

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi57

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 57

ХЕРСОН

2024

Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» включено до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б» (наказ МОН України № 1188 від 24.09.2020 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол №4 від 26.06.2024 р.).

Збірник включено до:
Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, заступник головного редактора (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ореста	КАРПЕНКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анна	КЛІМ-КЛІМАШЕВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Олена	КОХАНОВСЬКА	доктор педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Вікторія	СТИНСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Євген ЛОДАТКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Любов КРАВЧЕНКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.
Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 57. 161 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

ЗМІСТ

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	7
<i>Навроцька М. М.</i> Освітня підтримка дітей в умовах війни	8
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	14
<i>Шуляр В. І., Захар О. Г., Ліскович О. В.</i> Модель регіональної мережі STEM-центрів як основа розвитку STEM-орієнтованого освітнього середовища	15
<i>Жулінська Г. М.</i> Сутність та особливості соціально-емоційного навчання	23
<i>Чух Г. П.</i> Створення STEM-орієнтованого середовища на уроках української мови НУШ як запорука синергії філологічних і STEM-дисциплін у ЗЗСО	29
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	36
<i>Кузьменко Ю. В., Ситченко А. Л., Корнієнко І. А.</i> Професійна суб'єктність як чинник студентоцентрированої освіти майбутніх учителів української мови і літератури	37
<i>Степанова Т. М., Кузьменко Ю. В.</i> Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх юристів до роботи з мігрантами.....	45
<i>Стинська В. В., Яцишин З. М., Кравець Н. С.</i> Методологія дослідження проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні	50
<i>Плацинда Т. С.</i> Формування навичок застосування здоров'язберезувальних технологій в освітньому процесі у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту	57
<i>Бачинська Н. Я., Гаркуша В. К.</i> Проблематика формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час воєнного стану.....	64
<i>Главацька Ю. Л.</i> Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти: педагогічні умови (на матеріалі кінодискурсу)	72
<i>Літківа О. І.</i> Інтеграція твердих і м'яких навичок як інструмент для розвитку критичного мислення морських механіків.....	79
<i>Стребна О. В.</i> Проблеми використання моделі ШАТГРТ у педагогічній діяльності вчителів початкових класів.....	86
<i>Швед Г. В.</i> Підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку і навчання в системі післядипломної освіти	96
<i>Шевчик Б. В., Шевчик Л. О., Боднар О. С.</i> Формування поняття «екоцид» у майбутніх менеджерів фахових коледжів в умовах війни та повоєнного відновлення	101
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ.....	108
<i>Шоробура І. М.</i> Інноваційний менеджмент у сфері вищої освіти.....	109
Розділ 5. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	114
<i>Кузьменко В. В., Болотникова Т. Г.</i> Позашкільна фізкультурна робота з підлітками у повоєнні роки (1946–1948 рр.).....	115
<i>Слюсаренко Н. В., Пислар А. Б.</i> Виховання учнівської молоді та патерналістська модель взаємин у системі ПТО України в 1972–1984 рр.....	122
<i>Досин В. І.</i> Методи і форми організації фармацевтичної освіти у ЗВО України (90-ті роки ХХ – перша чверть ХХІ ст.).....	127
<i>Касаткін О. С.</i> Інноваційний розвиток шкільної літературної освіти України (2016–2022 рр.)	135
<i>Романов О. М.</i> Історичні віхи розвитку кабінетів природничих предметів у світлі освітніх цілей України в 1959-2020 рр.	143
<i>Сотер М. В.</i> Іншомовна підготовка у технічних закладах вищої освіти України (40-ві роки ХХ ст.).....	152
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	160

**Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council**

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi56

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 57

KHERSON

2024

УДК 37.013

The collection of scientific proceedings »Pedagogical Almanac« is included in the List of scientific professional publications of Ukraine, category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1188 dated September 24, 2020).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 4 dated 26.06.2024).

The collection is listed in:

Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, deputy head editor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oresta	KARPENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anna	KLIM- KLIMASZEWSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Olena	KOKHANOVSKA	doctor of pedagogical sciences, associate professor, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPAANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
Victoria	STYNSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: Yevhen LODATKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);

Ljubov' KRAVCHENKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2024. Issue 57. 161 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2024

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	7
<i>Navrotska M. M.</i> Educational support for children in wartime conditions	8
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	14
<i>Shuliar V. I., Zakhar O. G., Liskovych O. V.</i> Model of a regional STEM center's network as a basis for the development of a STEM-oriented educational environment	15
<i>Zhulinska H. M.</i> The essence and characteristics of social-emotional learning.....	23
<i>Chukh H. P.</i> Creating a STEAM-oriented environment in NUS ukrainian language lessons as a foundation for synergy between philological and STEM disciplines in secondary education institutions	29
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES.....	36
<i>Kuzmenko Yu. V., Sytchenko A. L., Korniienko I. A.</i> Subjectivity of professional training of bachelors of philology in conditions of student-centered learning.....	37
<i>Stepanova T. M., Kuzmenko Yu. V.</i> Psychological and pedagogical aspect of training future lawyers to work with migrants.....	45
<i>Stynska V. V., Yashchyshyn Z. M., Kravets N. S.</i> Methodology for researching the problem of pharmaceutical education development in Ukraine.....	50
<i>Plachynda T. S.</i> Formation of skills for applying health-saving technologies in the educational process of future physical culture and sports specialists	57
<i>Bachynska N. Ya., Harkusha V. K.</i> Problems of forming cadets' foreign language communicative competence during martial law.....	64
<i>Hlavatska Yu. L.</i> Formation of communicative competence of higher education students: pedagogical conditions (the case study of cinematic discourse)	72
<i>Litikova O. I.</i> Integration of hard and soft skills as a tool for developing critical thinking in marine engineers.....	79
<i>Strebna O. V.</i> Problems of using the ChatGPT model in the pedagogical activities of primary school teachers	86
<i>Shved H. V.</i> Teacher training of preschool education institutions for the implementation of socio-emotional development and learning in the system of postgraduate education.....	96
<i>Shevchyk B. V., Shevchyk L. O., Bodnar O. S.</i> Forming the concept of "ecocide" in future managers of professional colleges under conditions of war and post-war reconstruction.....	101
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	108
<i>Shorobura I. M.</i> Innovation management in the field of higher education.....	109
UNIT 5. HISTORY OF PEDAGOGY	114
<i>Kuzmenko V. V., Bolotnykova T. H.</i> Extraschool physical work with adolescents in the post-war years (1946-1948).....	115
<i>Slyusarenko N. V., Pyslar A. B.</i> Education of student youth and the paternalistic model of relationships in the vocational education and training system of Ukraine in the 1972–1984 periods.....	122
<i>Dosin V. I.</i> Methods and forms of organizing pharmaceutical education in higher education institutions of Ukraine (90s – first quarter of the XXI century)	127
<i>Kasatkin O. S.</i> Innovative development of school literary education (from 2016 to the present)	135
<i>Romanov O. M.</i> Development of the cabinet teaching system in the school natural educational sphere of Ukraine in 1959–2022	143
<i>Soter M. V.</i> Foreign language training in technical higher education institutions in Ukraine (the 1940s)	152
INFORMATION ABOUT AUTHORS	160

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.585>

Навроцька М. М.,
orcid.org/0009-0006-0870-5365

ОСВІТНЯ ПІДТРИМКА ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Статтю присвячено освітній підтримці дітей в умовах війни, де важливою складовою є забезпечення їх психологічного та інтелектуального розвитку. Уточнено сутність понять «дитина», «права дитини», «підліток». Проаналізовано систему стандартів, що утворюють нормативно-правову базу із захисту прав дітей в умовах воєнного стану.

Акцентовано, що збройні конфлікти завдають руйнівного впливу на права дитини, особливо в контексті освіти. Вони створюють фізичні, емоційні та соціальні бар'єри, які можуть суттєво обмежити доступ дітей до навчання.

Визначено основні чинники, що зумовлюють освітні втрати в умовах воєнного стану та пов'язані з відсутністю доступу до освітніх послуг у зв'язку з безпековою ситуацією, руйнуванням освітньої інфраструктури, вимушеним переміщенням суб'єктів освітнього процесу, відсутністю технічних засобів дистанційного навчання.

Розкрито низку чинників компенсування освітніх втрат за рахунок фінансування місцевого самоврядування. Представлено механізм компенсації освітніх втрат через поєднання зусиль закладів загальної середньої освіти та громад, на території яких вони розташовані.

Проаналізовано, як освітній процес і педагогічна наука в умовах війни зможуть зберегти доступ до знань та підтримати емоційний стан дітей. Зазначено, що під час організації дистанційного навчання в закладах освіти доцільно використовувати синхронний та асинхронний режими навчання. Наголошено, що емоційна підтримка учнів є важливим аспектом освітнього процесу, особливо в умовах війни.

Зроблено висновок, що успішна освітня підтримка дітей можлива завдяки впровадженню інноваційних методів навчання, наданню психологічної допомоги та забезпеченню рівного доступу до знань, де школи, до того ж учителі та громади мають працювати разом, щоб створювати середовище, яке допомагає дітям не тільки вчитися, але й почуватися захищеними.

Ключові слова: дитина, права дитини, збройні конфлікти, захист прав, освітні втрати, дистанційне навчання, емоційний стан.

Постановка проблеми. Освітня підтримка дітей в умовах війни є важливою складовою забезпечення їх психологічного та інтелектуального розвитку. Військові конфлікти призводять до руйнування навчальних закладів, втрати доступу до якісної освіти, а також до травматизації дітей, що негативно впливає на їхнє навчання. У таких умовах особливої важливості набувають ініціативи, спрямовані на відновлення доступу до освіти, організацію дистанційного навчання, створення безпечного освітнього середовища, а також психосоціальної підтримки учнів.

Аналіз досліджень. Освітню підтримку дітей в умовах війни досліджували у своїх працях К. Бороздіна, О. Глушко, С. Кравченко, О. Кривовяз, О. Локшина, Е. Саммон та ін. Питання дистанційного навчання розглядали І. Блощинський, Т. Пилаєва та ін.

Мета статті – розглянути, як освітня система може адаптуватися до умов війни, які проблеми постають перед педагогом та учнями, а також які методи підтримки можуть допомогти дітям не лише навчатися, а й емоційно пережити цей складний період.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що відповідно до Конвенції «Про права дитини», яка була ратифікована постановою ВРУ № 789-XII від 27.02.91 року, «дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку» [3, с. 205].

*© Навроцька М. М.

У законодавстві зазначене слово «дитина», що стосується осіб різного віку, потребує його конкретизації, а саме: дитина – це неповнолітня особа від народження до 14 років (малолітня) та неповнолітня особа у віці від 14 до 18 (неповнолітня) [7, с. 9].

Права дитини, на думку О. Кривовяз, – це сукупність можливостей, які забезпечують її гармонійний розвиток та зростання в умовах, що відповідають сучасним соціальним, економічним і духовним вимогам [4, с. 81].

Основу для захисту дітей у ситуаціях збройного конфлікту становлять, зокрема, такі міжнародно-правові акти: Конвенція ООН про права дитини 1989; Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах 2000 р., ратифікований Україною 2004 року; Римський статут Міжнародного кримінального суду 2002 та низка резолюцій Ради Безпеки ООН; Женевські конвенції про захист жертв війни 1949 р.; Додаткові протоколи до Женевських конвенцій 1977; Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей 2006 р., Конвенція міжнародної організації праці № 182 1999 року тощо [7].

Першим міжнародним документом, що привернув увагу до проблеми прав неповнолітніх, стала Женевська декларація 1923 року [2]. У ній уперше було визначено право дитини на створення умов, які сприяють її нормальному фізичному та психічному розвитку. Однак цей документ мав лише декларативний характер, а реальний захист прав дітей став можливим лише через упровадження норм національного законодавства на основі міжнародних договорів. Першим із таких документів стала Загальна декларація прав людини, ухвалена 10 грудня 1948 року Генеральною Асамблеєю ООН, яка заклала основи захисту прав дитини [4, с. 81].

Законом України «Про охорону дитинства» передбачено, що держава застосовує всіх необхідних заходів для забезпечення захисту прав дітей, які перебувають у зоні активних воєнних дій і збройних конфліктів, а також дітей, які постраждали внаслідок збройних конфліктів та воєнних дій [11].

У період війни, на жаль, можуть бути порушені всі права дитини, передбачені Конвенцією ООН, зокрема: право на життя і медичну допомогу; право на належний рівень життя; право на сімейне виховання; право на захист від будь-яких форм насильства; право на освіту; право на відпочинок і дозвілля. Тому під час моніторингу дотримання права дітей на захист від насильства та жорстокого поводження в умовах воєнного стану важливо усвідомлювати та враховувати всі виклики, пов'язані з наслідками війни [13].

Збройні конфлікти мають руйнівний вплив на права дитини, особливо в контексті освіти. Вони створюють фізичні, емоційні та соціальні бар'єри, які можуть суттєво обмежити доступ дітей до навчання.

Школи часто стають мішенями у збройних конфліктах, їх руйнують або використовують як військові бази, що унеможливує проведення навчання. Як повідомили в Міністерстві освіти та науки, «кожна сьома школа в Україні пошкоджена внаслідок повномасштабного вторгнення РФ. Понад 3,5 тис. закладів освіти зазнали руйнувань, майже 400 повністю зруйновані. 14 млрд доларів потрібно для відновлення освітньої інфраструктури за оцінками Світового банку» [15].

Проблема освітніх втрат значно загострюється в умовах воєнного стану. ЮНЕСКО виділяє серед довготривалих наслідків війни такі чинники: фізична небезпека для учнів, руйнування освітньої інфраструктури, пропуски занять, підвищення рівня насильства в навчальних закладах, зниження мотивації до навчання, погіршення психічного здоров'я учнів, втрати серед здобувачів освіти та педагогів через бойові дії, переслідування й затримання учнів і вчителів, вимушена еміграція кваліфікованих педагогів, дефіцит кадрів у навчальних закладах, порушення механізмів підготовки та перепідготовки педагогічних працівників [5].

Ці чинники суттєво впливають на українську систему освіти. Учні, які перебувають у зоні бойових дій або на тимчасово окупованих територіях, часто не мають доступу до навчання через загрози безпеці, руйнування інфраструктури чи відсутність інтернету.

Навіть у відносно безпечних регіонах навчальний процес – як очний, так і дистанційний – часто переривається, наприклад, через повітряні тривоги. Якість дистанційного навчання додатково погіршують відключення електроенергії, які унеможливають використання пристроїв для онлайн-уроків [6].

Одним із ключових напрямків подолання освітніх втрат є спільна робота закладів середньої освіти та місцевих громад. Залучення громади дозволяє розробляти й упроваджувати дієві механізми діагностики та подолання освітніх втрат, адаптовані до потреб конкретних учнів і шкіл. Це включає оптимізацію інструментів діагностики, організацію навчання, співпрацю з батьками та забезпечення максимальної ефективності навчальних заходів [14].

Ефективна реалізація програм компенсації освітніх втрат залежить від фінансування з боку місцевих органів влади, оскільки державні субвенції не покривають усіх витрат. Важливим є також упровадження альтернативних проєктів за підтримки громадських організацій [14].

Війна порушує звичний хід освітнього процесу, і педагогіка в умовах війни має пристосуватися до нових реалій, зберігаючи доступ до знань і підтримуючи емоційний стан дітей.

Через воєнні дії багато шкіл зазнають руйнувань або використовуються для військових цілей, що змушує дітей переривати навчання або переходити на дистанційне. Під час організації дистанційного навчання в закладах освіти доцільно використовувати синхронний та асинхронний режим навчання.

Як відомо, асинхронний режим навчання передбачає взаємодію між учасниками дистанційного освітнього процесу із часовою затримкою. Для цього використовуються інтерактивні освітні платформи, електронна пошта, форуми, соціальні мережі тощо [10, с. 1]. У синхронному режимі взаємодія відбувається в реальному часі, коли всі учасники одночасно перебувають у цифровому освітньому середовищі або беруть участь у відео- чи аудіоконференціях [там само].

О. Гнатюк зазначає, що дистанційне навчання в синхронному режимі реалізується через використання таких платформ, як Moodle або Google Classroom. Учитель створює курс, реєструє учнів (або надає їм код для приєднання), розміщує матеріали (тексти, презентації, відео, завдання, посилання на ресурси). Учні вивчають матеріал, виконують завдання та завантажують їх у систему, де вчитель перевіряє роботи, оцінює та додає коментарі [1].

До того ж у синхронному режимі навчання можуть проводитися вебінари, відеоконференції або семінари через сервіси на зразок BigBlueButton, Google Hangouts чи YouTube. При цьому вчитель створює обліковий запис, планує трансляцію та надсилає посилання учням. Під час заняття можна демонструвати віртуальну дошку, записувати уроки, робити нотатки та взаємодіяти з учнями. Чати в реальному часі організовуються через месенджери (Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp) або сервіси на зразок Gmail. Для спільної роботи в реальному часі використовуються інструменти Google, зокрема документи, презентації, таблиці. Учні можуть разом створювати, редагувати та коментувати документи, що є ефективним як у синхронному, так і в асинхронному режимі [8].

Емоційна підтримка учнів є важливим аспектом освітнього процесу, особливо в умовах війни. Психоемоційний стан дитини впливає на її здатність до навчання. Педагогам слід створювати умови, в яких учні почуватимуться комфортно під час висловлення своїх почуттів і думок. Це може відбуватися через регулярні бесіди або зворотній зв'язок щодо навчання.

Важливо, щоб у школі були доступні послуги шкільного психолога або соціального працівника, до яких учні змогли б звернутись за допомогою. Вони зможуть надавати індивідуальні консультації або групові сесії, спрямовані на зниження стресу, вирішення конфліктів і роботу з емоціями.

С. Ройз на своїй сторінці у Facebook поділилася добіркою практик, ігор і порад, які спрямовані на підтримку дітей у воєнний час: «Обійманці», «Стійкість для стійких», «Сила усмішки», «Твоя сила», «Круті в укритті» та ін. [12].

Дітям, які вимушено переїхали із зони бойових дій, потрібно приділити особливу увагу на початкових етапах адаптації. Зокрема, варто познайомити їх з іншими учнями, запропонувати всім разом привітатися теплими словами, звертатися до дітей на ім'я та залучати їх до розмови, підтримуючи бажання висловлювати свої думки.

Якщо дитина уникає контакту, мовчить або вимикає камеру під час онлайн-заняття, не варто змушувати її спілкуватися. Важливо показати повагу до її рішення залишатися осторонь, озвучивши, що це можливо. При цьому не слід акцентувати увагу на тому, що дитина є переселенцем або постраждала від війни, а також слід уникати проявів жалості чи надмірних емоцій. Такі дії можуть посилити її негативні переживання [6].

Висновки. Отже, освіта є критично важливою не лише для інтелектуального розвитку дитини, а й для її психологічного благополуччя в кризовий час. Війна ставить перед системою освіти нові виклики, вимагаючи швидкої адаптації до умов невизначеності та постійної загрози. Успішна освітня підтримка дітей можлива завдяки впровадженню інноваційних методів навчання, наданню психологічної допомоги та забезпеченню рівного доступу до знань. Школи, вчителі та громади мають працювати разом, щоб створювати середовище, яке допомагає дітям не тільки вчитися, але й почуватися захищеними. Таким чином, освітня підтримка в умовах війни є важливим внеском у майбутнє покоління, яке зможе відновити та розбудувати країну після завершення конфлікту.

Подальший науковий пошук може бути пов'язаний із дослідженням ефективності різних форм дистанційного навчання, зокрема в кризових ситуаціях, дозволить визначити найбільш оптимальні підходи до забезпечення безперервності освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Гнатюк О. В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів*. 2021. С. 16–23 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>
2. Жене́вська Конвенція про захист цивільного населення під час війни: конвенція від 12 серпня 1949 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text
3. Конвенція про права дитини (995_021). *Зібрання чинних міжнародних договорів України*. 1990. № 1. С. 205.
4. Кривовяз О. В. Захист прав дитини в умовах збройного конфлікту. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2017. Вип. 27. С. 81.
5. Локшина О. Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти. *Оглядове видання. НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України*. Київ: Педагогічна думка. 2022. URL: <https://undip.org.ua/library/osvitav-realiakh-viyny-orientyry-mizhnarodnoi-spilnoty-ohliadove-vidannia/>
6. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/>
7. Овчарук О. Передмова. *Зростаємо у демократії: Плани уроків для початкового рівня з питань демократичного громадянства та прав людини* / Р. Голлоб, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер; пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – 4-те вид. Київ: Основа, 2018. Т. 2. 164 с. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/zbirka-materialiv-shhodo-zahystu-prav-ditej.pdf>
8. Ольховик Л. А. Особливості немайнові права за цивільним законодавством України: автореф. дис. ... канд. юр. наук: 12.00.03 / Харківський національний університет внутрішніх справ, МВС України. Харків, 2006. 21 с.
9. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році: методичні рекомендації / за заг. ред. В. І. Шуляра. Миколаїв: ОІППО, 2020. 108 с.

10. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
11. Про охорону дитинства: Закон України від 14.07.2023 р. № 3265-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
12. Ройз С. Сторінка Facebook <https://www.facebook.com/svetlanaroyz/posts/pfbid0QsCM792bYHgBs1ewhfaCx1wMUZ2kzjsJBMGLhcPwjUMB9W4UrfUPKcvVy3cJBZnxl>
13. Саммон Е., Бороздіна К. Методичні рекомендації щодо проведення моніторингу дотримання права дітей на захист від насильства та жорстокого поводження в умовах воєнного стану. Рада Європи. Київ, 2023. URL: <https://rm.coe.int/methodological-recommendations-on-monitoring-b5-final-2764-1709-0824-6/1680ac5cb5>
14. Топузов О. М., Головка М. М., Локшина О. І. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 5-13. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/640>
15. Українформ URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3832111-v-ukraini-vnaslidok-vijni-povnistu-zrujnovani-400-zakladiv-osviti.html>

References:

1. Hnatiuk, O. V. (2021). Dystantsiine navchannia: problemy, poshuky, vyklyky [Distance learning: problems, searches and challenges]. *Current problems of psychological counteraction to negative informational influences on the personality in the context of modern challenges*, 16–23. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> [in Ukrainian].
2. Zhenevska Konventsiiia pro zakhyst tsyvilnoho naselennia pid chas viiny: konventsiiia vid 12 serpnia 1949 roku [Geneva Convention for the Protection of Civilian People in Time of War: Convention dated August 12, 1949]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text [in Ukrainian].
3. Konventsiiia pro prava dytyny (995_021) [Convention on the Rights of the Child (995_021)]. (1990). *Collection of current international treaties of Ukraine*, 1, 205 [in Ukrainian].
4. Kryvoviaz, O. V. (2017). Zakhyst prav dytyny v umovakh zbroinoho konfliktu [Protection of children's rights in armed conflict]. *Legal Bulletin of the University "KROK"*, 27, 81 [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. (2022). Osvita v realiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Education in the realities of war: guidelines for the international community]. *Review publication. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv. Retrieved from <https://undip.org.ua/library/osvitav-realiakh-viiny-oriientyry-mizhnarodnoi-spilnoty-ohliadove-vydannia/> [in Ukrainian].
6. Nazarenko, Yu. (2022). Osvitni vtraty: pidkhody do vymiryuvannia ta kompensatsii [Educational losses: approaches to measurement and compensation]. Retrieved from <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/> [in Ukrainian].
7. Ovcharuk, O. (2018). Peredmovia [Foreword]. *Growing in Democracy: Elementary Level Lesson Plans on Democratic Citizenship and Human Rights*. (Volume 2). Kyiv. Retrieved from <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/zbirka-materialiv-shhodo-zahystu-prav-ditej.pdf> [in Ukrainian].
8. Olkhovyk, L. A. (2006). Osoblyvosti nemainovi prava za tsyvilnym zakonodavstvom Ukrainy [Peculiarities of non-property rights under the civil legislation of Ukraine]. (Candidate's thesis). Kharkiv National University of Internal Affairs, Ministry of Internal Affairs of Ukraine. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Shuliar, V. I. (Ed.). (2020). *Orhanizatsiia osvithnoho protsesu iz zastosuvanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u 2020/2021 navchalnomu rotsi* [Organization of the educational process using distance learning technologies in the 2020/2021 academic year]. Mykolaiv [in Ukrainian].
10. Regulations on the distance form of obtaining complete general secondary education: approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 8, 2020, No. 1115. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].
11. On the Protection of Childhood, Law of Ukraine dated July 14, 2023, No. 3265-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> [in Ukrainian].
12. Roiz, S. Facebook page. Retrieved from <https://www.facebook.com/svetlanaroyz/posts/pfbid0QsCM792bYHgBs1ewhfaCx1wMUZ2kzjsJBMGLhcPwjUMB9W4UrfUPKcvVy3cJBZnxl> [in Ukrainian].

13. Sammon, E., & Borozdina, K. (2023). Metodichni rekomendatsii shchodo provedennia monitorynhu dotrymanna prava ditei na zakhyst vid nasylstva ta zhorstokoho povodzhennia v umovakh voiennoho stanu [Methodological recommendations for monitoring compliance with the right of children to protection from violence and ill-treatment in martial law]. *Council of Europe*. Kyiv. Retrieved from <https://rm.coe.int/methodological-recommendations-on-monitoring-b5-final-2764-1709-0824-6/1680ac5cb5> [in Ukrainian].
14. Topuzov, O. M., Holovko, M. M., & Lokshyna, O. I. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahnozy ta kompensatsii [Educational losses during martial law: problems of diagnosis and compensation]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 5-13. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/640> [in Ukrainian].
15. Ukrinform. *Ukrainian National News Agency*. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3832111-v-ukraini-vnaslidok-vijni-povnistu-zrujnovani-400-zakladiv-osviti.html> [in Ukrainian].

Navrotska M. M.,

orcid.org/0009-0006-0870-5365

EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN IN WARTIME CONDITIONS

The article is dedicated to educational support for children in wartime conditions, emphasizing its critical role in ensuring their psychological and intellectual development. The concepts of "child", "children's rights", and "adolescent" are clarified. The system of standards forming the legal framework for protecting children's rights during martial law is analyzed.

It is emphasized that armed conflicts have a destructive impact on children's rights, especially in the context of education. These conflicts create physical, emotional, and social barriers that significantly limit children's access to learning.

The key factors contributing to educational losses during martial law are identified, including lack of access to educational services due to security issues, destruction of educational infrastructure, forced displacement of participants in the educational process, and the absence of technical means for remote learning.

A range of factors for compensating educational losses through local government funding is explored. A mechanism for mitigating these losses is established by combining the efforts of general secondary education institutions and the communities in which they are located.

The article analyzes how the educational process and pedagogy in wartime can preserve access to knowledge and support children's emotional well-being. It is noted that when organizing remote learning in educational institutions, it is advisable to use both synchronous and asynchronous teaching methods. Emotional support for students is highlighted as a crucial aspect of the educational process, particularly during wartime.

The conclusion is drawn that successful educational support for children is achievable through the implementation of innovative teaching methods, the provision of psychological assistance, and ensuring equal access to knowledge. Schools, teachers, and communities must collaborate to create an environment that helps children not only learn but also feel safe.

Key words: child, children's rights, armed conflicts, rights protection, educational losses, remote learning, emotional well-being.

