждисциплінарних освітніх програм у ЗВО України.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. При підготовці статті використовувалися такі наукові методи: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення – для вивчення нормативних документів і джерел наукової інформації щодо запровадження міждисциплінарних освітніх програм; структурно-функціональний аналіз – для визначення та обґрунтування методологічних підходів до розроблення та реалізації авторської освітньої програми; моделювання – для представлення етапів розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство»; структурно-логічний аналіз – для виокремлення особливостей розроблення освітньої програми; узагальнення – для формулювання висновків дослідження.

Результати дослідження. При проведенні дослідження ми спиралися на розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми підготовки здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство» в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана (ОП Біз-

нес-освіта та тренерство, 2024). Зважаючи на запити ринку праці, досвід, освітню практику та традиції університету в ній було інтегровано зміст двох освітніх стандартів зі спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» та 051 «Економіка» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Методологічною основою розроблення та реалізації цієї програми слугували такі наукові підходи: системний, синергетичний, компетентнісний, контекстний, суб'єктний, особистісно розвивальний та середовищний.

З позиції системного та синергетичного підходів було розглянуто формування особистості майбутнього бізнес-тренера, який здатний до професійного вирішення актуальних проблем і завдань дослідницького та інноваційного характеру в сфері бізнес-освіти та економіки, до якісної тренінгової діяльності, самооцінювання та постійного самовдосконалення. Міждисциплінарну освітньо-наукову програму підготовки здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти було створено як гармонійну та цілісну багатокомпонентну систему, що має відкриту структуру, системоутворюючі зв'язки, здатну до постійного покращення, враховує запити ринку праці та вимоги роботодавців, а головне, забезпечує формування необхідних компетентностей у майбутніх бізнес-тренерів.

Компетентнісний підхід дав можливість інтегрувати загальні та професійні компетентності, що наведені в освітніх стандартах зі спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки» та 051 «Економіка», до відповідних компетентностей розробленої програми. Така інтеграція згідно з вимогами до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм має забезпечувати формування в здобувачів освіти «спеціальних (фахових) компетентностей, передбачених кожним з таких стандартів, на рівнях, достатніх для реалізації інтегральної компетентності у визначеній предметній області та загальних компетентностей, спільних для стандартів, що визначають її предметну область» (Про затвердження Вимог, 2021). Варто додати, що добір освітніх компонентів програми також чітко узгоджувався із змістом вищезначених компетентностей.

Контекстний підхід сприяє інтерпретації професійної підготовки магістрів у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. З огляду на це, представлена освітня програма орієнтована на сучасні дослідження у сфері економіки та бізнес-освіти, новітні напрями в розумінні економічних процесів, сучасні освітні технології, що використовуються у викладанні економіки,

розробленні й проведенні бізнес-тренінгів. Крім того, наукові дослідження в цій сфері спрямовані на розвиток методичного інструментарію для забезпечення бізнес-тренінгів, що сприятиме професійному розвитку працівників підприємств, удосконаленню бізнес-процесів та продуктивності діяльності компаній. Застосування при цьому методів і технологій активного навчання дають можливість моделювати елементи професійної діяльності в освітньому процесі.

Суб'єктний та особистісно розвивальний підходи уможливають ставлення до здобувачів освіти як до суб'єктів освітнього процесу, які свідомо будують власну професійну кар'єру та життєвий шлях. Вони також передбачають розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців, оволодіння ними навичками абстрактного мислення, аналізу та синтезу, міжособистісної взаємодії та вміння працювати в команді. До того ж, підготовка магістрів за означеною освітньо-науковою програмою забезпечує здобуття ними здатностей: мислити інноваційно; генерувати нові ідеї; виявляти, ставити та розв'язувати проблеми; вчитися і оволодівати сучасними знаннями; мотивувати людей та рухатися до спільної мети; діяти соціально відповідально і свідомо; розробляти та управляти проектами; проводити дослідження на відповідному рівні. При цьому можливість обирати вісім вибіркових дисциплін із загального каталогу університету (для магістрів) дає змогу здобувачам формувати індивідуальну освітню траєкторію, вирішувати проблему особистісного розвитку та, зокрема, підвищити якість навчання.

На підґрунті середовищного підходу здійснюється проектування інноваційного освітнього середовища, що представляє собою систему взаємопов'язаних умов, ресурсів і можливостей, котра забезпечує ефективність та якість реалізації освітньо-наукової програми (Гораш, Боднар, 2024). Його структуру представлено такими складниками: особистісним (суб'єкти освітньої діяльності та взаємозв'язки між ними); інформаційно-змістовим (відповідні нормативні документи, навчальні програми, що відображують зміст освітніх компонентів, та, безпосередньо, навчальний матеріал, що надається здобувачам); організаційно-діяльнісним (форми, методи, засоби, технології, способи освітньої взаємодії); просторово-предметним (матеріально-технічне забезпечення, інфраструктура, цифрова підтримка освітнього процесу у змішаному форматі навчання) (Кулалаєва, Гайдук, 2023). Варто додати, що залучення інфраструктури сучасного університету дає мож-

ливість всебічно розвиватися здобувачам освіти.

Реалізацію означених наукових підходів було втілено шляхом застосування *інструментарію дизайн-мислення* («Стенфордська модель») до розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство» підготовки здобувачів спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» та 051 «Економіка» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана.

За Законом України «Про вищу освіту» освітня програма – це «єдиний комплекс освітніх компонентів..., спрямованих на досягнення передбачених такою програмою цілей та результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої ... кваліфікації ...» (Про вищу освіту, 2014, ст. 1). З огляду на це, процес створення міждисциплінарної освітньої програми, зокрема гармонійне узгодження всіх її складників (мети, характеристик, компетентностей, результатів навчання, освітніх компонентів та їхню логічну послідовність тощо) є трудомістким, має синергетичний характер, потребує рефлексії та передбачає у складі її розробників фахівців, компетентних у відповідних галузях (01 «Освіта / Педагогіка» та 05 «Соціальні та поведінкові науки»).

В сучасній світовій освіті питання проектування змісту та процесу навчання вирішуються в межах педагогічного (освітнього) дизайну як науки та сфери практичної діяльності, що припускає людиноорієнтоване проектування освіти та навчання. Відповідним інструментом педагогічного дизайну виступає дизайн-мислення.

Як зазначає Н. Ситник, дизайн-мислення доцільно застосовувати саме під час розв'язання нестандартних завдань, що потребують креативних рішень, виявлення та максимального врахування вимог майбутніх користувачів, їхнього залучення, а також творчого підходу та ефективної командної роботи від розробників (Ситник, 2021, с. 44). Крім того, його основними принципами є: людиноцентризм, співпраця, інноваційність, експериментування, адаптивність і самовдосконалення.

М. Камачо услід за Д. Келлі вважає, що дизайн-мислення орієнтовано на генерування проривних ідей під час створення та тестування прототипів за участі міждисциплінарних команд (Camacho, 2016). Саме тому до складу проектної групи увійшли представники двох кафедр (досвідчені педагоги та економісти), які брали участь у розробленні програми на всіх його етапах (рис. 1).

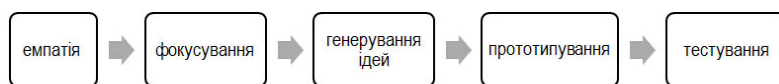


Рис. 1. Етапи розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство» відповідно до інструментарію дизайн-мислення

На першому етапі (емпатія) збирали інформацію про необхідні компетентності випускників ОНП – майбутніх бізнес-тренерів та їхні освітні потреби. З цією метою здійснювали такі заходи: опитували стейкхолдерів та аналізували потреби потенційних здобувачів освіти – майбутніх магістрів щодо затребуваності, тривалості та змісту програми; проводили зустрічі та консультації з практиками, бізнес-тренерами; досліджували інформацію веб-ресурсів Work.ua, Robota.ua, Jobs.ua (Бізнес-тренер, б.д. а; Бізнес-тренер, б.д. б; Бізнес-тренер, б.д. с) та ін. щодо вимог до професії бізнес-тренера.

Особистість бізнес-тренера передбачає широкий світогляд, ґрунтовні знання, здатність до комунікації, а також, і це головне, прийняття суб'єктності інших. Серед проблем, котрі допомагають вирішувати бізнес-тренери представникам компаній зазначають: побудову бізнес-стратегій; збільшення рівня продажів і сервісу; управління, мотивацію та оцінювання діяльності працівників, прийняття рішень; налаштування на зміни та позитивне сприймання трансформації; опанування тайм-менеджментом і самоорганізацією, клієнтоорієнтованість і вирішення конфліктів тощо (Бізнес-тренер). До навичок, що необхідні бізнес-тренеру, відносять такі: знання зі сфер менеджменту, економіки, торгівлі, маркетингу та психології; володіння методиками навчання дорослих; уміння управляти групою динамікою; ораторську майстерність та артистичність; розвинене аналітичне, системне, креативне та критичне мислення; толерантність і кмітливість (Бізнес-тренер, б.д. с). Варто додати, що майбутньому бізнес-тренеру необхідно розвивати й особисті якості: комунікабельність, уміння слухати і переконувати в асертивний спосіб, лідерство, гнучкість, стресостійкість, позитивний настрій тощо (Бізнес-тренер, б.д. а).

Крім того, досвідчені фахівці мають володіти інструментарієм для попереднього тестування й оцінювання знань майбутніх учасників тренінгів, підготовки навчальних планів, дидактичних матеріалів і програм заходів, безпосереднього проведення тренінгів, атестації учасників, отриманню зворотного зв'язку від них, а також оформлення звітних документів (Бізнес-тренер, б.д. б).

На другому етапі (фокусування) зосереджувалися безпосередньо на проблемі зміс-

ту програми та шукали відповіді на запитання: «Якою саме має бути програма?», «Якими мають бути її складники?», «За якими принципами та правилами її проектувати?». Для цього вивчали нормативну базу (на рівні держави: Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності, вимоги до міждисциплінарних програм, освітні стандарти тощо; на рівні ЗВО: положення про організацію освітнього процесу, про освітні програми, про систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, про формування здобувачами вищої освіти індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

На цьому етапі було виявлено низку проблемних питань, що потребують додаткового висвітлення.

По-перше, у Вимогах до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм (Про затвердження Вимог, 2021) йдеться про можливість розробки міждисциплінарних (розширених) освітніх програм початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти та міждисциплінарних освітньо-наукових програм другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів. Тобто чомусь виключена можливість розробки таких програм для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Водночас у Законі України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014, ст. 9) зазначено, що міждисциплінарні освітні програми можуть створюватися на всіх рівнях вищої освіти в межах міждисциплінарної предметної області. Тобто допускається створення міждисциплінарних освітніх програм для всіх рівнів освіти.

По-друге, у вищезгаданих «Вимогах до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм» (Про затвердження Вимог, 2021) йдеться лише про освітньо-наукові програми, тобто виключено можливість розробки міждисциплінарних освітньо-професійних програм. До того ж, згідно з Законом України «Про вищу освіту» обсяг освітньо-наукової програми має становити 120 кредитів ЄКТС (Європейська кредитно-трансферна-накопичувальна система), а також вона обов'язково має включати дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків (Про вищу освіту, 2014, ст. 5). Крім того, навчальне навантаження має рівномірно та гармонійно розподілятися по 4-х семестрах по 30 кредитів у кожному. А під час визначення освітніх ком-

понентів необхідно враховувати три основні сфери професійної активності магістрів, а саме: науково-дослідницьку, професійно-практичну та педагогічну діяльності.

По-третє, у ході розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство» було виявлено проблемне питання щодо Єдиного фахового вступного випробовування (далі – ЄФВВ) для вступу на таку програму. Відповідно до Наказу МОН № 128 України від 01.02.2021 р. «Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм» «Програма вважається міждисциплінарною, якщо обсяг освітніх компонентів в кредитах європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), що може бути співвіднесений з відповідними спеціальностями (галузями), які визначають її предметну область, є приблизно однаковий. У випадку домінування одного з таких компонентів програму слід віднести саме до відповідної спеціальності (галузі), а не вважати міждисциплінарною» (Про затвердження Вимог, 2021). Отже, йдеться про паритетність представлення обох спеціальностей в освітній програмі. Водночас, у системі ЄДЕБО під час вступної кампанії на міждисциплінарні програми досі зазначається основна спеціальність, за якою приймається картка результатів складання тестів (ЄФВВ) і додаткова, за якою така картка не приймається. Таким чином зникає паритетність спеціальностей та обмежуються права здобувачів на вступ.

На *третьому етапі (генерування ідей)* збирали ідеї для створення проекту освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство». Це передбачало пропозиції до таких процедур: формулювання основних положень профілю програми; розроблення механізму інтеграції загальних і спеціальних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання зі стандартів вищої освіти другого (магістерського) рівня 011 «Освітні, педагогічні науки» та 051 «Економіка» до освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство»; добір освітніх компонентів відповідно до сформульованих компетентностей та програмних результатів; побудову її структурно-логічної схеми; визначення відповідності між сформульованими компетентностями, програмними результатами та освітніми компонентами. Саме на цьому етапі було висунуто найбільше пропозицій щодо задоволення можливих запитів та вимог з боку потенційних здобувачів до програми та шляхів її ефективної реалізації.

Під час *четвертого етапу (прототипування)* здійснювали безпосереднє розроблення прототипу – документу освітньої

програми. При цьому узгоджували між собою всі її складники та переглядали освітні компоненти, що відповідають компетентностям і програмним результатам. Крім того, розробляли навчальний план освітньо-наукової програми, враховуючи попередньо визначені обов'язкові (циклів загальної та професійної підготовки) та вибіркові навчальні дисципліни, компоненти науково-практичної підготовки, формат їхнього оцінювання, кількість кредитів, розподіл годин, організацію навчання за курсами та семестрами. Відповідно до вищезазначеного створювали робочі програми навчальних дисциплін (освітніх компонентів). Виявляли можливі проблемні місця в програмі, помилки та недоліки, а також вносили необхідні зміни до неї з метою їхнього виправлення.

На *п'ятому етапі (тестування)* оцінювали актуальність, змістовність, логічність і узгодженість складників розробленої освітньої програми. Проводили опитування стейкхолдерів щодо доцільності, якості та можливого коригування її складників. Аналізували зворотний зв'язок, вносили необхідні правки, затверджували потрібну документацію та оцінювали особливості її розроблення.

До таких особливостей доцільно віднести:

- орієнтацію на вимоги МОН України до міждисциплінарних освітніх програм та врахування регламентованого розподілу кредитів;

- бінарність такої підготовки (паритетну інтеграцію змісту відповідних освітніх стандартів під час формулювання загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання);

- дотримання узгодженості між інтегральними загальними і спеціальними компетентностями та інтегральними програмними результатами навчання;

- визначення та паритетний добір навчальних дисциплін (освітніх компонентів), що забезпечують формування інтегральних компетентностей та програмних результатів навчання;

- проектування логічно-структурної схеми міждисциплінарної освітньої програми з дотриманням правил семестрового розподілу кількості кредитів та добору обов'язкових і вибіркових навчальних дисциплін згідно з розробленим навчальним планом;

- практичну зорієнтованість програми, що відображується в наявному блоці науково-практичних компонентів у кількості не менше 30 % від загальної кількості кредитів;

- різноманіття вибіркових дисциплін, що дає можливість розкрити потенціал

обов'язкових дисциплін, максимально поглибити необхідні для цього знання та сформувати індивідуальну освітню траєкторію здобувачам;

– налагодження співпраці зі стейкхолдерами, їхнє вчасне опитування та планування спільних заходів, у тому числі тих, що передбачають систематичний моніторинг якості освіти за відповідної програмою та її подальше вдосконалення (Кулалаєва, 2024).

Міждисциплінарний підхід до педагогічної освіти дає можливість вирішити питання узгодження та відповідності між змістом освіти та формами, методами й засобами навчання, найбільш доцільними для опанування здобувачами саме цим змістом.

Якщо питання не можливо вирішити за допомогою однієї дисципліни, дослідники (розробники) залучають інші. Але цьому передують ретельний аналіз та оцінювання ситуації з метою виявлення цих проблем, добір потрібних інструментів для їхнього розв'язання та, безпосередньо, звернення до необхідних дисциплін. Необхідно визнати, що сформована у здобувачів система знань у межах окремої дисципліни в більшості має дискретний характер. Так, засвоєний здобувачами навчальний матеріал доцільно уявити як єдине зображення, що складається з відповідних «пазлів», при цьому декількох з них все одно не вистачає. Заповнення цих «вільних місць» відбувається завдяки створенню міждисциплінарних зв'язків, котрі дають можливість пояснити певні явища зі залученням інформаційного поля інших дисциплін.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Започаткування та реалізація міждисциплінарних освітніх програм забезпечує розвиток більш широкого кола професійних компетентностей майбутніх фахівців у відповідності до сучасних вимог ринку праці, відповідає стратегічним завданням розвитку вищої освіти в Україні та сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти.

2. Методологічною основою розроблення міждисциплінарних освітніх програм у закладах вищої освіти України мають бути сучасні методологічні підходи, зокрема, системний, синергетичний, компетентнісний, контекстний, суб'єктний, особистісно розвивальний та середовищний.