Дата надходження статті: 06.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 371.315.3:5.018:004(477.73)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.586>

Шуляр В. І.,
 orcid.org/0000-0001-8643-0105
 Захар О. Г.,
 orcid.org/0000-0001-5405-095X
 Ліскович О. В.,
 orcid.org/0000-0001-9523-8131

МОДЕЛЬ РЕГІОНАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ STEM-ЦЕНТРІВ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті обґрунтовано модель регіональної мережі STEM-центрів для формування STEM-орієнтованого освітнього середовища в Миколаївській області. Розглянуто актуальну проблему розвитку STEM-освіти в умовах сучасних викликів, зокрема в контексті відновлення та модернізації освітньої системи України. Автори досліджують сучасний стан STEM-освіти в Україні, аналізують проблеми її впровадження та досвід інших країн. Авторами проаналізовано наукові публікації, методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, результати опитування 158 вчителів природничо-математичного циклу закладів освіти Миколаївської області. Виявлено основні перешкоди впровадження STEM-освіти – відсутність сучасного обладнання, спеціалізованих лабораторій, методичних матеріалів та недостатня підготовка вчителів. Визначено ключові компоненти STEM-центрів – нормативний, просторово-предметний, науково-методичний, організаційний, науково-дослідний та результативний. Кожен компонент має чітко визначене змістове наповнення та функції. Авторами запропоновано трирівневу структуру регіональної STEM-мережі, що включає обласний STEM-центр, районні STEM-центри та шкільні STEM-лабораторії. Запропоноване рішення базується на створенні гнучкої системи співпраці між освітніми закладами та інституціями, децентралізації управління STEM-освітою, ефективному використанні ресурсів, горизонтальній і вертикальній комунікації між учасниками освітнього процесу, створенні гнучкої та адаптивної системи підтримки впровадження технологічних освітніх інновацій, урахування місцеві особливості та потреби різних громад. Зазначена модель сприятиме розвитку дослідницьких компетенцій учнів, підвищенню якості природничо-математичної освіти та інноваційному розвитку регіону.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-центр, STEM-лабораторія, регіональна мережа STEM-центрів, STEM-орієнтоване освітнє середовище.

Постановка проблеми. Потреба відновлення та розвитку економіки України, зміцнення її конкурентоспроможності та обороноздатності ставить нові завдання перед сучасною освітою. У світі, де технології швидко розвиваються, а конкуренція між країнами стає все більш жорсткою, важливу роль відіграє упровадження STEM-освіти (STEM – скорочення від Science, Technology, Engineering, and Mathematics (наука, технологія, інженерія та математика). Аналіз останніх подій засвідчив, що суттєву технічну допомогу нашої державі надають країни, у яких цей процес відбувається на високому рівні, адже кількість STEM-фахівців є одним із чинників економічного розвитку держави.

Існують країни, які успішно розвиваються завдяки STEM-освіті (Японія, США, Німеччина, Сінгапур та ін.). Ці країни вкладають значні кошти в розвиток STEM-освіти, створюють мережі STEM-центрів, лабораторій, щоб надати своїм студентам доступ до передових технологій і практичного досвіду.

© Шуляр В. І.

© Захар О. Г.

© Ліскович О. В.

У дослідженні М. Тименко висвітлюються основні тенденції та нововведення в шкільній освіті Великої Британії, зокрема важливість запровадження STEM у шкільне навчання. STEM-освіта розпочинається з початкової школи та є наскрізною упродовж усього шкільного навчання. Увага спрямовується на розвиток в учнів навичок досліджень і вирішення проблем, розуміння й застосування математичних, природничих і технічних знань у реальному світі. Суспільство переконане, що STEM-навички важливі для кар'єрного зростання в майбутньому, а наявність висококваліфікованих STEM-фахівців сприяє конкурентоспроможності та продуктивності економіки країни [10, с. 90].

Популяризація наукових знань серед учнів, розвиток інженерного мислення й культури (STEM) має бути одним зі стратегічних напрямків реформи системи освіти України та її інтеграції у світовий освітній простір в умовах сьогодення [7, с. 218]. У сучасних реаліях STEM-освіта постає критично важливим напрямком підготовки нового покоління професіоналів, що будуть здатні відновлювати економіку України в післявоєнний період та ефективно розв'язувати складні міждисциплінарні проблеми.

В Україні процес створення системи STEM-освіти розпочався 2015 року: у структурі Інституту модернізації змісту освіти було створено відділ STEM-освіти; утворено робочу групу з питань впровадження STEM-освіти в Україні (2016 рік); схвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [6]; затверджено план заходів щодо її реалізації, серед яких виокремлено створення нових STEM-центрів і STEM-лабораторій, розширення напрямків їх діяльності, оснащення обладнанням природничо-математичних кабінетів у закладах освіти [5].

В умовах воєнного стану проблема створення STEM-лабораторій/центрів набуває ще більшої актуальності, оскільки частина закладів освіти зруйнована або пошкоджена, а це означає, що матеріально-технічне оснащення потребує відновлення. Економічна ситуація в державі не дає можливості забезпечити всі заклади освіти відповідним обладнанням для впровадження STEM, тому виникає потреба у створенні системи STEM-лабораторій/центрів, до яких матимуть доступ учні певної громади/району/області. Для ефективної діяльності таких структур слід розробити та апробувати оптимальну модель STEM-центрів різного рівня, що визначатиме їх структуру, функції, наукове, навчально-методичне та матеріально-технічне наповнення.

Аналіз досліджень. Проблема впровадження STEM-освіти широко висвітлена в наукових і науково-методичних публікаціях як на рівні загальних питань, так і на рівні реалізації в закладах освіти різного типу. Так, у дослідженні Л. Гриневич, Н. Морзе, В. Вембер і М. Бойко визначено роль цифрових інструментів і сервісів у розбудові екосистеми STEM-освіти, обґрунтовано потребу її формування, що зумовлена змінами ринку праці та ризиками, які несе четверта індустріальна революція. З'ясовано, що найважливішими причинами, які гальмують впровадження STEM у школах, є недостатній рівень облаштування спеціалізованих STEM-лабораторій (70 % опитаних), підготовки вчителів з питань методики впровадження STEM (60 %), підготовки вчителів з використання цифрових ресурсів та інструментів для STEM (57 %) [3].

Аналізуючи зміст ключових понять STEM, О. Стрижак, І. Сліпухіна, Н. Поліхун, І. Чернецький дають визначення STEM-освіти як педагогічної технології формування й розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей учнів / студентів, рівень яких визначає конкурентну спроможність особистості на сучасному ринку праці. Оскільки успішний розвиток STEM-освіти здійснюється через залучення ресурсів і співробітництво, то невід'ємною її складовою є мережа STEM-центрів і STEM-лабораторій, що створюються на базі вищих, загальноосвітніх, позашкільних закладів освіти, наукових лабораторій, спеціально організованих освітніх просторів. У дослідженні визначено такі компетенції STEM-центрів / лабораторій: налагодження співпраці між закладами освіти різного рівня, а також представниками бізнесу та виробництва; керівництво пілотними освітніми програмами; ініціювання й координування діяльності міжнародних шкіл, конференцій, симпозіумів у галузі STEM-освіти і новітніх технологій навчання. До напрямків діяльності

STEM-центрів / лабораторій віднесено й підготовку вчителів з таких питань: командна робота і міжкультурна співпраця; різноманітність та міжкультурна комунікація; STEM-зміст освіти і STEM-освітні технології; онлайн-співпраця і телекомунікаційні технології; навички для успішного життя у XXI столітті; глобальні освітні системи і підходи; дизайн міждисциплінарного плану; моделювання STEM-професій і діяльності відповідних команд; розроблення індивідуальних освітніх STEM-траєкторій, освоєння методів винахідництва тощо [9].

У дослідженні розмежовано поняття «STEM-центр» і «STEM-лабораторія» з огляду на основні напрямки діяльності цих установ. Для першої – це організація і координація взаємодії STEM-суб'єктів, а для другої – науково-дослідна й методична освітня діяльність.

Принципи діяльності університетського STEM-центру «Цифрові ерудити», спрямованої на вдосконалення системи профорієнтації учнів та їх мотивації до вступу на STEM-спеціальності, висвітлено в роботі Н. Балик, Г. Шмигер [1]. Також О. Барна та Н. Балик запропонували багатокомпонентну модель організації STEAM-освіти із залученням різного роду освітніх закладів, формальної та неформальної освіти. На рівні формальної освіти запропоновано три рівні: STEAM-університет (STEAM-центр, спеціалізована комплексна лабораторія, центр науки), STEAM-заклад (STEAM-студії, МАН, станції науково-технічної творчості) та STEAM-школу (профільні STEAM-класи, інтеграція тем, навчання через проекти) [3].

У статті В. Осадчого, Н. Валько та Н. Кушнір проаналізовано особливості формування та розвитку STEM-орієнтованого освітнього середовища в різних країнах, визначено структуру взаємодії його учасників: це адміністративно-управлінська складова, співробітництво між освітою та бізнесовими структурами, науково-методична підтримка, технологічний чинник, популяризація та людський чинник. Установлено, що розвиток середовища STEM-орієнтованого навчання можливий за дотримання таких умов: взаємодія на всіх рівнях освітньої системи, віртуалізація освітнього простору, особистісна орієнтація, модульність. Як приклад представлено модель шкільного STEM-орієнтованого освітнього середовища [4].

Усе вищевикладене дає підстави стверджувати, що умовою ефективного впровадження STEM-освіти є створення STEM-орієнтованого освітнього середовища, що складається з відповідних центрів/лабораторій навчання, що функціонують з використанням сучасних цифрових інструментів і сервісів. У наукових публікаціях розглядається структура та компоненти такого середовища, описано моделі функціонування STEM-центру на базі закладу вищої освіти, STEM-школи. В умовах децентралізації виникає потреба в розробленні моделі такого середовища, що буде функціонувати в межах області/району.

Метою статті є обґрунтування моделі регіональної мережі STEM-центрів для розбудови STEM-орієнтованого освітнього середовища Миколаївської області, визначення її компонентів та їх змістового наповнення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз публікацій з питань створення STEM-орієнтованого освітнього середовища засвідчив, що основою його функціонування є мережа STEM-центрів і STEM-лабораторій. У методичних рекомендаціях щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти поняття «STEM-центр» і «STEM-лабораторія» не розмежовуються, а в наукових публікаціях виокремлюються відмінності у їх функціях [9].

До компонентів STEM-орієнтованого освітнього середовища, що визначають модель функціонування STEM-центрів, дослідники відносять учасників (учителі, здобувачі освіти, роботодавці, STEM-спільноти, родина, бізнес) та інфраструктуру (контент, робочі програми, освітні ресурси, цифрові ресурси, інтернет, апаратне забезпечення, доступний простір) [3, с. 8].

Із метою виявлення запитів і потреб педагогів щодо впровадження STEM проведено опитування, у якому взяли участь 158 учителів предметів природничо-математичного циклу закладів освіти Миколаївської області.

Переважає більшість (81 %) респондентів зазначили, що достатньо обізнані з сутністю STEM-освіти. Уперше дізналися про STEM під час курсів підвищення кваліфікації 60,8 % респондентів, 22,8 % – з інтернету, 9,5 % – від колег, 7 % – з науково-методичної літератури. Чинниками, що перешкоджають успішному впровадженню STEM, педагоги вважають: відсутність обладнання (64,6 %), відсутність спеціально обладнаних лабораторій (62 %), відсутність методичних матеріалів (46,8 %), низьку мотивацію учнів (32,9 %) та недостатню підготовку вчителя (22,8 %). Означені чинники мають бути враховані як під час визначення складових моделі STEM-центру, так і їх змістового наповнення. Стосовно останнього 18,4 % опитаних зазначили, що проходили спеціальні курси/тренінги з питань упровадження STEM, 55,1 % відвідували окремі заняття на курсах підвищення кваліфікації.

На питання «Який варіант розбудови STEM-середовища, на вашу думку, є оптимальним у сучасних умовах?» більшість респондентів (61,4 %), звісно, обрали оснащення сучасними лабораторіями всіх закладів освіти, 29,1 % – створення мережі STEM-центрів з окремими лабораторіями в закладах освіти. Перший варіант вимагає значних капіталовкладень і є недоцільним, оскільки обладнання використовуватиметься неефективно. Перевагами другого варіанту є можливість придбати більше зразків обладнання, яке може бути використане різними закладами освіти, а також можливість співпраці між ними, обмін досвідом, ідеями тощо. Учителі-практики запропонували варіант створення STEM-лабораторій, які були б окремими структурами й були б доступними для користування всіма закладами громади, тобто на їх базі могли б працювати всі школи рівноправно.

Усе вищевикладене стало орієнтиром під час розроблення моделі обласного та районних STEM-центрів, створення яких заплановано відповідно до Плану заходів з реалізації Концепції розвитку STEM-освіти в закладах освіти Миколаївської області. Передбачено створення п'яти STEM-центрів, діяльність яких спрямована на:

- організацію науково орієнтованої діяльності здобувачів освіти з використанням високотехнологічних засобів навчання, інноваційних моделей освіти, їх розроблення та апробацію;
- популяризацію результатів винахідницької, науково-орієнтованої діяльності та розвиток учнівської, студентської творчості;
- професійне вдосконалення педагогічних працівників.

Основні напрямки діяльності STEM-центрів є основою для розроблення моделі діяльності обласного та районних STEM-центрів (далі – Модель).

Запропонована Модель містить такі компоненти: нормативний; просторово-предметний; науково-методичний; організаційний; науково-дослідний; результативний.

Організація діяльності здобувачів освіти та професійне вдосконалення педагогічних працівників має ґрунтуватися на нормативних документах, що визначають вимоги до результатів навчання, зміст і форми підвищення кваліфікації педагогів. Це зумовило включення **нормативного блоку** до моделі STEM-центру.

Нормативна базаю в організації діяльності обласного та районних STEM-центрів є концепції, стратегії та плани, розроблені як на державному, так і регіональному рівнях. Нормативний блок визначає змістове наповнення просторово-предметного, організаційного та науково-методичного блоків.

Просторово-предметний блок містить фізичний простір, що складається з окремих STEM-лабораторій або/та окремих зон для проведення фізичних, хімічних і біологічних експериментів, робототехніки та 3D-друку. Кожна лабораторія/зона мусить мати необхідне обладнання та матеріали для проведення експериментів і створення проєктів.

Рекомендовані складові STEM-лабораторії:

- на початковому рівні – комплекти для моделювання, набори для конструювання з різними способами з'єднання деталей, програмовані електронні модулі, навчальні роботи, 3D-ручки та витратні матеріали;
- на базовому рівні – програмовані електронні модулі, 3D-принтери, 3D-ручки та витратні матеріали, фото-, відеостудія, додатково за потребою для позашкільної освіти – навчальні роботи та тренувальні поля для навчальних занять з робототехніки;
- на профільному рівні – програмовані електронні модулі, 3D-принтери, 3D-ручки разом і витратні матеріали, фото-, відеостудія, додатково за потребою – 3D-сканери, цифрові фрезерувальні (токарні, лазерні) верстати з числовим програмним управлінням з витратними матеріалами, мехатронні системи/станції з витратними матеріалами, додатково для позашкільної освіти – навчальні роботи та тренувальні поля для навчальних занять з робототехніки;
- на вищому/професійному рівні – програмовані електронні модулі, 3D-принтери і витратні матеріали, 3D-сканери, фото-, відеостудія, цифрові фрезерувальні (токарні, лазерні) верстати з числовим програмним управлінням з витратними матеріалами, додатково за потребою – мехатронні системи/станції з витратними матеріалами.

Засоби навчання за рівнем складності мають відповідати віку вихованців, учнів та державним стандартам початкової, базової, профільної середньої освіти щодо вимог до формування компетенцій у галузі природничих наук, техніки і технологій, інформаційно-комунікаційних (цифрових) компетенцій та інноваційності. На кожному з освітніх рівнів рекомендовано використовувати відповідні до цього та/або наступного рівня обладнання і засоби навчання. Кількість комплектів обладнання має бути достатньою для залучення до STEM-освіти всіх здобувачів освіти. Фізичний простір включає зони для зустрічей, семінарів та інформаційно-просвітницьких заходів.

Науково-методичний блок містить:

- програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо підтримки STEM-освіти та розвитку відповідних компетентностей;
- методичні рекомендації та інструкції для вчителів, які підвищують кваліфікацію у STEM-центрі, щодо використання обладнання, інструментів, проведення практичних занять, проєктів, що базуються на засадах STEM-освіти;
- навчально-методичні комплекси до занять зі здобувачами освіти; методичні рекомендації та інструкції для учнів щодо використання обладнання, інструментів з орієнтацією на розвиток навичок і здібностей, необхідних для STEM-освіти;
- матеріали для підготовки та підтримки професійного розвитку вчителів: навчальні посібники, онлайн-курси, відеоматеріали тощо;
- інформаційні матеріали, що допомагають учням і вчителям зорієнтуватися в STEM-галузях, дисциплінах та професіях, які пов'язані зі STEM-освітою;
- методичні матеріали та програмні засоби для оцінювання STEM-навичок учнів, визначення їхнього STEM-рівня;
- методичні рекомендації для батьків і громадськості щодо підтримки STEM-освіти, розвитку навичок, необхідних для успішного виконання STEM-проєктів.

Організаційний блок регулює такі напрямки роботи центру: підготовка вчителів, співпраця з освітніми установами, добір персоналу. Так, *підготовка вчителів* до впровадження STEM-освіти (підвищення кваліфікації) здійснюється через участь у заходах, що сприяють модернізації їхніх знань із фундаментальних наук і технологій, надають можливість продемонструвати результати власної роботи, ознайомитися з досвідом колег (педагогічні студії, лекторії та інші заходи, спрямовані на розширення розуміння STEM-освіти, останніх досягнень науки й технологій).

До освітніх установ, з якими відбувається *співпраця*, насамперед належать районні STEM-центри, обласне відділення Малої академії наук України. Обласний STEM-центр має створити умови для організації співпраці між школами та STEAM-лабораторіями,

що передбачає регулярні зустрічі, семінари й інші заходи з обміну ідеями, ресурсами, перспективним досвідом.

Для успішного функціонування центру потрібний досвідчений *персонал* зі знаннями в різних сферах STEM-освіти та відповідними функціями й обов'язками. Штат центру орієнтовно мають складати завідувач, науковий керівник/консультант, тренери/методисти, технічні консультанти тощо.

Науково-дослідний блок. Розроблення матеріалів, проведення занять, оснащення центру базується на основі науково-дослідницької діяльності викладачів кафедри та інших науковців. Це дослідження має бути зосереджено на потенціалі STEM-освіти для підвищення професійної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін і технологій. Результати цього дослідження можуть бути використані для покращення якості STEM-освіти та розроблення нових програм, ініціатив.

Результативний блок містить кількісні показники результативності діяльності центру, що визначається за кількістю:

- педагогічних працівників закладів загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти, які успішно пройшли тренінг щодо застосування методів упровадження STEM-освіти, організації дослідно-пізнавальної та проєктної освіти, інформаційно-консультативної діяльності на базі STEM-лабораторій;
- педагогів, які впроваджують в освітній процес проєктну діяльність, цифрові технології, проблемне навчання за напрямом (напрямами) STEM-освіти;
- тренерів з упровадження STEM-освіти;
- педагогічних проєктних команд у закладах освіти;
- організованих і проведених колективних STEM-проєктів у закладах освіти тощо.

Мережу STEM-центрів і STEM-лабораторій у Миколаївській області репрезентуємо трирівневою моделлю.

I рівень. Регіональний STEM-центр на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти – це основний організатор діяльності мережі, який забезпечує розроблення, упровадження, координацію проєктів з підтримки STEM-освіти в області, науково-методичний супровід, надання консультацій, підтримку інших STEM-центрів і лабораторій у регіоні.

II рівень. Районні STEM-центри/STEM-центри на базі пілотних закладів освіти – основні вузли мережі в кожному районі області. Вони забезпечують доступ до STEM-освіти для учнівської молоді з різних населених пунктів і громад. Ці центри можуть мати різну спеціалізацію та обладнання, що відповідає потребам та можливостям громад у реалізації STEM-проєктів, проводять тренінги для педагогічних працівників на основі розроблених регіональним STEM-центром матеріалів, організовують науково-популярні заходи та змагання.

III рівень. Шкільні STEM-лабораторії, що створюються в закладах освіти, де немає можливості створити повноцінний STEM-центр, – це найменші вузли мережі, що можуть бути організовані в кожній школі. Вони забезпечують доступ до наявного обладнання та матеріалів для проведення STEM-уроків, реалізації проєктів та позаурочних заходів.

На кожному рівні мережі виконують відповідні функції:

центральний STEM-центр: розроблення та впровадження стратегії STEM-освіти в області, координація проєктів з підтримки STEM-освіти, проведення науково-популярних заходів, надання консультацій, підтримки для районних STEM-центрів;

районні STEM-центри/STEM-центри на базі пілотних закладів освіти: розроблення та впровадження проєктів з підтримки STEM-освіти в районах, організація науково-популярних заходів, змагань, проведення тренінгів для вчителів і здобувачів освіти, надання підтримки для STEM-лабораторій у закладах освіти;

шкільні STEM-лабораторії: забезпечення доступу здобувачів освіти до наявного обладнання для проведення практичних занять зі STEM-освіти, реалізації проєктів та досліджень.

Висновки. Запропонована модель регіональної мережі STEM-центрів Миколаївської області на основі комплексного підходу до розбудови STEM-орієнтованого освітнього середовища дозволяє забезпечити охоплення STEM-освітою здобувачів освіти та педагогічних працівників регіону, створити гнучку та адаптивну систему підтримки впровадження технологічних освітніх інновацій, урахувавши локальні особливості та потреби різних громад. Ключовими перевагами Моделі є децентралізація управління STEM-освітою регіону, створення механізмів горизонтальної та вертикальної комунікації між освітніми осередками, варіативність та економічна доцільність облаштування STEM-лабораторій в закладах освіти області. Розбудова STEM-орієнтованого регіонального освітнього середовища на основі запропонованої моделі сприятиме розвитку дослідницьких компетенцій здобувачів освіти, підвищенню якості математичної, природничої, технологічної та інформатичної освіти в області.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо практичного впровадження Моделі, механізмів моніторингу ефективності мережі STEM-центрів, з аналізом світового досвіду побудови регіональних освітніх STEM-мереж.

Список використаних джерел:

1. Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. № 2 (12). С. 26–30.
2. Барна О. В., Балик Н. Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес: збірник матеріалів І регіональної наук.-практ. веб-конференції* (м. Тернопіль, 24 травня 2017 року). Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 3–8.
3. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти / Гриневич Л. Н. та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 1–25. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
4. Осадчий В. В., Валько Н. В., Кушнір Н. О. Побудова освітнього середовища STEM-орієнтованого навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 316–330. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3213>
5. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.01.2021 № 131-р URL: <https://griml.com/usrLx>
6. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://griml.com/O95By>
7. Слюсаренко Н. В., Пислар А. Б. Імплементация історичного досвіду виховання молоді в професійно-технічних училищах України в умовах сьогодення. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. Випуск 53. С. 213–220. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi54.497>*
8. Сороко Н. В. Проблема створення STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя основної школи. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 173 (2). С. 187–195. URL: <https://griml.com/7I6kM>
9. STEM-освіта: основні дефініції / О. Є. Стрижак та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 62 (2). С. 16–33. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1753>
10. Тименко М. М. Тенденції та інновації в шкільній освіті Об'єднаного Королівства. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 44. С. 86–92. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi44.22>*

References:

1. Balyk, N. R., & Shmyper, H. P. (2017). Pidkhody ta osoblyvosti suchasnoi STEM-osvity [Approaches and features of modern STEM education]. *Physics and mathematics education: scientific journal*, 2 (12), 26-30 [in Ukrainian].
2. Barna, O. V., & Balyk, N. R. (2017). Vprovadzhennia STEM-osvity u navchalnykh zakladykh: etapy ta modeli [Implementation of STEM education in school: stages and models], *STEM-osvita ta shliakhy*

- yii vprovadzhennia v navchalno-vykhovnyi protses, zbirnyk materialiv I rehionalnoi nauk.-prakt. veb-konferentsii [STEM education and ways of its implementation in the educational process, Proceedings of the 1st regional scientific and practical web conference]. Ternopil [in Ukrainian].
3. Hrynevych, L. N. (2021). Rol tsyfrovoykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), 1-25. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461> [in Ukrainian].
 4. Osadchyi, V. V., Valko N. V., & Kushnir, N. O. (2020). Pobudova osvithnoho seredovyscha STEM-oriientovanoho navchannia [Design of the educational environment for STEM-oriented learning]. *Information Technologies and Learning Tools*, 75(1), 316-330. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3213> [in Ukrainian].
 5. On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027, Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 13, 2021, No. 131-r. Retrieved from <https://griml.com/usrLx>. [in Ukrainian].
 6. On approval of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education), Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020, No. 960-r. Retrieved from <https://griml.com/O95By> [in Ukrainian].
 7. Slyusarenko, N. V., & Pyslar, A. B. (2023). Implementatsiia istorychnoho dosvidu vykhovannia molodi v profesiino-tekhnichnykh uchylyshchakh Ukrainy v umovakh sohodennia [Implementation of the historical experience of youth upbringing in professional and technical schools of Ukraine in today's conditions]. *Pedagogical almanac*, 53, 213-220. Retrieved from <https://doi.org/10.37915/pa.vi54.497> [in Ukrainian].
 8. Soroko, N. V. (2018). Problema stvorennia STEAM-oriientovanoho osvithnoho seredovyscha dlia rozvytku informatsiino-tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia osnovnoi shkoly [The problem of creating a STEAM-oriented educational environment for the development of digital-digital competence of primary school teachers]. *Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, 173(2), 187-195 [in Ukrainian].
 9. Stryzhak, O. Ye., Slipukhina, I. A., Polikhun, N. I., & Chernetkiy, I. S. (2017). STEM-osvita: osnovni definitsii [STEM-education: man definitions]. *Information Technologies and Learning Tools*, 62(2), 16-33. Retrieved from <https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1753> [in Ukrainian].
 10. Tymenko, M. M. (2019). Tendentsii ta innovatsii v shkilnii osviti Obiednanoho Korolivstva [Trends and innovations in school education of the United Kingdom]. *Pedagogical almanac*, 44, 86-92. Retrieved from <https://doi.org/10.37915/pa.vi44.22> [in Ukrainian].

Shuliar V. I.,

orcid.org/0000-0001-8643-0105

Zakhar O. G.,

orcid.org/0000-0001-5405-095X

Liskovych O. V.,

orcid.org/0000-0001-9523-8131

MODEL OF A REGIONAL STEM CENTER'S NETWORK AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF A STEM-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article substantiates a model of a regional network of STEM centers for the formation of a STEM-oriented educational environment in the Mykolaiv region. It addresses the pressing issue of STEM education development amidst contemporary challenges, particularly in the context of restoring and modernizing Ukraine's educational system. The authors analyze the current state of STEM education in Ukraine, challenges in its implementation, and draw upon the experiences of other countries. The study involves an analysis of scientific publications, methodological recommendations for implementing STEM education in secondary and extracurricular educational institutions, and the results of a survey conducted among 158 natural sciences and mathematics teachers in the Mykolaiv region. Key obstacles to implementing STEM education were identified including the lack of modern equipment, specialized laboratories, methodological materials, and insufficient teacher training. The authors define the key components of STEM centers: regulatory, spatial-material, scientific-methodological, organizational, research, and result-oriented. Each component is characterized by specific content and functions. The authors propose a three-tiered structure for the regional STEM network, which includes a regional STEM center, district STEM centers, and school-based STEM laboratories. The proposed solution is based

on the creation of a flexible system of collaboration between educational institutions and organizations, decentralization of STEM education management, efficient resource utilization, horizontal and vertical communication among participants in the educational process. The proposed model aims to foster the development of students' research competencies, enhance the quality of science and mathematics education, and contribute to the innovative development of the region.

Key words: STEM education, STEM center, STEM laboratory, regional STEM network, STEM-oriented educational environment.

Дата надходження статті: 07.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Тихонова Т. В.

УДК 373.091.2.015.3:159.942](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.587>

Жулінська Г. М.*,

orcid.org/0009-0005-4287-8609

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальності інтеграції соціально-емоційного навчання (СЕН) як важливого складника сучасної освітньої системи в умовах неоіндустріального розвитку суспільства. Наголошується, що впровадження СЕН спрямоване на всебічний розвиток особистості, її соціальну адаптацію, формування навичок критичного мислення, емпатії, комунікації та здатності ухвалювати зважені рішення.

У роботі здійснено аналіз напрацювань вітчизняних і міжнародних науковців, таких як Джозеф Дурлак, Роджер Вайсберг, Андреас Шляйхер, Олександр Елькін, а також наведено приклади реалізації програм із розвитку соціально-емоційних навичок у межах реформи «Нова українська школа». У статті окреслено основні структурні елементи соціально-емоційного навчання – самоусвідомлення, самоуправління, соціальну свідомість, побудову стосунків й ухвалення відповідальних рішень.

Досліджено вплив СЕН на соціально-емоційний і академічний розвиток учнів, їхню успішність, соціальну інтеграцію та загальний стан здоров'я. Наведено аналіз ефективності програм, таких як «Соціально-емоційне й етичне навчання», «Лідер у мені» та інших. Відзначено вагомий роль учителя як фасилітатора соціальних взаємодій. Підкреслено важливість групових та індивідуальних форм роботи з учнями та ученицями.

Особливу увагу приділено компетенціям, що формуються завдяки СЕН, їхньому впливу на емоційну грамотність, стійкість до стресових ситуацій та здатність вирішувати конфлікти. Підкреслено потенціал програм, орієнтованих на ненасильницьке спілкування, позитивний ефект СЕН щодо зниження булінгу та запобігання професійному вигоранню педагогів.

У статті запропоновано подальші напрямки впровадження СЕН у шкільне середовище через розроблення інноваційних методичних підходів, систем оцінювання та інтеграцію в освітні стандарти, які відповідають сучасним суспільним викликам.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, заклад загальної середньої освіти, соціальні навички, сутність соціально-емоційного навчання, програми соціально-емоційного навчання.

Постановка проблеми. Із переходом суспільства на неоіндустріальний етап розвитку, інформатизацією та цифровізацією багатьох сфер життя перед освітою поставили нові виклики. Світова педагогічна спільнота зосереджена на розробленні освітньої парадигми, яка б відповідала потребам сучасності, сприяла сталому розвитку людства й водночас залишала в центрі уваги людину, її гуманістичні цінності, а також фізичне

*© Жулінська Г. М.

та ментальне здоров'я. У цьому контексті одним із ключових сучасних підходів є соціально-емоційне навчання.

Соціально-емоційне навчання (СЕН) виходить за межі традиційного засвоєння знань, акцентуючи увагу на формуванні комунікативних навичок, розвитку емпатії та критичного мислення, що є необхідними для успішної інтеграції в сучасне суспільство. Усе більше педагогів визнають, що СЕН сприяє побудові ефективних міжособистісних відносин, які допомагають створювати безпечне освітнє середовище та покращують емоційне благополуччя здобувачів освіти.

Аналіз досліджень. Соціально-емоційне навчання (СЕН) є предметом досліджень багатьох науковців, серед яких Джозеф Дурлак (Joseph Durlak): відомий своїми метааналізами ефективності програм СЕН, які демонструють позитивний вплив на академічні досягнення та поведінку учнів, Роджер Вайсберг (Roger Weissberg) – один із засновників Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), організації, що займається популяризацією СЕН у закладах освіти та дослідженням рівня сформованості м'яких навичок, Кімберлі Домітровіч (Kimberly A. Schonert-Reichl) досліджує вплив СЕН на розвиток дітей та підлітків, зокрема в контексті шкільного середовища, Катерін Колін (Catherine Collin) вивчає інтеграцію СЕН у навчальні програми та його вплив на емоційний розвиток учнів, Андреас Шляйхер (Andreas Schleicher) – директор Директорату освіти та навичок ОЕСР, ініціатор досліджень, пов'язаних із СЕН, зокрема в межах PISA та інші. Серед українських дослідників варто відзначити праці Олександра Елькіна – голови ради ГО «ЕдКемп Україна», координатора національних досліджень СЕН в Україні. О. Глоба, Л. Гриневич, Т. Дрожжина та ін. у своїх дослідженнях аналізували перспективи та можливості впровадження соціально-емоційного навчання.

Беручи до уваги збільшувану популярність концепції соціально-емоційного навчання та значну кількість досліджень, доцільно зосередити увагу на детальному аналізі особливостей його впровадження у закладах загальної середньої освіти.

Мета статті – висвітлити сутність соціально-емоційного навчання (СЕН), його ключових особливостей та практичних аспектів упровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Соціально-емоційне навчання (СЕН) є одним із ключових напрямків сучасної педагогіки, який спрямований на формування в учнів навичок управління емоціями, побудову ефективних міжособистісних відносин й ухвалення відповідальних рішень. Цей підхід охоплює розвиток емоційної грамотності, емпатії, саморегуляції, соціальних навичок і здатності співпрацювати.

Сутність соціально-емоційного навчання визначається як процес, у межах якого учні та учениці здобувають та ефективно застосовують знання, навички й настанови, потрібні для розуміння та управління власними емоціями, постановлення й досягнення позитивних цілей, побудови та підтримки здорових взаємин, ухвалення відповідальних рішень, розв'язання міжособистісних конфліктів. Отже, центральною ідеєю є інтеграція емоційного й соціального навчання в освітній процес, що сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищенню академічної успішності та зменшенню рівня стресу серед здобувачів освіти.

Починаючи від 1990-х років соціально-емоційне навчання стало невід'ємною складовою глобальної освіти, спрямованої на допомогу здобувачам у досягненні успіху в академічній сфері, професійній діяльності та повсякденному житті, ґрунтуючись на провідних наукових дослідженнях [8].

За словами Н. Дужик, соціально-емоційне навчання становить собою підхід, спрямований на формування в учнів навичок, які впливають на самосвідомість, здатність до комунікації, управління емоціями, емпатію до себе та інших, а також уміння ухвалювати обґрунтовані рішення [6].

Неабияке місце в науковій літературі останнього десятиріччя посідає типологія компетенцій, базових для моделі СЕН. Виділення в окрему групу компетенцій, пов'язаних

із психологією особистості та її реакцією на довколишній світ, є переконливим доказом на користь нового підходу до навчання, цілком відмінного від традиційної дидактики.

Із появою СЕН освіта зосереджена на особистості учня та його діяльності. Відповідно учень є активним учасником навчального процесу й здатний самостійно ідентифікувати власні академічні цілі та оволодіває інструментарієм щодо їх досягнення [13]. По суті вчитель стає модератором соціальної комунікації, яка через групові форми навчання наближає учнів до умов реального життя [11]. Також спрямованість навчання на соціалізацію особистості розширило спектр ролей, якими мусить оволодіти учень у закладі освіти.

Компетентії соціально-емоційного навчання охоплюють ключові навички, потрібні для підтримання здорового способу життя, формування активної громадянської позиції, а також досягнення академічного та соціального успіху як у навчанні, так і в позакласній діяльності. Методика соціально-емоційного навчання часто називається «відсутнім елементом», оскільки ця важлива складова освіти тісно пов'язана з академічними досягненнями, але до цього часу не мала чітко визначеного місця в освітніх програмах [1].

Організація Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) упродовж багатьох років є джерелом фактичних даних про високоякісне соціальне та емоційне навчання. Ця спільнота (ініціатива) розглядає СЕН як розвиток п'яти основних структурних елементів:

Самоусвідомлення – здатність розуміти власні емоції, думки й цінності та їхній вплив на ситуацію. Дескрипторами, що вказують на сформованість навички, будуть визначення особистих, культурних і мовних цінностей; розуміння власних емоцій; розуміння зв'язку між почуттями, цінностями й думками; розуміння стереотипів та упереджень; розвиток інтересів; розвиток мислення зростання (націленість на постійний розвиток).

Самоуправління – здатність управляти емоціями, думками та ефективно поводитись задля досягнення цілей. Показниками стійкої навички будуть управління емоціями; визначення та використання стратегій управління стресом; виявлення самодисципліни та самомотивації; установлення власних та групових цілей; навички планування та організації; ініціативність.

Ухвалення відповідальних рішень – здатність робити конструктивний вибір відносно власної поведінки та соціальної взаємодії. Дескриптори – визначення шляхів розв'язання особистих або соціальних проблем; виявлення цікавості та відкритості; уміння ухвалити рішення на основі оцінювання фактів, інформації та даних; передбачення й оцінювання наслідків своїх дій; застосування навичок критичного мислення; оцінювання особистого, міжособистісного, громадського впливів; розуміння своєї ролі у сприянні особистісному, сімейному та громадському добробуті.

Соціальна свідомість – здатність розуміти позицію інших, співпереживати. Ознаками сформованості елементу є сприйняття поглядів інших; виявлення емпатії, турботи про почуття інших; виявлення різноманітних соціальних норм, зокрема несправедливих; розуміння впливу систем та організації на поведінку.

Побудова стосунків – здатність установлювати та підтримувати здорові стосунки та ефективно орієнтуватися в середовищі з різними людьми та групами. Індикатори – розбудова позитивних відносин, ефективна комунікація; виявлення культурної компетентності; виявлення навичок командної роботи та колективного вирішення проблем; уміння конструктивно вирішувати конфлікти; виявлення навичок лідерства; відстоювання інтересів та прав інших [1].

В Україні практики соціально-емоційного навчання представлені передусім відповідними програмами, які реалізують та запроваджують на різних рівнях. Схарактеризуємо їх.

Програма «Соціально-емоційне і етичне навчання» (далі – СЕЕН) – міжнародна освітня програма, розроблена спеціалістами Університету Еморі для міжнародного використання, побудована на трьох вимірах, які відповідають типам знань і компетенцій,

що їх СЕЕН прагне передати учнівству: усвідомленість, співпереживання, залученість. Кожен із цих вимірів можна розглядати на трьох рівнях – особистісному, соціальному та системному.

Освітня програма СЕЕН складається з восьми розділів:

1. Створення атмосфери співпереживання у класі.
2. Виховання стійкості.
3. Підсилення уваги і самоусвідомленості.
4. Управління емоціями.
5. Навчатися одне від одного, пізнавати одне одного.
6. Співпереживання собі й іншим.
7. Це наша спільна справа.
8. Підсумковий проєкт «Робимо світ кращим».

В Україні програма СЕЕН пілотується від 2019 року в межах експерименту всеукраїнського рівня (наказ Міністерства освіти і науки України від 18.11.2019 № 1431) у формі окремих уроків (як варіативний складник навчального плану), заходів і проєктів [8].

Освітня програма, за вальдорфською педагогікою, – освітня програма першого циклу початкової освіти, розроблена відповідно до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, на виконання наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044 щодо запровадження педагогічної системи «Вальдорфська школа» в закладах освіти України. Характерною особливістю вальдорфської педагогіки є організація освітніх програм з урахуванням ритму навчального року, тижня та навіть дня. Такий підхід сприяє оптимальному використанню періодів готовності учнів до сприйняття, активності та відпочинку, що значно знижує рівень напруження й допомагає зберегти їхнє здоров'я. Навчальний матеріал подається таким чином, щоб забезпечити ритмічну зміну етапів уроку, поєднуючи теоретичні, практичні й художні елементи. Методика навчання базується на послідовній зміні трьох фаз:

- фаза пізнання: включає переживання, спостереження та експериментування;
- фаза розуміння: передбачає спогади, описи, характеристики та замальовки;
- фаза оволодіння матеріалом: зосереджена на переробці, аналізі та узагальненні отриманих знань [2].

Навчальна програма «Ненасильницьке спілкування» запроваджується від 2015 року та реалізується як елементи уроків, окремі заняття чи позакласні заходи та проєкти. Програма орієнтована на учасників та учасниць різного віку та передбачає одноденні або дводенні тренінги з відпрацювання реакції в конфліктній ситуації, засвоєння методів ненасильницького спілкування, що складаються з 4 компонентів (безоцінне спостереження, визначення почуттів, визначення потреб, висловлення прохань), способів установлення зв'язку «від серця до серця», особливості керування гнівом та реакції на критику [9].

Програма «Соціальні та емоційні компетентності XXI століття» запроваджується від 80-х років минулого століття. Адаптація Програми в Україні розпочалася 2016 року та має розвивати емоційні та соціальні навички школярів / школярок 6-17 років. Розвиток таких навичок дає змогу знизити рівень стресу, позбутися шкідливих звичок, конфліктної поведінки та булінгу, а також впливає на покращення психологічного здоров'я, академічних успіхів, соціальну активність, довіру до школи тощо. Упровадження СЕН в освітній процес також підвищує ефективність учительської праці, запобігає професійному вигоранню, допомагає залучити батьків до розвитку дітей [12].

Програма «Лідер у мені» – провідна міжнародна програма із соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного та шкільного віку, що є адаптацією до шкільного середовища та дитячого віку відомої програми Франкліна Кові «Сім звичок високоефективних людей». Від 2020 року впроваджується в український освітній простір. Метою Програми є підготовка до життя молодих лідерів через забезпечення їх навичками

готовності до життя, що допомагають досягти успіху. Динаміка розвитку та сформованості м'яких навичок учнівства досліджується за внутрішньою системою Franklin Covey Measurable Results Assessment [3].

Про те, що рівень сформованості м'яких навичок варто й можна визначити, засвідчують результати різних досліджень. Так, 2023 року українське учнівство 10 і 15 років уперше взяло участь у Міжнародному дослідженні соціально-емоційних навичок ДоСЕН-2023. Аналіз отриманих даних дає можливість з'ясувати, як відрізняється розвиненість цих навичок серед учнів та учениць із різними характеристиками, як ці навички впливають на їхні академічні результати, і як шкільне та домашнє середовища позначаються на розвитку здобувачів освіти.

ДоСЕН замірювало такі соціально-емоційні навички:

«- навички виконання завдань (наполегливість, відповідальність, самоконтроль, мотивація досягати);

- навички регуляції емоцій (стресостійкість, контроль емоцій, оптимізм);

- навички взаємодії з іншими (впевненість у собі, товариськість, енергійність);

- навички широти кругозору (допитливість, креативність, толерантність);

- навички залученості (співпереживання, довіра)» [5].

«Дослідження дало незвичайні результати. Виявилось, що українське учнівство має показник стійкості на рівні 12 % – один із найвищих у світі, що засвідчує розвиненість соціально-емоційних навичок. Наші учні й учениці ліпше піклуються про своє здоров'я, адже рідше пропускають сніданки, частіше виконують фізичні вправи, споживають фрукти та овочі, краще сплять попри все та мають найнижчий рівень так званої навчальної тривожності», – повідомляє Державна служба якості освіти України [5].

У Директораті освіти та навичок при ООН зазначається, що учні, у яких більш розвинені соціально-емоційні навички, зазвичай є значно щасливішими, здатні демонструвати кращі результати в математиці та читанні, більше дбають про своє здоров'я й психологічне благополуччя, а також відчувають меншу навчальну тривожність. Особливу роль відіграють взаємини у процесі навчання: діти досягають вищих результатів із предметів, які викладає улюблений учитель, здатний підтримати, зрозуміти, урахувати їхні сильні та слабкі сторони, а також їхні прагнення й мрії.

За результатами ДоСЕН – 2023 можна зробити висновки, що соціально-емоційні навички є:

- динамічними, їх можна і треба розвивати;

- розвиваються не ізольовано і не у збиток академічному навчанню, а тільки разом із ним;

- формуються через цілеспрямований освітній вплив / інтервенцію;

- щодо різних груп учнівства можуть бути запропоновані диференційовані підходи [7].

Соціально-емоційне навчання є важливим компонентом сучасної освіти, оскільки сприяє не лише академічному, а й особистісному розвитку здобувачів освіти. Активне залучення учнів та учениць через інтерактивні методи, командну роботу та орієнтацію на розвиток життєвих навичок позитивно впливає на якість навчання.

Висновки. Отже, зважаючи на сучасні вимоги суспільства до особистості, зростає потреба впровадження інноваційних методів навчання, які враховують як когнітивні, так і соціально-емоційні аспекти розвитку учнівства. Використання СЕН стає актуальним для підвищення якості освіти й формування необхідних компетенцій на всіх рівнях. При цьому важливо враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти й адаптувати навчальні підходи до їхніх потреб. Ефективне впровадження принципів соціально-емоційного навчання потребує підтримки з боку керівництва закладів освіти, забезпечення ресурсів і постійного вдосконалення педагогічних методик. У зв'язку з цим перспективи подальших досліджень вбачаємо в побудові моделі впровадження соціально-емоційного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Л. Гриневич, Т. Дрожижина, О. Глоба та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Вальдорфська ініціатива БОРИСФЕН. URL: <https://waldorfkiv.org/curriculum>
3. Веб-сторінка компанії. URL: <https://leaderinme.org.ua/>
4. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕ-навчання / за заг. ред. О. Елькіна, О. Масалігіної, Я. Фюрста. Харків: Дім реклами, 2019. Спеціально для П'ятої національної (не)конференції для шкільних педагогів EdCamp Ukraine 2019.
5. Державна служба якості освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/dosen-2023-presentation/>
6. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, Т. 2. С. 186–192.
7. Соціально-емоційні навички для поліпшення якості життя: ключові результати Міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН-2023) для України. *Випуск 1. Учніство про себе*. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Korotkiy-viklad-zvitu-DoSEN-2023.pdf>
8. Соціально-емоційне та етичне навчання / EdCamp Ukraine. URL: <https://www.edcamp.ua/seelukraine/>
9. Центр ненасильницького спілкуванн. URL: <https://www.cnvc.org/uk/>
10. Empatia.pro. URL: <https://www.empatia.pro/>
11. Hromek, R., & Roffey, S. Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*. 2009. Vol. 40. No 5. Pp. 626–644.
12. Lions Club International. URL: <https://lions-quest.org.ua/>
13. Ragozzino K., Resnik H., Utne-O'Brien M., Weissberg R. Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*. 2003. Summer. Pp. 169–171.

References:

1. Hrinevych, L., Drozhzhyna, T., & Hloba, O. (Eds.). (2021). *Analitichnyi ohliad «Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola»* [Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Valdorfska initsiatyva BORYSFEN [Waldorf Initiative BORYSFEN]. Retrieved from <https://waldorfkiv.org/curriculum> [in Ukrainian].
3. Veb-storinka kompanii [Company web page]. Retrieved from <https://leaderinme.org.ua/> [in Ukrainian].
4. Elkin, O., Masalitina, O., & Fiursta, Ya. (2019). *Vybrani materialy mizhnarodnoi prohramy z formuvannia miakyykh navychok SEE-navchannia* [Selected materials of the international program on the formation of soft skills of SEE-learning]. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Derzhavna sluzhba yakosti osvity [Former education quality service]. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/dosen-2023-presentation/> [in Ukrainian].
6. Duzhyk, N. (2020). *Sotsialno-emotsiine navchannia v systemi suchasnykh pedahohichnykh znan* [Social-emotional learning in the system of modern pedagogical knowledge]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27, 2, 186–192 [in Ukrainian].
7. *Sotsialno-emotsiini navychky dlia polipshennia yakosti zhyttia: kliuchovi rezultaty Mizhnarodnoho doslidzhennia sotsialno-emotsiinykh navychok (DoSEN-2023) dlia Ukrainy* [Social and emotional skills for improving the quality of life: key results of the International Social and Emotional Skills Study (DoSEN-2023) for Ukraine]. (Issue 1). *Learning about yourself*. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Korotkiy-viklad-zvitu-DoSEN-2023.pdf> [in Ukrainian].
8. *Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia* [Social-emotional and ethical education]. EdCamp Ukraine. Retrieved from <https://www.edcamp.ua/seelukraine/> [in Ukrainian].
9. Tsentr nenasylnytskoho spilkuvannia [Center for non-violent communication]. Retrieved from <https://www.cnvc.org/uk/> [in Ukrainian].
10. Empatia.pro. Retrieved from <https://www.empatia.pro/> [in English].
11. Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*, 40, 5, 626–644 [in English].

12. Lions Club International. Retrieved from <https://lions-quest.org.ua/> [in English].
13. Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, 169–171 [in English].

Zhulinska H. M.,

orcid.org/0009-0005-4287-8609

THE ESSENCE AND CHARACTERISTICS OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

The article addresses the relevance of integrating social-emotional learning (SEL) as a critical component of the modern education system in the context of the neo-industrial development of society. It emphasizes that the implementation of SEL is aimed at the comprehensive development of individuals, their social adaptation, and the formation of skills such as critical thinking, empathy, communication and decision-making.

The study analyzes the contributions of both Ukrainian and international researchers, including Joseph Durlak, Roger Weissberg, Andreas Schleicher, Oleksandr Elkin, and provides examples of programs aimed at developing social-emotional skills within the framework of the New Ukrainian School reform. The article outlines the main structural elements of social-emotional learning: self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and responsible decision-making.

The impact of SEL on students' social-emotional and academic development, success, social integration, and overall well-being is explored. The effectiveness of programs such as "Social, Emotional and Ethical Learning" and "Leader in Me," among others, is analyzed. The significant role of teachers as facilitators of social interactions is highlighted.

Special attention is paid to the competencies formed through SEL, their influence on emotional literacy, resilience to stress, and conflict resolution skills. The potential of programs focused on nonviolent communication and the positive effects of SEL in reducing bullying and preventing teacher burnout are emphasized.

The article proposes further directions for implementing SEL in the school environment through the development of innovative methodological approaches, evaluation systems, and integration into educational standards that address contemporary societal challenges.

Key words: social-emotional learning, general secondary education institutions, social skills, essence of social-emotional learning, social-emotional learning programs.

Дата надходження статті: 05.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.091.12:005.336.2]:378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.588>

Чух Г. П.,

orcid.org/0000-0002-6831-4204

СТВОРЕННЯ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НУШ ЯК ЗАПОРУКА СИНЕРГІЇ ФІЛОЛОГІЧНИХ І STEM-ДИСЦИПЛІН У ЗЗСО

У статті висвітлено питання створення STEM-орієнтованого середовища на уроках української мови. Обстоюється позиція щодо того, що синергія філологічних і STEM-дисциплін у закладах ЗСО є можливістю реалізації міждисциплінарних зв'язків, які сприяють формуванню в учнів наукового світогляду та цілісної картини світу. При цьому забезпечується врахування освітньої інновації: запровадження STEM-освіти як стрижневої домінанти сучасної педагогіки

в забезпеченні рівного якісного доступу молодого покоління до освіти, що є джерелом соціальної та культурної ініціативи, творчої еволюції мислення й діяльності.

На основі можливостей інтеграції природничо-математичної та технологічної освіти з мовно-літературною запропоновано класифікацію лінгвістичних вправ на основі текстів STEM-орієнтованої тематики: вправи на вироблення когнітивних навичок; вправи на вироблення науково-дослідницьких навичок; вправи, які сприяють розвиткові інженерного мислення; вправи, які сприяють розвиткові здатності до ухвалення креативних функціональних рішень, інноваційності (удосконалення чинних продуктів, процесів і систем). Визначено мету використання кожної означеної групи вправ на основі текстів STEM-орієнтованої тематики.

Наведено приклади текстів STEM-орієнтованої тематики, узятих із науково-популярних видань, підручника «Українська мова» для учнів 7 класу закладів ЗЗСО, для мовознавчих вправ, що можуть бути використані вчителем для створення STEM-орієнтованого середовища на уроках української мови. Відзначено, що автори деяких підручників демонструють традиційні, але якісно вдосконалені підходи до добору STEM-орієнтованих текстів та лінгвістичних завдань до них, однак на сьогодні ця тенденція ще не стала мейнстрімом у підручникотворенні мовно-літературної освітньої галузі НУШ.

Сформульовано висновок, що під час різних форм підвищення кваліфікації вчителів мовно-літературно освітньої галузі НУШ у системі післядипломної педагогічної освіти варто акцентувати на потребі вдосконалення предметно-методичної компетентності фахівців, зокрема на вдосконаленні вміння добирати тексти для лінгвістичних вправ учнів НУШ на засадах STEM-орієнтованого підходу.

Ключові слова: STEM, інтеграція, предметно-методична компетентність, викладання української мови та літератури, післядипломна педагогічна освіта.

Постановка проблеми. STEM-освіта – напрямок осучаснення шкільної освіти, яка визначає поєднання природничих наук, технології, інженерії та математики. Хоч навчальні дисципліни мовно-літературної освітньої галузі й не входять до переліку STEM як інноваційної технології генерування креативних ідей, наукової грамотності, на уроках української мови варто долучитися до формування навичок оброблення інформації, спілкування, ефективної командної роботи, як це роблять на уроках навчальних предметів технологічної, природничої, математичної, інформатичної освітніх галузей. Учителі, що викладають філологічні дисципліни, теж можуть працювати над формуванням практичних навичок, стимулюванням допитливості та інтересу до досліджень, а це в майбутньому визначить професійні інтереси здобувача / здобувачки освіти, стане запорукою ефективності українських стартапів подальших десятиліть. Такий підхід є можливістю реалізації міжпредметних зв'язків, які сприяють формуванню в учнів наукового світогляду та цілісної картини світу.

Аналіз досліджень. Теоретичні засади реалізації STEM-освіти в умовах реформування освітньої галузі висвітлено в роботах вітчизняних педагогів (Горбенко С., Завалевський Ю., Дівінська Н., Лозова О., Поліхун Н., Постова К., Сліпухіна І., Стрижак О., Чернецький І. та ін.). Різним проблемам STEM-освіти як стрижневої домінанти сучасної педагогіки в забезпеченні рівного якісного доступу молодого покоління до освіти, що є джерелом соціальної та культурної ініціативи, творчої еволюції мислення і діяльності, присвячено роботи авторів колективної монографії «Світ інноваційних можливостей: актуальні питання розвитку STEM-освіти», яка висвітлює матеріали вивчення та узагальнення праць учених і педагогів-практиків, їхні авторські погляди на теоретичні, експериментальні й прикладні аспекти розвитку STEM-освіти. Для нашої наукової розвідки особливо цікавими є дидактичні аспекти, які стали предметом дослідження Н. Шацької (використання елементів STEM-освіти в мовно-літературній галузі) [7], В. Ушмарової (інноваційні форми підвищення рівня готовності вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями) [5] та ін.

Мета статті – розкрити широкий спектр можливостей інтеграції STEM-освіти, зокрема природничо-математичної і технологічної освіти з мовно-літературною, запропонувати конкретні приклади практичних завдань із розвитку предметно-методичної компетентності вчителя-філолога, зокрема вдосконалення вміння добирати тексти для лінгвістичних вправ учнів НУШ на засадах STEM-орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Для закладів, що надають освітні послуги з підвищення кваліфікації педагогів, важливо організувати роботу з розвитку предметно-методичної професійної компетентності вчителів ЗЗСО в контексті STEM-освіти на засадах трансдисциплінарності: фахівці гуманітарних освітніх галузей мають орієнтуватися в суміжних галузях професійної діяльності, учителю-філологу варто подбати про створення STEM-орієнтованого освітнього середовища, адже учитель мови і літератури теж долучений до надання підтримки й допомоги учнівству із самовизначенням. При цьому важливо віднайти оптимальний баланс між гуманітарним і STEM-освітнім складником.

Важливим завданням різних форм підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін є розвиток предметно-методичної компетентності, зокрема вміння добирати тексти для лінгвістичних вправ, запропонованих для здобувачів освіти, при чому тематика таких текстів має бути STEM-орієнтованою. Усталені традиції добору текстів вправ переосмислюють під впливом потреби практикоорієнтованості освітнього процесу на теперішньому етапі розвитку шкільної освіти. Це сприятиме вдосконаленню процесу підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін та усвідомленню педагогами важливості об'єднання зусиль учасників освітнього процесу у формуванні необхідних компетентностей школярів. Вивчення мовних явищ у відриві від методів навчання, що стимулюють допитливість та підтримку інтересу до досліджень, не сприяє визначенню учнями майбутніх професійних STEM-інтересів здобувача / здобувачки освіти [6].