3. Практичним інструментом реалізації зазначених підходів є інструментарій дизайн-мислення, що дає змогу максимально врахувати трудомісткий, синергетичний та рефлексивний характер цього процесу, використовується в межах педагогічного

(освітнього) дизайну як науки та сфери практичної діяльності та припускає людиноорієнтоване проектування освіти та навчання.

4. Реалізація зазначених методологічних підходів та інструментів до розроблення міждисциплінарної освітньо-наукової програми «Бізнес-освіта та тренерство» підготовки здобувачів спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» та 051 «Економіка» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана підтвердила їх ефективність та доцільність використання для розробки міждисциплінарних освітніх програм у закладах вищої освіти.

У подальших дослідженнях пропонується дослідити докладну реалізацію окремих методологічних підходів до розроблення міждисциплінарних освітніх програм, а також здійснювати науковий супровід їх реалізації.

Список бібліографічних посилань

- Батечко, Титаренко, 2019 – Батечко, Н., Титаренко, І. (2019). Розвиток магістратури в Україні на засадах міждисциплінарності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (3-4), 17–22. Doi: 10.28925/1609-8595.2016(3-4)1722.
- Бізнес-тренер, б.д. а – Бізнес-тренер (б.д. а). *Jobs.UA*. URL: <https://jobs.ua/career/view/115>.
- Бізнес-тренер, б.д. б – Бізнес-тренер (б.д. б). *Work.ua*. URL: <https://www.work.ua/career-guide/business-trainer/>.
- Бізнес-тренер, б.д. с – Бізнес-тренер (б.д. с). *Запрошуємо на роботу та навчання*. URL: https://robota.lviv.ua/index.php/business/ABC_jobs/biznes-trener.
- Волобуєва, 2015 – Волобуєва, О.Ф. (2015). Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*, 1: 26–42. URL: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/sbirnik_1_2015_psh.pdf.
- Гораш, Боднар, 2024 – Гораш, К.В., Боднар, А.М. (2024). Інноваційне освітнє середовище закладу вищої освіти як система підготовки студентів до навчання впродовж життя. *Наука і техніка сьогодні*. Серія: Педагогіка, 4(32): 537–550. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/10890>.
- Євсєєва et al., 2023 – Євсєєва, Г., Фісуненко, П., Бабенко, В., Герасимова, О. (2023). Запровадження міждисциплінарних освітньо-наукових програм як важливий чинник підготовки конкурентоспроможних фахівців. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки»*, 4(110): 113–122. Doi: 10.37734/2409-6873-2023-4-17.
- Казакевич, 2022 – Казакевич, О. (2022). Міждисциплінарна інтеграція дисциплін у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. *Теоретичні та практичні питання аграрної науки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Дніпро, 18 травня 2022 р.: у 2 ч. / за заг. ред. А.С. Кобця. Дніпро, Ч. 2. С. 20–21.

- Кулалаєва, Гайдук, 2023 – Кулалаєва, Н., Гайдук, О. (2023). Проєктування якісного освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуального навчання. *Professional Pedagogics*, 2(27): 107–119. Doi: 10.32835/2707-3092.2023.27.107-119.
- Кулалаєва, 2024 – Кулалаєва, Н.В. (2024). Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти «Бізнес-освіта та тренерство»: особливості розроблення. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи*: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-прак. конф. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». С. 100–104.
- ОП Бізнес-освіта та тренерство, 2024 – Освітня програма «Бізнес-освіта та тренерство» (2024). *Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана* – сайт. URL: https://fupstar.kneu.edu.ua/ua/fupstar_vstup/magistr_FUPStap/fupsp_onp_BOT/.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Про внесення змін щодо вдосконалення освітньої діяльності, 2019 – Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти: Закон України від 18 грудня 2019 року № 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text>.
- Про внесення змін щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій, 2024 – Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу: Закон України від 23 квітня 2024 року № 3642-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>.
- Про затвердження Вимог, 2021 – Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм: Наказ МОН України від 01.02.2021 № 128. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text>.
- Про унесення змін щодо розроблення стандартів, 2020 – Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ МОН України від 30.04.2020 № 584. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0584729-20#Text>.
- Ситник, 2021 – Ситник, Н.І. (2021). Дизайн-мислення: концептуальні засади, переваги й обмеження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки*, 44: 43–48. URL: <https://ejournal.kspu.edu/index.php/ej/article/view/763>.
- Стратегія розвитку вищої освіти, 2020 – Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.
- Хмарський, Яворська, Нос, 2020 – Хмарський, В.М., Яворська, В.В., Нос, А.О. (2020). Впровадження міждисциплінарних ОП в освітній процес ОНУ імені І.І. Мечникова. *Моделі міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх та освітньо-наукових програм: виклики, можливості та варіанти впровадження*: зб. матер. міжнар. конф. 25–26 червня 2020 р. Одеса. С. 47–50.
- Шкура, Шулик, 2020 – Шкура, І., Шулик, Ю. (2020). Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Педагогічні науки* [Бердянськ], 2: 114–123.
- Samacho, 2016 – Samacho, M. (2016). David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO. *She Ji: The Journal of Design Economics and Innovation*, 2(1): 88–101. Doi: 10.1016/j.sheji.2016.01.009.

References

- Batechko, N., Tytarenko, I. (2019). Development of master's degree course in Ukraine on interdisciplinarity principles. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3-4): 17–22. Doi: 10.28925/1609-8595.2016(3-4)1722
- Business-coach. (no year a). *Jobs.UA*. Retrieved from <https://jobs.ua/career/view/115>.
- Business-coach. (no year b). *Work.ua*. Retrieved from <https://www.work.ua/career-guide/business-trainer/>.
- Business-coach. (no year c). *We invite you to work and study*. Retrieved from https://robota.lviv.ua/index.php/business/ABC_jobs/biznes-trener
- Volobuyeva, O.F. (2015). Interdisciplinary (interdisciplinary) connections during training of a future specialist: psychological aspect. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences*, 1: 26–42. Retrieved from https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/sbirnik_1_2015_psh.pdf.
- Horash, K., Bodnar, A. (2024). Innovative educational environment of higher education institution as a system of preparing students for lifelong learning. *Science and technology today. Series: Pedagogy*, 4(32): 537–550. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/10890>.
- Yevsieieva, G., Fisunenکو, P., Babenko, V., Herasymova, O. (2023). Implementation of interdisciplinary educational and scientific programs as an important factor in the training of competitive promotion specialists. *Scientific Bulletin of Poltava University of Economics and Trade. A Series of "Economic Sciences"*, 4(110): 113–122. Doi: 10.37734/2409-6873-2023-4-17
- Kazakevich, O. (2022). Interdisciplinary integration of disciplines in the professional training of students of higher education. *Theoretical and practical issues of agrarian science: materials of the International Scientific and Practical Conference*, in 2 vol. Dnipro, May 18, 2022. Vol. 2: 20–21.
- Kulalaieva, N., Haiduk, O. (2023). Designing an effective educational production environment in vocational schools under dual vocational education. *Professional Pedagogics*, 2(27): 107–119. Doi: 10.32835/2707-3092.2023.27.107-119
- Kulalaieva N.V. (2024). Educational-scientific training program for students of the second (master's) level of higher education "Business education and coaching": features of development. *Development of professional culture of future specialists: challenges, experience, strategies, prospects*: coll. materials VI All-Ukrainian. science-practice conf. Kyiv: Yurka Lyubchenko LLC, 2024. P. 100–104.
- Educational program "Business Education and Training". *Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman* – Website. Retrieved from https://fupstar.kneu.edu.ua/ua/fupstar_vstup/magistr_FUPStap/fupsp_onp_BOT/.
- On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- On making changes to some laws of Ukraine regarding the improvement of educational activities in the field of higher education: Law of Ukraine dated December 18, 2019 No. 392-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text>.
- On amendments to some laws of Ukraine regarding the development of individual educational trajectories and improvement of the educational process: Law of Ukraine dated April 23, 2024 No. 3642-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>.
- On the approval of Requirements for interdisciplinary educational (scientific) programs: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated February 1, 2021 No. 128. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text>.

On making changes to Methodological recommendations for the development of higher education standards: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated April 30, 2020 No. 584. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0584729-20#Text>.

Sytnik, N. (2021). Design thinking: conceptual framework, advantages and restrictions *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Economic Sciences»*, 44: 43–48. Retrieved from <https://ejournal.kspu.edu/index.php/ej/article/view/763>.

Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

Khmarsky, V. M., Yavorska, V.V., Nos, A.O. (2020). Implementation of interdisciplinary OPs in the educational process of the Odessa I.I. Mechnikov National University. *Models of interdisciplinary and interdisciplinary educational and educational-scientific programs: challenges, opportunities and options for implementation*: coll. the mother international conf. June 25–26, 2020. Odesa, P. 47–50.

Shkura, I., Shulyk, Yu. (2020). Foreign experience in the implementation of interdisciplinary educational programs and the possibility of its application in Ukraine. *Pedagogical sciences* [Berdyansk], 2: 114–123.

Camacho, M. (2016). David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO. *She Ji: The Journal of Design Economics and Innovation*, 2(1): 88–101. Doi: 10.1016/j.sheji.2016.01.009.

KULALAEVA Natalia

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

ARTIUSHYNA Maryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Summary. *The experience of implementing interdisciplinary programs in higher education institutions of Ukraine is analyzed.*


The methodological basis of their development is defined and substantiated, consisting of approaches: systemic (presupposes the creation of an interdisciplinary educational program as a harmonious and integral multi-component system with an open structure, system-forming connections, capable of constant improvement), synergistic (considers the personality of the future business trainer, capable to the professional solution of current problems and tasks in the field of business education and economics, to high-quality training activities, self-evaluation and continuous self-improvement), competence-based (provides the opportunity to integrate general and professional competencies specified in the relevant educational standards into the competencies of the developed program), contextual (contributes to the interpretation of the professional training of masters in the context of their future professional activity), subject (enables the treatment of education seekers as subjects of the educational process), personal development (provides the development of professionally significant qualities of future specialists)


and environmental (contributes to the design of innovative educational environment for quality implementation of the educational and scientific program).

The application of the design-thinking toolkit to the development of an educational-scientific training program for applicants at the second (master's) level of higher education "Business Education and Training" is proposed, which makes it possible to maximally take into account its time-consuming, synergistic and reflexive nature, and also assumes a human-oriented design of education and teaching. Features of the development of this program are indicated.

Keywords: *educational program; interdisciplinary educational program; interdisciplinary approach; competence approach; systemic approach; synergistic approach; contextual approach; subject approach; personal development approach; environmental approach; pedagogical (educational) design; design thinking.*

Одержано редакцією 26.08.2024
Прийнято до публікації 10.09.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-118-125>

 <https://orcid.org/0000-0003-1327-2497>

ГЕРАЩЕНКО Ярина

старша викладачка кафедри туризму, рекреації та готельно-ресторанної справи,
Запорізький національний університет
e-mail: yarinagerashchenko@ukr.net

УДК 378.093.5:796.5]: 338.48-2-053.6(045)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОЛОДІЖНОГО ТУРИЗМУ: ПОНЯТТЯ ТА ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті проаналізовано поняття та терміни, що є складовими організаційно-педагогічних умов. Розглянуто впровадження організаційно-педагогічних умов контексті підготовки фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму. Структурні терміни розглядалися через призму філософського та педагогічного й психологічного поглядів.

Визначено, що «умова» є оптимальним середовищем, обставин, оточення, ситуації реальної дійсності, які взаємопов'язані між собою логічними зв'язками, впливами і від яких залежить плінність процесу і наявність результату. Поняття «організація» визначається, як внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодій частин цілого; сукупністю процесів чи дій, що приводять до утворення і вдосконалення

взаємозв'язків між частинами цілого; об'єднанням людей, які спільно реалізують певну програму або мету.

Доведено, що «педагогічні умови» – це складне і багатовимірне поняття, яке виступає законним навчально-виховним процесом. Це обставини, від яких залежить цілісність педагогічного процесу і на основі яких відбувається професійна підготовка фахівців. Це організаційний процес досягнення запланованого результату.

Проаналізувавши тлумачення дефініцій і понять робимо висновок, що організаційно-педагогічні умови стосуються організаційної функції управління педагогічним процесом. Систематизований процес активізує педагогічну складову умов, яка сприяє взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, створюючи особистісно-значущі можливості для кожного студента, розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця.

Констатовано, що в межах нашого дослідження, організаційно-педагогічні умови узгоджують створену нами структуру професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму, акцентуючи увагу на важливих обставинах і певних правилах, необхідних для досягнення результатів у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічний процес; педагогічні умови; фахівці туристичної галузі; молодіжний туризм; підготовка фахівців молодіжного туризму.

Постановка проблеми. Українська держава, а з нею і вся система вищої освіти знаходиться під тиском воєнної агресії «рф» проти нашої країни. Не дивлячись на це, держава приймає також і сучасні глобалізаційні світові виклики, які постають перед українським суспільством. Одним з таких викликів є ясна освіта у вищій школі, зокрема, підготовка майбутніх фахівців туристичної галузі.

З огляду на те, що класичною складовою структури підготовки спеціалістів в галузі туризму є організаційно-педагогічні умови. Нами було прийнято рішення застосувати та впроваджувати цей спосіб у нашому дослідженні – підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму.

Аналіз досліджень і публікацій. Понятійно-термінологічні основи «організаційно-педагогічних умов» висвітлені у публікаціях багатьох вчених, а саме: В. Войтка (Войтко, 1982); В. Бусел (Бусел, 2009); В. Шинкарука (Шинкарук, 1986); В. Кремень (Кремень, 2021); В. Лозової та Г. Троцько (Лозова & Троцько, 2002); Н. Тверезовської та Л. Філіпової (Тверезовська & Філіпова, 2009); Л. Загребельної (Загребельна, 2005); В. Гладуша та Г. Лисенко (Гладуш & Лисенко, 2014); С. Гончаренка (Гончаренко, 1997); А. Галєєвої (Галєєва, 2009); А. Зубко (Зубко, 2002).

Структурні терміни розглядаються через призму філософського та педагогічного й психологічного поглядів.

Мета статті: проаналізувати складові дефініції теми дослідження та схарактеризувати організаційно-педагогічні умови в контексті підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, проаналізуємо теоретично-термінологічне підґрунтя організаційно-педагогічних умов.

Огляд літератури філософської та педагогічної спрямованості довів, що визначення поняття «умова» не має єдності в наукових колах.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умова» має такі значення, як: необхідна обставина, що уможливає здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь (Бусел, 2009, с. 576).

Сутність поняття «умова» у філософському контексті трактується, як те, від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії. Також у філософії «умова» визначається, як істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища (Войтко, 1982, с. 207).

Філософський словник визначає «умову» фактором або чинником, рушійною силою та причиною будь-якого процесу (Шинкарук, 1986, с. 578).

Отже, поняття «умова» – це певне оптимальне середовище, обставини, оточення, ситуації реальної дійсності, які взаємопов'язані між собою логічними зв'язками, впливами і від яких залежить плінність процесу і наявність результату.

Наступним, вважаємо за необхідне, розглянути поняття «організаційні» в різних філософських та педагогічних контекстах. Філософська енциклопедія трактує термін «організаційні» похідним від поняття «організація» і визначає його, як внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодій частин цілого; сукупністю процесів чи дій, що приводять до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; об'єднанням людей, які спільно реалізують певну програму або мету (Шинкарук, 1986, с. 465).

Наукові видання визначають «організацію» технологічною функцією управління (Кремень, 2021), де «управління» виступає функцією організованої системи, яка за-

безпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності (Шинкарук, 1986, с. 708).

Створення умов підштовхує нас до організації будь-якого процесу, в нашому випадку – педагогічного.

Забезпечують функціонування та розвиток педагогічного процесу – педагогічні умови. Проаналізуємо сутність цього поняття з метою виявлення їх місця та призначення в загальній структурі нашого науково-педагогічного дослідження.

Аналіз наукових джерел показав неоднотайність у визначенні поняття «педагогічні умови», яке продовжує бути предметом великої кількості педагогічних досліджень і тлумачень. Більшість науковців наголошують на багатоаспектній структурі цієї категорії.

Так, І. Лозова та Г. Троцько визначають педагогічні умови однією зі сторін закономірного певного (виховного, навчального) процесу (Лозова & Троцько, 2002).

Н. Тверезовська та Л. Філіпова аналізуючи трактування науковців розглядають педагогічні умови, як: обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; характеристику педагогічного середовища; фактори, шляхи, напрями, уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми тощо. Фахівці стверджують, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в навчальному процесі та забезпечують ефективно протікання цього процесу (Тверезовська & Філіпова, 2009).

Л. Загребельна узагальнює ряд психолого-педагогічних досліджень науковців висновками, що педагогічні умови це обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців (Загребельна, 2005, с. 291).

Слід сказати, що спеціально організовані педагогічні умови, наприклад виховні ситуації, створені для формування у студентів мотивів позитивної поведінки чи подолання недоліків (Гладуш & Лисенко, 2014, с. 385). Обов'язкове професійне стажування, наприклад в туристичних закладах, є формою педагогічної діяльності, мета якої – формування висококваліфікованого спеціаліста.