Важливо зауважити, що робота з педагогами під час підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін передбачає різні форми, методи її організації, однак при цьому варто враховувати різні індивідуальні освітні потреби вчителів, які визначені їхнім фаховим досвідом, здібностями, професійною самореалізацією особистості. Такий підхід сприяє розвитку та самореалізації освітянина: це тривалий шлях від запропонованих педагогові STEM-орієнтованих завдань, які можна використовувати на уроках в НУШ, до самостійного пошуку вчителем власних методичних прийомів STEM-освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі, що свідчить про вдосконалення предметно-методичної компетентності, досягнення індивідуальних методичних цілей учителя. Отже, запропоновані вчителю-практику зразки STEM-орієнтованих вправ у процесі педагогічної діяльності стимулюють творчість освітян, є початком їхнього професійного розвитку в цьому напрямку.

Розглянемо приклади текстів для мовознавчих вправ, узятих з науково-популярних видань, підручника «Українська мова» для учнів 7 класу закладів ЗЗСО, що можуть бути використані вчителем створення STEM-орієнтованого середовища на уроках української мови. Так, у підручнику для 7 класу закладів ЗСО (Онатій Н., Ткачук Т. «Українська мова») автори запропонували тексти, тематика яких відкриває можливості створення на уроках української мови STEM-орієнтованого середовища. Уже в передмові до видання зазначено: «Зі сторінок підручника ви дізнаєтеся, як професор Кембриджського університету вигадав мову для «Гаррі Поттера», коли з'явилося перше колесо, хто створив першу комп'ютерну гру й навіть смартфони недалекого майбутнього виготовлятимуть у формі лінз» [3]. Зауважимо, що й в інших підручниках авторами продемонстровано якісно вдосконалені підходи до добору STEM-орієнтованих текстів та лінгвістичних завдань до них, однак на сьогодні ця тенденція ще не стала мейнстримом у підручникотворенні мовно-літературної освітньої галузі НУШ. .

Окрім того, вважаємо за потрібне запропонувати класифікацію лінгвістичних вправ на основі STEM-орієнтованих текстів. В основу класифікації беремо перелік STEM-

компетенцій, визначених Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти):

- вправи на вироблення когнітивних навичок;
- вправи на вироблення науково-дослідницьких навичок;
- вправи, які сприяють розвиткові інженерного мислення;
- вправи, які сприяють розвиткові здатності до ухвалення креативних функціональних рішень, інноваційності (удосконалення існуючих продуктів, процесів і систем).

Зауважимо, що академічна свобода вчителя дозволяє дібрати різні типи лінгвістичних завдань для учнів / учениць НУШ до запропонованих текстів. Наше завдання – чітко окреслити STEM-орієнтовану мету таких вправ, запропонувати приклади текстів, зміст яких відкриває для здобувачів / здобувачок освіти широкий світ інноваційних можливостей, поєднує знання зі STEM-дисциплін та лінгвістики.

1. Вправи на вироблення когнітивних навичок. Мета таких вправ – розвиток пізнавальних здібностей, що забезпечують можливість оброблення інформації, формування уваги, пам'яті, аналітичного, критичного мислення і креативних якостей, здатність до навчання, аналізу, оцінювання, порівняння і планування дій, пошуку ідей, ухвалення рішень, аргументації, проведення спостережень, оброблення результатів та підготовки висновків [1].

Наведемо приклад.

1.1. Прочитайте текст. Виконайте завдання.

Плеяди – одне з найкрасивіших розсіяних зоряних скупчень

Починаючи з другої половини осені й закінчуючи серединою весни, в Україні та інших країнах Європи можна спостерігати вечорами красиве розсіяне зоряне скупчення Плеяди, розташоване в північно-західній частині сузір'я Тельця. Навіть далекі від астрономії люди, вдивляючись у нічне небо, помічають це чудове зоряне скупчення серед інших візерунків небосхилу. Плеяди мають характерну форму, подібну до маленького ковшика з ручкою (хтось бачить у цьому скупченні маленького дракончика або ромбик, хтось – кельму, усе залежить від людської фантазії та зору). Людина з нормальним зором розрізняє в Плеядах неозброєним оком 6-7 зірок. Проте вже при спостереженні у 7-кратний призмений бінокль у безмісячну ніч можна помітити набагато більше менш яскравих зірок, що утворюють це скупчення. Невеликий телескоп відкриє перед вами сотні зірок Плеяд, які є незабутнім видовищем в окулярі вашого інструменту.

Найбільш рання згадка про Плеяди міститься у знаменитій епічній поемі «Іліада» Гомера (близько 750 р. до н.е.). Також є три посилання на Плеяди в Біблії. Згідно з давньогрецькою міфологією Плеяди ще називають Сімома сестрами, а японська назва – Субару. Українська традиційні народні назви цього розсіяного зоряного скупчення – Стожари, Волосожари, Баби-Звізди, Кво́чка.

Першого ж ясного вечора подивіться на небо і знайдіть Плеяди, користуючись пошуковою картою. Вдалих спостережень та пошуків! [2].

1.1.1. Скористайтеся пошуковою картою «Плеяди», розміщеною на сайті астрономічного центру Музей-планетарій «Харків космічний». Запишіть назви небесних тіл, сузір'їв, зазначених у пошуковій карті, відповідно до вимог нової редакції Українського правопису 2019 р.

1.1.2. Випишіть з тексту слова з префіксами та прокоментуйте їх правопис.

1.1.3. Виберіть із тексту речення, ускладнені дієприслівниковими зворотами, прокоментуйте вживання розділових знаків.

1.1.4. Поцікавтеся, що зображено на фірмовому значку відомої марки автомобілів, назва якої перекладається з японської як Плеяди. Прокоментуйте цей вибір лідера японського автопрому.

1.1.5. «Так чом, Стожари, ви знов заходите за хмари?» – питає ліричний герой української пісні «Стожари» (муз. П. Дворського, сл. В. Кудрявцева). Які ще українські

народні назви розсіяного зоряного скупчення Плеяди наведені в тексті? Скористайтесь словником власних астрономічних назв [4] української мови і назвіть інші народні назви цього космічного об'єкта.

1.1.6. Слово «стожари» словники подають і в іншому значенні. З'ясуйте лексичне значення цього діалектного слова. У якому значенні вжито цю лексему в реченні *А стожари, наче варта, розійшлись по полю?*

1.1.7. У новій редакції Українського правопису в параграфі, де прокоментовано правопис астрономічних назв, зазначені й народні назви зоряних скупчень, сузір'їв та галактик: Квочка, Великий Віз, Чумацький Шлях. Поясніть стилістичні особливості вживання народних і наукових власних назв природних космічних об'єктів.

2. Вправи на вироблення науково-дослідницьких навичок. Мета таких вправ – розвиток навичок спостереження, прогнозування, інтерпретації даних тощо). Прикладні завдання мають відповідати віковим інтересам здобувачів і здобувачок освіти й відображати питання, що можуть виникати в повсякденному житті.

Наведемо приклад такої вправи.

2.1. Перепишіть речення, ставлячи слова в дужках у потрібних відмінках. Виконайте завдання.

1. Сьогодні на (дороги) можна зустріти більше (велосипедисти), ніж інших учасників (рух). 2. Так було не завжди: спочатку люди приручали (коні). 3. Однак для багатьох ці тварини були дорогим (задоволення). 4. Винахід німця (барон) Карла фон Дреза врятував (ситуація). 5. Він створив перший скутер, який вдосконалювався іншими майстрами протягом двох (століття). 6. Найбільшим (прорив) став винахід ланцюга (шестерні), який приписують англійцю (механік) Лоусону.

2.1.1. Поміркуйте, без якого винаходу не можна було створити велосипед.

2.1.2. Випишіть із тексту всі названі засоби, які допомагають рухатись.

2.1.3. Визначте, чи правдиві наведені нижче факти(так / ні).

1. Першим засобом пересування був скутер, потім коней приручили 2. Скутер винайшов англійський механік Карл фон Дрез. 3. Німецький барон винайшов ланцюгову передачу [3, с. 15].

Наведемо ще один зразок вправи на вироблення науково-дослідницьких навичок.

2.2. Спочатку учні ознайомлюються з текстом, виконують за ним завдання з теми «Словотвір», а далі міркують над ілюстраціями з підручника, які, по-перше, оригінально відображають можливі варіанти мотивів, що спонукали людей до винаходу колеса, а по-друге, у процесі обговорення спонукають здобувачів освіти до усвідомлення тез, які є заголовками двох ілюстрацій: «Не працєю важко, працєю із розумом» та «Винахід – лише перший крок до успіху».

1. Кол...со виникло в Стародавній Месопотамії, Єгипті та Європі окремо в різні періоди часу. 2. Учені не можуть з'ясувати, хто і де вперше створив кол...со. 3. Але відомо, що цей винахід з'явився 3500 року до нашої ери і став одним з найважливіших досягнень людства [3, с. 12].

Деякі тексти STEM-орієнтованої тематики, дібрані вчителем для роботи на уроках української мови, наприклад у 7 класі, не потребують окремо виділених питань з прогнозування, інтерпретації даних, оскільки вже їхнє інформаційне наповнення спонукає здобувачів освіти до розвитку навичок спостереження. Наведемо приклад такого завдання.

2.3. Прочитайте текст, уміщений у виданні «Енергетика: історія, сучасність і майбутнє». Випишіть із нього всі форми дієслова (їх тут 16), укажіть їхні назви.

1. Деякі вчені вважають, що людину створив вогонь. 2. Звичайно, це сказано в переносному значенні. 3. Але без вогню наші предки навряд чи змогли б вижити в льодовиковий період. 4. Приборкавши вогонь, людина отримала тепло, світло, захист від диких тварин і вміння смачно готувати. 5. Пізніше ми навчилися обпалювати глину. 6. Період природного вогню, отриманого з природи і підтримуваного у вогнищах, тривав

дуже довго. 7. Під час розкопок у печері поблизу Пекіна археологи знайшли сліди багаття, яке безперервно горіло на одному місці п'ятсот тисяч років! [3, с. 24].

Відповідно до визначеної нами класифікації виділяємо ще дві групи завдань: вправи, які сприяють розвиткові інженерного мислення; вправи, які сприяють розвиткові здатності до ухвалення креативних функціональних рішень, інноваційності (удосконалення існуючих продуктів, процесів та систем). Мета першої групи вправ – акцентування на розв'язанні проблем реальної дійсності, створення моделей практичних ситуацій, які сприяють виробленню якостей мислення, необхідних для повноцінного функціонування людини в суспільстві. Зміст текстів другої групи вправ має практичну значущість, школярі його сприймають на основі життєвого досвіду або інтуїтивних уявлень. Здобувачі освіти займають активну життєву позицію, вчаться взаємодіяти в межах невеликих груп, генерують ідеї. Обмежений обсяг статті спонукає розглянути приклади текстів STEM-орієнтованої тематики зазначених двох видів вправ у подальших публікаціях.

Висновки. Отже, під час різних форм підвищення кваліфікації вчителів мовно-літературно освітньої галузі НУШ варто акцентувати на потребі вдосконалення предметно-методичної компетентності фахівців, зокрема на можливостях створення STEM-орієнтованого середовища на уроках української мови НУШ, що стане запорукою синергії філологічних і STEM-дисциплін у ЗЗСО. Під час викладання дисциплін мовно-літературно освітньої галузі варто долучитися до формування практичних навичок, стимулювання допитливості та підтримки інтересу до досліджень, ефективної командної роботи в контексті STEM-освіти.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вивченням досвіду використання текстів STEM-орієнтованої тематики та створенням на їх основі вправ, які сприяють розвиткові інженерного мислення, та вправ, які сприяють розвиткові здатності до ухвалення креативних функційних рішень, інноваційності (удосконалення існуючих продуктів, процесів та систем). Популяризація такого досвіду під час удосконалення професійності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти дозволяє виробляти в педагогів здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.
2. Малахов О. Плеяди (із матеріалів музею-планетарію «Харків космічний»). URL: <https://planetarium-kharkov.org/?q=node/537>.
3. Онатій Н. В., Ткачук Т. П. Українська мова: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД. 2024. 256 с.
4. Процик І. Словник власних астрономічних назв української мови. *Українське небо. Студії над історією астрономії в Україні*. Львів: Інститут прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України. 2014. С. 318–335.
5. Ушмарова В. Інноваційні форми підвищення рівня готовності вчителів до
6. роботи зі здібними та обдарованими учнями. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 70–74.
7. Чух Г. П. Розвиток предметно-методичної професійної компетентності вчителів-філологів ЗЗСО в контексті STEM-освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. № 2 (5). 2023. С. 65–68.
8. Шацька Н. Використання елементів STEM-освіти у мовно-літературній галузі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «STEM-Освіта: досвід, виклики, ідеї та рішення» (20-21 жовтня 2022 року, м. Запоріжжя)*. URL: <https://drive.google.com/file/d/1y6bHmq9s08je-REbCBYNmbcmZkrhSOvU/view>.

References:

1. Concept for the development of science and mathematics education (STEM education), Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 No.960-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

2. Malakhov, O. Pleiady (iz materialiv muzeiu-planetariiu «Kharkiv kosmichnyi») [Pleiades (from the materials of the museum-planetarium "Kharkiv Space")]. Retrieved from <https://planetarium-kharkov.org/?q=node/537> [in Ukrainian].
3. Onatii, N., & Tkachuk, T. (2024). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv ZSO* [Ukrainian language: a textbook for the 7th grade of general secondary education institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Protsyk, I. (2014). Slovyk vlasnykh astronomichnykh nazv ukrainskoi movy [A dictionary of proper astronomical names of the Ukrainian language]. *Ukrainske nebo. Studii nad istoriieiu astronomii v Ukraini*. Lviv [in Ukrainian].
5. Ushmarova, V. (2016). Innovatsiini formy pidvyshchennia rivnia hotovnosti vchyteliv do roboty zi zdibnymy ta obdarovanymy uchniamy [Innovative forms of increasing the level of readiness of teachers to working with gifted and talented students]. *Ridna shkola*, 4, 70-74 [in Ukrainian].
6. Chukh, H. (2023). Rozvytok predmetno-metodychnoi profesiinoi kompetentnosti vchyteliv-filolohiv ZZSO v konteksti STEM-osvity [Development of the subject-methodical professional competence of teachers-philologists of general secondary education institutions in the context of STEM education]. *Visnyk Dniprovskoi akademii nepererвної osvity. Seriia «Filosofia. Pedahohika»*, 2 (5), 65-68 [in Ukrainian].
7. Shatska, N. (2022). Vykorystannia elementiv STEM-osvity u movno-literaturnii haluzi [Using elements of STEM education in the language and literature field]. *STEM-Osvita: dosvid, vyklyky, idei ta rishennia*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Chukh H. P.,
orcid.org/0000-0002-6831-4204

CREATING A STEAM-ORIENTED ENVIRONMENT IN NUS UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AS A FOUNDATION FOR SYNERGY BETWEEN PHILOLOGICAL AND STEM DISCIPLINES IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article addresses the issue of creating a STEM-oriented environment in Ukrainian language lessons. It argues that the synergy between philological and STEM disciplines in secondary education institutions offers an opportunity to implement interdisciplinary connections that contribute to the development of students' scientific worldview and a holistic understanding of the world. At the same time, it ensures the integration of educational innovations, particularly the introduction of STEM education as a core element of modern pedagogy to ensure equitable access to quality education for the younger generation, which serves as a source of social and cultural initiative, creative evolution of thinking, and activities.

Based on the potential integration of natural sciences, mathematics, technology, and linguistic-literary education, a classification of linguistic exercises based on STEM-oriented texts is proposed: exercises for developing cognitive skills; exercises for cultivating research skills; exercises aimed at fostering engineering thinking; and exercises that enhance the ability to make creative functional decisions and promote innovation (improving existing products, processes, and systems). The goals of using each of these groups of exercises based on STEM-oriented texts are defined.

Examples of STEM-oriented texts for linguistic exercises are provided, taken from popular science publications and the textbook "Ukrainian Language" for 7th-grade students of secondary schools, which teachers can use to create a STEM-oriented environment in Ukrainian language lessons. It is noted that while most textbooks demonstrate traditional yet qualitatively improved approaches to selecting STEM-oriented texts and linguistic tasks, this trend has not yet become mainstream in the creation of textbooks for the linguistic-literary educational field in NUS.

The conclusion emphasizes that during various forms of professional development for teachers in the linguistic-literary educational field within the postgraduate pedagogical education system, attention should be focused on the need to enhance subject-methodological competence, particularly improving the ability to select texts for linguistic exercises for NUS students based on the principles of the STEAM-oriented approach.

Key words: STEM, integration, subject-methodological competence, teaching Ukrainian language and literature, postgraduate pedagogical education.

*Дата надходження статті: 11.06.2024 р.
 Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.*

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 378:37.011.3-051: (811.161.2+821.161.2)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.589>

Кузьменко Ю. В.*,

orcid.org/0000-0001-5471-6432

Ситченко А. Л.*,

orcid.org/0000-0003-3725-1893

Корнієнко І. А.*,

orcid.org/0000-0002-2991-0476

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкривається поняття суб'єктності професійної підготовки фахівців як провідного чинника студентоцентрованого навчання. Актуалізуються основні інструменти вищої освіти – освітня програма, навчальний план і навчальні дисципліни у зв'язку з результатами навчання, які мають індивідуальний компетентнісний характер і є категорією студентоцентрованої освіти.

Основним напрямком суб'єктного навчання вчені визначають персональну освітню траєкторію студента, що втілюється в індивідуальному навчальному плані за активної участі кожного зацікавленого здобувача вищої освіти, який усвідомлює себе повноправним учасником навчального процесу. Можливість індивідуального вибору компонентів змісту навчання є показником відкритості вищої освіти та її гуманістичного характеру.

Стосовно підготовки бакалаврів-філологів підкреслюється потреба формування в них власної мовознавчої та літературознавчої концепції, свідомих поглядів на мовні й літературно-художні явища, розвиток здатності до самостійного об'єктивного аналізу та готовності до обґрунтованого пояснення наукових і художніх текстів. Суб'єктно-смісловий обмін між майбутніми вчителями української мови і літератури вважається ключовим чинником свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до національних цінностей, гуманітарних пріоритетів, педагогічної професії, життєвих смислів та уявлень про індивідуально вагомий і суспільно відповідальні морально-естетичні ідеали.

Формування у студентів суб'єктного досвіду діяльності пов'язується з виконанням проблемних завдань, проєктним навчанням, у процесі якого відбуваються широкі міжособистісні комунікації й реалізується партнерська взаємодія всіх зацікавлених осіб. Суб'єктна спрямованість навчання передбачає опору на сформовані у студентів компетентності й водночас цілеспрямований розвиток їх під час засвоєння навчальних дисциплін, унаслідок чого відбуваються особистісні трансформації суб'єктів навчального процесу.

Ключові слова: суб'єктне навчання, студентоцентроване навчання, компетентнісна освіта, освітня траєкторія, індивідуальний навчальний план, проєктне навчання, суб'єкт навчального процесу, суб'єктний досвід.

Постановка проблеми. В умовах особистісно орієнтованої парадигми вітчизняної освіти актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів, здатних до продуктивної професійної діяльності в контексті індивідуальних пріоритетів та національних і європейських цінностей. Кожна освітня програма відтак зорієнтована на студента, тісно пов'язана з його особистими інтересами й пізнавальними потребами, що надає навчання студентоцентрованого характеру й потребує опори на суб'єктний досвід здобувачів вищої освіти. Ідеться про врахування важливого для кожного рівня знань і вмінь, уявлень

*© Кузьменко Ю. В.

*© Ситченко А. Л.

*© Корнієнко І. А.

і переконань, ставлень і ціннісних орієнтацій, що складають особистісний потенціал, який зумовлює успішність навчальної та виробничої діяльності випускника вищої школи. Орієнтація в навчанні на студента означає спрямованість освітньої діяльності на результат його фахової підготовки, пов'язаний із набуттям випускником необхідних компетентностей.

Проте в цій роботі виникають суперечності між: а) студентоцентрованим навчанням і викладацьким імперативом; б) традиційними та інноваційними підходами до організації навчальних занять; в) психологічним феноменом суб'єктності діяльності та його реалізацією в педагогічному аспекті. Однак проблема професійної суб'єктності як чинник студентоцентрованої освіти майбутніх учителів української мови і літератури докладно не була досліджена.

Аналіз досліджень. Поняття суб'єктності особистості розглядається вченими у різних аспектах – філософському, психологічному, педагогічному, філологічному, політологічному, культурологічному та ін. Окремі аспекти формування професійної суб'єктності висвітлює І. Онищенко, вказуючи на мотиваційний чинник професійної діяльності вчителів початкової школи [9]; суб'єктний контекст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розкриває В. Желанова [1]; як інтегративну властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови трактує суб'єктність Т. Колодько [6]; провідним чинником формування цілісності освітнього простору вважає суб'єктність О. Юрченко [15].

У контексті дослідження актуалізуються педагогічні праці, в яких розкриваються поняття професійної суб'єктності вчителя й етапний характер її формування в освітньому процесі, що вказує на перспективність цього процесу. Так, професійно-суб'єктну позицію майбутнього вчителя початкової школи Д. Пріма розглядає як інтегративну систему «усвідомлених ставлень особистості до себе, професійної діяльності та інших суб'єктів освітнього процесу, базовану на сукупності компетентностей (знань, умінь, практичного досвіду), що виявляється в професійній поведінці» [10, с. 104]. Тобто йдеться про основні якості суб'єкта, що забезпечують йому успішне пізнання.

На думку О. Капінуса, можна визначити суб'єктність у таких її проявах, як активність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, рефлексивність тощо [4, с. 35]. Можливість номінації суб'єктних якостей особи забезпечує умови для їх спеціального розвитку.

Розвиток суб'єктності майбутніх педагогів О. Кобець пояснює як процес цілеспрямованого й довільного формування в них певних якостей і здібностей, визначаючи суб'єктність особистості «як здатність, що забезпечує людині можливість здійснювати управління та самоуправління у соціальній взаємодії» [5, с. 18]. Учений підкреслює, що насамперед ідеться про розвиток таких суб'єктних якостей, які забезпечували б практичне застосування отриманих знань як засіб навчання, і пропонує динамічну модель суб'єктного навчання, вказуючи на стадії суб'єктності як етапи становлення суб'єктних якостей здобувачів педагогічної освіти й наполягаючи на потребі ширшого використання для цього активних методів навчання [там само, с. 23]. Утім рівні розвитку цих стадій він пов'язує переважно з активністю особистості в комунікативних взаємодіях, що обмежує поняття суб'єктності навчання його інтерактивними формами. Отже, організація студентоцентрованого навчання є головною умовою компетентнісного наповнення результатів освіти, що становлять основу успішного подальшого навчання або виробничої діяльності за опанованою спеціальністю й визначають суб'єктний досвід діяльності конкретного фахівця.

Стосовно суб'єктного досвіду особистості та його значення для філологічної освіти цікавою є модель інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній школі, розроблена В. Уліщенко. Дослідниця пропонує спиратися в навчанні на різноманітні зв'язки між учнями, учителем, автором виучуваного твору, іншими читачами тощо, стимулюючи міжособистісні комунікації й примножуючи емоційно-

чуттєвий та розумовий досвід юних читачів. У цьому зв'язку вчена розрізняє поняття інтерактивного навчання та інтерсуб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, спрямованої на усвідомлення суб'єктом свого «Я» та унікальності «іншого» [14, с. 18], що передбачає ціннісно-смысловий обмін між партнерами спілкування і сприяє досвіду їх міжособистісної комунікації. Отже, професійна суб'єктність означає розвиток у майбутнього вчителя уявлень про себе як суб'єкта педагогічної взаємодії, у процесі якої в учасників навчального процесу формується свобода вибору розумових завдань і способів їх розв'язання, що сприяє вільному навчанню та усвідомленню себе його активним учасником.

Отже, в науково-педагогічних джерелах пояснюється поняття професійної суб'єктності, підкреслюється можливість її поетапного формування як інтегративного чинника професійної підготовки майбутнього вчителя. Однак увага дослідників зосереджується головним чином на розвитку професійної суб'єктності вчителів початкової школи й зрідка – учителів іноземної мови. Стосовно вчителів української мови й літератури подібних досліджень не проводилося.

Мета статті – висвітлити суб'єктність професійної підготовки вчителів української мови й літератури як провідного чинника студентоцентрированої освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний феномен суб'єктності професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури пов'язуємо із самовизначенням студентів як творців своєї моделі вчителя-філолога, власної концепції навчання й виховання, зі свідомим забезпеченням кожним свого фахового саморозвитку й активного впливу на освітнє середовище та особисте й суспільне життя. У контексті особистісно орієнтованої парадигми вітчизняної освіти актуалізується суб'єктна роль особи, яка навчається у процесі активної та цілеспрямованої пізнавальної діяльності.

У Новому тлумачному словнику української мови поняття «суб'єкт» пояснюється як: 1) *філос.* Істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності; 2) *книж.* Особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті [8, с. 469]. Отже, суб'єктний підхід до перебудови навчального процесу передбачає продуктивну партнерську взаємодію всіх учасників пізнавальної діяльності, що прямо стосується підготовки відповідних педагогічних кадрів як ініціаторів та організаторів суб'єктного навчання.

Оскільки студент здобуває не лише освітній рівень, а й професійну кваліфікацію, то має бути готовим до конкурентної боротьби за своє робоче місце, на яке вже не може розраховувати впродовж усього життя, не підвищуючи свого фахового рівня. Для цього він має усвідомлювати власні прагнення й інтереси, обирати відповідні рішення й засоби їх виконання, оцінювати результати своїх дій та вносити до них певні корективи. Актуалізується поняття індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, яка означає персональний шлях реалізації його особистісного потенціалу і включає, зокрема, «послідовність здобуття освітніх кваліфікацій, академічну мобільність, визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти тощо. Індивідуальна освітня траєкторія формується здобувачем вищої освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду» [2]. Отже, студент має брати активну участь у формуванні власної освітньої траєкторії, що реалізується в його індивідуальному плані здебільшого за рахунок вибіркових навчальних дисциплін. На практиці ж часто виходить, що індивідуальні навчальні плани студентів певної академічної групи не відрізняються один від одного, більше враховуючи зміст навчального плану, ніж потенціал і потреби окремого студента.

Проблему суб'єктності професійної підготовки здобувачів вищої освіти пов'язуємо з орієнтацією освітньої діяльності на студента. Реалізація студентоцентризованого навчання відповідно до чинного Закону України «Про вищу освіту» передбачає: «заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів

здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [2]. Отже, проголошується першість студента, для задоволення потреб якого, власне, й працює освітнє середовище. На законодавчому рівні визначається поняття суб'єкта освітнього процесу як самостійного й відповідального учасника, підкреслюється потреба формування індивідуальної освітньої траєкторії студента як суб'єкта освітнього процесу, що передбачає з'ясування й урахування його навчальних потреб і можливостей.

Трансформація вищої освіти, зумовлена входженням України в європейський освітній простір й активована з ухваленням Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), спричинила формування відповідної національної освітньої термінології, що дає змогу об'єктивувати поняття студентоцентрованого підходу. Увагу привертає «Національний освітній глосарій: вища освіта», в якому стверджується, що студентоцентрований підхід «передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, ураховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання» [7, с. 61]. Отже, проголошене в Законі України «Про вищу освіту» положення про «задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти» реалізується насамперед у побудові відповідної освітньої програми, за якою формується навчальний план і розробляються програми навчальних дисциплін, зокрема й вибіркових.

Суб'єктний чинник названих освітніх документів забезпечується визначенням очікуваних результатів засвоєння кожним студентом як навчальних дисциплін, так й освітньої програми загалом. Оскільки результати вищої освіти пов'язуються з компетентностями, які врешті складають потенціал суб'єкта діяльності, то виходить, що поняття студентоцентрованого навчання охоплює компетентнісні результати навчання як основу суб'єктного досвіду діяльності фахівця. Ю. Рашкевич пояснює: «Основними категоріями студентоцентрованого навчання є компетентності та результати навчання», підкреслюючи, що ці два терміни «є ключовими в Європейському просторі вищої освіти» [11, с. 7].

Визначене в чинному Законі України «Про вищу освіту» поняття компетентності як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей», тобто діяти на основі здобутих результатів навчання, які охоплюють «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програми результати навчання) або окремих освітніх компонентів», цілком відповідає характеристикам суб'єктності професійної готовності випускника закладу вищої освіти.

Суб'єктність професійної підготовки бакалаврів-філологів не обмежується вибором освітньої програми та навчальних дисциплін і передбачає засвоєння цілого спектру мовних і мовознавчих, літературних і літературознавчих компетентностей, вироблення відповідних ціннісних орієнтацій, обсяг яких становить основу суб'єктного потенціалу фахового словесника. Під час вивчення мови й літератури студент формує власні погляди на мовно-літературні феномени, переживає свої уявлення і ставлення до мовних явищ і літературних здобутків, носіїв мовно-літературної культури, проблем функціонування національних мов і літературних творів тощо. У навчанні використовуються не лише опорні знання, а й емоційно-чуттєві враження, застосовуються набуті операційні вміння, що в сумі складає суб'єктний досвід діяльності кожної особи (Г. Костюк, І. Пасічник). Суб'єктна спрямованість підготовки майбутніх фахівців означає опору в навчанні на сформовані в студентів загальні й фахові компетентності та цілеспрямований розвиток

їх у лекційно-практичній і самостійній роботі у процесі засвоєння навчальних дисциплін. Ідеться не лише про використання суб'єктного досвіду особи в певній навчальній, виробничій чи іншій життєвій діяльності, а й про особистісні зміни самого суб'єкта, що вказують на його психічний розвиток, який відбувається завдяки трансформаціям набутого досвіду.

Однак розвиток суб'єктного досвіду відбувається не спонтанно й потребує спеціально організованого навчання. Феномен суб'єктності передбачає розмежування функцій викладачів і студентів, оскільки останні стають активним суб'єктом навчального процесу. Викладач висуває пізнавальну проблему, проводить інструктаж виконавців, які беруть участь в її розв'язанні. Виникає попит на застосування інноваційних педагогічних технологій та активізацію самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, формування в них усвідомленої потреби й можливості навчатися впродовж життя.

У контексті суб'єктності підготовки фахівців, і філологів зокрема, доцільно звернутися до досвіду проєктного навчання, на переваги якого вказував В. Сухомлинський, маючи на увазі можливість заздалегідь продумати ще не проведений урок і тим запобігти прикрих помилок у його побудові й проведенні. На думку вчених, «проєктні технології підвищують навчальну мотивацію, розвивають пізнавальний інтерес, творчі здібності, сприяють більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу, плануванню власної навчальної діяльності, формуванню навичок та умінь практичного застосування набутих знань, розвивають проєктні навички та вміння, які є необхідними якостями сучасної особистості» [13, с. 333]. Кожен з учасників навчального проєкту виконує свої планувально-процесуальні дії й досягає власного результату, що вказує на індивідуалізацію освітнього процесу й реалізує диференціацію завдань, процесу й результату навчальної діяльності.

Однак практична робота студентів значною мірою залишається традиційною й відбувається здебільшого у формі семінарського заняття. Оскільки в основі проєктного методу навчання визначено пізнавальну проблему, то передбачається активна пошукова діяльність кожного студента, який таким чином робить свій внесок у навчальний результат усієї групи. Суб'єктний досвід учасників такого проєкту збагачується організаційними вміннями, навичками роботи в команді, характеризується здатністю досягти запланованого результату, готовністю діяти послідовно, злагоджено, що дає змогу кожному бути вільним у виконанні спільних складних навчальних або виробничих завдань. Розвиток суб'єктності відбувається через надання студентам свободи вибору, мотивацію до самостійної роботи і створення умов для партнерської взаємодії між усіма учасниками навчального проєкту.

У контексті сказаного викликає інтерес філософія активної педагогічної дії, обґрунтована І. Зязюном. Учений вказує, що вже на рівні молодшого шкільного віку можуть бути реалізовані основні пріоритети так званого «вільного навчання», пов'язані, наприклад, з умінням самостійно ставити мету діяльності, складати поетапну програму своє майбутньої діяльності, реалізувати складену програму й виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, аналізувати й оцінювати успішність власної діяльності (здатність до рефлексії та оцінки) тощо [3, с. 303–304].

Передбачається вироблення в учнів здатності бачити кінцеву мету своєї діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і впливати на результат. Перелічені здібності складають основу потенціалу розумової діяльності суб'єкта навчального процесу, тобто суб'єктного досвіду особи, який у кожного учня чи студента різний, і феномен навчання полягає в тому, щоб психічний розвиток особистості відбувається на основі набутих якостей, які дають змогу виконати пізнавальне завдання. Вільним таке навчання є не лише за своїм характером, а й за його наслідками особистісного значення, оскільки з розвитком компетентностей відбуваються зміни суб'єктного потенціалу тих, хто навчається.

У ході вільного навчання в майбутніх учителів формується професійна суб'єктна свідомість, в основі якої, на думку І. Онищенко, «лежить суб'єктна позиція майбутнього фахівця, яка постає як система емоційно-ціннісних ставлень та стійких переконань, що дає змогу виробити власні способи професійної діяльності» [9, с. 20] й підвищити її ефективність. Енергетичний потенціал суб'єктного навчання забезпечується врахуванням актуального в здобувачів освіти рівня набутих знань і вмінь, уявлень і ставлень до мети, процесу й результату власної пізнавальної діяльності. І. Онищенко підкреслює, що професійна суб'єктність є умовою професійної успішності, важливою інтегративною складовою системи професійно важливих якостей сучасного фахівця. Отже, суб'єктність професійної підготовки філологів у студентоцентрованій моделі вищої освіти є важливим чинником формування компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки.

1. Феномен суб'єктності професійної підготовки фахівців є активним чинником результативного компетентісного навчання та провідною ознакою студентоцентрованої вищої освіти. Результат освітньої діяльності, що охоплює набуті компетентності, завжди має індивідуальні особливості й пріоритети, тому є основною категорією студентоцентрованого навчання.

2. Персональним напрямком формування суб'єктного досвіду кожного студента є його індивідуальна освітня траєкторія, головним інструментом якої є індивідуальний навчальний план, який передбачає вибіркові навчальні дисципліни відповідно до запитів і вподобань здобувачів.

3. Суб'єктність філологічної підготовки передбачає формування власних переконань студентів стосовно мовно-літературних феноменів, розвиток у них критичного мислення, чуття мови й художніх смаків, уявлень про цінності рідної мови та мистецтва слова, культурні здобутки людства.

4. Важливу роль у розвитку суб'єктного потенціалу студентів відіграють активні методи й форми навчання – проблемно-пошукові завдання, проектне моделювання, міжсуб'єктні форми навчання, які сприяють міжособистісному діалогу, ціннісно-смысловому обміну та взаємозбагаченню учасників освітнього процесу.

5. Перспективи розвитку суб'єктності здобувачів вищої освіти значною мірою пов'язані з модернізацією самостійної роботи студентів, застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедійних інструментів та штучного інтелекту, а також створенням і використанням у навчальному процесі методичних посібників нового покоління. Це може скласти перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Желанова В. Суб'єктний контекст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 1 (2). 2020. С. 99–105.
2. Закон України «Про вищу освіту». Верховна Рада України. 2014. № 1556-VII. 01.07.2014.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Капінус О. С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 600 с.
5. Кобець О. В. Суб'єктність здобувачів педагогічного ЗВО у мінливому освітньому середовищі. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. Вип. 2. 2023. С. 17-23.
6. Колодько Т. Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (69), Issue: 165, 2018 Maj. С. 12-16.

7. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2014. 100 с.
8. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. 2-ге вид., виправлене. Київ: Аконіт, 2008. Т. 3. 862 с.
9. Онищенко І. Професійна суб'єктність як фактор формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць*. Вип. 2 (24). 2021. С. 14–22.
10. Пріма Д. Формування професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкової школи як наукова проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць*. Вип. 1. 2019. С. 100–104.
11. Розроблення освітніх програм: метод. рекомендації / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
12. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.
13. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші / за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
14. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.
15. Юрченко О. Суб'єктність як провідний чинник формування цілісності освітнього простору. *Наука і техніка сьогодні*. № 12 (40). 2024. С. 1027-1038.

References:

1. Zhelanova, V. (2020). Subiektnyi kontekst profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Subjective context of professional training of future primary school teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 1 (2), 99-105 [in Ukrainian].
2. On Higher Education, Law of Ukraine dated July 1, 2014. No. 1556-VII. *Verkhovna Rada of Ukraine* [in Ukrainian].
3. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy [in Ukrainian].
4. Kapinus, O. S. (2020). *Metodolohiia, teoriia i metodyka formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy* [Methodology, theory and methods of forming the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine]. Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Kobets, O. V. (2023). Subiektnist zdobuvachiv pedahohichnoho ZVO u minlyvomu osvitnomu seredovyshchi [Subjectivity of applicants to pedagogical higher education institutions in a changing educational environment]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia Psykholohiia*, 2, 17-23 [in Ukrainian].
6. Kolodk, T. (2018). Subiektnist yak intehratyvna vlastyvist profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Subjectivity as an integrative property of the professional competence of a future foreign language teacher]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (69), 165, 12-16 [in Ukrainian].
7. Zakharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Luhovyi, V. I., Stavytskyi, A. V., Rashkevych, Yu. M., & Talanova, Zh. V. (2014). *Natsionalnyi osvittnii hlosarii* [National Educational Glossary]. Kyiv: [in Ukrainian].
8. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (2008). *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. (Vol. 3). Kyiv [in Ukrainian].
9. Onyshchenko, I. (2021). Profesiina subiektnist yak faktor formuvannia motyvatsii do profesiinoi diialnosti v maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Professional subjectivity as a factor in the formation of motivation for professional activity in future primary school teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 2 (24), 14-22 [in Ukrainian].
10. Prima, D. (2019). Formuvannia profesiino-subiektnoi pozytsii maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly yak naukova problema [Formation of the professional-subject position of a future primary school teacher as a scientific problem]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1, 100-104 [in Ukrainian].

11. Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity* [The Bologna Process and the New Paradigm of Higher Education]. Lviv [in Ukrainian].
12. Zakharchenko, V. M., Luhovyi, V. I., Rashkevych, Yu. M., & Talanova, Zh. V. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram* [Development of educational programs]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Nikolaieva, S. Yu., Boretska, H. E., Maiier, N. V., Ustymenko, O. M., & Chernysh, V. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Modern technologies of learning foreign languages and cultures in general education and higher education institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
14. Ulishchenko, V. V. (2011). *Teoriia i praktyka intersubiektynoho navchannia ukrainskoi literatury v shkoli* [Theory and practice of intersubjective learning of Ukrainian literature at school]. Kyiv [in Ukrainian].
15. Yurchenko, O. (2024). Subiektivist yak providnyi chynnnyk formuvannia tsilisnosti osvitnoho prostoru [Subjectivity as a leading factor in the formation of the integrity of the educational space]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 12 (40), 1027-1038 [in Ukrainian].

Kuzmenko Yu. V.,

orcid.org/0000-0001-5471-6432

Sytchenko A. L.,

orcid.org/0000-0003-3725-1893

Korniienko I. A.,

orcid.org/0000-0002-2991-0476

SUBJECTIVITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PHILOLOGY IN CONDITIONS OF STUDENT-CENTERED LEARNING

The article reveals the concept of subjectivity of professional training of specialists as a leading factor of student-centered education. The main tools of higher education are being updated: the educational program, curriculum and academic disciplines in connection with learning outcomes, which have an individual competence-based nature and are a category of student-centered education.

Authors define the main path of subjective learning as the student's personal educational trajectory, which is embodied in an individual curriculum with the active participation of each interested higher education student who realizes himself as a full participant in the educational process. The possibility of individual choice of components of the content of education is an indicator of the openness of higher education and its humanistic nature.

Regarding the training of bachelors in philology, the need to form their own linguistic and literary concepts, conscious views on linguistic and literary and artistic phenomena, the development of the ability to independently objectively analyze and be prepared for a well-founded explanation of scientific and artistic texts is emphasized. Subjective-semantic exchange between future teachers of the Ukrainian language and literature is considered as a key factor in the conscious attitude of higher education students to national values, humanitarian priorities, the teaching profession, life meanings, and ideas about individually significant and socially responsible moral and aesthetic ideals.

The formation of subjective experience of activity of students is associated in the article with the implementation of problem tasks, project learning, in the process of which broad interpersonal communications occur and partnership interaction of all interested persons is implemented. The subjective orientation of learning involves reliance on the competencies formed in students and at the same time their purposeful development in the process of mastering educational disciplines, as a result of which personal transformations of the subjects of the educational process occur.

Key words: subject learning, student-centered learning, competence education, educational trajectory, individual initial plan, project learning, subject of the educational process, subject experience.

Дата надходження статті: 12.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьева Н. О.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.590>

Степанова Т. М.*,

orcid.org/0000-0003-0630-2256

Кузьменко Ю. В.*,

orcid.org/0000-0001-5471-6432

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ

У статті висвітлено психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх юристів до роботи з мігрантами. Підкреслено, що становлення майбутньої професійної компетентності юристів – це системне багаторівневе явище зі складною динамічною структурою, яке реалізується на основі контекстного навчання, охоплює мотиваційне формування, а також когнітивний, дійовий і ціннісний компоненти. Акцентовано увагу на тому, що робота з мігрантами вимагає від юриста не лише професійних знань, але й особливого розуміння соціальних, культурних, педагогічних та психологічних процесів. На думку авторок статті, психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх правників є одним із важливих компонентів їх професійної компетентності. Установлено, що психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх юристів до роботи з мігрантами слід розглядати в двох ключових напрямках: навчання прав та обов'язків мігрантів та допомога в соціально-психологічній адаптації. Підготовка майбутніх юристів до роботи з мігрантами потребує комплексного підходу та включає в себе як юридичні знання, так і розвиток навичок комунікації, культурної компетентності та етики, знання педагогічних та психологічних основ. Звернуто увагу, що успішна практика в цій сфері можлива лише за умов, що майбутній юрист – це професіонал із глибокою соціальною чутливістю, готовністю захищати права та інтереси мігрантів незалежно від їх статусу, походження чи культурних особливостей. Юрист, який працює з такою категорією мігрантів, має стати не лише їх захисником у правовій сфері, а й бути наставником, який допомагає інтегруватися в нове суспільство. Зроблено висновки, що в умовах глобалізації, яка безпосередньо впливає на зміни в галузі міграції, важливо продовжувати вдосконалювати знання та навички майбутніх фахівців юридичної галузі, щоб ефективно працювати в такій важливій і складній галузі, як міграційне право.

Ключові слова: майбутні юристи, процес підготовки, робота з мігрантами, професійна діяльність, психолого-педагогічний аспект.

Постановка проблеми. Проблеми, що стосуються підготовки майбутніх фахівців до їх подальшої професійної діяльності, завжди актуалізуються відповідно до кризових ситуацій в суспільстві та пошуку шляхів їх вирішення. Цілком логічно, що сьогодні в умовах війни на території України своєї гострої актуальності набувають питання, пов'язані з навчанням спеціалістів у галузі роботи з мігрантами. Внутрішня і зовнішня міграція українських громадян – це закономірний процес, що супроводжує військові дії. Так, 2024 року в Україні зареєстровано 4 646 735 внутрішньо переміщених осіб [4]. У зазначеній площині, особливої уваги потрібно приділити підготовці майбутніх випускників юридичних спеціальностей до роботи з мігрантами.

Аналіз досліджень. Широке коло науковців досліджували різноаспектні проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх правників до виконання своїх професійних обов'язків. Так, О. Бандурка та С. Сливка акцентували свої наукові пошуки на проблемах формування професійної культури й етики у здобувачів вищої юридичної освіти; С. Алексєєва, О. Бойков, М. Василенко, Л. Воскобітова, О. Нікітіна, К. Шугрін –

*© Степанова Т. М.

*© Кузьменко Ю. В.

на підготовці майбутніх юристів до консультативної діяльності; О. Калита та М. Романовська – на організації навчання майбутніх юристів за методом проєктів; М. Шерман – на комп'ютерно-інформаційній підготовці майбутніх юристів; Т. Димитрієва, О. Семенов, Л. Насіленко, Г. Яворська, Н. Яцишин – на формуванні комунікативної компетентності майбутніх юристів; С. Гусарев, В. Горшенев, І. Бендік, Н. Руколявська, О. Скакун, В. Ткаченко – на деонтологічних аспектах професійної підготовки майбутніх юристів.

Мета статті – висвітлити психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх юристів до роботи з мігрантами.

Виклад основного матеріалу. Наукова спільнота не лише розробила фундаментальні засади для нарощення якості освіти фахівців юридичної галузі народного господарства, а й продовжує цей процес, висвітлюючи відповідно до сучасних викликів часу нові шляхи в цьому напрямку. Ми погоджуємося з тим, що «становлення майбутньої професійної компетентності юриста є багаторівневим системним явищем зі складною динамічною структурою, яке здійснюється на основі контекстного навчання та включає мотиваційне формування, когнітивний, дійовий і ціннісний компоненти» [1, с. 4]. Правова компетентність майбутнього фахівця юридичної галузі «є важливою інтегративною характеристикою особистості, підґрунтям якою виступають її знання та досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, а виявом – здатність орієнтуватися у ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами» [2, с. 97]. Робота з мігрантами вимагає від юриста не лише професійних знань, але й особливого розуміння соціальних, культурних, педагогічних і психологічних процесів. На нашу думку, психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх правників є одним із важливих компонентів їх професійної компетентності.

Характеризуючи підготовку майбутніх юристів до роботи з мігрантами, ми зупинилися на проблемах організації освітнього процесу. Було проаналізовано чинні навчальні плани закладів вищої освіти з підготовки спеціальностей «Правознавство», «Міжнародне право» та «Правоохоронні органи» на 2024-2025 навчальний рік освітнього рівня бакалавр. Було з'ясовано, що значною кількістю освітніх закладів в освітніх програмах з підготовки спеціальностей «Правознавство» та «Правоохоронні органи» у блоці фахової підготовки було прибрано такий освітній компонент, як «Міграційне право». Така тенденція свідчить про те, що майбутні юристи не набудуть під час освітнього процесу вмінь і навичок щодо вирішення різних юридичних проблем у межах міграційного права.

Оскільки війна спровокувала збільшення внутрішньо переміщених осіб та біженців, що призвело до суттєвих змін у державній міграційній політиці України, рекомендовано:

- включити до блоку вибіркових дисциплін курс «Міграційне право» та забезпечити вивчення цієї навчальної дисципліни на високому рівні;
- посилити міжпредметні зв'язки та ввести в інші освітні компоненти теми, пов'язані з особливостями міграційного права під час військового стану;
- проводити науково-практичні конференції та залучати студентство до наукових пошуків;
- залучати практичних працівників, що працюють із мігрантами, до викладання лекцій, семінарських і практичних занять;
- направляти на виробничу та переддипломну практику до Державної міграційної служби України, уклавши відповідні угоди;
- проводити екскурсії до установ, де вирішуються різні питання внутрішньо переміщених осіб та біженців;
- упроваджувати інноваційні педагогічні технології та екстраполяцію конструктивного міжнародного досвіду в освітній процес закладу вищої освіти;
- сформувати вміння навчатися упродовж життя, що забезпечить на постійній основі зростання завдяки самоосвіті свого професіоналізму.

Ці підходи сприятимуть нарощенню професійної компетентності правників у сфері їх майбутньої роботи з мігрантами та дозволять здійснювати освітній процес як інтелектуальну і творчу діяльність через створену в ЗВО систему наукових, методичних та педагогічних заходів.

Ті фахівці, сфера професійної діяльності яких буде пов'язана з мігрантами, мусять знати та вміти застосовувати на практиці норми міжнародного й національного міграційного права. Аналіз чинного законодавства засвідчив, що інструментами врегулювання статусу, прав та обов'язків громадян України, осіб без громадянства, іноземців є низка нормативно-правових документів, які врегульовують питання, пов'язані з внутрішньою міграцією, імміграцією, еміграцією, тимчасовим перебуванням особи за межами її місця проживання, візовими вимогами та ін. Дуже важливими є знання норм права щодо в'їзду та виїзду громадян в період військового стану [3] та протидії незаконній міграції, що пов'язана з торгівлею людьми [2]. Також мають бути сформовані вміння щодо вирішення практичних ситуацій – оформлення віз і дозволів, консультування з питань громадянства та натуралізації, представництво в суді тощо.

Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх юристів до роботи з мігрантами ми розглядаємо в двох ключових напрямках – навчання прав та обов'язків мігрантів та допомога в соціально-психологічній адаптації.

Навчання прав та обов'язків мігрантів. Майбутній правник має вміти роз'яснити мігранту його права, а також обов'язки, які той має виконувати в новій країні чи як внутрішньо переміщена особа. Це дуже важливо як для підвищення правової обізнаності людини, так і для попередження можливих правопорушень. У цьому контексті педагогічні навички потрібні для того, щоб донести складні юридичні концепції в доступній і зрозумілій формі.

Більшість мігрантів перебувають у стресових умовах, особливо якщо пережили травматичні події (війну, окупацію, насильство, переслідування). Саме тому важливо підготувати майбутніх юристів до умов, коли вони надають не лише юридичну допомогу, а й підтримувальну, заспокійну інформацію, що може допомогти мігранту легше сприймати труднощі. Тобто здійснюють педагогічну підтримку у стресових випадках.

У консультуванні мігрантів важливо використовувати прості й наочні матеріали (наприклад, схеми, інфографіку, перекладені рідною мовою документи), щоб вони могли швидше засвоїти необхідну інформацію. Це також допомагає людям, що не володіють мовою країни, в яку вони переміщені, краще зрозуміти свої права та обов'язки. А тому юристи мають уміти використовувати візуальні й доступні для сприйняття різними віковими групами матеріали.

Одним із ключових аспектів педагогічного підходу є інтеркультурна компетентність. Юрист, який працюватиме з мігрантами, має розуміти культурні особливості й розбіжності, а також урахувати ці чинники під час консультування та взаємодії. Інтеркультурна педагогіка в роботі з мігрантами – важлива складова їх професійної компетентності.

Не слід забувати й про превентивну форму правового просвітництва. Обов'язок юристів у роботі з мігрантами – сприяти нарощенню правової культури, що дозволить попередити їх юридичні помилки та покращити їх знання законодавства країни, де вони перебувають. Тому слід сформувані в закладі вищої освіти в майбутніх фахівцях юристів уміння:

- роз'яснювати особливості трудового, цивільного законодавства, законів про громадянство, захист прав дитини тощо;
- організовувати курси, семінари, практичні заняття, де мігранти зможуть задавати питання й отримувати інформацію про свої права;
- розробляти навчальні програми під різні групи мігрантів (програми для сімей з дітьми, для жінок, для людей похилого віку, людей з особливими потребами тощо);

- педагогічного терпіння й поваги до особистості, її індивідуальності, життєвому досвіду;
- юридично-педагогічної активності, оскільки юрист має забезпечувати рівність усіх перед законом, бути активним поборником упередженості та дискримінації.

Педагогічний аспект підготовки майбутніх фахівців правової галузі до роботи з мігрантами включає в себе не лише розвиток професійних юридичних знань, а й уміння ефективно навчати, підтримувати, адаптувати мігрантів у їх новому соціальному оточенні. Важливими складовими є навички емпатії, інтеркультурної комунікації, правового просвітництва та морально-етичні особистісні якості.

Допомога в соціально-психологічній адаптації. Мігранти стикаються з безліччю труднощів, включаючи різницю в культурі, мовний бар'єр, проблеми з інтеграцією в суспільство, фінансові проблеми тощо. Тому майбутній юрист, оволодівши педагогічними навичками, може відігравати важливу роль у підтримці мігрантів (особливо з дітьми), допомагаючи впоратися із психологічними та соціальними перепонами. Юрист, що в майбутньому планує працювати з мігрантами, мусить навчатися застосовувати різноформатні психолого-педагогічні прийоми, щоб ефективно передавати знання й підтримувати їх у процесі адаптації.

Важливою навичкою для юриста є вміння уважно вислухати мігранта, розуміючи не лише юридичну ситуацію, а й емоційний стан (активне слухання та емпатія). Це важливо для того, щоб запропонувати індивідуальні рекомендації й розробити рішення, яке враховує не лише правову, а й психологічну складову. Юрист має бути готовим до того, що клієнти мають психологічну травму, а тому розуміти їх нестабільний емоційний стан.

Мігранти потребують психологічної підтримки, а юрист має порекомендувати їм звернутися за допомогою до психолога чи соціального працівника. Тому в підготовці майбутніх юристів слід пам'ятати про навчання їх психологічного супроводу, випускники мають володіти елементарними знаннями психології для надання відповідної в певній ситуації підтримки на першому етапі.

Висновки. Підводячи підсумки відзначимо, що підготовка майбутніх юристів до роботи з мігрантами потребує комплексного підходу та включає в себе як юридичні знання, так і розвиток навичок комунікації, культурної компетентності та етики, знання педагогічних і психологічних основ. Успішна практика в цій сфері можлива лише за умов, що юрист – це професіонал із глибокою соціальною чутливістю, готовністю захищати права й інтереси мігрантів незалежно від їхнього статусу, походження чи культурних особливостей. Юрист, який працює з категорією мігрантів, мусить стати не лише їх захисником у правовій сфері, а й наставником, який допомагає інтегруватися в нове суспільство. В умовах глобалізації, що безпосередньо впливає на зміни в галузі міграції, важливо продовжувати вдосконалювати свої знання та навички, щоб ефективно працювати в цій важливій і складній галузі міграційного права. Пошук найбільш ефективних шляхів проведення такої роботи може складати перспективу для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Горлова Л. Л. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки: дис. ... док. філософії: 015 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. 296 с.
2. Кічук Я. Професійна підготовка майбутніх юристів до роботи з мігрантами – іноземними студентами українських закладів вищої освіти. *Дунайські наукові читання*. С. 95–98. URL: http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1326/%D0%9A%D1%96%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%AF_%D0%94%D1%83%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96_%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

3. Кузьменко Ю., Ворогушина А. Особливості виїзду за кордон в умовах воєнного стану. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: матеріали XIV-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон, 21 квітня 2023 року). Ужгород, 2023. С. 146–148.
4. Мінсоцполітики оприлюднило статистику про кількість ВПО в Україні за областями (за даними Антикризисового медіа-центру). URL: <https://acmc.ua/minsoczpolityky-oprylyudnylo-statystyku-pro-kilkist-vpo-v-ukrayini-za-oblastyamy/>

References:

1. Horlova, L. L. (2023). *Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of professional and communicative competence of future lawyers in the process of professional training]. (Doctor's thesis). Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Poltava [in Ukrainian].
2. Kichuk, Ya. (2020). *Profesiina pidhotovka maibutnikh yurystiv do roboty z mihrantamy – inozemnymi studentamy ukrainskykh zakladiv vyshchoi osvity* [Professional training of future lawyers to work with migrants, foreign students of Ukrainian higher education institutions]. *Dunaiski naukovyi chytannia*, 1, 95–98. Retrieved from http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1326/%D0%9A%D1%96%D1%87%D1%83%D0%BA%D0%AF.%D0%94%D1%83%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
3. Kuzmenko, Yu., & Vorohushyna, A. (2023). *Osoblyvosti vyizdu za kordon v umovakh voiennoho stanu* [Peculiarities of traveling abroad under martial law], *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektivy: materialy XIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Development of modern education and science: results, problems, prospects, Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference]. Uzhhorod [in Ukrainian].
4. The Ministry of Social Policy has published statistics on the number of internally displaced persons in Ukraine by region (according to the Anti-Crisis Media Center). (2024). *Ofitsiyni sait Anti-Crisis Media Center* [Official website Anti-Crisis Media Center]. Retrieved from <https://acmc.ua/minsoczpolityky-oprylyudnylo-statystyku-pro-kilkist-vpo-v-ukrayini-za-oblastyamy/> [in Ukrainian].