Педагогічний процес, за С. Гончаренком, має такі компоненти, як мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми взаємодії педагогів і вихованців та результат. Педагогічні умови можуть включати від одного до усіх згаданих компонентів і виступають необхідними обставинами, які

сприяють досягненню запланованого результату (Гончаренко, 1997, с. 253).

Деякі дослідники (Тверезовська & Філіпова, 2009) констатують наявність у вітчизняній педагогіці поділу педагогічних умов на рівні. Перший рівень педагогічних умов, зазначають науковці, це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов це безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання). Це класичні педагогічні умови: змісту та організації діяльності студентів; міжособистісних відносин, спілкування в групі; відносин педагогів зі студентами; адаптація студентів до нового освітнього середовища; взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем та ін.

Отже, педагогічні умови – це складне і багатовимірне поняття, яке виступає закономірним навчально-виховним процесом. Це обставини, від яких залежить цілісність педагогічного процесу і на основі яких відбувається професійна підготовка фахівців. Це організаційний процес досягнення запланованого результату.

Організаційно-педагогічні умови, як обставини, виконують взаємодію організаційних форм та педагогічного забезпечення (Галеєва, 2009); як умови, забезпечують процес навчання за рівнем професійності тих, хто навчає і мірою готовності до навчання тих, хто навчається; сприяють удосконаленню матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (Зубко, 2002).

Спираючись на вище проаналізовані тлумачення дефініцій, понять робимо висновок, що організаційно-педагогічні умови стосуються організаційної функції управління педагогічним процесом. Сукупність факторів/обставин забезпечує узгодженість структури, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу, підтримує режим діяльності навчально-виховного процесу, сприяє досягненню поставленої мети діяльності, реалізацію програм, дидактичних задач. Систематизований процес активізує педагогічну складову умов, яка сприяє взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, створюючи особистісно-значущі можливості для кожного студента, розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця.

Проблематикою питань підготовки фахівців з туризму присвячено значну кількість різноманітних досліджень науковців. Водночас, питанням підготовки фахівців до організації молодіжного туризму, на наш погляд, приділено недостатньо уваги наукового співтовариства.

Отже, в межах нашого дослідження, організаційно-педагогічні умови узгоджують створену нами структуру професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму, акцентуючи увагу на важливих обставинах і певних правилах, необхідних для досягнення результатів у професійній діяльності.

Наукові тлумачення і власні дослідження спонукали нас до розроблення організаційно-педагогічних умов, задля удосконалення педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму:

1) формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців туристичної галузі в процесі професійного самовизначення щодо організації молодіжного туризму;

2) реалізація інтегрованого та метапредметного підходів до навчання з орієнтацією на цілі і завдання щодо підготовки майбутніх фахівців у галузі молодіжного туризму;

3) забезпечення підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери до організації молодіжного туризму шляхом урізноманітнення форм практично-орієнтованої діяльності;

4) заохочення майбутніх фахівців з організації молодіжного туризму до професійного самовдосконалення через особистісно-розвивальну дозвілєву діяльність.

Перша педагогічна умова спрямована на зацікавлення майбутніх фахівців туристичної галузі перспективним напрямом професійної діяльності – організації молодіжного туризму, підтримкою достатнього рівня активності під час навчання і професійного самовизначення щодо роботи з молодіжною аудиторією.

Спираючись на характеристики педагогічних визначень ми розглядаємо формування навчально-професійної мотивації у майбутніх фахівців з молодіжного туризму, як комплекс направлених дій, за допомогою яких ми ставимо мету, плануємо та активізуємо діяльність, за потребою – вдосконалюємо та досягаємо потрібних результатів.

Варто зазначити, що пізнавальна активність майбутнього фахівця і його готовність до засвоєння знань визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов. Особистісно-суб'єктивна зацікавленість спонукає його здійснювати вчинки і задовольняти потреби. Тому, підтримка прагнень до навчання, виявлення зацікавленості професійною діяльністю є нагальними завданнями для ЗВО.

Дослідження науковців (Міляєва, Гордиська & Пантюк, 2014; Гриценко, 2010;

Єрохін, Нікітін & Нікітіна, 2011) виокремили ряд факторів, які формують навчально-професійну мотивацію студентів щодо фахової діяльності: суспільна значущість майбутньої професії; престижність; сучасні вимоги до професіонала (знання, уміння, навички); особливості організації навчального процесу; специфіка навчального предмету; індивідуальні особливості студентів (якості, ціннісні орієнтації); продуктивність професійної діяльності.

Встановити закономірності і розвиток навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців до організації молодіжного туризму нам допомогли емпіричні методи-спостереження, опитування (бесіда) та анкетування. Спостереження проводилось під час навчальної та позааудиторної діяльності на протязі першого семестру з вивчення індивідуальних провідних мотивів студентів. Надалі, у процесі навчально-професійної діяльності, акцент мети спостережень був націлений на з'ясування мотиваційних процесів, які формують майбутніх професіоналів в туристичній діяльності й, зокрема, фахівців з організації молодіжного туризму.

Визначення життєвої мети студентів, професійних очікувань і планів, переконань, нахилів проходило за допомогою індивідуальних та групових бесід на тему «Я + туризм: перспективи розвитку», «Мій ідеал туризмознавця», «Моя перспектива в майбутньому», «Сенс професії організатора молодіжного туризму», «Я – винахідник молодіжного туризму» та ін. Завдяки груповим обговоренням формується колективне мотиваційне поле спільної навчально-професійної діяльності.

Внутрішнє усвідомлення відповідності професії досліджувалось за допомогою анкетування в першому семестрі – «Особистісні професійні плани майбутнього фахівця молодіжного туризму». Стійкість мотивів, професійних інтересів та особистих нахилів студентів визначалось наприкінці другого семестру – «Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів щодо організації молодіжного туризму».

Проведення діагностичних заходів дозволило нам зібрати фактичний матеріал щодо мотиваційних процесів у студентів і наповнити підготовку майбутніх фахівців туризму до організації молодіжного туризму ефективними формами і методами навчання.

Найефективнішими методами навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців туристичної галузі в процесі самовизначення щодо організації молодіжного туризму є: методи створення інтересу і ситуацій новизни; методи бесід і дискусій; методи пізнавальних ігор, мотиваційно-

проблемних ситуацій, ділових ігор, подолання перешкод (заохочення часом і швидкістю, несподіваністю та спонука неповною інформацією), метод організації змагань; метод особистого прикладу.

Варто зазначити, що обрані методи використовуються нами і автономно і в комплексі, залежно від характеру мотиваційної направленості.

Друга педагогічна умова націлена на реалізацію інтегрованого та метапредметного підходів до навчання з орієнтацією на цілі і завдання щодо підготовки майбутніх фахівців у галузі молодіжного туризму.

Підготовка майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму нами розглядається як процес інтеграції науки і практики, що активізує системне мислення студентів, розвиває їх пізнавальні інтереси, збагачує фаховими навичками, формує міжпредметні уміння.

Інтегрований підхід, в циклі професійної підготовки туристичної галузі, дозволяє нам виокремити навчальний матеріал з організації молодіжного туризму та об'єднати його в цілісну систему знань, умінь та навичок майбутніх фахівців.

Така трансформація предметної системи навчання в метапредметну (інтегративно-предметну), зі збереженням усіх переваг предметних та інтегрованих знань і умінь, оптимально збережеться в пам'яті студентів і буде використовуватися ними впродовж їх професійної діяльності (Козловський, 2019, с. 128).

Підвищує рівень інтеграції знань, забезпечує цілісність і системність професійного навчання метапредметний підхід – новий рівень конструювання змісту освіти – метарівень, де освітньою структурою виступає навчальний метапредмет.

Отже, нами були впроваджені в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців спеціальні змістові модулі щодо підготовки майбутніх фахівців у галузі молодіжного туризму. Змістові модулі були включені у такі дисципліни як: «Історія туризму», «Туристичні ресурси України», «Правове регулювання туристичної діяльності», «Організація екскурсійних послуг», «Активно-оздоровчий туризм», «Організація молодіжного оздоровчого туризму» та «Організація дозвілля в туристсько-оздоровчому комплексі».

Третя педагогічна умова має на меті розкрити становлення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, яке знаходиться під постійним впливом сучасних викликів. Орієнтація на зміни ринкових тенденцій в галузі туризму вимагає від фахової освіти швидких, мобілізаційних реакцій щодо якісної, конкурентоспро-

мної підготовки профільних спеціалістів, розширенню діапазону практично-орієнтованої навчальної діяльності, зокрема з молодіжного туризму, як перспективного напрямку туристичного ринку.

Впровадження практико-орієнтованої технології реалізується через зміст, структуру методичного наповнення професійної підготовки: лекції, семінари, практичні і лабораторні роботи, навчальну і виробничу практики, самостійну роботу, курсову і дипломну дослідницьку діяльність тощо.

Спираючись на наукові доробки та зміст педагогічної умови нами були обрані доцільні форми організації практичної підготовки студентів під час навчальних та виробничих практик: екскурсії з молодіжними локаціями; походи вихідного дня; вело-, ерудит-квести та інше.

Формування професійних умінь та навичок майбутніх фахівців в системі вищої освіти в Україні відбувається за визначеними кваліфікаційними характеристиками. Спираючись на тему нашого дослідження ми склали необхідний перелік навичок та умінь, необхідних для організації молодіжного туризму: практичне володіння предметом діяльності (знання виробництва, технології, обладнання); комп'ютерна грамотність (уміння обробляти велику кількість інформації, оперативний пошук і систематизація, моніторинг і інтерпретація отриманої інформації); навички організаційної діяльності (створення і проведення презентацій, планування, внесення змін, визначення пріоритетів, орієнтація в соціально-економічному середовищі, робота з професійною документацією, визначення потреб клієнтів, проведення рекламних компаній, уміння забезпечувати безпеку у звичайних та форс-мажорних обставинах); навички ділового спілкування (грамотна письмова і усна мова, уміння переконувати, навички ведення перемов, уміння складати договори, навички телефонних переговорів, ділове листування).

Всі ці професійні дії формуються під час практичної підготовки студентів і являються критерієм засвоєння теоретичних знань, перевірки їх якості і кількості.

Під час проходження навчальної туристсько-краєзнавчої практики згідно з наскрізною та робочою програмою ми пропонуємо студентам такі форми практичної діяльності, як: відвідини екскурсії містом, участь у пізнавальному квесті, участь в поході вихідного дня за маршрутом о. Хортиця – с. Розумівка, який можна детально оглянути за активним посиланням.

По завершенні походу вихідного дня студенти отримали завдання щодо нанесення на карту з пройденим маршрутом туристських знакувань.

Однією з сучасних форм практично-орієнтованої діяльності є участь студентів у пізнавальному квесті містом за маршрутом: пам'ятник Святославу Хороброму – площа Митців – Майдан Героїв – Вознесенський узвіз – мурал «All you need is love» – Запорізька обласна універсальна наукова бібліотека – Запорізький обласний краєзнавчий музей – погруддя Тараса Шевченка.

Під час проходження практики на третьому курсі, ми урізноманітнили практично-орієнтовану діяльність студентів проведенням велоквесту «Вкруту» та участю їх у водній екскурсії на каяках, байдарках або surfboard.

Розглянемо детальніше одну з запропонованих нами форм практично-орієнтованої діяльності для студентів, а саме велоквест «Вкруту» містом Запоріжжя за маршрутом, який можна детально проглянути за активним посиланням: Міський палац дитячої та юнацької творчості – Парк Металургів – площа Поляка – Пам'ятник Леоніду Жаботинському – каскад фонтанів Веселка – Запорізький обласний художній музей – Фестивальна площа – пам'ятник Ліквідаторам чорнобильської трагедії – Стела «Дубовий Гай» – пам'ятник Йосипу Гладкому.

Отже, формування у майбутніх фахівців туристичної сфери готовності до організації молодіжного туризму розглядається нами як цілісна, багаторівнева структура, орієнтована на: створення практично-орієнтованого середовища, в якому студенти мають можливість виявити свої інтереси; розробку змісту та структури методичного забезпечення практично-орієнтованої діяльності; організацію прикладних фахових завдань, з конкретною дійовою направленістю; формуванням професійної компетенції майбутніх фахівців: особисті якості, здатність до вирішення різної специфіки завдань, уміння аналізувати досягнуті результати, особиста мотиваційна стабільність.

Четвертою організаційно-педагогічною умовою є заохочення майбутніх фахівців з організації молодіжного туризму до професійного самовдосконалення через особистісно-розвивальну дозвілєву діяльність.

Розуміння конструктивного наповнення змістом своєї дозвілєвої діяльності приходить в молодому віці. Молода людина виробляє індивідуальний стиль дозвілля і відпочинку, накопичує перший досвід організації вільного часу, де закладаються звички та уміння, виникає прихильність до тих чи інших занять. В заклад вищої освіти студенти приходять, переважно, з власними моделями організації дозвілля. Включення в мікросередовище дозвілєвої діяльності

фахової направленості дозволяє зосередити їх увагу на професійному контексті позааудиторної діяльності.

Ми переконані, що особистісні професійні якості майбутнього фахівця формуються в процесі оволодіння теоретичними знаннями і закріпленням навичок та умінь в практичній діяльності за обраною спеціальністю. Критерієм сформованості професійних якостей виступає здатність фахівця з молодіжного туризму самостійно розробляти, просувати та реалізовувати на ринку туристичних послуг якісний продукт для молодіжної аудиторії.

Тому, для заохочення студентів до особистісно-розвивальної дозвілєвої діяльності, для набуття ними досвіду щодо організації і проведення туристичних заходів та формування особистісних професійних якостей, умінь та навичок нами були запропоновані такі форми роботи:

- створення гуртка «YOUTH TOURISM», в рамках якого здійснювалось «тревел-блоггерство», створювалась онлайн мапа «Youth tour guide» через сервіс Google Maps та власна сторінка молодіжного туризму та інше;

- участь студентів в дозвілєвих туристичних заходах: туристичні форуми, виставки туристичних агенцій, ярмарки туристичних вакансій, молодіжні фестивалі;

- проведення некатегорійних походів вихідного дня Запорізьким краєм;

- залучення студентів до розробки та організації дозвілєвих туристичних програм «Запоріжжя – край молодіжних пригод».

Професійно спрямоване включення студентів до дозвілєвої діяльності мало головні завдання: формування умінь проектування, організації та реалізації власних дозвілєвих проєктів майбутніх організаторів молодіжного туризму.

Варто зазначити, що організована дозвілєва діяльність цікава своїми результатами, які мотивують майбутніх фахівців на подальший професійний розвиток, на формування спеціальних фахових знань, умінь і навичок, які неможливо набути під час аудиторних занять (Власенко, 2018), а створення дозвілєвого середовища закладу вищої освіти є платформою для самовизначення та самореалізації майбутніх фахівців щодо напряму професійної діяльності.

Створюючи систему дозвілєвої діяльності ми орієнтувались на зміст підготовки майбутніх фахівців з організації молодіжного туризму, форми організації і методи мотиваційного впливу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, обрані та впроваджені нами організаційно-

педагогічні умови у підготовку майбутніх фахівців туристичної галузі створили сукупність різних складових у процесі підготовки спеціалістів, які включають в себе організацію, різноманітні форми, методи та удосконалений зміст. Складові цього процесу забезпечують якісну освітню діяльність та ефективність готовності організаторів молодіжного туризму до професійної діяльності в сфері туризму. В подальших своїх дослідницьких роботах, вбачаємо за необхідне детально розкрити створені нами організаційно-педагогічні умови у контексті підготовки фахівців туризму до організації молодіжного туризму.

Список бібліографічних посилань

- Власенко, 2018 – Власенко, О.М. (2018). Дозвіллєва діяльність як фактор самореалізації студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2(4): 95-97.
- Войтко, 1982 – Войтко, В.І. (ред.) (1982). Психологічний словник. Київ: Вища школа. 214 с.
- Галєєва, 2009 – Галєєва, А.П. (2009). Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Миколаїв. 320 с.
- Гладуш & Лисенко, 2014 – Гладуш, В.А., Лисенко, Г.І. (2014). Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навчальний посібник. Дніпропетровськ. 417 с.
- Гончаренко, 1997 – Гончаренко, С.У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 366 с.
- Гриценко, 2010 – Гриценко, А.І. (2010). Формування навчально-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу. *Вісник психології і педагогії*: електронний збірник наукових праць. URL: https://www.psych.kiev.ua/Гриценко_А.І._Формування_навчально-професійної_мотивації_у_студентів_в_умовах_вищого_навчального_закладу.
- Єрохін, Нікітін & Нікітіна, 2011 – Єрохін, С.А., Нікітін, Ю.В., Нікітіна, І.В. (2011). Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*, 1: 20–27.
- Загребельна, 2005 – Загребельна, Л. (2005). Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 8: 291–296.
- Зубко, 2002 – Зубко, А.М. (2002). Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ. 240 с.
- Козловський, 2019 – Козловський, Ю. (2019). Формування педагогічної компетентності студентів закладу вищої технічної освіти на засадах метапредметного підходу. *Нова педагогічна думка*, 1: 127–131.
- Краснокутська & Бусел, 2009 – Краснокутська, Н.С., Бусел, В.Т. (2009). Великий таумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпін, Перун. 596 с.
- Кремень, 2021 – Кремень, В.Г. (ред.). (2021). Енциклопедія освіти. 2-е вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер. 1144 с.
- Лозова & Троцько, 2002 – Лозова, В.І., Троцько, Г.В. (2002). Теоретичні основи виховання і навчання. 2-е вид., випр. і доп. Харків: ОВС. 400 с.
- Міляєва, Городиська & Пантук, 2014 – Міляєва, В., Городиська, В., & Пантук, М. (2014). Педагогіка та психологія вищої школи: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ. 307 с.
- Тверезовська & Філіппова, 2009 – Тверезовська, Н., Філіппова, Л. (2009). Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, 3: 90–92.
- Шинкарук, 1986 – Шинкарук, В.І. (ред.). (1986). Філософський словник. 2-е вид. доп. Київ: Наукова думка. 800 с.