Stepanova T. M.,

orcid.org/0000-0003-0630-2256

Kuzmenko Yu. V.,

orcid.org/0000-0001-5471-6432

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF TRAINING FUTURE LAWYERS TO WORK WITH MIGRANTS

The article highlights the psychological and pedagogical aspect of training future lawyers to work with migrants. It is emphasized that the formation of the future professional competence of lawyers is a systemic multi-level phenomenon with a complex dynamic structure, which is implemented on the basis of contextual learning, includes motivational formation, as well as cognitive, action and value components. Attention is focused on the fact that working with migrants requires a lawyer not only professional knowledge, but also a special understanding of social, cultural, pedagogical and psychological processes. In our opinion, the psychological and pedagogical aspect of training future lawyers is one of the important components of their professional competence. It is established that the psychological and pedagogical aspect of training future lawyers to work with migrants should be considered in two key areas: teaching the rights and obligations of migrants and assisting in socio-psychological adaptation. Training future lawyers to work with migrants requires a comprehensive approach and includes both legal knowledge and the development of communication skills, cultural competence and ethics, knowledge of pedagogical and psychological foundations. It is noted that successful practice in this area is possible only if the future lawyer is a professional with deep social sensitivity, a willingness to protect the rights and interests of migrants, regardless of their status, origin or cultural characteristics. A lawyer working with a category of migrants should become not only their defender in the legal sphere, but also a mentor

who helps integrate into a new society. It is concluded that in the conditions of globalization, which directly affects changes in the field of migration, it is important to continue improving the knowledge and skills of future legal professionals in order to work effectively in such an important and complex field as migration law.

Key words: future lawyers, training process, work with migrants, professional activity, psychological and pedagogical aspect.

Дата надходження статті: 06.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

УДК 37:615(477)J001.82

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.605>

Стинська В. В.;

orcid.org/0000-0003-0555-3205

Яцишин З. М.;

orcid.org/0000-0001-8672-1797

Кравець Н. С.;

orcid.org/0000-0003-4334-1414

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено вивченню методологічної основи дослідження проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні, яку розкрито на філософському, загальнонауковому та конкретнонауковому рівнях.

На філософському рівні (загальні принципи пізнання і категоріальний склад науки загалом) – аксіологічний, антропологічний, системний підходи забезпечують можливість визначити філософські засади єдності теорії та практики фармацевтичної освіти.

На рівні загальнонаукової методології (ключові теоретичні положення, підходи, що використовуються в більшості наукових дисциплін) – синергетичний, культурологічний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, міждисциплінарний, історичний підходи, що дозволяють розглядати навчання, дослідження та професійну діяльність фармацевтів як міждисциплінарний і комплексний процес.

На рівні конкретнонаукової методології – контекстний (орієнтує навчання на реальні умови професійної діяльності фармацевтів), фармацевтичний (передбачає вивчення специфіки підготовки фахівців у галузі фармації), педагогічний (зосереджується на аналізі змістового компоненту підготовки майбутніх фармацевтів), медико-біологічний (акцентує увагу на інтеграції медичних і біологічних дисциплін у структуру фармацевтичної освіти), економічний (включає дослідження ефективності фінансування фармацевтичної освіти), юридичний (передбачає аналіз нормативно-правової бази, яка регулює фармацевтичну освіту), інформаційно-технологічний (спрямований на дослідження використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі), професійно орієнтований (передбачає підготовку майбутніх фахівців з акцентом на формування їхніх професійних навичок, компетентностей) підходи дозволяють більш детально і глибоко вивчити специфіку фармацевтичної освіти в Україні, ураховуючи її міждисциплінарний характер і практичну значущість.

*© Стинська В. В.

*© Яцишин З. М.

*© Кравець Н. С.

Зроблено висновок, що використання вищезазначених методологічних підходів допоможе розглянути на теоретичному та практичному рівні й об'єктивно відтворити та окреслити концептуальні вектори досліджуваної проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні.

Ключові слова: методологія, методологічні підходи, фармацевтична освіта, Україна.

Постановка проблеми. Розвиток фармацевтичної освіти є важливим компонентом системи охорони здоров'я, оскільки саме фармацевтичні працівники забезпечують населення якісними лікарськими засобами та інформацією щодо їх застосування. У сучасних умовах глобалізації, технологічного прогресу та реформування системи охорони здоров'я в Україні розвиток фармацевтичної освіти набуває особливої актуальності, що зумовлено, зокрема:

– зростанням вимог до професійної компетентності фармацевтів. Світові тенденції в медицині та фармації, зокрема персоналізована медицина, упровадження інноваційних методів лікування, вимагають від фармацевтів глибоких знань у галузі фармакології, біотехнологій, менеджменту та комунікації. Для цього необхідне вдосконалення освітніх програм, що враховують міжнародні стандарти та найкращі практики;

– реформуванням системи освіти відповідно до європейських стандартів. Одним із найбільш важливих питань у реформуванні системи вищої освіти є забезпечення її якості відповідно до європейських стандартів, що зобов'язує гармоніювати фармацевтичну освіту з цими вимогами. Це включає запровадження нових підходів до навчання, оцінювання розвитку компетентностей і досягнення навчальних результатів, підвищення академічної мобільності студентів та викладачів, а також адаптацію освітніх програм до вимог Європейської рамки кваліфікацій;

– дефіцитом кваліфікованих кадрів у фармацевтичній галузі. Ринок праці відчуває нестачу висококваліфікованих спеціалістів, особливо в сільській місцевості. Це зумовлено як демографічними чинниками, так і потребою створення привабливих умов для професійного зростання молодих спеціалістів. Освітні заклади мають адаптувати свої програми для підготовки фармацевтів, готових до проблем сучасної системи охорони здоров'я;

– впливом цифровізації та інновацій на фармацевтичну освіту. Сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для дистанційного навчання, упровадження симуляційних технологій та автоматизації навчальних процесів. Однак це потребує модернізації матеріально-технічної бази освітніх закладів і навчання викладачів нових підходів;

– забезпеченням якості освіти в умовах військових загроз. Війна та її наслідки створили додаткові труднощі для закладів освіти, зокрема через переміщення населення, руйнування інфраструктури та психологічні виклики серед студентів і викладачів. Це підвищує потребу впровадження нових підходів до навчання, зокрема в онлайн-форматі, а також забезпечення психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Отже, розвиток фармацевтичної освіти в Україні є потрібним для підвищення ефективності системи охорони здоров'я, забезпечення населення якісними послугами та інтеграції країни до світового медичного простору. Упровадження інноваційних підходів, підвищення якості навчальних програм і забезпечення відповідності міжнародним стандартам є ключовими завданнями на сучасному етапі.

Аналіз досліджень. Історичні аспекти розвитку фармацевтичної освіти у 90-х роках ХХ – на початку ХХІ століть досліджували І. Бойчук, Д. Волох, В. Черних, Л. Кайдалова, В. Толочко та ін.

Низку наукових розвідок присвячено питанням професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі (І. Булах, Л. Буданова, В. Сліпчук) та розвитку медичної (фармацевтичної) освіти за межами України (В. Плющ, П. Пундій та ін.). З огляду

на складність, багатогранність і міждисциплінарність проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні виникає потреба вивчення її методології.

Мета статті – проаналізувати методологічні підходи до дослідження проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми фармацевтичної освіти в Україні через свою різноманітність потребує детального вивчення на методологічному рівні.

Слід зазначити, що методологія є наукою про правила мислення, які використовуються під час створення наукових теорій та проведення досліджень.

У довідкових джерелах поняття «методологія» визначається як:

– учення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа [6];

– сукупність підходів, способів, методик, прийомів і процедур, що використовуються у процесі наукового дослідження та практичної діяльності для досягнення поставлених цілей; сфера теоретичних знань та уявлень про сутність, форми, закономірності, порядок і умови застосування цих підходів і методик [3].

У наукових джерелах поняття «методологія» має різні трактування, зокрема:

– як система принципів і засад наукового дослідження; як вчення про науковий метод пізнання закономірностей природи за допомогою сукупності методів, що використовуються в конкретній галузі науки відповідно до особливостей її об'єкта вивчення (В. Медвідь, Ю. Данько, І. Коблянська) [5, с. 89];

– як наука про правила мислення під час створення науки і проведення досліджень, а також як учення про принципи, форми і методи організації науково-пізнавальної діяльності (С. Каламбет, С. Іванов, Ю. Півняк) [4, с. 30];

– як складна, динамічна, цілісна і субординована система способів, прийомів і принципів різних рівнів, сфер дії, спрямованості, евристичного потенціалу, змісту та структури (Г. Бірта, Ю. Бургу) [2, с. 25].

Отже, у широкому розумінні методологію розглядаємо як вчення про метод пізнання або систему наукових принципів, яка визначає основи дослідження і спрямовує вибір засобів, прийомів та методів пізнання. У вузькому розумінні її визначаємо як теоретичне підґрунтя окремих спеціальних методів і засобів пізнання, застосовуваних у конкретних наукових галузях. Водночас методологія включає систему діяльності, спрямовану на здобуття нових знань, розроблення програм, логіки та методів досліджень, а також оцінювання якості наукових результатів. Її можна визначити як науку про правила мислення, потрібні для формування теорій науки, як сукупність прийомів і методів дослідження в певній сфері знань або як учення про методологічну діяльність, що охоплює принципи, методи та знання [7, с. 103].

Розглядаючи проблему методології фармацевтичної освіти, зупинимось на категорії «фармацевтична освіта», що у фармацевтичній енциклопедії трактується як «...система підготовки та вдосконалення провізорів, фармацевтів і науково-педагогічних фармацевтичних кадрів. Це – рівень професійної кваліфікації працівника, отриманої в закладах вищої освіти на базі повної (або неповної) середньої освіти, що підтверджений відповідним дипломом, який дозволяє займатися діяльністю, пов'язаною з ліками (виготовленням, зберіганням, відпуском тощо) [8, с. 103].

Традиційно виділяють таку загальну схему рівнів методології: філософський (фундаментальний), загальнонауковий, конкретнонауковий і процесуальний (технологічний).

Вищим рівнем методології, що визначає загальну стратегію принципів пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності, вважається *філософська методологія*, що представлена в контексті дослідження розвитку фармацевтичної освіти за аксіологічним, антропологічним, системним підходами.

Філософський рівень методології сприяє формуванню концептуальних засад дослідження, таких як визначення взаємозв'язків між різними елементами освітнього процесу, осмислення впливу суспільних і наукових змін на фармацевтичну освіту та обґрунтування шляхів її вдосконалення.

Аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, в основі якої лежить принцип функціонального значення чи цінності в ролі специфічної призми, що переломлює різні соціально-педагогічні процеси.

Аксіологічний підхід у контексті розвитку фармацевтичної освіти передбачає акцент на ціннісних аспектах освітнього процесу, що визначають його зміст, цілі та напрямки трансформації. Цей підхід орієнтований на формування в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі цінностей, потрібних для професійної діяльності, таких як гуманізм, професійна етика, відповідальність, орієнтація на інтереси пацієнта та суспільства.

Основні положення аксіологічного підходу передбачають:

1. Формування професійних цінностей: розвиток у студентів фармацевтичних спеціальностей розуміння значущості своєї професії для суспільства, дотримання етичних принципів, відповідального ставлення до якості лікарських засобів і фармацевтичного обслуговування.

2. Ціннісна орієнтація освітнього процесу: забезпечення навчання, яке враховує морально-етичні, соціальні та професійні цінності як невід'ємну частину підготовки спеціалістів.

3. Особистісно орієнтований підхід: створення умов для розвитку індивідуальних якостей студентів, які відповідають їхнім ціннісним пріоритетам, і гармонійне поєднання їх із цінностями професійного середовища.

4. Забезпечення зв'язку із суспільними цінностями: формування у студентів розуміння ролі фармації як сфери діяльності, що має вагоме значення для збереження та покращення здоров'я населення.

Отже, аксіологічний підхід сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фармацевта, його професійної свідомості та орієнтації на дотримання етичних стандартів у професійній діяльності.

Антропологічний підхід у теорії та практиці освітньої діяльності визначається як концепція, що акцентує увагу на людині як центральній меті та найвищій цінності освіти. Цей підхід розглядається як методологічна основа та сучасна парадигма педагогічних наук, яка вимагає інтеграції знань про освітні явища та процеси зі знаннями про природу людини, закономірності її становлення та розвитку. У межах цього підходу представники різних галузей гуманітарних наук трактують педагогічну антропологію по-різному: як педагогічно спрямовану філософську концепцію, як антропологічне підґрунтя освітньої діяльності або як метапедагогічну теорію, що спрямована на філософсько-методологічне узагальнення [1].

Антропологічний підхід у контексті розвитку фармацевтичної освіти передбачає орієнтацію на людину як центральний об'єкт освітнього процесу, урахування її особистісних, фізіологічних, психологічних, соціальних і культурних характеристик. Цей підхід спрямовано на всебічний розвиток майбутнього фармацевта як професіонала і як особистості, що здатна ефективно діяти у складному соціальному та професійному середовищі.

Основні аспекти антропологічного підходу:

1. Цілісний розвиток особистості: фармацевтична освіта має забезпечувати гармонійний розвиток інтелектуальних, морально-етичних, професійних і соціальних якостей майбутніх фахівців.

2. Урахування індивідуальних особливостей: освітній процес будується з урахуванням унікальності кожного студента, його здібностей, мотивацій, життєвого досвіду, що сприяє формуванню персоналізованого підходу до навчання.

3. Формування етичних і гуманістичних цінностей: антропологічний підхід акцентує увагу на важливості виховання в майбутніх фармацевтів поваги до людської гідності, орієнтації на добробут пацієнтів і високих етичних стандартах професійної діяльності.

4. Соціокультурний контекст: освітній процес у фармацевтичній галузі має враховувати соціальні й культурні аспекти, які впливають на світогляд і поведінку студентів, а також на їхню здатність адаптуватися до умов різних професійних і соціальних середовищ.

5. Розвиток комунікативних навичок: зосередження на формуванні в майбутніх фармацевтів здатності ефективно спілкуватися з пацієнтами, колегами та представниками інших медичних професій з урахуванням людських потреб і емоцій.

6. Підтримка здоров'я та добробуту: особлива увага приділяється здоров'ю студентів як майбутніх фахівців, включаючи психоемоційний стан, фізичний розвиток і баланс між навчанням та особистим життям.

Отже, антропологічний підхід забезпечує орієнтацію фармацевтичної освіти на людину як комплексний об'єкт, сприяючи підготовці фахівців, здатних не лише виконувати професійні обов'язки, але й діяти етично, гуманно та соціально відповідально.

Системний підхід – це напрямок методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи.

Системний підхід у контексті розвитку фармацевтичної освіти передбачає розгляд освітнього процесу як цілісної, впорядкованої системи, яка складається із взаємопов'язаних елементів. Цей підхід дозволяє аналізувати освітню систему на всіх рівнях – від глобального (суспільного) до індивідуального (особистісного), забезпечуючи її ефективне функціонування та розвиток [4].

Основні аспекти системного підходу в розвитку фармацевтичної освіти:

1. Цілісність системи: фармацевтична освіта розглядається як єдина система, що включає такі елементи, як освітні програми, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, кадровий потенціал, студенти й випускники. Усі ці елементи взаємодіють для досягнення мети – підготовки кваліфікованих фахівців.

2. Ієрархія рівнів: освітній процес аналізується на різних рівнях: це макрорівень (загальнонаціональна освітня політика), мезорівень (освітні установи, навчальні програми), мікрорівень (індивідуальний підхід до підготовки фахівців).

3. Узаємозв'язок елементів: системний підхід підкреслює потребу тісної інтеграції між теоретичною підготовкою, практичними заняттями, дослідницькою діяльністю та виробничою практикою.

4. Гнучкість і адаптивність системи: розвиток фармацевтичної освіти вимагає її здатності швидко адаптуватися до змін у сфері науки, технологій, суспільних потреб та міжнародних стандартів.

5. Орієнтація на результат: системний підхід передбачає встановлення чітких цілей і критеріїв якості підготовки фахівців, які відповідають сучасним вимогам ринку праці та охорони здоров'я.

6. Узаємодія із зовнішнім середовищем: освітня система має враховувати потреби суспільства, економіки та фармацевтичної галузі, забезпечуючи інтеграцію випускників у професійне середовище.

Застосування системного підходу у фармацевтичній освіті сприяє її вдосконаленню, дозволяє виявляти недоліки в чинній системі, прогнозувати тенденції розвитку та забезпечувати якісну підготовку фахівців відповідно до сучасних стандартів.

Отже, на нашу думку, визначені аксіологічний, антропологічний, системний підходи дають підстави для окреслення *загальнонаукової методології*.

У контексті досліджуваної проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні до загальнонаукових методологічних підходів належать синергетичний, культурологічний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, міждисциплінарний, історичний. Розглянемо їх детальніше з екстраполяцією на досліджувану проблему.

Культурологічний підхід зосереджується на аналізі фармацевтичної освіти як частини культурного контексту, ураховуючи її роль у збереженні й розвитку національних і професійних традицій.

Інноваційний підхід спрямований на дослідження впровадження новітніх технологій, методів і підходів у фармацевтичну освіту для забезпечення її відповідності сучасним вимогам ринку праці та науки. Передбачає впровадження сучасних технологій у навчальний процес, таких як дистанційне навчання, симуляційні методики, використання електронних платформ.

Синергетичний підхід орієнтований на вивчення процесів самоорганізації та розвитку фармацевтичної освіти, а також її здатності адаптуватися до змін у суспільстві та науково-технічному прогресі.

Діяльнісний підхід орієнтує освітній процес на активну практичну діяльність, спрямовану на вирішення професійних завдань. Включає практичну підготовку студентів у лабораторіях, аптеках, клінічних установах, що сприяє розвитку професійних навичок.

Компетентнісний підхід передбачає формування в майбутніх фармацевтів набору професійних компетенцій, які включають знання, вміння, навички та цінності; зосереджується на розвитку здатності до самостійного ухвалення рішень, комунікації з пацієнтами, міждисциплінарної взаємодії та адаптації до змін у галузі.

Міждисциплінарний підхід здійснює інтеграцію знань із різних галузей (медицина, біологія, хімія, економіка, менеджмент) для забезпечення всебічної підготовки фармацевтів; забезпечує формування широкого світогляду і здатності до роботи в команді з фахівцями інших медичних напрямків.

Історичний підхід дозволяє простежити еволюцію фармацевтичної освіти, виявити закономірності та тенденції її розвитку в Україні.

Зазначені підходи на загальнонауковому рівні окреслюють специфіку розвитку фармацевтичної освіти та спонукають до глибинного окреслення **конкретнонаукового рівня**, що репрезентуємо специфічними підходами.

Контекстний підхід орієнтує навчання на реальні умови професійної діяльності, моделюючи ситуації, з якими фармацевти стикаються у своїй роботі; забезпечує адаптацію студентів до професійних реалій, підвищуючи їхню готовність до роботи у змінних умовах.

Фармацевтичний підхід передбачає вивчення специфіки підготовки фахівців у галузі фармації, орієнтуючись на потреби фармацевтичної промисловості, охорони здоров'я та ринку праці.

Педагогічний підхід зосереджується на аналізі освітніх методик, інноваційних форм навчання, побудові навчальних програм і технологій, що забезпечують якісну підготовку майбутніх фармацевтів.

Медико-біологічний підхід акцентує увагу на інтеграції медичних і біологічних дисциплін у структуру фармацевтичної освіти для забезпечення її практичної спрямованості.

Економічний підхід включає дослідження ефективності фінансування фармацевтичної освіти, її рентабельності та впливу на розвиток фармацевтичного ринку.

Юридичний підхід передбачає аналіз нормативно-правової бази, яка регулює фармацевтичну освіту, зокрема, ліцензування, акредитацію освітніх програм, стандарти підготовки фахівців.

Інформаційно-технологічний підхід спрямований на дослідження використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, зокрема

дистанційного навчання, симуляційних технологій і навчального програмного забезпечення.

Професійно орієнтований підхід передбачає підготовку майбутніх фахівців з акцентом на формування їхніх професійних навичок, компетентностей та здатності до адаптації у швидкозмінному середовищі фармацевтичної діяльності.

Ці підходи дозволяють більш детально і глибоко вивчити специфіку фармацевтичної освіти в Україні, враховуючи її міждисциплінарний характер та практичну значущість.

Висновки. Отже, можемо стверджувати, що використання вищезазначених методологічних підходів допоможе розглянути на теоретичному та практичному рівні й об'єктивно відтворити та окреслити концептуальні вектори досліджуваної проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні. Це може бути здійснено в подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Антропологія педагогічна. URL: https://vue.gov.ua/Антропологія_педагогічна
2. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
3. Енциклопедія Сучасної України. Т. 20 / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2018. URL: <https://esu.com.ua/article-66724>
4. Каламбет С. В., Іванов С. І., Півняк Ю. В. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Дніпропетровськ : Видавництво Маковецький, 2015. 191 с.
5. Медвідь В. Ю., Данько Ю. І., Коблянська І. І. Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях): навчальний посібник. Суми : СНАУ, 2020. 220 с.
6. Словник української мови. URL: <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=методологія>
7. Стинська В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.05. Івано-Франківськ – Тернопіль, 2019. 631 с.
8. Фармацевтична енциклопедія. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/314/farmaceutichna-osvita>

References:

1. Antropolohiia pedahohichna [Anthropology of Education]. Retrieved from https://vue.gov.ua/Антропологія_педагогічна [in Ukrainian].
2. Birta, H. O., & Burhu, Yu. H. (2014). *Metodolohiia i orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organisation of scientific research]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Dziuba, I. M., Zhukovskiy, A. I., & Zhelezniak, M. H. (2018). *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [Encyclopaedia of Modern Ukraine]. (Vol. 20). Kyiv. Retrieved from <https://esu.com.ua/article-66724> [in Ukrainian].
4. Kalambet, S. V., Ivanov, S. I., & Pivniak, Yu. V. (2015). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen* [Methodology of scientific research]. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
5. Medvid, V. Yu., Danko, Yu. I., & Koblianska, I. I. (2020). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen (u strukturno-lohichnykh skhemakh i tablytsiakh)* [Methodology and organisation of scientific research (in structural and logical diagrams and tables)]. Sumy: SNAU [in Ukrainian].
6. Slovnnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Retrieved from <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=методологія> [in Ukrainian].
7. Stynska, V. V. (2019). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky materynstva y dytynstva v Ukraini (XX – pochatok XXI st.)* [Theory and practice of social and pedagogical support for motherhood and childhood in Ukraine (XX - early XXI century)]. (Doctor's thesis). Ivano-Frankivsk – Ternopil [in Ukrainian].
8. Farmatsevtichna entsyklopediia [Pharmaceutical encyclopaedia]. Retrieved from <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/314/farmaceutichna-osvita> [in Ukrainian].

Stynska V. V.,
orcid.org/0000-0003-0555-3205

Yashchyshyn Z. M.,
orcid.org/0000-0001-8672-1797

Kravets N. S.,
orcid.org/0000-0003-4334-1414

METHODOLOGY FOR RESEARCHING THE PROBLEM OF PHARMACEUTICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

The article is devoted to the study of the methodological basis for researching the problem of development of pharmaceutical education in Ukraine in the late twentieth and early twenty-first centuries, which is revealed at the philosophical, general scientific and specific scientific levels.

At the philosophical level (general principles of cognition and categorical composition of science in general), axiological, anthropological, and systemic approaches provide an opportunity to determine the philosophical foundations of the unity of the theory and practice of pharmaceutical education.

At the level of general scientific methodology (key theoretical provisions, approaches used in most scientific disciplines) - synergistic, cultural, activity, competence, innovative, interdisciplinary, historical approaches allow to consider the education, research and professional activity of pharmacists as an interdisciplinary and complex process.

At the level of specific scientific methodology - contextual (focuses training on the real conditions of professional activity of pharmacists), pharmaceutical (involves the study of the specifics of training specialists in the field of pharmacy), pedagogical (focuses on the analysis of the content component of training future pharmacists), medical and biological (focuses on the integration of medical and biological disciplines into the structure of pharmaceutical education), economic (includes research on the effectiveness of financing pharmaceutical education), legal (involves the analysis of regulatory requirements).

It is concluded that the use of the above methodological approaches will help to consider at the theoretical and practical level and objectively reproduce and outline the conceptual vectors of the problem of development of pharmaceutical education in Ukraine.

Key words: methodology, methodological approaches, pharmaceutical education, Ukraine, late XX - early XXI century.

Дата надходження статті: 14.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Попанчук Т. В.

УДК 378.091.33-027.22:796

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.591>

Плачинда Т. С.*,
orcid.org/0000-0002-2514-3644

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

У статті актуалізується питання формування необхідних для професійної діяльності навичок у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту щодо застосування здоров'язбережувальних технологій. Зазначається, що професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту має відбуватися на засадах здоров'язбереження, адже саме вони мають стати джерелом змін у громадян України щодо якісної організації власного способу життя. Говориться про те, що наразі в теорії і практиці фізичного виховання спостерігається

*© Плачинда Т. С.

низка суперечностей, вирішення яких можливе за умови формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (як майбутніх педагогів і провідників та організаторів здорового способу життя) навичок застосування здоров'язбережувальних технологій у власній професійній діяльності.

Зважаючи на вимоги сьогодення та потребу формування компетентного фахівця, кафедрою фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» започатковано освітньо-наукову програму за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), одним з освітніх компонентів якої є навчальна дисципліна «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті». Цей доробок розкриває сутність зазначеної робочої програми, яка розрахована на 5 кредитів (відповідно 20 годин лекцій та 30 годин практичних занять). Зазначається, які саме компетентності (загальні та фахові) формуються у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту під час вивчення означеної дисципліни. Також описано програмні результати навчання навчальної дисципліни, рівень сформованості яких є достатнім для вирішення завдань професійної діяльності та подальшого навчання за освітньою програмою.

Характеризуються змістові модулі робочої програми навчальної дисципліни, а саме: «Теоретико-методологічні засади здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі» та «Здоров'язбережувальні технології та їх застосування у закладах освіти»; розкривається їх зміст та тематика навчальних занять. Установлено, що аналізована робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті» розкриває потенціал освітнього компоненту щодо формування необхідних навичок застосування здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності здобувачів освіти третього (наукового) рівня.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здобувачі освіти, майбутні фахівці фізичної культури та спорту, робоча програма, освітній компонент, професійна підготовка, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Майбутні фахівці фізичної культури та спорту мають стати провідниками здорового способу життя громадян України. Лише власним прикладом і навичками дотримання принципів здоров'язбереження зазначені фахівці зможуть мотивувати не лише молодше покоління в закладах освіти, а й нести дані тези у громаду загалом. У цьому контексті важливим є формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (як майбутніх педагогів) навичок застосування здоров'язбережувальних технологій (далі – ЗЗТ) під час професійної діяльності.