References

- Vlasenko, O.M. (2018). Leisure activity as a factor of self-realization of students in the educational environment of a higher education institution. *Innovative pedagogy*, 2(4): 95-97 [in Ukr.].
- Large interpretive dictionary of the modern Ukrainian language (2009). In V. Busel (ed.). Kyiv ; Irpin: Perun. 1736 p. [in Ukr.].
- Voitko, V.I. (ed.) (1982). Psychological dictionary. Kyiv: Higher School. 214 p. [in Ukr.].
- Galeeva, A.P. (2009). Organizational and pedagogical conditions of educational activity in a higher agricultural educational institution: Theses of Ph.D Dissertation. Mykolaiv 320 p. [in Ukr.].
- Gladush, V.A., Lysenko, G.I. (2014). Higher school pedagogy: theory, practice, history. Study guide. Dnipropetrovsk. 417 p. [in Ukr.].
- Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. 366 p. [in Ukr.].
- Hrytsenok, L.I. (2010) Formation of educational and professional motivation among students in the conditions of a higher educational institution. *Bulletin of psychology and pedagogy: an electronic collection of scientific works*. Retrieved from https://www.psych.kiev.ua/Гриценко_А.І._Формування_навчально-професійної_мотивації_у_студентів_в_умовах_вищого_навчального_закладу [in Ukr.].
- Yerokhin, S.A., Nikitin, Y.V., Nikitina, I.V. (2011). The concept of professional motivation of students as a factor of competitiveness in the labor market. *Legal science*, 1: 20–27.
- Zagrebelska, L. (2005). Pedagogical conditions for training future managers in economic educational institutions. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 8: 291–296 [in Ukr.].
- Zubko, A.M. (2002). Organizational and pedagogical conditions for improving the educational process in the system of professional development of pedagogical personnel: Theses of Ph.D Dissertation. Kyiv. 240 p. [in Ukr.].
- Kozlovskiy, Yu. (2019). Formation of pedagogical competence of students of the institution of higher technical education on the basis of the metasubject approach. *A new pedagogical thought*, 1: 127–131 [in Ukr.].
- Krasnokutska, N.S., Busel, V.T. (2009). A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language. Kyiv: Irpin, Perun. 596 p. [in Ukr.].
- Kremen, V.G. (ed.). (2021). Encyclopedia of education. 2nd ed., supplement. and processing Kyiv: Yurinkom Inter. 1144 p. [in Ukr.].
- Lozova, V.I., Trotsko, G.V. (2002). Theoretical foundations of education and training. 2nd ed., corrected and supplemented. Kharkiv: OVS. 400 p. [in Ukr.].
- Milyaeva, V., Horodyska, V., & Pantyuk, M. (2014). Pedagogy and psychology of higher school: texts of lectures. Drohobych: Editorial and publishing department of DSPU. 307 p. [in Ukr.].
- Tverezovska, N., Filippova, L. (2009). The essence and content of the concept of "pedagogical conditions". *New pedagogical thought*, 3: 90–92 [in Ukr.].
- Shinkaruk, V.I. (ed.). (1986). Philosophical dictionary. 2nd edition add. Kyiv: Scientific Thought. 800 p. [in Ukr.].

HERASHCHENKO Yaryna

senior lecturer at the Department of tourism, recreation and hotel and restaurant business,
Zaporizhzhia National University

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE TOURISM INDUSTRY FOR THE ORGANIZATION OF YOUTH TOURISM:
CONCEPTS AND GENERAL CHARACTERISTICS**

Summary. *The article analyzes concepts and terms that are components of organizational and pedagogical conditions. The introduction of organizational and pedagogical conditions in the context of the training of specialists in the tourism industry for the organization of youth tourism is considered. Structural terms were considered through the prism of philosophical, pedagogical and psychological views.*

It was determined that "condition" is an optimal environment, circumstances, surroundings, situations of real reality, which are interconnected by logical connections, influences and on which the flow of the process and the availability of the result depend. The concept of "organization" is defined as internal orderliness, coherence of interactions of parts of the whole; a set of processes or actions that lead to the formation and improvement of relationships between parts of the whole; association of people who jointly implement a certain program or goal.

It has been proven that "pedagogical conditions" is a complex and multidimensional concept that acts as a regular educational process. These are the circumstances on which the integrity of the pedagogical process depends and on the basis of which the professional training of

specialists takes place. This is an organizational process of achieving a planned result.


The interpretations of definitions and concepts were analyzed and we conclude that the organizational and pedagogical conditions relate to the organizational function of managing the pedagogical process. The systematized process activates the pedagogical component of the conditions, which promotes the interaction of the subjects of the pedagogical process, creating personally significant opportunities for each student, the development of personal qualities of the future specialist. It was established that within the scope of our research, the organizational and pedagogical conditions agree with the structure of professional training of future specialists in the tourism industry for the organization of youth tourism created by us, focusing on important circumstances and certain rules necessary to achieve results in professional activity.


Keywords: *pedagogical process; pedagogical conditions; experts in the tourism industry; youth tourism; training of specialists in youth tourism.*

*Одержано редакцією 01.09.2024
Прийнято до публікації 13.09.2024*

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-126-132>

 <https://orcid.org/0000-0002-0575-5205>

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри дошкільної та початкової освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: nvnatalka@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3932-1824>

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія

докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка катедри дошкільної та початкової освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: youliana15us@gmail.com

УДК 373.2.015.31:81'233(045)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ І КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено авторську педагогічну технологію як спосіб проектування педагогічного процесу з формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку з урахуванням завдань і змісту модулів, комплексу методів, прийомів і ситуацій їх реалізації в спеціально створених умовах. У структурі розробленої технології інтеграції різних видів діяльності дітей старшого дошкільного віку враховано вікові особливості й характер пізнавальної діяльності старших дошкільників.

З огляду на технологію розвиток елементів логічного мислення передбачено в розкритті зв'язків і залежностей, що існують у природі та навколишньому світі загалом, на такому рівні змісту, який доступний наочно-образному й наочно-дієвому мисленню дошкільників.

Пропонована інтегративна технологія формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку є практично значущою для суб'єктів освітньо-виховного процесу: дітей, батьків і педагогів.

Технологія формування творчої активності старших дошкільників об'єднує чотири модулі: організація системи занять з формування творчості дітей засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності; організація ігрової діяльності дітей; організація предметно-розвивального середовища ЗДО; організація методично-просвітницької роботи з педагогічним колективом і батьками.

Ключові слова: педагогічна технологія; інтеграція; конструктивна діяльність; мовленнєва діяльність; діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Системні перетворення, які відбуваються в Україні, викликали необхідність у модернізації системи освіти, дошкільної зокрема. На сьогодні пріоритетною є зорієнтованість на особистість кожної дитини, виявлення та розвиток її творчого потенціалу. Необхідність формування творчих здібностей дітей висвітлено в Базовому компоненті дошкільної

освіти, Законі України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Національній доктрині розвитку освіти та інших законодавчих і програмних документів.

Задля формування почуттєвої сфери дитини дошкільного віку ефективним є її залучення до творчої діяльності, яка об'єднує музичну, зображувальну, театралізовану та художньо-мовленнєву. Такі види дитячої діяльності сприяють емоційному збагаченню, виникненню в особистості почуття радості та захоплення, що є передумовою вияву творчості. Художній образ є об'єднуювальним чинником мовленнєвої та образотворчої діяльності, який дошкільники сприймають під час ознайомлення з оригінальними творами мистецтва та можуть віддзеркалити їх творчо у різних видах продуктивної діяльності. Однією з умов розвитку творчості дитини дошкільного віку є мовленнєва творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений аналіз психологічних та педагогічних досліджень свідчить, що велика кількість публікацій присвячена творчості та розвитку творчих здібностей, науковцями розроблені положення про активність творчого характеру особистості (Г. Костюк, І. Бех, С. Максименко), розкривається творчий потенціал особистості (В. Роменець, В. Ямницький, Б. Братусь), описується концепція творчої діяльності особистості (В. Моляко). Методологічну сторону розвитку творчих здібностей різного характеру висвітлено в працях багатьох науковців (Дж. Гілфорда, Дж. Рензулі, Ф. Баррона, Дж. Керрола, Е. Фромма, О. Антонової, В. Камишина, О. Музики, Р. Семенової, О. Цибулі, М. Холодної, О. Щербанової). Розвиток творчих здібнос-

тей дітей дошкільного віку висвітлюється в наукових розвідках Н. Каневської, О. Дьяченко, В. Кудрявцева, О. Кульчицької, Н. Підгорної, Т. Титаренко, Л. Чорної та інших. І. Біла, Р. Стернберг та Е. Фромм встановили умови та чинники розвитку творчих здібностей, а П. Джонсон, Д. Векслер, Г. Лаврентьєва, Л. Чорна, В. Тарасун, Е. Торренс розробили способи їх виявлення та розвитку.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічної технології формування творчої активності дітей дошкільного віку засобом інтеграції мовленнєвої і конструктивної діяльності.

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури, нормативно-правових джерел, інтернет-ресурсів, вивчення й узагальнення практики діяльності закладів дошкільної освіти; ретроспективний аналіз світового й вітчизняного педагогічного досвіду вивчення проблеми формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі інтеграції різних видів діяльності; узагальнення, класифікація, систематизація, моделювання – для розроблення педагогічної технології формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Неодноразово у педагогічній літературі висвітлено питання комплексного використання засобів та методів розвитку творчої активності дітей дошкільного віку. У наукових розвідках Т. Казакової, Н. Ветлугіної, І. Держинської здійснено аналіз формування творчої активності дітей, використовуючи непрямі впливи та різноманітні творчі завдання, використання різноманітних форм проведення занять (комплексні, тематичні). Вченими було доведено, що формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку передбачає не лише варіювання методів, форм, але й засобів навчання.

Дослідження Н. Курочкиної, А. Грибовської, К. Колесіної, роботи психологів Л. Виготського та Я. Пономарьова підтверджують залежність формування творчої активності дошкільників від побудови процесу навчання.

Б. Теплов, видатний психолог, даючи характеристику творчості дітей, писав, що творча діяльність дитини не може мотивуватися як діяльність навчальна, необхідно щоб якась частина художньої діяльності дошкільника була спрямована на створення продукту діяльності.

Науковці розглядають активність як ставлення людини до діяльності її готовність діяти. Тому активність можна розглядати і як певну рису характеру людини.

Творча активність дітей старшого дошкільного віку є діяльним станом особистості, що характеризується бажанням щонебудь перетворити, створення особистісно значущого духовного або матеріального продукту, виникає потреба в розробленні технології формування з урахуванням трьох компонентів (креативного, мотиваційного, вольового).

Метою нашої експериментальної технології є формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку. Образотворчу діяльність нами було зорієнтовано за принципом інтеграції різних мистецьких видів діяльності: ознайомлення дітей з творами живопису, читання оповідань, казок, віршів та подальша образотворчість у аплікації, ліпленні, комбінуванні з різних матеріалів.

Багато науковців вважають, що умовами ефективного засвоєння дітьми дошкільного віку творчого мовлення є достатній рівень розвитку зв'язного мовлення дітей (діалогічного та монологічного); високий рівень розвитку їх образного мовлення; життєвий досвід, достатній рівень знань про навколишнє середовище; високий рівень самостійності та розвитку творчої активності дитини дошкільного віку, в пошуках прийомів зображення різних образів. Мовленнєвотворча діяльність – це творчий вид діяльності, у процесі якої дитина, складаючи різні типи зв'язних висловлювань може продемонструвати уявлення, почуття, образи уяви, враження, які були навіяні сприйманням довкілля та художніми творами, саме тому реалізація мети можлива під час розв'язання наступних завдань:

- 1) формування цілісних уявлень про навколишній світ, про взаємодію людини з ним;
- 2) вироблення у дитини естетичного ставлення до природи;
- 3) розширення словникового запасу дітей, уточнення та поглиблення значень слів;
- 4) формування у старших дошкільників творчої активності, у якому передбачено:
 - розвиток мотиваційної сфери діяльності дошкільника, а саме: активного інтересу до сприйняття, пізнання та відображення в діяльності наявних у дитини знань, умінь і навичок; допитливості в процесі навчання й творчості;

- розвиток у дитини креативної сфери, а саме: розвиток здатності змінювати, доповнювати та комбінувати вже наявні уявлення, знання, способи дій; здатності самостійно створювати оригінальні ідеї, які відхиляються від стереотипів;
- розвиток вольової сфери передбачає вироблення ініціативності та самостійності в застосуванні вже відомих способів дій у невідомих для дитини ситуаціях.

Основними принципами технології формування творчої активності старших дошкільників можна визначити наступні:

- гуманізація: використання багатого гуманітарного потенціалу змісту літературних творів;
- інтеграція: поєднання гуманітарної, природничої та художньо-естетичної освіти;
- доступність: свідомість навчання, його розвивальна й виховна спрямованість;
- особистісно зорієнтована модель взаємодії педагога з дошкільником в регламентованій, нерегламентованій і самостійній діяльності.

В альбомі-посібнику «Майстерня чарівників» представлено технологію формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку. Сама назва посібника конкретизує спрямування уявлень дітей на те, що будь-який предмет має бути виготовлений майстром, саме тому дошкільникам робиться анонс подорожі до Майстерні чарівників, де діти будуть мати можливість дізнатися щось нове для себе, а найголовнішим є те що вони зможуть для себе відкрити таємниці справжніх майстрів, які навчають дошкільників перетворювати найбільш доступні матеріали на корисні та гарні вироби. Дошкільники отримують поради, як можна зробити оточуючий світ більш гарним, зробити приємні сюрпризи для друзів та рідних.

В альбомі подані такі рубрики та структурні елементи з виготовлення кожного виробу:

- вид образотворчої діяльності (ліплення, аплікація, конструювання);
- книжка як твір писемного та художнього мистецтва;
- перелік творів, які радимо прочитати дошкільникам;
- у рубриці «розмова з дитиною» представлені пізнавальні та цікаві запитання за темами, що стимулюють розвиток пояснювального мовлення, а також формують у дошкільників чуття мови.

Пропонуємо вихователям під час занять дотримуватися наступного алгоритму роботи.

1. Читання дошкільникам твору з поданого переліку відповідно до тематики заняття.

2. Проведення бесіди з дітьми за змістом твору (за питаннями, які запропонованими запитаннями в рубриці «Розмова з дитиною»).

3. Перегляд картин або ж презентація із зображенням об'єкта виготовлення (рослини, тварини, казкового персонажа тощо).

4. Ознайомлення дітей з виробом, матеріалами та інструментами, які необхідні для його виготовлення.

5. Повторення з дітьми правил безпеки під час роботи з інструментами, дотримання ними охайності на робочому місці.

6. Пояснення дошкільникам послідовності виготовлення виробу.

7. Виготовлення дошкільниками робіт, аналіз та виставка дитячих робіт.

«Інтеграція» є «... станом поєднання окремих диференційованих частин та функцій системи в єдине ціле...» (Гавриш, 2001), саме тому, на нашу думку, інтеграційний підхід є пріоритетним у формуванні цілісного уявлення дитини про навколишній світ, формування активного ставлення до нього, розвитку у дошкільників творчого підходу до пізнання та віддзеркалення навколишнього світу.

Такий підхід передбачає поєднання в досягненні мети раніше розрізнених галузей знань, що дає змогу підвищити мотиваційну спрямованість творчої діяльності дошкільників. Зокрема інтеграція конструктивної та мовленнєвої діяльності дає можливість стимулювати допитливість, інтерес дошкільників у майбутній творчості; урізноманітнює зміст дитячих робіт, зумовлює використання поряд з традиційними незвичайних матеріалів та видів творчої діяльності дошкільників задля вдосконалення креативних показників творчої активності. Важливо, що об'єктами творчості (виготовлення), як і героями більшості творів, з якими ознайомлюються дошкільники (казки, легенди, оповідання, вірші), є природні об'єкти (тварини, рослини тощо), тому до конструктивної та мовленнєвої діяльності долучається ще природопізнавальна. Для посібника фундаментальним є принцип сезонності, тому в процесі виготовлення виробів, в основі яких різноманітні об'єкти природи, дошкільники враховують особливості сезонних змін у їхньому житті та існуванні. Конструктивна діяльність допомагає дітям виявити власну творчість та ви-

словити своє відчуття прекрасного завдяки продукту його діяльності: аплікації з різноманітних матеріалів; фігурки, виготовлені з пластичних та природних матеріалів; комбіновані роботи.

У дитини дошкільного віку виникає потреба пізнати навколишній світ та удосконалити себе, усвідомивши сенс свого існування; ознайомитися з умовами життя, а також законами природи, соціальними нормами; бути в пошуках свого місця в цьому суперечливому світі. Дошкільний вік є періодом побудови базових взаємин дитини зі світом та формування бажання впорядкувати власні знання про довкілля, а потім їх узагальнити у певній моделі світобудови.

Використання покладових та природних матеріалів у творчість дітей, комбінування їх з уже відомими уможливає створення оригінальних творчих робіт; розгляд кожної теми у взаємозв'язку елементів змісту та видів діяльності може забезпечити цілісне бачення предмета (або ж явища), розвиток самостійності дошкільника та його ініціативи, що є вольовими критеріями творчої активності. Інтеграція змістового та діяльнісного аспектів навчання дозволяє вихователю вчити дошкільників шукати та встановлювати найсуттєвіші ознаки в предметах та явищах, знаходити залежності та зв'язки між ними. Це допомагає поліпшити виконання окремих розумових операцій: класифікації, порівняння, узагальнення та перебіг розумового процесу загалом.

Процедурний компонент технології формування творчої активності старших дошкільників складається з чотирьох модулів.

Модуль I. Організація системи занять з формування творчості дітей засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності.

Метою технологічного модуля є сприяння розумінню виразності в мистецтві; навчати дітей аналізувати емоційно-образний зміст твору, розвивати співпереживання, виховувати здатність переносити оцінки та художні судження на сприйняття дійсності та інших видів мистецтв.

Інтегровані заняття мистецтвом на цьому етапі були основною формою роботи. Такі заняття об'єднують різні види художньої діяльності – конструктивну, художньо-мовленнєву, театральну. За допомогою комплексу мистецтв у дитини формується новий, більш високий рівень естетичного сприймання, оскільки цілісний, системний вплив дає якісно нові результати продуктивної творчої діяльності. У процесі органі-

зації взаємодії з різними видами мистецтва, закріплюючи знання, здобуті під час безпосереднього спілкування з природою, у дошкільників можна сформувати художній образ природи. У виконаному дослідженні мистецтво та природа сприяли формуванню в старших дошкільників ціннісного ставлення до природи.

Реалізуючи перший модуль дослідно-експериментальної роботи ми використовували різні види занять, пріоритетними серед яких були інтегровані (комплексні), які важливі в розвитку особистості дитини дошкільного віку. Заняття побудовані таким чином, що в одній темі об'єднано різні види діяльності та завдання, що сприяють розвитку дітей. Перевагою таких занять є те, що дошкільники менше втолюються, так як в процесі навчання постійно відбувається зміна діяльності; вони пізнають явища з різних позицій.

В процесі інтегрованих занять для формування творчої активності ми використали різні методи навчання. Засвоєння недоступних для спостереження зв'язків і залежностей, що існують у природі, ознайомлення дошкільників з різними об'єктами природи можливі з використанням ілюстративно-наочного матеріалу: дидактичних картин та репродукцій.

Творчий процес – це особлива форма якісного переходу від уже відомого до невідомого, нового. Дитяче експериментування стало однією з важливих форм пошукової діяльності, яку використано в нашій технології, що характеризується загальною спрямованістю на здобуття нових відомостей про той чи той предмет або ж створення нового продукту (виробу, споруди, казки тощо). Бажання отримати нові оригінальні результати є основним мотивом цієї діяльності.

Метод моделювання важливо застосовувати разом з демонстраційним наочним матеріалом, доступність якого для дошкільників доведено в працях психологів Л. Венгера, О. Запорожця, Д. Ельконіна. Основою моделювання є принцип заміщення: реальний предмет у діяльності дітей дошкільного віку можна заміщувати іншими зображеннями, предметами, знаками (Kotlianets, N. & Kotlianets, Yu., 2024).

Демонстрація моделей дає змогу краще, ніж інші засоби наочності, абстрагувати наявні ознаки предметів, зв'язки та відношення різного ступеня складності, тобто повніше усвідомлювати явище. У процесі демонстрації моделей успішно здійснюється систематизація та узагальнення знань дітей про природу.

Метод «снігової кулі» є ефективним, оскільки передбачає вибір об'єкта й проектування його змін у майбутньому. Так, наприклад, дітям під час виготовлення сніговика з різних матеріалів пропонують скласти про його пригоди розповідь.

Використання на заняттях таких видів діяльності, як складання загадок, оповідань, казок, гри-фантазування, опису картин сприяє розвитку творчої мовленнєвої активності.

На заняттях сюжетні картини застосовують як спосіб зацікавлення дошкільників темою обговорення, їх налаштування на сприйняття інформації, актуалізації знань відповідно до теми заняття; як засіб активізації мовлення та мислення дітей, розвитку їх уяви; закріплення та систематизації здобутої раніше інформації; підвищення працездатності, розвитку пізнавального інтересу; для розвитку мовлення; задля закріплення або ж здобуття нових знань; підтримки рівня пізнавальної активності (Гавриш, 2001).

У розвитку сприйняття сюжетних картин пріоритетним є мовлення дітей. Називаючи на ті чи інші якості або ж ознаки предметів, які зображено на сюжетних картинах, дошкільник їх виокремлює; називаючи предмети, він їх відокремлює один від одного; узагальнюючи в промові на їхній дії або ж стан, дошкільник осмислює реальні відношення між предметами. Збагачення мовлення дитини словами – назвами ознак, якостей, станів предметів і відношень між ними є важливим чинником розвитку усвідомленого сприйняття (Богуш, 2017).

Використання нетрадиційних матеріалів та технік на заняттях зображувальної творчості сприяє розв'язанню завдання активізації креативних здібностей дошкільників, розвитку їх невербальної творчої активності. Ми використовували техніку ліплення фігур, що дало можливість дошкільникам творити та реалізовувати нові способи зображення тварин та рослин-аналогів.

Педагоги довели важливість використання оригамі для розвитку дітей. Така техніка розвиває вміння дошкільників порівнювати та знаходити розбіжності між об'єктами, відновлювати раніше побачене в пам'яті, установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Оригамі – це завершений геометричний цикл, у якому треба створити модель завдяки виконанню визначених етапів конструювання паперової фігури (Н. Хохлова). При цьому дитина засвоює способи комбінування елементів, будує своєрідний алгоритм дії.

У творчості дошкільників використання непридатного матеріалу (пластикові пляшки, кришки тощо) активізує творчі здібності дитини, сприяє оригінальному розв'язанню поставленого завдання. Великі можливості для творчості дошкільників відкриває також використання природного матеріалу (насіння різних рослин, листя тощо) у поєднанні з цупким картоном та пластиліном.

Тож, під час реалізації завдань першого модуля експериментальної технології формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку передбачено таку структуру інтегрованих занять, за якої виявляється взаємозв'язок елементів: інтерес – пізнання – творчість. Такий підхід вимагає використання різноманітних методів та форм навчання та розвитку всіх складників творчої активності дитини.

Модуль II. Організація ігрової діяльності старших дошкільників.

Метою модуля є формування творчої активності старших дошкільників під час ігрової діяльності, що передбачає розв'язання низки завдань.

1. Закріплення знань дітей про цілісну картину світу в його взаємозв'язках та взаємозалежностях.

2. Розвиток логічного мислення дошкільників.

3. Розвиток творчої креативних здібностей та уяви дітей.

Гра це емоційно насичений вид діяльності, який здатний активізувати процес мислення дошкільника. Засвоєння й закріплення знань дітей про природу в процесі гри впливає на формування в дитини турботливого та уважного ставлення до об'єктів тваринного та рослинного світу.

Ігри дозволяють систематизувати, уточнювати та класифікувати знання дошкільників про тварин, рослини, явища неживої природи. Ми використовували у своїй технології різні настільно-друковані ігри, оскільки вони дають змогу дошкільникам грати самостійно.

Модуль III дослідно-експериментальної технології формування творчої активності старших дошкільників проектується для залучення дітей до творчої діяльності з організації предметно-розвивального середовища ЗДО.

Цей модуль передбачає розв'язання наступних завдань.

1. Закріплення здобутих уявлень дітей про цілісну картину світу в його взаємозалежностях та взаємозв'язках.

2. Відображення у творчій діяльності дітей зв'язків та взаємозалежностей у навколишньому світі.

3. Активізація творчої діяльності дошкільників.

Ідея організації розвивального, навколишнього середовища дитини дошкільного віку не є новою, так як потреба в забезпеченні природного розвивального середовища в умовах дитячого садка була окреслена в працях багатьох науковців (Ф. Фребель, К. Вентцель, Є. Тихєєва).

Простуючи цей модуль, ми виокремили провідні напрями в організації предметно-просторового середовища групових приміщень:

- залучення дошкільників до створення моделей;
- організація виставок дитячих робіт;
- оформлення в закладі дошкільної освіти тематичних експозицій.

У нашій дослідно-експериментальній роботі передбачено моделювальну творчу діяльність дошкільників, використовуючи різні техніки та матеріали: оригамі, конструювання з картону, паперу, непридатного матеріалу, аплікація, ліплення та ін. У цьому разі різноманітність та нетрадиційність матеріалів уможливає подолання стереотипності у створенні елементів (об'єктів) природи. У результаті продуктивної творчості дошкільників з'являються вироби-аналоги, які зображають об'єкти природи: конкретних тварин або рослини.

Виставки продуктів творчої діяльності дітей організують для надання суспільної значущості роботі дитини. Для вихователя при цьому важливо підкреслити індивідуальність кожного дошкільника, уникаючи суто критичного зовнішнього оцінювання роботи. Не можна розглядати художні спроби дитини як «відпрацювання технічних навичок», оскільки вони є результатом її експериментування з матеріалом та технічними засобами. Результат експериментування важливий для дитини, а систематична участь у виставках творчих робіт здатна спонукати творити знову.

Отже, залучення дітей до організації предметно-просторового середовища з урахуванням наявних знань дозволяє активізувати творчий потенціал дошкільників.

Модуль IV. Організація методично-просвітницької роботи, проєктування для відпрацювання методики експерименту з педагогічним та батьківським колективами.

Ця мета передбачає розв'язання двох завдань.

1. Ознайомлення колективу закладу дошкільної освіти з методами формування творчої активності дошкільників.

2. Ознайомлення із змістом, методами та формами розвитку творчої активності засобами інтеграції конструктивної та мовленнєвої діяльності.

Реалізація дослідно-експериментальної технології формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку вимагає єдності всіх дорослих, які її виховують, тому ми сформуваємо модуль, який передбачає відповідну теоретичну та практичну підготовку батьків та вихователів.

Тож, у процесі проєктування методично-просвітницької роботи з батьками та педагогічним колективом ми структурували її за трьома основними напрями:

- розвиток мотивації до спільної реалізації експериментальної технології;
- розроблення змістовної частини спільної роботи з реалізації експериментальної технології;
- організація спільної реалізації експериментальної технології з формування творчої активності дошкільників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У проєктуванні педагогічної технології передбачено систематизацію та розроблення форм та методів організації освітньо-виховного процесу. Поєднання окреслених технологічних модулів дозволяє організувати всебічну педагогічну діяльність з формування творчої активності дітей в процесі навчання, ігровій і творчій діяльності; створити умови для розвитку мотиваційної, креативної та вольової сфер дошкільника.

Список бібліографічних посилань

- Богущ, Гавриш, 2014 – Богущ, А.М., Гавриш, Н.В. (2014). Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплекс: посібник та предметні картинки. 2-ге вид. Київ: Генеза. 160 с.
- Богущ, 2017 – Богущ, А.М. (2017). Мовленнєво-творча діяльність дітей передшкільного віку як засіб розвитку образного мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 23. ч. 2. С. 142–147.
- Гавриш, 2004 – Гавриш, Н.В. (2004). Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Луганськ: Альма-матер. 131 с.
- Гавриш, 2001 – Гавриш, Н.В. (2001). Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: монографія. Донецьк: Лебідь. 218 с.
- Зданевич, Погрібняк, 2009 – Зданевич, А.В., Погрібняк, Н.В. (2009). Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису. Запоріжжя: ЛПС АТД. 120 с.
- Котелянець, 2020 – Котелянець, Ю.С. (2020). Педагогічні умови формування творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі роботи з різними матеріалами. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Вип. 1. С. 143–146.
- Kotelianets, N. & Kotelianets, Yu., 2024 – Kotelianets, N., Kotelianets, Yu. (2024). Development of children's speech activity in contemporary kindergarten. *Multidimensionality of education in the 21st century: theory and practice for lifelong learning*, Vol. 6: 25–35.

References

- Bogush, A.M., Gavrish, N.V. (2014). Older preschool children's speech development: educational and methodological complex: manual and subject pictures. 2nd edition Kyiv: Geneza. 160 p. [in Ukr.].
- Bogush, A. M. (2017). Preschool children's speech and creative activity as means of figurative speech development. *Pedagogical education: theory and practice*, 23(2): 142–147 [in Ukr.].
- Havrysh, N.V. (2004) Methodology for the development of preschool children's coherent speech: educational method. Manual. Luhansk: Alma Mater. 131 p. [in Ukr.].
- Havrysh, N.V. (2001) Development of speech creativity in preschool age: monograph. Donetsk: Lebid. 218 p. [in Ukr.].
- Zdanevich, L.V., Pogribnyak N.V. (2009) Development of coherent speech of preschool children by means of works of art. Zaporizhzhia: LIPS LTD,. 120 p. [in Ukr.].
- Kotelyanets, Yu.S. (2020) Pedagogical conditions for the formation of older preschool children's creativity of in the process of working with various materials. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 1: 143–146. [in Ukr.].
- Kotelianets, N., Kotelianets, Yu. (2024) Development of children's speech activity in contemporary kindergarten. *Multidimensionality of education in the 21st century theory and practice for lifelong learning*, 6: 25–35.

KOTELIANETS Natalka

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary School Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

KOTELYANETS Yulia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary School Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

**FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVE ACTIVITY
BY MEANS OF INTEGRATION OF SPEECH AND CONSTRUCTIVE ACTIVITY**

Summary. *The article presents the author's pedagogical technology as a way of designing the pedagogical process for the formation of older preschool children's creative activity of, taking into account the tasks and content of the modules, a set of methods, techniques and situations for their implementation in specially created conditions.*

In the structure of the developed technology of integration of various types of activities of older preschool children, the age features and nature of older preschoolers' cognitive activity are taken into account. In view of the technology, the development of elements of logical thinking is foreseen in the disclosure of connections and dependencies that exist in nature and the surrounding world in general, at such a level of content that is accessible to preschoolers' visual-creative and visual-active thinking.

The offered integrative technology for the formation of older preschool children's creative activity of is practically


significant for the subjects of the educational process: children, parents and teachers.


The technology for the formation of older preschoolers' creative activity combines four modules: the organization of a system of classes for the formation of children's creativity by means of integration of speech and constructive activity; organization of children's play activities; organization of the subject-developmental environment of educational institutions; organization of methodological and educational work with the teaching staff and parents.

Keywords: *pedagogical technology; integration; constructive activity; speech activity; children of older preschool age.*

*Одержано редакцією 06.09.2024
Прийнято до публікації 14.09.2024*


ПОЧАТКОВА ОСВІТА

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-133-138>

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


ЗОРОЧКИНА Тетяна

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

 <https://orcid.org/0000-0003-2086-1847>


БАЙДЮК Наталія

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bayduchka80@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>

ЛИТВИН Інна

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: Litvinin1910@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-4715-7025>

ЗДІР Дарина

викладачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zdir.daryna@vu.cdu.edu.ua

УДК 373.3.014.5-027.541/542-027.15:004.5(045)

ПАРТНЕРСТВО ТА СПІВПРАЦЯ В СИСТЕМІ «ШКОЛА-ВЛАДА-ГРОМАДА» З МЕТОЮ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто питання партнерства та співпраці між школою, владою та громадою з метою створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища в початковій школі.

Акцент зроблено на важливості об'єднання зусиль різних соціальних інституцій для забезпечення інформаційно-освітнього середовища. Встановлено, що партнерство школи з владою і громадою сприяє модернізації освітнього процесу, впровадженню новітніх цифрових технологій та розробці освітніх програм, що відповідають викликам XXI століття.

У дослідженні також розглянуто основні напрями співпраці в між школою, владою та громадою: культурно-просвітницький, інформаційний, профорієнтаційний, фізкультурно-оздоровчий, екологічний, соціально-громадянський, інноваційно-цифровий.

Висвітлено ключові умови ефективного партнерства задля створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища в початковій школі: прозорість, рівноправність, системний підхід, інтеграція ресурсів і постійний діалог та інші.

Визначено, що модель громадсько-активних шкіл є одним з оптимальних підходів до ефективної співпраці з громадою та владою.