Як зазначається науковцями, «професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту має відбуватися на засадах здоров'язбереження, адже саме вони мають стати джерелом змін у підростаючого покоління щодо якісної організації власного способу життя» [6].

Наразі в теорії та практиці фізичного виховання спостерігається низка суперечностей [4]:

- між соціальною затребуваністю розвитку фізичної культури населення України та недосконалістю концептуальних підвалин забезпечення цього процесу і браком теоретико-методичних засад;
- між потребою у збереженні та покращенні рівня здоров'я населення України та недостатньо обґрунтованими умовами впливу на стимулювання громадян дотримуватися здорового способу життя;
- між можливостями педагогічного впливу на процес фізичного виховання населення України й рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту на засадах здоров'язбереження.

З огляду на це актуалізація набуває питання формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (як майбутніх педагогів і провідників та організаторів здорового способу життя) навичок застосування ЗЗТ у власній професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Зважаючи на сучасні трансформації, здоров'язбережувальна освіта є об'єктом наукових інтересів чималої кількості науковців. Так, С. Бондарчук, Т. Железна, Т. Плачинда, Л. Сливка та ін. наголошують на потребі здоров'язбережувального освітнього процесу, що надасть змогу сформувати у студентства навички дотримання принципів здорового способу життя.

На потребі формування відповідної компетентності в майбутніх педагогів, задля створення сприятливого освітнього середовища, що сприяє збереженню здоров'я у суб'єктів освітнього процесу, акцентували науковці Г. Бойко, Л. Волошко, О. Лаврентьева, Т. Мієр, Л. Нежинцева, В. Оніпко, Ю. Павлова, І. Сипченко, Л. Рибалко, В. Ткаченко, В. Успенська та ін.

Ураховуючи напрацювання вітчизняних дослідників у педагогічній галузі, набутий власний емпіричний досвід і сучасний стан порушеної наукової проблеми, варто продовжувати вивчати питання здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти та формування в них необхідних навичок.

Метою статті є акцентування уваги на потребі формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту навичок застосування у професійній діяльності ЗЗТ; розкрити потенціал освітнього компоненту «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті», аналізуючи робочу програму навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Особливої актуалізації ЗЗТ набули під час пандемії 2020–2022 рр. і повномасштабного вторгнення росії на територію України, що призвело до переходу освітнього процесу в онлайн-режим. Як стверджують дослідники, «через пролонгований гіподинамічний режим роботи відбуваються порушення у системах та органах організму людини: через уповільнений кровообіг мають місце розлади у серцево-судинної системи (гіпотонія, гіпертонія, брадікардія, тахікардія тощо); гіпокінезія призводить до порушення роботи шлунково-кишкового тракту; постійне споглядання екрану монітору, планшету, смартфона тощо провокує біль в очах і зниження зору; під час постійного сидіння за персональним електронним пристроєм страждає опорно-рухливий апарат; залежність від комп'ютера та дефіцит особистого спілкування призводить до порушення у нервовій системі тощо. Останніми роками навіть виникло поняття «zoom-втома» – велика кількість онлайн-зустрічей може негативно впливати на самопочуття людей» [3].

У цьому контексті «...здобувачі освіти та педагоги потребують здоров'язбережувального освітнього середовища, яке забезпечить фізичне, психологічне, інформаційне, соціальне благополуччя та комфорт...» [2]. Затим актуалізується потреба, аби майбутні фахівці фізичної культури та спорту були готові до забезпечення умов, що убезпечують здоров'я суб'єктів освітнього процесу, та володіли навичками застосування у професійній діяльності ЗЗТ.

Говорячи про імідж педагога, науковці зазначають, що «...педагогічний дизайн забезпечує розробку інноваційного змісту освітнього середовища та засобів навчання, які характеризуються педагогічною ефективністю, методичною адекватністю та обґрунтованістю» [7]. Підтримуючи цю думку зауважимо, що нинішній викладач мусить володіти всіма сучасними інноваційними технологіями, зокрема здоров'язбережувальними, з метою якісного й ефективного надання послуг здобувачам освіти.

Ураховуючи виклики сьогодення та потребу формування компетентного фахівця фізичної культури та спорту, кафедра фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» започаткувала освітньо-наукову програму за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), одним з освітніх компонентів якої є навчальна дисципліна «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті». Робоча програма навчальної дисципліни розрахована на 5 кредитів, відповідно 20 годин лекцій та 30 годин практичних занять, завершується курс диференційованим заліком.

Зазначено, що «...в епоху цифрових технологій та креативної економіки актуалізації набувають компетентності, що дозволять критично мислити, взаємодіяти, мати навички творчого підходу до справи» [5]. Займаючи чільне місце в ОНП «Професійна освіта», дисципліна «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті» забезпечує формування як загальних, так і спеціальних (фахових) компетентностей у здобувачів освіти на третьому (науковому) рівні, зокрема:

- здатність використовувати інформаційні технології та цифрові інструменти в науково-дослідницькій, викладацькій і проєктній діяльності;
 - здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї;
 - здатність до самостійного дослідницького пошуку, аналітичної роботи.
- Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків;
- здатність до критичного аналізу та оцінювання сучасних педагогічних теорій і освітніх технологій, здійснення на цій основі їх обґрунтованого вибору; ефективного використання методів, прийомів і засобів навчання й викладання в закладах вищої і професійної освіти з метою забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку здобувачів;
 - здатність до реалізації студентоцентрованого підходу в освітньому процесі закладів вищої та професійної освіти, до педагогічної фасилітації з метою супроводу здобувача освіти у створенні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії;
 - здатність до застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності та цифрових інструментів у проєктній та викладацькій діяльності;
 - здатність до самоаналізу й самооцінки, неперервного саморозвитку й удосконалення власної професійної діяльності [1].

Очікуваними результатами навчання з дисципліни «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті» відповідно до освітньо-наукової програми «Професійна освіта» є програмні результати навчання, рівень сформованості яких є достатнім для вирішення завдань професійної діяльності та подальшого навчання за освітньою програмою, а саме [1]:

- здатність використовувати знання сучасних проблем філософії науки й освіти при вирішенні освітніх і професійних завдань у сфері професійної педагогічної освіти;
- здатність до викладацької діяльності, удосконалення змісту, форм, методів навчання через використання сучасних інноваційних освітніх технологій у сфері педагогічної освіти;
- здатність критично аналізувати та оцінювати сучасні педагогічні теорії і технології, узагальнювати перспективний вітчизняний і зарубіжний досвід та освітні практики професійної освіти, визначати суперечності, актуальні проблеми, тенденції і ціннісні орієнтири її розвитку, генерувати нові ідеї;
- здатність критично осмислювати національні тенденції розвитку професійної освіти, доцільно застосовувати в освітній діяльності сучасні дидактичні та методичні засади викладання професійно орієнтованих дисциплін, обирати відповідні технології та методики, супроводжувати здобувача освіти у створенні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії;
- здатність підтримувати особистісно-професійний саморозвиток упродовж життя.

Робоча програма навчальної дисципліни містить два змістових модулі: «Теоретико-методологічні засади здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі» та «Здоров'язбережувальні технології та їх застосування у закладах освіти».

Перший змістовий модуль акцентує увагу здобувачів освіти на здоров'язбережувальній та соціальній відповідальності громадян (розкривається холістична модель здоров'я; фізичне та психологічне здоров'я; сучасне уявлення про здоров'я і соціальне благополуччя; професійна етика, позитивна соціальна й емоційна поведінка тощо).

Звертається увага здобувачів освіти на чинники ризику та чинники захисту здоров'я (розглядаються базові визначення стану здоров'я; поняття стресу та його види; саморегуляція та самоконтроль стану та поведінки в забезпеченні здоров'я; психогігієна і збереження здоров'я людини).

Наголошується на адаптаційних проблемах здоров'я сучасної студентської молоді (психічна адаптація та її роль у житті людини; студентська молодь як особлива група населення; мотивування студентства до здорового способу життя тощо).

Розглядається сутність поняття ЗЗТ та їх класифікація (значення дефініції «Здоров'язбережувальні технології»; класифікація таких технологій; основні вимоги щодо використання таких технологій в освітньому процесі).

Аналізується модель здоров'язбережувальної діяльності викладача ЗВО (особливості професійно-педагогічної діяльності викладача у контексті збереження здоров'я здобувачів освіти; спосіб життя педагога, його ставлення до власного здоров'я; компоненти здоров'язбережувальної діяльності викладача; принципи самовдосконалення викладача у контексті такої діяльності; саморегуляція фізичного і психічного стану викладача тощо).

Другий змістовий модуль спрямований на формування ключових компетентностей у здобувачів освіти, що сприяють здоров'ю (формування навичок правильного харчування; навичок фізичної активності та загартовування; санітарно-гігієнічних навичок; навичок дотримання тайм-менеджменту для праці та відпочинку; навичок мотивації успіху, самоконтролю та тренування волі; навичок керування стресами та їх запобігання, навичок результативного спілкування; навичок запобігання конфліктам, емпатії, дії в ситуаціях підвищеного тиску тощо; навичок кооперації; навичок рефлексії; постановка життєвих цілей та планування шляхів їх досягнення; формулювання життєвих пріоритетів і розроблення стратегій для їх реалізації; аналіз питань вибору та ухвалення рішень тощо).

Розкривається питання використання потрібних в освітньому процесі засобів, методів і прийомів ЗЗТ (рухова спрямованість, оздоровчі сили природи, гігієнічні тощо).

Зосереджується увага здобувачів освіти на організаційно-педагогічних ЗЗТ (структура освітнього процесу, що сприяє запобіганню станів перевтомлення, гіподинамії тощо).

Акцентується на психолого-педагогічних ЗЗТ (психічне здоров'я; духовне здоров'я; соціальне здоров'я; інтелектуальне здоров'я; булінг, мобінг та їх запобігання тощо).

Розглядають навчально-виховні аспекти ЗЗТ (напрямки організації навчально-виховної діяльності в контексті ЗЗТ тощо).

Чимало навчальних годин (100 год) відводиться на самостійну роботу здобувачів освіти, метою якої є:

- набуття навичок організації освітньої діяльності – як власної, так і під час майбутньої професійно-педагогічної діяльності, на засадах здоров'язбереження;
- набуття навичок саморегуляції та самоконтролю стану та поведінки у забезпеченні та підтримки здоров'я;
- з'ясування проблеми здоров'я сучасної молоді та мотивування студентства щодо дотримання принципів здорового способу життя;
- аналіз та узагальнення сутності, структура та класифікації ЗЗТ;
- розуміння особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО у контексті збереження здоров'я – як власного, так і здобувачів освіти;
- формування ключових компетентностей, що сприяють зміцненню здоров'я;
- узагальнення та структурування засобів, методів та прийомів ЗЗТ;
- розуміння структури освітнього процесу, що сприяє зміцненню здоров'я;
- знати та застосовувати технології, які позитивно впливають на психічне, духовне, соціальне здоров'я здобувачів освіти;

➤ уміння організовувати навчально-виховну діяльність у контексті здоров'язбереження.

Від обраних педагогом дидактичних методів під час викладання навчальної дисципліни залежить ефективність та якість надання освітніх послуг. Під час викладання дисципліни «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті» застосовуються словесні, наочні та практичні методи навчання. Перші – під час лекцій, під час пояснення нового матеріалу, індивідуальних та групових консультацій тощо. Практичні методи навчання використовуються при закріпленні теоретичних знань через їх використання в реальних чи змодельованих ситуаціях, під час проведення практичних занять, у процесі виконання навчальних проєктів або завдань тощо. У застосуванні лекційної форми роботи застосовуються такі словесні методи: виклад матеріалу, пояснення, бесіда, сторителлінг, диспут тощо. До переліку наочних методів, що використовуються під час викладання дисципліни, відносимо демонстрацію, ілюстрацію, презентацію тощо.

Висновки. Отже, майбутні фахівці фізичної культури та спорту, як провідники здорового способу життя, мають володіти навичками застосування у власній професійній діяльності здоров'язбережувальних технологій. Важливим є розуміння ними потреби збереження та зміцнення здоров'я – як власного, так і суб'єктів освітнього процесу, з метою збільшення кількості здорового населення в Україні.

Розглянута робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті», що впроваджена в освітній процес Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» кафедрою фізичної культури та спорту, розкриває потенціал освітнього компоненту щодо формування необхідних навичок застосування ЗЗТ у майбутній професійній діяльності здобувачів освіти третього (наукового) рівня.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні в освітній процес ЗВО практикуму застосування ЗЗТ.

Список використаних джерел:

1. Освітньо-наукова програма «Професійна освіта». URL: <http://surl.li/cvkupw>
2. Плачинда Т. С. Здоров'язбережувальна компетентність тренерів. *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*. ТОМ 2 (Полтава, 14 травня – 23 травня 2024 року). Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2024. С. 346–348.
3. Плачинда Т. С. Здоров'язбережувальні технології навчання у контексті якісної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Актуальні проблеми фізичної культури та спорту: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (Полтава, 01 грудня 2023 року). Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. С. 206–209.
4. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту на засадах здоров'язбереження. *Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 15 грудня 2023 року); за заг. ред. О. В. Ярмолюк. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2023. С. 157-160. URL: <http://surl.li/oxiwe>
5. Плачинда Т. С. Формування навичок застосування сучасних педагогічних технологій у майбутніх викладачів авіаційних закладів вищої освіти. *Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / відповідальні редактори Барановська Л. В. (Київ, Україна), Морська Л. І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква: ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. С. 210-220.*
6. Плачинда Т. С., Рибалко Л. М., Гулько Т. Ю. Дотримання здорового способу життя майбутніми фахівцями фізичної культури та спорту як необхідна умова якості життя. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 55. С. 10–16. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi55.531>*

7. Plachynda T., Dovga T., Zavitrenko D., Snisarenko Ir. Image-design of the teacher's personality in the educational environment of the university. *Apt. Univ.*, 13(3), URL: <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1518>. ISSN. 2304-0335 DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1518>

References:

1. Osvitno-naukova prohrama «Profesiina osvita» [Educational and scientific program "Professional education"]. Retrieved from <http://surl.li/cvkupw> [in Ukrainian].
2. Plachynda, T. S. (2024). Zdoroviazberezhuvanna kompetentnist treneriv [Health care competence of coaches], Tezy 76-yi naukovo konferentsii profesoriv, vykladachiv, naukovykh pratsivnykiv, aspirantiv ta studentiv Natsionalnoho universytetu «Poltavska politekhnika imeni Yurii Kondratiuka» [Abstracts of the 76th scientific conference of professors, teachers, researchers, graduate students and students of Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic National University]. (Volume 2). Poltava: Yuriy Kondratyuk National University [in Ukrainian].
3. Plachynda, T. S. (2023). Zdoroviazberezhuvanni tekhnologii navchannia u konteksti yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Health-saving learning technologies in the context of high-quality professional training of future specialists in physical education and sports], *Aktualni problemy fizychnoi kultury ta sportu*, Zbirnyk materialiv IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu [Actual problems of physical culture and sports, Proceedings of the 4th All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation]. Poltava [in Ukrainian].
4. Plachynda, T. S. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnoho fakhivtsia z fizychnoho vykhovannia ta sportu na zasadakh zdoroviazberezhennia [Professional training of a future specialist in physical education and sports on the basis of health protection], *Fizyчне vykhovannia, sport ta zdorovia liudyny: dosvid, problemy, perspektyvy: materialy XX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii* [Physical education, sports and human health: experience, problems, prospects, Proceedings of the 10th All-Ukrainian scientific and practical online conference]. Kyiv. Retrieved from <http://surl.li/oxiwe> [in Ukrainian].
5. Plachynda, T. S. (2022). Formuvannia navychok zastosuvannia suchasnykh pedahohichnykh tekhnologii u maibutnikh vykladachiv aviatsiinykh zakladiv vyshchoi osvity [Formation of skills in the use of modern pedagogical technologies in future teachers of aviation institutions of higher education]. *Innovative educational technologies: global and domestic experience of use in the system of continuous education*, 210-220 [in Ukrainian].
6. Plachynda, T. S., Rybalko, L. M., & Hulko, T. Yu. (2024). Dotrymannia zdorovoho sposobu zhyttia maibutnimy fakhivtsiamy fizychnoi kultury ta sportu yak neobkhidna umova yakosti zhyttia [Adherence to a Healthy Lifestyle by Future Specialists of Physical Culture and Sports as a Necessary Condition for the Quality of Life]. *Pedagogical almanac*, (55), 10–16 [in Ukrainian].
7. Plachynda, T., Dovga, T., Zavitrenko, D., & Snisarenko, Ir. Image-design of the teacher's personality in the educational environment of the university. *Apt. Univ.*, 13 (3), 1518. doi <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1518> [in English].

Plachynda T. S.,

orcid.org/0000-0002-2514-3644

FORMATION OF SKILLS FOR APPLYING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS

The article addresses the issue of developing the necessary skills for professional activity in future physical culture and sports specialists regarding the use of health-saving technologies. It is noted that the professional training of future physical culture and sports specialists should be based on health preservation, as they are expected to become the source of changes among Ukrainian citizens in terms of organizing their own lifestyles effectively. The article mentions that there are currently several contradictions in the theory and practice of physical education, which can be resolved by forming skills in future specialists in physical culture and sports (as future educators, leaders, and organizers of a healthy lifestyle) for applying health-saving technologies in their professional activities.

Considering the current demands and the necessity of forming highly competent specialists, the Department of Physical Culture and Sports at Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic National

University has introduced an educational and scientific program in the specialty 015 Professional Education (by specializations). One of the educational components of this program is the course "Modern Health-Saving Technologies in Education". This work reveals the essence of this curriculum, which is designed for 5 credits (20 hours of lectures and 30 hours of practical classes). It is specified which competencies (both general and professional) are formed in future specialists in physical culture and sports during the study of this discipline. The article also describes the program learning outcomes of the course, indicating that the level of skill formation is sufficient for solving professional tasks and continuing education under the program.

The content modules of the curriculum are characterized, namely: "Theoretical and Methodological Foundations of Health-Saving Activities in the Educational Process" and "Health-Saving Technologies and Their Application in Educational Institutions"; their content and the topics of the lessons are outlined. The conclusion is made that the analyzed curriculum of the course "Modern Health-Saving Technologies in Education" reveals the potential of the educational component in forming the necessary skills for applying health-saving technologies in the future professional activities of third-level (scientific) students.

Key words: health-saving technologies, students, future specialists in physical culture and sports, curriculum, educational component, professional training, professional activity.

Дата надходження статті: 07.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Довга Т. Я.

УДК 355.233

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.582>

Бачинська Н. Я.*,

orcid.org/0000-0001-9490-2344

Гаркуша В. К.*,

orcid.org/0009-0001-5449-0725

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розглянуто основні поняття іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів та особливості її формування під час воєнного стану.

Проаналізовано наукові доробки, присвячені формуванню іншомовної комунікативної компетентності, визначено основні проблеми, що виникають під час оволодіння іноземною мовою, та запропоновано шляхи їхнього подолання.

Основними труднощами в формуванні іншомовної комунікативної компетентності в курсантів визначено нестачу кваліфікованих викладачів, відсутність особистої мотивації у здобувачів вищої освіти, нерозуміння кінцевої цілі у вивченні іноземної мови та підвищення ефективності іншомовної комунікації. Також ураховано вплив повномасштабної війни, що не дає змогу систематично та з логічною послідовністю проводити заняття з курсантами, що зі свого боку має негативний вплив на процес формування іншомовної комунікативної компетентності.

Визначено шляхи вирішення проблем формування іншомовної комунікативної компетентності в курсантів, як-от: індивідуалізація навчання, мотивація та пояснення, зокрема на власному прикладі, важливості вивчення іноземної мови, інтеграція іноземної мови та профільних військових дисциплін. Підкреслено важливість застосування сучасних

*© Бачинська Н. Я.

*© Гаркуша В. К.

інтерактивних методів навчання. Штучний інтелект та ресурси соціальних мереж, що мають навчальні та військово-професійні матеріали, можуть бути використані під час проведення занять зі здобувачами вищої освіти. Такі підходи до проведення занять можуть підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови в курсантів, дати можливість більш якісно опановувати військову техніку західного зразку, вивчати технічну документацію та керівні документи іноземною мовою.

Зроблено висновок, що від моменту початку повномасштабного вторгнення російської федерації важливість у володінні іноземною мовою офіцерським складом Сил оборони України, потреба у формуванні іншомовної комунікативної компетентності у військових фахівців суттєво збільшились. Від моменту введення воєнного стану виникла потреба в оптимізації організації освітнього процесу з огляду на умови особливого періоду. Акцентовано на важливості володіння іноземною мовою військовослужбовцями, значній ролі міжкультурної та іншомовної комунікації у професійній діяльності офіцерів, потребі у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, яку можна вважати однією з найбільш важливих особистісних якостей сучасного військового фахівця, насамперед в умовах набуття Збройними Силами України взаємосумісності зі збройними силами країн-партнерів, зокрема зі складу Північноатлантичного альянсу.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, мовна підготовка, курсант, майбутні офіцери, професійна підготовка.

Постановка проблеми. У зв'язку зі стрімким реформуванням Збройних Сил України для досягнення максимальної інтеграції в оперативній і технічній сумісності з країнами-членами Північноатлантичного альянсу (НАТО) [4] виникла гостра потреба в ефективному володінні іноземною мовою як на побутовому, так і на професійному рівнях. Від початку Антитерористичної операції на сході України наша країна чітко визначила свій напрямок розвитку в бік західних країн і почала швидко впроваджувати реформи в мовній підготовці майбутніх офіцерів.

Від моменту повномасштабного вторгнення потреба в оволодінні іноземною мовою значно зросла, оскільки розпочалося масштабне надходження озброєння, боєприпасів і військової техніки від країн-партнерів для підтримки Збройних Сил України в наданні відсічі збройній агресії російській федерації. Також значно збільшилась кількість навчань та інших заходів підготовки національних Сил оборони за участю представників країн-партнерів, де комунікація здійснюється переважно іноземною мовою. Для швидкого оволодіння інформацією, а також здатності виразити свої думки й наміри, бути комунікативно ефективним із західними колегами набула ще більшої актуальності потреба в розвитку іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) військових фахівців.

Попри те, що були впроваджені зміни в мовній підготовці курсантів, а саме оптимізовані освітньо-професійні програми, запроваджено проведення частини занять із фахових дисциплін англійською мовою, систематично здійснюється мовне тестування та сертифікація за стандартом НАТО STANAG 6001 [6], які мали б покращити рівень іншомовної компетентності майбутніх військових фахівців, можна констатувати, що суттєвих позитивних змін у підвищенні рівня володіння іноземною мовою, зокрема через більш якісне формування іншомовної компетентності майбутніх військових фахівців, не відбулося.

Аналіз досліджень. Більшість сучасних наукових джерел визначає комунікативну компетентність як здатність установлювати та підтримувати необхідні зв'язки з іншими людьми, мати певний багаж знань, умінь і навичок, для того щоб забезпечувати ефективне спілкування. Комунікативна компетентність включає в себе здатності здійснювати діалог із собою, виявляти ініціативу у спілкуванні, здійснювати рефлексивне

і нерerefлексивне слухання, адекватний аналіз комунікативної ситуації (діалогу), уміло володіти вербальними й невербальними засобами спілкування, бути комунікативно придатним, здатність установлювати довірливі стосунки та індивідуальний підхід до учасників комунікативного процесу [2, с. 4].

Дослідження вчених запевняють, що уміння комунікації – це організація контакту, взаємодії на рівні «людина-людина». Властивість до комунікації базується на раніше здобутих знаннях, навичках і досвіді, рисах характеру та вольових якостях індивіда. Володіння комунікативними здібностями переводить хаотичну манеру спілкування в керовану. Іншомовна комунікація означає здатність передавати і сприймати інформацію іноземною мовою, оволодіння різними вербальними й невербальними засобами, а також уміння здійснювати вплив на учасників діалогу [там само, с. 5-6]. ІКК – це сукупність професійних знань, володіння іноземною мовою, комунікативними та ораторськими уміннями і здатність до вербальної та невербальної комунікації, взаємодії з учасниками процесу спілкування.

Такі науковці, як Д. Хаймс та його послідовники, розглядали ІКК як внутрішнє розуміння ситуативної доречності мови і виділили в ній граматичну, стратегічну, соціолінгвістичну й дискурсивну компетенції. Із практичного погляду, ІКК означає здатність майбутнього фахівця певної сфери діяльності здійснювати комунікацію в режимі вторинної мовної особистості й бути готовим до міжкультурної та міжнародної взаємодії з іноземними колегами [там само, с. 3]. Основні питання у формуванні комунікативної компетентності досліджували Г. Богіна, Л. Божович, Л. Виготський, Ю. Жукова, Н. Хомський, А. Хуторський та інші. Так, І. Чеботарьова визначає комунікативну компетентність як мету підготовки фахівця й розглядає цю компетентність як уявлення про мовну особу [9, с. 3].

Під час професійної військової підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) зосереджується особлива увага на професійній комунікативній компетентності, а саме в засвоєнні навичок комунікації у професійних ситуаціях [2, с. 6]. Також здійснюється мовна підготовка для розвитку ІКК у майбутніх офіцерів для провадження ефективного спілкування у військовій діяльності з іноземними партнерами. Аналіз робіт і досліджень із цієї тематики дозволяє стверджувати, що тема формування ІКК курсантів під час воєнного стану досліджена не достатньо й має значний потенціал для вивчення та розвитку.

Мета статті – визначити основні проблеми в контексті формування ІКК курсантів у ВВНЗ під час воєнного стану; окреслити основні труднощі під час освоєння іноземної мови та надати пропозиції з покращення рівня володіння мовою та мотивації щодо її вивчення.

Виклад основного матеріалу. Роль іноземної мови у професійному розвитку курсантів ВВНЗ має домінуючу позицію для вдосконалення комунікативних умінь і навичок. Звідси виникає потреба в формуванні ІКК [3, с. 4]. Порівняно з іншими навчальними дисциплінами іноземна мова характеризується певними унікальними властивостями. Насамперед це виражається у формуванні за результатами навчання курсантів здатності використовувати іноземну мову за своїм військовим фахом, установлювати та вести іншомовну комунікацію на військову тематику. Основною метою оволодіння іноземною мовою курсантами є формування спроможності комунікувати з іноземними представниками і в такий спосіб забезпечувати взаємосумісність (interoperability) Сил оборони України зі збройними силами армій країн-членів НАТО.

Проте варто зазначити, що навчання у ВВНЗ кардинально відрізняється від інших закладів вищої освіти, оскільки має специфіку у провадженні освітньої діяльності. Особливостями навчання є потреба дотримання курсантами, які є військовослужбовцями, виконання розпорядку дня та інші обмеження, які накладає на процес навчання військова служба. Також від початку повномасштабного вторгнення російської федерації збільшилась кількість завдань із підготовки мобілізаційного резерву

країни, до яких як інструктори залучаються курсанти старших курсів. Зазвичай утрачений під час таких відряджень навчальний час не компенсується в повному обсязі.

Такі чинники негативно впливають на систематичність, послідовність і комплексність навчання. Зникає регулярність і змістовність у проведенні занять з іноземної мови, у результаті чого втрачається ґрунтовність і міцність здобутих знань і навичок, ускладнюється формування ІКК.

На сьогодні згідно з дорожньою картою вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки) від 2024 року не менше ніж 20 % занять (за кожною навчальною дисципліною) має проводитись іноземною мовою. Проте практика організації освітнього процесу у ВВНЗ засвідчує, що інтеграція іноземної мови з профільними військовими дисциплінами є недостатньою, і вимоги зазначеної дорожньої карти не виконуються в повному обсязі або взагалі [1].