Ключові слова: *партнерство; співпраця; школа; влада; громада; інноваційне інформаційно-освітнє середовище; початкова школа; громадсько-активні школи.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток початкової освіти вимагає не тільки оновлення навчальних програм і методів, але й активної співпраці різних соціальних інституцій для створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища. Партнерство між школою, владою та громадою є ключовим інструментом у формуванні такого середовища, яке сприятиме ефективному навчанню й вихованню учнів. Ця модель співпраці забезпечує не лише створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища, а й підвищенню якості освіти, а й сприяє сталому розвитку громад та зміцненню суспільних зв'язків. Школа є центральною ланкою в системі освіти, що безпосередньо формує нове покоління громадян. Саме тут діти отримують базові знання, навички та цінності, що формують їх світогляд і подальший життєвий шлях. Крім того сучасна школа повинна виховати соціально адаптовану та громадсько-орієнтовану особистість, яка після закінчення закладу загальної середньої освіти успішно займе своє місце в житті. Це можливо завдяки створенню інноваційного інформаційно-освітнього середовища, яке повинне стати основою для підготовки учнів до життя в сучасному суспільстві, формування їхніх ціннісних орієнтирів і

розвитку навичок XXI століття. Для досягнення цієї мети школа потребує підтримки з боку влади та активної участі громади. Тому питання партнерства та співпраці в системі «Школа-влада-громада» набуває актуальності серед сучасних науковців. Так, особливості реалізації соціального партнерства закладів загальної середньої освіти з громадами досліджували О. Оксенюк (Оксенюк, 2020), В. Рябушко (Рябушко, 2021), Л. Гуцуляк (Гуцуляк, 2015). Діяльність громадсько-активних шкіл вивчали С. Абрамова (Абрамова, 2013), Н. Романенко (Романенко, 2013), О. Онаць (Онаць, 2015), Г. Єльнікова (Єльнікова, et al., 2007). Особливості освітнього партнерства закладів загальної середньої освіти України в умовах війни аналізували О. Топузов, А. Данко, Т. Засєкіна (Топузов, Данко, 2023). Проте, незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень, більшість досліджень зосереджуються на окремих аспектах партнерства, тоді як комплексний підхід до взаємодії між школою, владою та громадою в умовах динамічних соціальних змін з метою створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища початкової школи вимагає глибшого аналізу.

Мета статті. Проаналізувати та узагальнити сучасні підходи до організації партнерства між школою, владою та громадою, визначити умови ефективної співпраці та партнерства в системі «Школа-влада-громада» задля створення інноваційного-інформаційно-освітнього середовища початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційне інформаційно-освітнє середовище початкової школи – це сучасний освітній простір, що поєднує традиційні підходи до навчання з використанням новітніх технологій і ресурсів для забезпечення всебічного розвитку учнів. Воно включає інтеграцію цифрових інструментів, таких як мультимедійні засоби, освітні платформи, електронні підручники та інтернет-ресурси, з метою підвищення якості навчального процесу. Умовою успішного розвитку сучасного закладу освіти є створення такого середовища, зокрема шляхом налагодження взаємодії органами влади та представниками громади. Розвиток партнерства сприяє підвищенню якості відносин між школою, владою та громадою. Це дозволяє виходити на новий рівень культурних, соціальних та політичних зв'язків із громадою, громадськими організаціями, органами державної влади і місцевого самоврядування, створюючи можливість для залучення нових ресурсів, розробки та реалізації спільних проєктів, що

задовольняють освітні й соціальні потреби (Вельгас, 2018).

Партнерство закладу загальної середньої освіти з громадою, органами місцевого самоврядування передбачає здійснення постійного пошуку нових ресурсів для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, запровадження інновацій; розробку проєктів, програм, що враховують інтереси закладу, є корисними для соціального розвитку партнерів і реалізується за наступними напрямками.

1. Культурно-просвітницький напрям: передбачає організацію культурних заходів, які об'єднують школу, місцеву громаду та представників влади. Спільними зусиллями організовуються виставки, концерти, освітні форуми, театральні постановки, присвячені історії, культурі та традиціям регіону. Це сприяє зміцненню культурних зв'язків між різними групами населення, підвищенню рівня освіченості й формуванню почуття відповідальності за збереження культурної спадщини.

2. Інформаційно-просвітницький напрям: влада та школа спільно реалізують програми інформування громади про важливі питання, що стосуються освіти, соціальної політики, безпеки й правопорядку. Через спільні інформаційні кампанії, тренінги, конференції та громадські слухання забезпечується діалог між різними сторонами, що забезпечує краще розуміння потреб і можливостей кожної сторони, а також активнішої участі громадян у вирішенні суспільно важливих проблем.

3. Профорієнтаційний напрям: спільні зусилля школи, громади та місцевої влади спрямовуються на допомогу учням у виборі майбутньої професії. У цьому напрямку організовуються зустрічі з представниками місцевого бізнесу та промисловості, профорієнтаційні заходи, дні відкритих дверей на підприємствах, ярмарки вакансій. Це дає змогу учням краще розуміти ринок праці та потреби регіону, а владі — підтримувати молодь у виборі перспективної професії.

4. Фізкультурно-оздоровчий напрям передбачає залучення школярів та громади до активного способу життя через організацію спортивних заходів, змагань і спільних оздоровчих програм. За підтримки влади створюються та підтримуються спортивні майданчики, секції й клуби, що сприяє покращенню здоров'я населення, зміцненню соціальних зв'язків і популяризації здорового способу життя серед молоді.

5. Екологічний напрям: школа, громада та влада можуть об'єднати зусилля для вирішення екологічних проблем через реалі-

зацію спільних екологічних проєктів: озеленення територій, прибирання публічних просторів, сортування відходів, створення парків і скверів. Такі проєкти не лише формують у дітей та молоді екологічну свідомість, але й зміцнюють зв'язки громади з місцевою владою через спільну роботу над поліпшенням стану довкілля.

6. Соціально-громадянський напрям охоплює спільні зусилля школи, громади та влади для вирішення соціальних та громадянсько-правових питань. Він передбачає реалізацію соціальних ініціатив, таких як допомога малозабезпеченим родинам, підтримка людей з інвалідністю, волонтерські акції, програми соціальної підтримки. Водночас, школа й влада працюють над підвищенням правової обізнаності учнів і громади. Це може включати громадські слухання, тренінги з прав людини, консультації з юридичних питань. Співпраця в цьому напрямі сприяє формуванню громадянської свідомості, соціальної відповідальності та активної участі учнів у житті громади. Важливим елементом є виховання молоді в дусі правової культури та обізнаності щодо своїх прав і обов'язків. Це допомагає формувати у молоді почуття відповідальності перед суспільством, виховує здатність до громадянської активності та зміцнює соціальні зв'язки всередині громади.

7. Інноваційно-цифровий напрям. Важливим аспектом є впровадження новітніх інформаційних технологій у освітній процес. За підтримки місцевої влади забезпечується створення сучасної ІТ-інфраструктури, включаючи модернізацію комп'ютерних класів, впровадження цифрових освітніх платформ і забезпечення швидкісного доступу до Інтернету. Спільна розробка освітніх програм з програмування, медіаграмотності та цифрових технологій сприяє формуванню в учнів навичок XXI століття, необхідних для успішної інтеграції в цифрове суспільство (Оксенюк, 2020).

У цілому, партнерство між школою, владою та громадою, зокрема й для створення інноваційного освітнього середовища, позитивно впливає на розвиток усіх сторін, залучених у цей процес.

Перевагами такої співпраці для закладів освіти є встановлення ефективної комунікації між школою та різними адресними групами (батьки, громадські організації, місцеві підприємства); додаткове фінансування, зокрема від міжнародних організацій та фондів; зростання зацікавленості в місцевій освітній політиці з боку громади та влади; учні й педагоги отримують можливість навчатися від партнерів та ділити-

ся власними досягненнями; зміцнення громадської довіри до школи та її діяльності; лобювання інтересів школи в органах місцевого самоврядування; інформаційна підтримка через місцеві ЗМІ та інші комунікаційні канали; використання органів влади як стимулюючого спонсора; поліпшення іміджу школи через активну участь у громадських ініціативах; підвищення якості культури управління та співпраці із соціумом через проєктну діяльність.

Водночас партнери, що співпрацюють зі школою, отримують такі можливості: використання інтелектуального потенціалу освітян та їхнього професійного досвіду; реалізація власних планів та завдань через участь у проєктах з освітою; популяризація своїх здобутків через шкільну діяльність та серед громади; розробка та реалізація громадських проєктів, що відповідають інтересам як громади, так і школи; доступ до шкільних ресурсів для громади – спортивний зал, стадіон, копіювальна техніка, що може використовуватись у спільних заходах (Вельгас, 2018).

Партнерство між закладами загальної середньої освіти, органами місцевого самоврядування, громадою з метою створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища вимагає від школи відкритої співпраці. Моделлю відкритої співпраці є громадсько-активні школи. Вони підтримують вільний обмін думками між учасниками освітнього процесу, оцінює потреби мешканців та залучає нових партнерів. Громадсько-активна школа функціонує як освітній, культурний та оздоровчий центр для громади, надаючи широкий спектр послуг для дітей, молоді та дорослих. Така школа не тільки забезпечує якісну освіту, але й відіграє важливу роль у розвитку громади, залучаючи батьків і мешканців до вирішення спільних соціальних проблем. Відповідно представники громади та влади за такої моделі співпраці зацікавлені у розвитку інноваційного інформаційно-освітнього середовища школи (Романенко, 2013).

Вважається, що будь-яка школа може стати громадсько активною, якщо в ній встановлені партнерські відносини між школою і громадою, а також ефективно використовуються всі ресурси, наявні в громаді. Громадсько активна школа ініціює розвиток громади, сприяє вільному обміну думками серед учасників освітнього процесу, вивчає потреби мешканців і місцевості, де розташована, бере участь у прийнятті рішень на місцевому рівні та забезпечує зворотний зв'язок з громадою щодо ухвалених рішень. Вона залучає нових партнерів для надання широкого спек-

тра послуг дітям, молоді, сім'ям і всім членам громади (Онаць, 2015).

Аналіз публікацій та досвіду роботи громадсько-активних шкіл у різних регіонах України дозволяє зробити висновок, що громадсько-активна школа – це якісна школа, яка не тільки забезпечує належний рівень академічної освіти, але й формує у своїх учнів громадянську активність і надає можливості для самореалізації. Діяльність таких шкіл позитивно впливає не лише на результати навчання, а й на формування громадянської позиції, відповідальності молоді перед собою та громадою, що сприяє розвитку громади в цілому. Така школа не лише надає освітні послуги, але й активно сприяє розвитку громади, залучаючи батьків і місцевих мешканців до вирішення як освітніх, так і соціальних проблем. Водночас, ГАШ стає конкурентоспроможною установою, а її ресурси ефективніше використовуються в інтересах громади. Як громадський центр, школа отримує більше підтримки від громади, бізнесу та органів влади (Романенко, 2013; Онаць, 2015; Єльнікова, et al., 2007).

Успішна громадсько-активна школа передбачає наступні характеристики.

1. Навчальна програма орієнтована на потреби громади.
2. Колегіальність у прийнятті рішень.
3. Кожен є вчителем, тобто всі члени громади можуть вносити свій вклад у навчання.
4. Кожен є учнем, що означає, що всі мають можливість навчатися.
5. Міжвідомча співпраця.
6. Пристосування шкільного обладнання для активного використання всіма членами громади, зокрема для людей з особливими потребами.
7. Використання ресурсів школи громадою на постійній основі, у будь-який час та будь-який день.
8. Школа ініціює вивчення проблем громади, визначає пріоритетні питання для їх вирішення у співпраці з іншими організаціями.
9. Формування почуття спільноти, де кожен піклується про добробут інших членів громади, що сприяє зміцненню соціальних зв'язків (Романенко, 2013).

Налагодження ефективної співпраці та партнерства в системі «Школа-влада-громада» для створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища початкової школи можлива за дотримання наступних умов:

– *прозорість та відкритість взаємодії*. Ефективна співпраця вимагає прозорості на всіх етапах: від прийняття рішень до їх реалізації. Усі учасники партнерства –

школа, місцева влада та громада — повинні мати доступ до інформації щодо спільних ініціатив, проектів та заходів, а також брати активну участь у їх плануванні та моніторингу.

– *партнерство на засадах рівноправності*. Школа, влада та громада мають виступати як рівноправні партнери у процесі прийняття рішень та впровадження ініціатив. Кожна сторона має внести свій внесок, визнаючи значущість ролі інших учасників і спільно вирішуючи проблеми, які виникають.

– *системний підхід*. Співпраця повинна базуватися на чіткому плануванні та стратегії розвитку інноваційного інформаційно-освітнього середовища. Необхідно мати узгоджену концепцію розвитку, яка передбачає довгострокову співпрацю та комплексний підхід до вирішення освітніх і соціальних питань.

– *інтеграція ресурсів*. Для створення інноваційного середовища важливо ефективно інтегрувати всі наявні ресурси: фінансові, технічні, людські. Залучення додаткових ресурсів з боку місцевої влади, бізнесу та громади сприятиме модернізації шкільної інфраструктури, розвитку цифрових технологій і підвищенню якості освіти.

– *постійний діалог та комунікація*. Налагодження постійного діалогу між школою, владою та громадою є ключовою умовою для успішного партнерства. Це дозволяє оперативно вирішувати питання, які виникають, враховувати інтереси всіх учасників і забезпечити взаєморозуміння.

– *залучення всіх учасників до процесу прийняття рішень*. Усі сторони повинні мати можливість впливати на процеси прийняття рішень. Школа, учні, батьки, представники влади й громадські організації повинні мати рівні можливості для участі в обговоренні та реалізації ініціатив, що дозволяє врахувати різні точки зору та потреби.

– *орієнтація на потреби громади та учнів*. Освітнє середовище має бути гнучким і адаптованим до потреб учнів та громади. Це передбачає розробку програм і проектів, що відповідають інтересам як молоді, так і дорослих, забезпечуючи їхні освітні та соціальні потреби.

– *зворотній зв'язок і моніторинг результатів*. Для забезпечення ефективної співпраці важливо постійно оцінювати досягнуті результати. Система зворотного зв'язку дозволить визначати успішність реалізованих проектів, коригувати стратегії та враховувати потреби всіх учасників партнерства.

– *інноваційність та розвиток цифрових технологій*. Важливо впроваджувати су-

часні цифрові технології в навчальний процес і шкільну інфраструктуру. Це включає модернізацію шкільного обладнання, забезпечення доступу до інтернету, створення цифрових навчальних платформ і розвиток цифрової грамотності учнів та педагогів (Рябушко, 2021; Гуцуляк, 2015).

Забезпечення цих умов дозволить створити інноваційне інформаційно-освітнє середовище початкової школи, яке відповідає сучасним викликам і сприяє розвитку освітніх можливостей як для учнів, так і для громади в цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ефективна співпраця між школою, владою та громадою є ключовою умовою для створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища початкової школи, яке сприятиме всебічному розвитку учнів та задовольнятиме соціальні й освітні потреби громади. Залучення всіх сторін до процесу прийняття рішень, інтеграція ресурсів та постійний діалог дозволяють розвивати гнучку й адаптивну освітню систему, орієнтовану на потреби сучасного суспільства. Модель громадсько-активних шкіл, що функціонують як культурні, освітні та оздоровчі центри для громади, стає основою для успішної реалізації таких ініціатив. Подальші наукові дослідження бути спрямовані на детальне вивчення, обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності моделей і стратегій партнерства між школою, владою та громадою для створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища в початковій школі. Особливу увагу слід приділити пошуку оптимальних шляхів інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, а також оцінці їхнього впливу на підвищення якості освіти та соціальної адаптації учнів.

Список бібліографічних посилань

Абрамова, 2013 – Абрамова, С.В. (2013). Взаємодія школи і громади в діяльності ГАШ (громадсько активних шкіл) як умова формування соціально активної особистості. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 10(3): 236–244.

Вельгас, 2018 – Вельгас, О.В. (2018). Заклад освіти – школа партнерства для громади: методичний посібник. Новоселиця. 32 с.

Гуцуляк, 2015 – Гуцуляк, Л. (2015). Умови, що забезпечують ефективність співпраці школи з родинами учнів та місцевою громадою у навчально-виховному процесі початкової школи Сполучених Штатів Америки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 53: 93–101.

Єльнікова, et al., 2007 – Єльнікова, Г., Даниленко, Л., Сорочан, Т. та ін. (2007). Організація та розбудова громадсько-активної школи як осередку розвитку громади: навчально-методичний посібник. Київ: СПД-ФО Парашин К.С. 172 с.

Оксенюк, 2020 – Оксенюк, О. (2020). Налагодження соціального партнерства між закладом середньої освіти і громадою. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(50): 207–210. Doi: 10.24144/2524-0609.2022.50.207-210

Онаць, 2015 – Онаць, О.М. (2015). Особливості громадсько-активної школи як соціально-педагогічної системи. *Результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*. Київ: Інститут педагогіки. С. 75–77.

Романенко, 2013 – Романенко, Н. (2013). Громадсько-активна школа як засіб управління якістю освіти. *Директор школи*, 24: 32–35.

Рябушко, 2021 – Рябушко, В.М. (2021). Встановлення партнерства між школою, громадою і батьками у НУШ. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 21 жовтня 2021 року. Укл.: Т.В.Гордієнко, Н.М.Демченко. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. С. 138–141.

Топузов, Данко, 2023 – Топузов, О., Данко, А. (2023). Система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти України в умовах війни. *Український Педагогічний журнал*, 3: 5–12. Doi: 10.32405/2411-1317-2023-3-5-12

References

Abramova, S.V. (2013). The interaction of the school and the community in the activities of GAS (socially active schools) as a condition for the formation of a socially active personality. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU. Pedagogical sciences*, 10(3): 236–244 [in Ukr.].

Velgas, O.V. (2018). Educational institution - partnership school for the community: methodical guide. *Novoselitsa*. 32 p. [in Ukr.].

Hutsulyak, L. (2015). Conditions that ensure the effectiveness of the school's cooperation with students' families and the local community in the educational process of elementary school in the United States of America. *Psychological and pedagogical problems of the village school*, 53: 93–101 [in Ukr.].

Yelnikova, G., Danylenko, L., Sorochan, T. and others. (2007). Organization and development of a socially active school as a center of community development: educational and methodological manual. Kyiv: Subject of entrepreneurial activity Parashin, K.S. 172 p. [in Ukr.].

Oksenyuk, O. (2020). Establishment of social partnership between the secondary education institution and the community. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(50): 207–210. Doi: 10.24144/2524-0609.2022.50.207-210 [in Ukr.].

Onats, O.M. (2015). Peculiarities of the socially active school as a socio-pedagogical system. Results of research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2015. Kyiv: Institute of Pedagogy. PP. 75–77 [in Ukr.].

Romanenko, N. (2013). Socially active school as a means of managing the quality of education. *School director*, 24: 32–35 [in Ukr.].

Ryabushko, V.M. (2021). Establishing a partnership between school, community and parents in NUS. *Primary education: history, problems, prospects*: a collection of materials of the II International Scientific and Practical Internet Conference, Nizhyn, October 21, 2021. In T.V. Gordienko, N.M. Demchenko (Comp.). Nizhyn: NSU named after M. Gogol. PP. 138–141 [in Ukr.].

Topuzov, O., Danko, A. (2023). The system of educational partnership of the general secondary education institution of Ukraine in the conditions of war. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3: 5–12. Doi: 10.32405/2411-1317-2023-3-5-12 [in Ukr.].

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

BAIDIUK Natalia

Ph.D in Pedagogy, senior lecturer at the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

LYTVYN Inna

Ph.D in Pedagogy, senior lecturer at the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ZDIR Daryna

lecturer at the Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

**PARTNERSHIP AND COOPERATION WITHIN THE «SCHOOL-AUTHORITY-COMMUNITY»
SYSTEM WITH THE AIM OF CREATING AN INNOVATIVE INFORMATION
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PRIMARY SCHOOLS**

Summary. *The article addresses the issue of partnership and cooperation between schools, authorities, and the community with the aim of creating an innovative information and educational environment in primary schools. The emphasis is placed on the importance of uniting the efforts of various social institutions to ensure such an environment.*

It is established that the partnership between schools, authorities, and the community contributes to the modernization of the educational process, the implementation of the latest digital technologies, and the development of educational programs that meet the challenges of the 21st century.

The study also examines the main areas of cooperation between schools, authorities, and the community, including cultural and educational, informational, career

guidance, physical and health-related, environmental, socio-civic, and innovative-digital areas. Key conditions for effective partnership in creating an innovative information and educational environment in primary schools are highlighted: transparency, equality, a systematic approach, resource integration, continuous dialogue, and others.


It is determined that the model of community-based schools is one of the optimal approaches for effective collaboration with the community and authorities.


Keywords: *partnership, cooperation, school, authority, community, innovative information and educational environment, primary school, community-based schools.*

*Одержано редакцією 02.09.2024
Прийнято до публікації 12.09.2024*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-139-145>

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

КАСЬЯН Тетяна

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

 <https://orcid.org/0009-0003-8509-3276>

СИРА Оксана

спеціалістка першої категорії, викладачка катедри дизайну та соціально-культурних дисциплін,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: ciraoksana56@gmail.com

УДК 378:(902/908)(745/749)(045)

ВПЛИВ ОРНАМЕНТІВ ТРИПІЛЬСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА СУЧАСНИЙ ЕТНОДИЗАЙН

У статті аналізуються основні види орнаментів трипільської культури та їх вплив на сучасний етнодизайн, які є не тільки естетичним елементом, а й носієм культурних та історичних зв'язків у системі підготовки фахівців.

Ключові слова: трипільська культура, орнамент, символіка, мистецтво, етнодизайн, підготовка фахівців з етнодизайну.

Постановка проблеми Спадщина Трипільської культури досі прослідковується у сучасній культурі та мистецтві, особливо в Україні, що започаткувала основи українського світогляду, які досі зустрічаються в народних традиціях. Мотиви трипільських орнаментів використовуються в декоративному мистецтві та дизайні. Дослідження цієї культури допомагають глибше зрозуміти розвиток людських цивілізацій в Європі, зокрема трипільської кераміки, яка є візитівкою трипільської культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Значний вплив орнаментів трипільської культури можна відчувати в сучасних наукових дослідженнях, де вони стають об'єктом вивчення у галузі археології, етнографії, історії мистецтва та дизайну.

Проблемам дослідження трипільської культури, зокрема її орнаментів приділяють увагу багато науковців дослідників. Існує ціла низка наукових досліджень, що збагатили надбання в цій області. Зокрема дослідниця Іванна Белей у своїй праці розкриває символізм традиційних орнаментів (Белей, 2018). Космологічному символізму трипільської кераміки зокрема образу Небесного Біка-Тельця, образу Великої Матері, образам драконів, мотиву «всевидющо-

го» ока присвячені дослідницькі роботи Н.І. Ніколової (Ніколова, 2011).

Письменниця і фольклористка Анна Люднова в своїх роботах дає тлумачення трипільських символів, так званих логотипів, які написані на основі досліджень відомих науковців, зокрема І. Андрієвського, Р. Забашти, Ю. Коваліва, Ю. Липи, Є. Паламарчука, О. Пошивайло, Р. Росовецького, О. Фисуна, А. Чикаленка, В. Щербаківського та ін. (Бодасюк, 2019).

Дослідження в цій галузі допомагають людству розкрити нові знання про цю культуру і її вплив на сучасність.

Мета статті прослідкувати як мистецтво триплля впливають на сучасний етнодизайн. У сучасній Україні спостерігається відродження народних мистецтв, що включає зацікавленість у трипільських орнаментах. Це відродження відбувається через освітні програми, мистецькі виставки, а також через комерційну діяльність, яка допомагає підтримувати майстрів та розширює ринок для продуктів дизайну з трипільськими мотивами. Тому метою статті є розкриття символіки орнаментів трипільської культури та її вплив на сучасний етнодизайн.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Трипільська культура – це неолітична та енеолітична культурна спільнота, яка процвітала на території сучасної України, Молдови та Румунії приблизно з 5400 по 2700 рік до нашої ери (кам'яно-мідної доби), яка була високорозвиненою хліборобською культурою, яка в ті часи майже не мала аналогів та залишила помітний слід у вигляді складних і символічних орнаментів на ке-

раміці, скульптурах та інших предметах. Ця культура отримала свою назву від села Трипільля, що на Київщині, де в кінці XIX століття археологом Вікентієм Хвойкою були виявлені перші артефакти.

Трипільці будували великі, добре організовані поселення, деякі з яких могли налічувати до 15 тисяч мешканців. Характерними є великі круглі будівлі з одноповерховими та двоповерховими будинками, які мали кілька кімнат.

Трипільська культура зникла близько 2700 року до нашої ери, причини чого досі залишаються предметом наукових дискусій. Однією з теорій є те, що зміни клімату та виснаження земельних ресурсів могли вплинути на це зникнення.

Світоглядна модель трипільців являла собою продуману складну систему символічних форм, орнаментів, які виступали в якості своєрідного безписемного «письма». За допомогою символіки трипільці передавали інформацію про структуру Всесвіту, принципи його функціонування, намагалися з'ясувати місце в ньому людини (Ніколова, 2011, с. 53). Кожен елемент орнаменту відображає певне поняття, інформацію чи сюжет. Однак сучасні науковці по-різному трактують та розуміють основні елементи трипільської символіки.

Культура була всуціль хліборобською. Люди вирощували десять злаків. Знаряддя – мотики, серпи засвідчують, що трипільці-орії могли обробляти та збирати урожай на кількох тисячах гектарів. Хліборобство для них було священним. В розписах посуду образ колоска чи зернини набуває планетарного узагальнення: виростає з самого Сонця і зображується триедино, єднає Небо і Землю. Такого космічно місткого образу не витворила жодна з історичних культур (Мицик, 2006, с. 241).

В археологічних матеріалах часто зустрічаються фігурки, які можуть відображати релігійні вірування трипільців, зокрема різноманітні статуетки «великої богині». Антропоморфні жіночі статуетки «трипільських Венер» часто розписані своєрідним «татуванням», а також фігурки жінок із немовлям – так звані трипільські мадонни. Ці статуетки, ймовірно, символізували Богиню-Матір та родючість. Сакральність і культове значення жіночих статуеток пов'язане з віруваннями трипільців, а також з особливостями общинних відносин з домінуванням жінки – матріархату (Орнаментована кераміка трипільської культури, 2020).

Однією з шанованих трипільцями фігурок є – бик, що часто зустрічається біля

жертвників. Епоху трипільців часто називають «цивілізацією на волах», тому що вона безпосередньо пов'язана з їх діяльністю. Саме бики-воли допомагали обробляти землю, були основною тягловою силою трипільців, а можливо уособлювали сакральну чоловічу силу (Орнаментована кераміка трипільської культури, 2020). А також бики символізували Сонце. Трипільці також вірили в божества грому, вітру, неба та інші стихії природи.

Багатою символікою і вишуканою закінченою формою вирізняються так звані модельки храмів. Відомо, що давні люди розглядали такі речі як втілення Космосу. Варто зазначити, що це стосується не тільки храмів. Символіка ваз (горщиків), фігурок тварин та інших речей свідчить, що вони також розглядалися як моделі Космосу і Богині. Висловлене ще більше стосується храмів, будівництво яких і в пізніші часи розглядалось як повторення етапів творіння Космосу. Ці міркування дають підставу розглядати «храми» як моделі Космосу і шукати в них відображення семичленних структур Космосу і Тіла Богині (Причепій, 2018, с. 38).

Однією з видатних рис Трипільської культури є її кераміка – це головна візитка Трипільської культури, яку часто називають ще «культурою мальованої кераміки». Особливістю трипільської кераміки є округло-випукла форма посуду, а також зустрічаються біноклеподібні сосуди чорновугільного, білоглиняного та червоноохрового кольорів, які не мають аналогів у жодній археологічній культурі, тому не можна пояснити призначення цього посуду, але вважається, що це предмети релігійного культу та використовувались для ритуалу викликання дощу. Також зустрічаються посудини, форма яких імітувала дорослих тварин і птахів.

Трипільці виготовляли посуд трьох типів: господарський, кухонний та культовий. Серед кухонного посуду, який використовувався для приготування їжі, були глечики, кухлі, кринки, миски, чаші, амфори тощо. Вчені виділяють від 11 до 17 основних типів трипільського керамічного посуду. Зокрема, за формою розрізняють: конічний, вазоподібний, лійчастий, з плавним та різким профілем, гострореберний, з утопленими вінцями та інші (Трипільські мотиви, 2018).

Гончарні вироби трипільців умовно можна поділити на два види – одні досить грубі та прості, а інші – з прекрасно виробленої глини, з тонкими стінками, добре випалені з досконалістю, що вражає. Тому

що, трипільці мали високу технологію обпалювання глини, її виготовлення було поставлене на потік й ця технологія випередила греків на три тисячі років. Найдений у 2015 році у селі Доброводи на Черкащині гончарний горн, (величезна піч, 6 квадратних метрів, з кількома отворами для закладання дров), спростував традиційне твердження про те, що перші горни винайшли греки (Костенко, 2021).

Технологія виробництва кераміки має ряд послідовних операцій: вибір глини та її додаткова обробка, виготовлення форми, обробка поверхні, орнаментация і випал посудини. Для виготовлення посуду стародавнім керамістам потрібно було ретельно добирати глину з урахуванням не лише можливостей її формування (пластичності), а також і стану маси при висиханні та випалі. Трипільські гончарі стали використовувати для виготовлення посуду сировину, яка створювалася шляхом змішування декількох сортів глини та була дуже пластичною. З неї можна було робити посуд навіть на гончарному колі, тонкостінний, якісний, який міг витримати високотемпературний випал (Горбачова, 2019). Вважається, що виробництво трипільської кераміки досягло найвищого рівня майстерності та навіть, за своєю якістю вона випереджала китайську кераміку.

Символіка трипільців налічує не менше 300 окремих знаків та блоків. Трипільський орнамент – це і є трипільська «писемність». Трипільська цивілізація мала розгалужену систему міфологічних вірувань, обрядів і ритуалів, що відобразилися і на логографічному письмі. Логографи (від грецького *logos* – слово та *grapho* – пишу) – знаки-символи трипільської культури, що позначали певні поняття (Бодасюк, 2019).

Трипільці виготовляли глиняний посуд з різноманітними орнаментами, що включали геометричні мотиви, спіралі, меандри та зображення людей, рослин та тварин. Їхній посуд часто мав високий художній та технічний рівень.

Орнаменти на посуді розказують про світ, який їх оточував, а також передають легенди та міфи трипільців.

Найбільш поширені мотиви в орнаменті – стилізовані зображення кола – солярного знаку та його колообігу (коло або кілька концентричних кіл, часто з хрестом посередині). Коло символізує вогонь та має інші значення, такі як: духовне і фізичне походження, диск, око, хоровод, повний місяць, космос тощо.

Ще одним проявом небесного світила були трикселіони та тетракселіони, які зо-

бражували рух та силу сонця, різні стадії життя людини та природи. Ці орнаменти відомі в різних культурах світу і зустрічаються з часів Античності аж до Середньовіччя. Часто їх ототожнюють із силою вогняної стихії. В слов'янських народів вони часто використовуються як обереги та розміщуються на стінах хат, одязі та прикрасах (Белей, 2018).

Найбільш шанувалися життєтворчі сили – Сонце (вогонь) і Вода, що й засвідчено в орнаменті. Ними освячувалась родючість. Щоденні пошанування та вправи здійснювалися біля домашніх святилищ. Культ супроводжувалися діями з ритуальними піснями, танцями, примовляннями. Життю трипільців-хліборобів сприяли вищі небесні сили. Ними могли бути і Велика Матір, і Сварог, оскільки – енеоліт – це доба палеометалу, і Дана як богиня Води, і Світовид – уособлення світу в чотирьохчастинних композиціях. Така духовна система, її образотворча мова передалися і наступним історичним формаціям, народній творчості українців (Мицик, 2006, с. 242). Так автор стверджує, що основу Трипільської культури складають космічні ритми та колообіг як основа функціонування Соляної системи, планет і галактик.

Трикутник також є втіленням архетипу вогню. Трикутник – знак духу, вершиною догори він символізує чоловіче начало. Також трикутник уособлює троїстість світу (минуле-теперішнє-майбутнє), і, за деякими трактуванням, три стихії: повітря, воду, вогонь. Вважається, що сучасний тризуб витоками сягає саме трикутника, який постає ще у трипільські часи і надалі часто зустрічається в українській народній культурі (Бодасюк, 2019).

Досить поширеним був спіралеподібний мотив, який вважають відображенням міфологічних уявлень трипільців про змія – дракона. Спіраль часто асоціюються з вічністю та регенерацією. Трипільці вірили в єдність часів та поколінь, у те, що після смерті завжди слідує життя. Форма логографа втілює безперервний світовий рух. «Спіраль часу» близька за значенням до інших логографів: меандру, безконечника, сварги. Спіраль – символ вічності, безперервності буття та одне із втілень архетипу води. Спіраль (інша назва – лабіринт) також втілює у собі образ змії, вужа. В українців існував культ вужа як охоронця сім'ї, дому, носія світла й добра. Так, він міг жити під порогом хати чи під піччю, його сприймали як охоронця сімейного вогнища, годували молоком і ніколи не шкодили йому. Окрім того, вуж також пов'язаний із

культури води, із плодючістю землі: у слов'янській міфології вуж – син Води і Місяця, священна тварина. Тому не випадково вважалося, що змії з'являються на весні допомагати землеробам (Бодасюк, 2019).

Безконечник часто зустрічається на трипільському посуді та є символом захисту в культурі предків. Трипільці були переконані в тому, що їхні померлі родичі оберігають їх із «того» світу.

Досить важливими в народній обрядовості були символи землі. Часто вона зображувалася у вигляді ромба. Ромб вважається одним з базових елементів, який став основою для різних орнаментальних композицій. Його зображували починаючи від трипільської пластики до слов'янського посуду та української вишивки. Зважаючи на те, що культ землі пов'язувався з культом родючості трипільці часто використовували ромби з крапками на статуетках жінок, що означало вагітність (Белей, 2018). Ромб асоціюється з архетипом землі та втілює чоловічу та жіночу суть. Ромб або квадрат із крапкою посередині (позначає зерно) символізує поле, яке засіяли. Такий ромб або квадрат, розділений хрестом на чотири частини, символізує достаток і добробут, оскільки трипільці були переважно землеробами.

Ще одним поширеним символом, який зустрічається в усіх народів світу є Дерево Життя. Світове дерево є моделлю світобудови та втіленням ідеї єдності всесвіту. За вертикаллю дерево ділиться на три частини і символізує єдність трьох планів буття: горішнього (небо), проміжного (земля) і долішнього (хаос, світові води, підземний світ). Пізнішою трансформацією образу світового дерева є вазон (Бодасюк, 2019). Дерево зображувалося у вигляді рослини в горщику геометричної форми, який уособлював землю та підземний світ. Середня частина наповнена гілочками та квітками, які символізували живих родичів. Птахи, які часто зображувалися на дереві життя, мали значення померлих родичів.

Декоративні мотиви не тільки прикрашали посуд та інші побутові предмети, а й несли в собі глибокий символічний зміст, який міг відображати релігійні вірування, соціальні структури та космологічні уявлення трипільців.

Орнаменти наносилися на кераміку різними методами, різьбленням, малюванням, штампуванням та методом інкрустації.

Використання різних кольорів, особливо червоного, чорного та білого, допомагало створити контраст і підкреслити деталі

орнаментів, які мали симетричний, ритмічний розподіл та викликали візуальну гармонію та баланс.

Візерунок трипільського письма на посуді повторювався по горизонталі, тож навіть якщо посудина розбивалася, її уламки зберігали інформацію. Трипільські логографи доводять, що писемність в Україні існувала ще задовго до того, як вона виникла у Шумеро-Аккадській державі. За однією з версій, після занепаду трипільської цивілізації трипільці нікуди не зникли – а понесли свою культуру в Пенджаб і Шумер (Бодасюк, 2019).

Мистецтво хліборобів Трипільля сповнене сакральних символів, космічної енергетики, світового розвитку. У його композиціях зафіксовано закономірності, без яких життя неможливе. Це – єдиність, парність, триєдність, чотиричастинність, семічність. Такі мірності, вперше досліджені науковцем В.Ф. Мициком, складають основу Світового ладу. Пізнання трипільцями хліборобами триєдності і чотиричастинності як умови росту і розвитку було свого часу геніальним відкриттям основ Світобудови. Знання мірностей Світового ладу стало запорукою величного духовного розвитку Трипільської цивілізації, високих здобутків у багатьох галузях господарювання, в усій суспільній організації (Мицик, 2006, с. 242).

Таким чином, можна стверджувати, що спадщина трипільської культури є унікальним явищем, великим національним скарбом та джерелом для натхнення сучасних художників та дизайнерів, які використовують ці традиційні мотиви у своїх творах. Вони служать не лише як елемент національної ідентичності, а і як засіб для глибокого дослідження і розуміння давніх культур та їх вплив на сучасність.

Орнаментика Трипільської культури продовжує надихати сучасних художників та дизайнерів, які використовують ці традиційні мотиви для створення сучасного етнодизайну. Вони служать не лише як елемент національної ідентичності, а і як засіб для глибокого дослідження в цій галузі. Орнаменти можуть бути адаптовані для використання в текстильних виробках, графічному дизайні, в дизайні одягу, ювелірних виробках та навіть у дизайні інтер'єру.

Майстрині, які готуються до Великодня, прикрашають писанки прадавними Трипільськими символами. Узори-символи, що зображені на них, мають історичне підґрунтя і несуть глибоке змістове навантаження. У музеї трипільської культури проходила виставка «Символи-узори Трипільля»

Кукутеня на писанках Зої Сташук, Оксани Білоус та Ольги Стрілець» (Виставка писанок у музеї трипільської культури в Переяславі, 2018).

Також на українських писанках часто зустрічається рисунок Трипільської Березини, який вперше був відкритий археологами, які досліджували Кам'яну Могилу і Трипільську цивілізацію. Стилїзована фігура жінки з піднятими вгору руками, яку називають Великою Богинею або Березинею, що в язичницькій традиції означає Богиню Макош, а в християнській – Оранту або Богородицю. Але для трипільців характерною рисою був подвійний смисл, який вони закладали в символи. Тому вважається, що ця фігурка також може бути схематичним зображенням печі з двома піддувалами, яка справжньою Березинею людського життя, джерелом і захисницею домашнього вогнища, тому що давала тепло, допомагала готувати їжу та зберігала у собі вогонь (Трипільська Березиня на українських писанках, 2019).

Заслужений майстер народної творчості Ольга Мартинова представила на виставці в Черкасах розписані артефакти війни трипільськими мотивами, які ніби стирають агресію та спонукають сучасників відроджувати пам'ять предків.

У 2023 р. в Кропивницькому відбулася виставка робіт у техніці печворку (клаптикового шиття) під назвою «Минуле. Війна. Майбутнє». У проєкті взяли участь 12 майстрів з усієї України. Кожна картина – бачення тисячолітньої історії свого народу, який нині переживає трагедію – війну – і водночас бореться за своє майбутнє. Частину триптиха «Минуле» – майстрині представили через осмислення орнаментів Трипілья.

Захоплення дохристиянською тематикою історії України – епохою Трипільської культури можна прослідкувати у творчості заслуженого художника України Анатолія Буртового. Його картини наповнені символікою, та первісними архетипами, образами та кодами, які є головними чинниками у формування концептуально-естетичної картини світу художника.

Особливим творчим доробком Миколи Теліженка в жанрі витинанки, яку він зумів підняти від рівня хатнього ремесла до монументальної образотворчості, є його серія «Трипілья» (рис. 1, 2, 3). Композиція в роботах відображає глибинну традицію, яка трансформована художником у новітнє гостросучасне мистецтво.

Існує ціла когорта сучасних майстрів, художників, дизайнерів, які надихаються

та використовують у своїх творах орнаментальні мотиви трипілья, для того, щоб краще зрозуміти історію та себе в її контексті.



Рис. 1. Серія «Трипілья»



Рис. 2. Серія «Трипілья»



Рис. 3. Серія «Трипілья»

Висновки та перспектива подальших досліджень.

У світі сучасності багато брендів та дизайнерських проектів прагнуть використувати місцеві культурні елементи у своїх роботах для підкреслення унікальності та автентичності своєї продукції. Орнаменти трипільської культури допомагають зв'язати сучасні вироби з глибокими історичними традиціями, які йдуть від сил землі, на якій ця культура була народжена.

Сучасні дизайнери можуть використувати трипільські символи, підживлюватись джерелами древньої духовної традиції, не тільки як декоративними елементами, а як спосіб передачі певних ідей або цінностей. Вивчення та інтерпретація стародавніх символів може спонукати художників до глибшого розуміння їхнього значення в сучасному контексті.

Список бібліографічних посилань

- Белей, 2018 – Белей, І. (2018). Символізм традиційних орнаментів. *Блог на WordPress.com*. URL: <https://lvivmedievalclub.wordpress.com/2018/11/01/символізм-традиційних-орнаментів/>
- Бодасюк, 2019 – Бодасюк, О. (2019). Трипільська писемність: значення найпоширеніших символів. *I. MALEVICH*. URL: <http://surl.li/ubgiz>.
- Виставка писанок у музеї трипільської культури в Переяславі, 2018 – Виставка писанок у музеї трипільської культури в Переяславі: чому так і що в ній цікавого. (2021). *Інформатор*. URL: <http://surl.li/tzoff>
- Горбачова, 2019 – Горбачова, Е.О. (2019). Кераміка трипільської культури. *Матеріали XLVIII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 13–15 березня 2019 р.* Вінниця. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/view/7000>.
- Касьян, Сіра, Куколь, 2024 – Касьян, Т., Сіра, О., Куколь, С. (2024). Особливості орнаментів трипільської культури. *Вісімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки. Культурологія: Міжнародна мультидисциплінарна наукова інтернет-конференція*. С. 143–147.
- Костенко, 2021 – Костенко, І. (2021). Сім чудес Трипільської культури. Як жили і куди поділися трипільці? *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/trypilska-kultura-ukrayina/31078240.html>.
- Мицик, 2006 – Мицик, В.Ф. (2006). Священна країна хліборобів : міста й селища Трипільської цивілізації у міжріччі Південного Бугу і Дніпра та околиць. Тальнівський музей історії хліборобства. Київ: Пульсари. 264 с.
- Ніколова, 2011 – Ніколова, Н.І. (2011). Космологічний символізм трипільської кераміки. *Вісник НТУУ – КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. Вип. 1. С. 52–56.
- Орнаментована кераміка трипільської культури, 2020 – Орнаментована кераміка трипільської культури. (2020). *Medium*. URL: <http://surl.li/trjjo>.
- Причепій, 2018 – Причепій, Є.М. (2018). Культурні керамічні вироби та орнаменти посуду трипільців

у світі ідей праміфу. *Культурологічна думка*. №13. С. 37–49.

Трипільська Берегиня на українських писанках, 2019 – Трипільська Берегиня на українських писанках. (2019). *SPADOK.ORG.UA*: інформаційно-аналітичний, культурно-просвітницький портал. URL: <https://spadok.org.ua/trypilska-kultura/trypilska-beregynya-na-ukrayinskykh-pysankakh>.

Трипільські мотиви, 2018 – Трипільські мотиви. (2018). *Майстерня Оксани Білоус*. URL: https://www.oksana-bilous.com/10245590_744070568959913_27397420_2_n-5.

References

- Beley, I. (2018). Symbolism of traditional ornaments. *Blog at WordPress.com*. Retrieved from <https://lvivmedievalclub.wordpress.com/2018/11/01/символізм-традиційних-орнаментів/> [in Ukr.].
- Bodasiuk, O. (2019). Trypil script: the meaning of the most common symbols. *I. MALEVICH*. Retrieved from <http://surl.li/ubgiz> [in Ukr.].
- Exhibition of Easter eggs at the Museum of Tripoli Culture in Pereyaslav: why so and what is interesting about it. (2021). *Informant*. Retrieved from <http://surl.li/tzoff> [in Ukr.].
- Gorbachova, E.O. (2019). Ceramics of the Tripoli culture. *Materials of the XLVIII scientific and technical conference of VNTU divisions*, Vinnytsia, March 13–15, 2019. Vinnytsia. Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/view/7000> [in Ukr.].
- Kasian, T., Syra, O., Kukol, S. (2024). Peculiarities of the ornaments of Trypil culture. *Eighty-six economic and legal discussions. Series: Social sciences and humanities. Cultural Studies: International Multi-disciplinary Scientific Internet Conference*. PP. 143–147 [in Ukr.].
- Kostenko, I. (2021). Seven wonders of Trypil culture. How did the people of Tripoli live and where did they go? *Radio Svoboda*. Retrieved from <https://www.radiosvoboda.org/a/trypilska-kultura-ukrayina/31078240.html> [in Ukr.].
- Mytsyk, V.F. (2006). The sacred land of farmers: cities and towns of the Trypil civilization in the confluence of the Southern Bug and Dnieper rivers and the surrounding area. *Talniv museum of agricultural history*. Kyiv: Pulsary. 264 p. [in Ukr.].
- Nikolova, N.I. (2011). Cosmological symbolism of Tripoli ceramics. *Bulletin of NTUU – KPI. Philosophy. Psychology. Pedagogy: collection of scientific works*, 1: 52–56 [in Ukr.].
- Ornate ceramics of the Tripoli culture. (2020). *Medium*. Retrieved from <http://surl.li/trjjo> [in Ukr.].
- Prychepiy, E.M. (2018). Cult ceramic products and tableware ornaments of the Trypil people in the light of pramif ideas. *Cultural Thought*, 13: 37–49 [in Ukr.].
- Trypilska Bereginya on Ukrainian Easter eggs. (2019). *SPADOK.ORG.UA*: informational and analytical, cultural and educational portal. Retrieved from <https://spadok.org.ua/trypilska-kultura/trypilska-beregynya-na-ukrayinskykh-pysankakh> [in Ukr.].
- Tripoli motifs. (2018). *Workshop of Oksana Bilous*. Retrieved from https://www.oksana-bilous.com/10245590_744070568959913_27397420_2_n-5 [in Ukr.].

KASIAN Tatiana

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

SIRA Oksana

Specialist of the first category, teacher at Department of Design and Socio-cultural Disciplines,
Cherkasy State Business College

INFLUENCE OF ORNAMENTS OF TRIPIL CULTURE ON MODERN ETHNO-DESIGN

Summary. *Introduction.* The article examines the main types of ornaments of Tripoli culture and their influence on modern ethnodesign, which are not only an aesthetic element, but also a carrier of cultural and historical ties.

Purpose. Results. The legacy of the Trypil culture is still traced in modern culture and art, especially in Ukraine, which laid the foundations of the Ukrainian worldview, which are still found in folk traditions. Motifs of Tryplian ornaments are used in decorative art and design. The study of this culture helps to better understand the development of human civilizations in Europe, in particular the Tripoli pottery, which is the hallmark of the Tripoli culture.

Originality. The article reveals the heritage of Tripoli culture, which is a unique phenomenon, a great national treasure and a source of inspiration for modern artists and designers who use these traditional motifs in their works. They serve not only as an element of national identity, but also as a means for deep research and understanding of ancient cultures and their influence on modernity.

The ornamentation of Trypil culture continues to inspire modern artists and designers who use these traditional motifs to create modern ethnodesign. They serve not only as an element of national identity, but also as a means for deeper research in this field.

Conclusion. In light of globalization, many brands and design projects seek to use local cultural elements in their work to emphasize the uniqueness and authenticity of their products. Ornaments of the Tripoli culture help to connect modern products with deep historical traditions that come from the forces of the land where this culture was born.

Modern designers can use Tripoli symbols, nourished by sources of ancient spiritual tradition, not only as decorative elements, but as a way of conveying certain ideas or values. Studying and interpreting ancient symbols can lead to a deeper understanding of their meaning in a modern context.

Keywords: Tryplian culture, ornament, symbolism, art, ethnodesign, training of specialists in ethnodesign.

Одержано редакцією 03.09.2024
Прийнято до публікації 11.09.2024

ЗМІСТ**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****БУДНИК Олена**

Візія (без)критичної педагогіки та виклики сучасної української освіти 5

ДЕСЯТОВ Тимофій**БАРДАДИМ Олег**

Якість освіти – ознака розвитку держави..... 21

ПАРЧЕВСЬКИЙ Рафал**СЛУСАКОВИЧ Станіслав**

Війна в Україні та виховання суспільства 27

ТКАЧЕНКО Вадим**КОМАРЬ Іван****КОНДРАТЕНКО Сергій**

Роль здоров'язбережувальних технологій у формуванні особистості майбутнього фахівця в сучасному освітньому просторі ЗВО 33

МИРОШНИЧЕНКО Інга**КАЛІНІЧЕНКО Віра**

Значущість переддипломної практики здобувачів вищої освіти у професійному становленні сучасних фахівців..... 41

VOVK Olena**KRYVOSHNYIA Daryna**

Pros and cons of using ChatGPT in academic writing instruction..... 52

ПОДОЛЯК Михайло

Метод кейсів та проєктів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням..... 61

ЛОЦМАН Руслана

Вивчення та відтворення мовно-пісенних діалектів України здобувачами освіти в межах канадсько-українського проєкту «Збережи мову і культуру своєї бабусі» 69

ГАЛУС Олександр**КРИЩУК Богдан****СІВАК Наталія**

Про роль інформаційного середовища у підготовці майбутніх офіцерів до занять в умовах змішаного навчання 77

ГРИНЬОВ Роман

Модель реалізації організаційно-методичних умов оцінювання якості знань майбутніх учителів фізики 83

АЛЕКСАНДРОВ Олексій

Формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з агрономії як наукова проблема 88

ШКУРОПАТ Анастасія

Ефективність асинхронного режиму дистанційного навчання студентів-біологів в умовах воєнного стану 96

РИБАЛКО Ілля

Зміст та специфіка соціокультурної функції позашкільної освіти в сучасних умовах 103

КУЛАЛАЄВА Наталя

АРТЮШИНА Марина

Методологічні засади розроблення міждисциплінарних освітніх програм у закладах вищої освіти України 110

ГЕРАЩЕНКО Ярина

Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації молодіжного туризму: поняття та загальна характеристика 118

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія

Формування творчої активності дітей дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої і конструктивної діяльності 126

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ЗОРОЧКІНА Тетяна

БАЙДЮК Наталія

ЛИТВИН Інна

ЗДІР Дарина

Партнерство та співпраця в системі «Школа-Влада-Громада» з метою створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища початкової школи 133

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (за спеціалізаціями)

КАСЬЯН Тетяна

СІРА Оксана

Вплив орнаментів трипільської культури на сучасний етнодизайн 139

ЗМІСТ 146

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 3. 2024

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 27.09.2024
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 17,20. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com