Мовна підготовка у ВВНЗ налічує такі категорії проблем: організаційні, методичні, мотиваційні та психологічні. Усі вони пов'язані, що у свою чергу перешкоджає ефективному формуванню ІКК у курсантів. Так, до основних організаційних проблем належать нестача викладачів, які пов'язані з військовою діяльністю і розуміють специфіку військової лексики, та недостатня з огляду на кількість навчального матеріалу кількість аудиторних годин, які передбачені навчальними планами для вивчення іноземної мови. Через особливості організації освітнього процесу у ВВНЗ курсантам доводиться поєднувати вивчення іноземної мови з вивченням інших дисциплін циклу професійної підготовки та повсякденною військовою діяльністю – наприклад, із несенням служби в нарядах та службових відрядженнях. Зазначене значно скорочує фактичний час для засвоєння курсантами матеріалу навчальних дисциплін, зокрема з дисциплін мовної підготовки. Упродовж таких занять курсанти не мають змоги регулярно вивчати і практикувати іноземну мову. Проте, як неодноразово доведено сучасними дослідниками питань, пов'язаних з іншомовною компетентністю, саме сталість і систематичність є ключовими чинниками успішного здобуття достатньої кількості знань, умінь і навичок, якісного формування ІКК.

Повномасштабне вторгнення і спричинені ним обставини, зокрема знеструмлення та повітряні тривоги, також внесли свої корективи в організацію мовної підготовки, зменшують відведений для вивчення іноземної мови час, обсяг якого від самого початку можна вважати недостатнім для здобуття курсантами визначеного рівня володіння іноземною мовою. Через брак годин, виділених на мовну підготовку, не реалізуються принципи індивідуалізації навчання. Стандартні навчальні програми практично не враховують індивідуальні потреби курсантів, а здебільшого фокусуються на досягненні навчальною групою запрограмованого мінімуму встановлених освітньо-професійними програмами результатів навчання. Такий метод підготовки призводить до нерівномірного прогресу в отриманні знань, умінь і навичок.

До методичних проблем можна віднести брак використання комунікативного підходу та недостатню інтеграцію іноземної мови у професійну підготовку. Однією з найбільш поширених проблем є те, що методи викладання лишаються застарілими. Традиційне навчання, яке зорієнтоване на граматику й переклад текстів загального і фахового напрямку, не гарантує отримання здобувачами освіти достатнього рівня ІКК, потрібного для ефективного використання мови у професійних мовленнєвих ситуаціях. Основою комунікативного підходу є концентрація на розвитку навичок говоріння (speaking), яке є одним із ключових аспектів мовленнєвої підготовки. Тому можна стверджувати, що впровадження нових методів навчання, які будуть зосереджені на покращенні розмовних здібностей, позитивно вплине на формування ІКК у курсантів ВВНЗ.

До блоку мотиваційних проблем входять низький рівень мотивації і відсутність реальних стимулів. Мотивація постійно була однією із ключових проблем у низькому рівні ІКК. Більшість курсантів не розуміють, навіщо їм потрібне вивчення іноземної мови

і як вони зможуть її застосовувати. Нерозуміння, для чого потрібна іноземна мова, посилюється відсутністю реальних стимулів. Слабкий зв'язок теоретичного навчання з практичною складовою тільки знижує мотивацію в майбутніх військових фахівців вивчати іноземну мову. У результаті якості мовної підготовки знижується. Від початку повномасштабного вторгнення збільшилась кількість міжнародних навчань і заходів співробітництва за кордоном, що може позитивно вплинути на зацікавленість і мотивацію військовослужбовців у покращенні ними власного рівня іншомовної компетентності.

Головною психологічною проблемою, що ускладнює формування ІКК, є побоювання курсантів здійснити помилки у практичному застосуванні іноземної мови – у процесі спілкування з іноземцями. Це негативно впливає на їхню активність та мотивацію у вивченні і вдосконаленні свого рівня ІКК. Суб'єктивні труднощі щодо висловлювання власних думок нерідною мовою присутні в більшості здобувачів вищої освіти, проте цей бар'єр можна подолати, створивши в освітньому середовищі максимально комфортну для здобувачів освіти обстановку й забезпечення ним підтримки в разі здійснення помилок.

Найбільш доречними шляхами вирішення проблем у формуванні ІКК курсантів під час навчання у ВВНЗ вбачаються такі:

- формування й підтримання мотивації здобувачів освіти до вивчення іноземної мови;
- сприяння розумінню ними важливості ІКК у військовій справі;
- демонстрація важливості володіння іноземною мовою та розвинених комунікативних навичок;
- упровадження програм професійної підготовки курсантів, таких як академічний обмін з країнами-членами НАТО;
- організація спілкування здобувачів освіти з носіями мови.

Наступним важливим аспектом є забезпечення систематичності та регулярності в оволодінні іноземною мовою, тобто реалізація основних принципів навчання, що є складним викликом, а в умовах воєнного стану потребує також і урахування особливостей поточної ситуації.

Інтеграція іноземної мови з дисциплінами військово-професійного спрямування також позитивно сприяє формуванню ІКК, що підтверджується положеннями керівних документів, які регламентують організацію освітнього процесу у ВВНЗ [5]. Такий підхід дозволяє реалізовувати принципи систематичності у вивченні іноземної мови. Убачається, що якісна реалізація вимог дорожньої карти вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки), насамперед впровадження не менше 20 відсотків занять англійською мовою з кожної навчальної дисципліни, дозволить здобувачам освіти тривалий час перебувати зануреними в іншомовне середовище, що сучасними дослідниками питань формування ІКК визнано одним із найбільш ефективних методів розвитку комунікативних навичок. Вочевидь навчання курсантів у закордонних закладах освіти матиме найвищий потенціал щодо формування ІКК.

Індивідуалізація процесу навчання, упровадження академічного консультування кожного курсанта окремо упродовж загального навчання – «тьюторинг» – зі свого боку можуть сприяти розвитку ІКК курсантів, умотивувати їх до навчання. Тьюторство – науково підтверджений ефективний метод індивідуального супроводу здобувачів вищої освіти під час навчання, орієнтований на створення і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує особистісні деталі і потенціал людини [8]. На сьогодні система індивідуального консультування і супроводження є поширеною практикою організації освітнього процесу у провідних закладах вищої освіти. Саме тьюторство дозволяє знаходити окремий, специфічний підхід до кожного курсанта, допомагає з'ясувати, як найкраще застосовувати педагогічний вплив на майбутніх офіцерів Збройних Сил.

Основним завданням тьюторингу є формування навичок до самоосвіти, умотивування курсантів до постійного залучення у вивчення іноземної мови. Під час воєнного стану «тьюторство» може бути особливо ефективним, оскільки викладачам і курсантам доводиться працювати в умовах часових та інших обмежень, підлаштовувати особисті графіки роботи з огляду на виклики, що спричинені бойовими діями.

Окремим методом вирішення проблем у формуванні ІКК курсантів є використання проблемного навчання та застосування індивідуальних позааудиторних завдань. Такі завдання мають бути спрямовані на розвиток мовленнєвої та соціокультурної компетентності майбутніх офіцерів, змушувати активно мислити, шукати різноманітні варіанти вирішення завдань і не дублювати стандартні типові вправи, виконання яких може бути нецікавим курсантам, а відтак і неефективним [7].

Не менш важливим аспектом для досягнення належного рівня ІКК у курсантів є забезпечення сучасними, інтерактивними ресурсами. Це актуальні посібники й навчальні матеріали, застосування сучасних освітніх технологій, зокрема технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) для вивчення іноземної мови. Практика підтверджує, що використання ШІ для покращення рівня комунікації іноземною мовою є ефективним методом, який доцільно застосовувати у процесі мовної підготовки. Також ШІ може певною мірою замінити викладача у випадках, коли це необхідно курсанту або є вимушеною мірою через умови воєнного стану. ШІ дає можливість практикувати іноземну мову навіть у випадках, коли не можна реалізувати спілкування здобувачів освіти з викладачами чи носіями мови.

На додаток до ШІ корисними для формування ІКК можуть бути ресурси соціальних мереж та освітніх онлайн-платформ. Одним із прикладів можна визначити соціальну мережу Instagram, у якій функціонує достатньо багато облікових записів, які пропонують матеріали для вивчення англійської мови, зокрема військового спрямування, – наприклад, @cambridgeenglish, @instantenglishuk, @expertenglish.school, @britisharmy, @forcesnews.

Висновки. Поглиблення співпраці з Північноатлантичним альянсом та модернізація Збройних Сил України на конституційно визначеному шляху до вступу в НАТО вимагають від офіцерського корпусу достатнього рівня володіння іноземною мовою та сформованості ІКК для забезпечення ефективного спілкування із закордонними колегами під час здійснення заходів міжнародного співробітництва, забезпечення взаємосумісності (interoperability) Збройних Сил України та сектору оборони країн-партнерів з блоку НАТО.

Уведення режиму воєнного стану через повномасштабне вторгнення російської федерації спричинило потребу у створенні багатонаціональних підрозділів та широкому застосуванні закордонного озброєння і військової техніки, що своєю чергою довело: мовна підготовка є важливим аспектом професійної підготовки сучасних військових фахівців.

Для того, щоб забезпечити формування ІКК курсантів на належному рівні, убачається доцільним збільшити кількість начальних годин мовної підготовки, повною мірою реалізувати принципи систематичності, послідовності та індивідуалізації навчання, комунікативного підходу, упроваджувати найбільш ефективні доступні технології і засоби навчання – наприклад, освітні онлайн-ресурси та ШІ. Водночас важливим є врахування індивідуальних особливостей кожного курсанта, мотивування їх до вивчення іноземної мови, якісне планування навчальних занять, пошук та реалізація підходів до зменшення негативного впливу на процес навчання умов воєнного стану. Більш широке залучення курсантів до заходів міжнародного співробітництва, навчання в закордонних закладах вищої освіти може суттєво покращити ІКК майбутніх офіцерів, що може бути доведено в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Дорожня карта з мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки). URL: <https://www.mil.gov.ua/content/ed> (дата звернення: 15.06.2024).
2. Левко М. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів в освітньому процесі ВВНЗ. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – довузівська підготовка – вищий навчальний заклад*. 2022. С. 544–554. DOI 10.18372/2786-5487.1.16642.
3. Нанівська Л. Особливості комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Випуск 2(43). 2018. С. 192–195. DOI: 10.24144/2524-0609.2018.43.192-195.
4. Порядок розроблення, прийняття, внесення змін, скасування, відновлення дії, оприлюднення, запровадження та застосування військових стандартів : наказ Міністерства оборони України від 24 лют. 2020 р. № 56.
5. Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти: наказ М-ва оборони України від 15 лют. 2024 р. № 120.
6. Рівні мовленнєвої компетентності. Національний університет оборони України: веб-сайт. URL: https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.
7. Тьюторство як форма педагогічного супроводу руху учня за індивідуальною освітньою траєкторією. *Освітня політика*: веб-сайт. URL: <https://www.education-ua.org/ua/articles/1289> (дата звернення: 15.06.2024).
8. Центр розвитку навчання і викладання. Український Католицький Університет: веб-сайт. URL: <https://www.ctle.ucu.edu.ua> (дата звернення: 15.06.2024).
9. Чеботарьова І. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXVI, 2014. С. 205–215.

References:

1. Ministry of Defense of Ukraine. (2021). Roadmap for language training in the Armed Forces of Ukraine (2021-2025). Retrieved from <https://www.mil.gov.ua/content/ed> [in Ukrainian].
2. Levko, M. (2022). Rozvytok inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv v osvitnomu protsesi VVNZ [Development of foreign language communicative competence of future officers in the educational process of military higher educational institutions]. *Current Issues in the Education System: General Secondary Education Institution - Pre-University Training - Higher Education Institution*, 544–554. doi: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16642> [in Ukrainian].
3. Nanivska, L. (2018). Osoblyvosti komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv [Features of communicative competence of future officers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 43(2), 192–195. doi: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.192-195> [in Ukrainian].
4. Ministry of Defense of Ukraine. (2020). Procedure for the development, adoption, amendment, cancellation, restoration, publication, implementation, and application of military standards, Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated February 24, 2020, No. 56 [in Ukrainian].
5. Ministry of Defense of Ukraine. (2024). On approval of the Regulation on the peculiarities of the organization of the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine, military educational units of higher education institutions, institutions of professional pre-higher military education, Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated February 15, 2024, No. 120 [in Ukrainian].
6. National Defense University of Ukraine. Levels of language competence. Retrieved from https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf [in Ukrainian].
7. Tutoring as a form of pedagogical support for the student's movement along an individual educational trajectory. (2024). *Educational Policy*. Retrieved from <https://www.education-ua.org/ua/articles/1289> [in Ukrainian].
8. Center for Learning and Teaching Development. (2024). *Ukrainian Catholic University*. Retrieved from <https://www.ctle.ucu.edu.ua> [in Ukrainian].
9. Chebotaryova, I. (2014). Komunikativna kompetentnist: teoretychnyi aspekt [Communicative competence: Theoretical aspect]. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, XXXVI, 205–215 [in Ukrainian].

Bachynska N. Ya.,

orcid.org/0000-0001-9490-2344

Harkusha V. K.,

orcid.org/0009-0001-5449-0725

PROBLEMS OF FORMING CADETS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING MARTIAL LAW

The article deals with the basic concepts of foreign language communicative competence of future officers and the peculiarities of its formation during martial law.

The article analyses scientific works on the formation of foreign language communicative competence, identifies the main problems that arise in mastering a foreign language, and suggests ways to overcome them.

The main difficulties in forming foreign language communicative competence in cadets are identified as a lack of qualified teachers, a lack of personal motivation among higher education students, and a lack of understanding of the ultimate goal of learning a foreign language and improving the effectiveness of foreign language communication. The article also considers the impact of a full-scale war, which does not allow for a systematic, and logical sequence of classes with cadets, which in turn negatively impacts the process of forming foreign language communication competence.

The ways of solving the problems of forming foreign language communicative competence in cadets are identified, such as individualization of training, motivation, and explanation, in particular by own example, of the importance of learning a foreign language, integration of a foreign language, and specialized military disciplines. The importance of using modern interactive teaching methods is emphasized. Artificial intelligence and social media resources with educational and military professional materials can be used in the course of classes with higher education students. Such approaches to teaching can increase the motivation of cadets to learn a foreign language, enable them to master Western-style military equipment more efficiently and study technical documentation and guidelines in a foreign language.

It is concluded that since the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation, the importance of foreign language proficiency of the officers of the Ukrainian Defence Forces and the need to develop foreign language communication competence among military specialists have increased significantly. Since the introduction of martial law, there has been a need to optimize the organization of the educational process because of the conditions of the special period. The article emphasizes the importance of foreign language proficiency for military personnel, the significant role of intercultural and foreign language communication in the professional activities of officers, and the need to develop foreign language communication competence, which can be considered one of the most important personal qualities of a modern military specialist, especially in the context of the Armed Forces of Ukraine's interoperability with the armed forces of partner countries, in particular, the North Atlantic Alliance.

Key words: foreign language communicative competence, language training, cadet, future officers, professional training.

Дата надходження статті: 17.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іванченко Є. А.

UDC 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.592>

Hlavatska Yu. L.,
orcid.org/0000-0002-1162-0251

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: PEDAGOGICAL CONDITIONS (THE CASE STUDY OF CINEMATIC DISCOURSE)

The paper demonstrates the practical implementation in the educational process one of the pedagogical conditions (Content and Language Integrated Learning), which ensures the formation of communicative competence of university students in foreign language classes. It is noted that this pedagogical condition helps to increase the motivation of students to learn English, the consistency in mastering a foreign language to solve specific communicative tasks, the mastering certain language structures, expanding vocabulary, enriching linguistic and cultural outlook. It is proved that Content and Language Integrated Learning is a complex phenomenon including four components: content, communication, cognition and culture.

The article offers methodological advice on introducing authentic English-language cinematic discourse into the educational process. Films are a very effective means of learning English and their advantages for ESP teaching can be analyzed from different perspectives. The article focuses on linguo-pragmatic and linguo-didactic features of modern English cinematic discourse. The case study is represented by one of the scenes of Peter Morgan's TV series "The Crown".

The article deals with the lexical aspect (preparing students for the perception of new vocabulary), which involves a certain brainstorming of lexical units found in the selected scene. The paper focuses on three lexical units and demonstrates ways to improve their remembering: basic exercises for all levels of learners, discussion of quotations, discussion of the linguistic and cultural component, etc.

Further analysis of the lexical aspect of other scenes of the authentic film "The Crown" and the creation of separate communicative exercises will help to improve the work on the formation of communicative competence of higher education students in order to broaden their cultural and linguistic outlook.

Key words: pedagogical conditions, Content and Language Integrated Learning, cinematic discourse, linguo-pragmatic features, linguo-didactic properties, "The Crown", communicative competence, vocabulary extension, linguistic and cultural outlook.

The statement of the issue. Researchers define pedagogical conditions as a set of objective opportunities that ensure the successful solution of tasks [4, c. 75] or as a functional dependence of the essential components of a pedagogical phenomenon on a complex of objects (things, their states, processes, interactions) in various manifestations. A common feature of all definitions of this concept is the focus of conditions on improving the interaction of participants in the pedagogical process in solving specific didactic tasks. Therefore, we define pedagogical conditions as a set of factors that ensure the organization, regulation, interaction of objects and phenomena of the pedagogical process to achieve the goal. One of the pedagogical conditions is the use of the methodology of Content and Language Integrated Learning (CLIL) to enhance the process of students' mastering a foreign language and culture [11]. The innovation of CLIL is the synthesis of different methods and providing a flexible approach to learning. Flexibility allows CLIL to be used at different stages, to be targeted at students with different levels of language proficiency and to be implemented both in the short and long term [2, p. 116].

We are sure that the authentic cinematic discourse can be one of the tools to activate and inspire students not only in motivating language benefits, but also adding a cross-cultural

aspect. In the focus of attention, the cognitive potential of both teachers and students and, and moreover, the developing of communicative competence as the main goal of teaching foreign languages.

"Compared with the traditional teaching-centered, book-centered, grammar-translation method, films on videos (or VCD, DVD, etc.) and computers are gradually regarded as a challenge for the routine language teaching, especially for the dominant intensive reading in classroom" [24, p. 179]. Moreover, students are displayed different types of accents, colloquialisms, reduced speech, figurative language, and formal/informal English in context [15, p. 4]. In addition, English movies introduce authenticity to the English classroom [6, p. 147].

The analysis of relevant research. Both foreign and domestic scholars have been interested in the matter of CLIL [2; 3; 9; 11; 12; 13; 19]. It has been proved that the formation of students' communicative competence is accompanied by the simultaneous development of both receptive and productive language skills. The active vocabulary of students is significantly expanding, and at the same time, the number of lexical errors is noticeably decreasing. Lexical and syntactic literacy is demonstrated in writing [3, p. 116].

The issue of cinematic discourse has been largely studied and many viable solutions have been found. This phenomenon is intensively studied in various branches such as psychology, philosophy, sociology, semiotics, theory and practice of translation, and pedagogy as well [7; 8; 14; 16; 25]. Having synthesized the experience of foreign educators we, in our previous paper, underlined that "movies help in teaching writing, verbal and phonetic skills, vocabulary, grammar as well. We also think that watching movies is a focus on discussing the culture of the country and its people, i.e. consideration of culture through the prism of language and viewing language through the prism of culture" [14, p. 25].

The purpose of the article. Our research aims at demonstrating the practical implementation of one of the pedagogical conditions (Content and Language Integrated Learning) in the educational process, which ensures the development of communicative competence of university students in English classes. We focus on linguo-pragmatic features of the English cinematic discourse with its linguo-didactic characteristics. Moreover, we intend to describe methodological basis in the implementation of the cinematic discourse in the teaching process. The case study is one of the scenes of "The Crown" movie by Peter Morgan. We deal with lexical approach aimed at expanding students' basic vocabulary and broadening their linguistic and cultural horizons.

The body of the research. CLIL is complex phenomena including four components: *content* (the teacher introduces students with the peculiarities of the genre to which the text belongs, helps them to identify the characteristic linguistic features of the text); *communication* (students interpret facts, information, express their ideas, thoughts, feelings; there is an integration of subject content and language skills; it contributes to effective communication); *cognition* (cognitive abilities are related to the development of cognitive skills, such as reasoning, creative thinking, evaluation); *culture* (its role, understanding of one's own and other cultures) [9].

The main features of the CLIL approach can be presented as follows: a wide range of language use as a tool; performing habitual exercises in parallel with discourse, developing students' skills to experiment with language content and forming language awareness; using relevant authentic material; changing the roles of the student and the teacher (the main part of the active work is concentrated on student activity, and the role of the teacher turns into the role of coordinator of the educational process); development of students' skills and abilities based on previously acquired knowledge, logical complication of existing tasks for students, development of their critical thinking skills [19].

Based on the above, we believe that the English cinematic discourse can be presented not only as a representative source of linguistic material but also as one that reflects the basic characteristics of CLIL. The cinematic discourse can be considered as an actual slice

of perception of reality, a long social dialogue in which such categories of perception as time, space, past, future, freedom, right, male, female, law, love, etc. are interpreted [5, p. 47].

Linguistic pragmatics is an interdisciplinary field, a discipline that examines language from the point of view of human activity: from linguistic, logical, philosophical, psychological, socio-logical, ethnographic positions, etc. [22]. Linguo-pragmatic features of the use of a foreign language film in English lessons represent a detailed analysis of its lexical units, grammatical structures and discourse markers as well. A film, which claims to be a truthful reflection of live speech in the context of life, worldview, interpersonal interaction in a particular culture and constructive reason, allows to bring foreign language learners closer to understanding how language is used in real life.

The film text can be presented both in dialogic and monologic forms. It gives us the opportunity to study their linguo-pragmatic potential in detail. Subtitles are a reference material in the implementation of the cinematic discourse in the teaching process. The cinematic discourse within pedagogical conditions reveals and shows how the language works in the sphere of live real everyday communication, and the use of the principle of visuality or visual tracking of the speech broadens students' horizons about the language realia in the context of verbal and non-verbal communication [22, p. 520].

In addition, the positive aspect of the cinematic discourse is it brings a share of entertainment (depending on the content) into the educational process, developing students' intrinsic motivation for productive learning of the language [17, p. 62]. It should be clarified that the content should be selected according to the objectives of teaching and learning.

The next point worth noting is that the cinematic discourse implies some kind of individualization of learning, which affects the all-round development of a student's personality, including his/her attention and memory and auditory skills as well. By memorizing certain lexical and grammatical patterns, the film activates cognitive interest in overcoming certain difficulties, for example, it activates thinking activity. It occurs, for instance, when students have to guess about unclear points during viewing or to clarify and verify information in relevant vocabulary sources. Moreover, the cinematic discourse has a strong impact on the emotional state of students, thus forming a personal attitude towards what they see [1, p. 128].

Taking into consideration that "The Crown" consists of six seasons, students are encouraged to watch it on their own in the original version, using subtitles as needed. Some particular scenes are proposed to discuss in English classes. We think that "The Crown" presents a lot of interesting scenes necessary for students' developing lexical and pronunciation skills. Besides, it also deals with bright historic images and events embracing Queen Elizabeth II's ruling Great Britain. It is obvious that students like to center their attention to language, cultural and social matters. Y.J.J. Lee thinks that "students expect much – both contextual learning and cultural learning – focused on language matters when using film materials" [18, p. 9].

The comprehending of the new vocabulary involves some brainstorming of lexical units encountered in the scenes chosen by the teacher. Part of the work with the film's linguistic material involves, before or after the utterance of a phrase, paying attention to when this phrase is said, with what message. This is essential, to our point of view, because the concept of "linguo-pragmatic potential" implies that any phrase, any communicative action in speech behaviour is in one way or another directed at the addressee and has its deliberate orientation. Students can be asked to analyze why the phrase is constructed in this or another way, what meanings are betrayed by the phrase, and what the purpose of the phrase is. One more question can arise: what is the purpose of the speaking character: to prove his/her point of view, to encourage someone to speak out, to offend, to defend himself/herself or to defend his/her position, etc.

We believe the student who learns to think in this way, who manages to reveal the artistic image of the film character through his/her speech behaviour, will certainly expand his/her own communicative competence (both in the native and foreign languages), as well as his/her thinking processes and emotional intelligence. Undoubtedly, the role of the teacher

as moderator of tasks and, moreover, developer of emotional intelligence as a component of soft skills, remains very high.

So, the scene (the Queen and M. Thatcher) may be seen here [23]. We guess students should be informed that this scene is connected with the political issue of the UK, the new Prime Minister, being a woman, and the new governmental epoch of the country which had been lasting for eleven years with Margaret Thatcher serving as Prime Minister of the United Kingdom from 1979 to 1990.

Firstly, students watch this scene either with subtitles or without them. Step-by-step work with lexical units depends on the students' level of knowledge. If the students' level is elementary, it can be suggested to combine lexical patterns with translation. In case of intermediate or advanced levels, we suggest connecting the phrase, the equivalent of the phrase, and the explanation of the vocabulary unit. And in the post-viewing stage it is suggested to discuss in what situation these phrases were uttered and for what purpose, involving, thus, linguo-pragmatic aspect. The post-viewing stage is the final and most extensive in terms of quantity and quality of tasks, which are primarily aimed at developing the ability to communicate successfully, emotionally and logically express students' thoughts using the learnt lexical units. The discussing of the obtained information can be outlined in some ways:

- the basic exercise for all levels of students is to answer questions about the content of the scene; for intermediate and advanced students, the questions are deliberately difficult and their task is not to translate, but to guess from the context what they are being asked;

- discussion of quotations; when dealing with this aspect from the linguo-pragmatic point of view, it is necessary to understand why the quotation has been said (to defuse the atmosphere, to express the critical potential of the moment). This work also reveals the linguo-pragmatic potential of the cinematic discourse, as we focus on when a particular phrase has been pronounced, what its meaning is, how and where to direct students to induce their thinking;

- discussion of the linguo-cultural component; in the film "The Crown" it is relevant not only to have a discussion about the system of government in Great Britain, but in particular about the importance of Margaret Thatcher as a leader and a woman as well. By organizing the discussion, we solve two tasks at once and consider two aspects. Students broaden their linguo-cultural horizons and, alternatively, they begin to picture and visualize the image of that "iron" lady. Undoubtedly, the discussion of the characters' speech behaviour reveals the concept of "linguo-pragmatics" (what they are and how their speech behaviour reveals psychological, philosophical and social aspects). It is advisable to interest students in project work and make reports on the proposed topic.

In the post-viewing stage, if necessary and desirable, grammatical or phonetic features can be commented on, revising residual knowledge, and students with a high level of proficiency can be asked to create additional lexical exercises on their own and to create a list of topical phrases and expressions to add to their vocabulary.

Let us focus our attention on the lexical units used in the scene: *a conviction, to make no secret, presumably*. Primarily, we draw students' attention to the context in which this or that word/word combination/idiom is used. "*Britain's first woman Prime Minister, a conviction politician who's made no secret of the fact she believes the country has to change from top to bottom, going to the palace, presumably to tell her queen exactly that*" [23]. A *conviction* is a very strong believe or opinion. Conviction politics refers to when a politician makes a decision based on his/her own fundamental ideas rather than attempting to represent an existing consensus or simply take positions that are popular in polls. Once M. Thatcher magnificently said: "I am not a consensus politician. I am a conviction politician" [20].

Just to focus students' attention on this word we can advise to attribute to some citations such as: "Never give in – never, never, never, never, in nothing great or small, large or petty, never give in except to convictions of honour and good sense" (W. Churchill); "Have

convictions. Be friendly. Stick to your beliefs as they stick to theirs. Work as hard as they do" (E. Roosevelt); "I don't consider myself a Hollywood liberal, but I have my convictions and my beliefs" (M. Dillon) [10].

We believe that the phrase *to make no secret* may cause some difficulty in remembering. From this perspective we consider it expedient to explain its lexical meaning: if someone *makes no secret* of something, they make it perfectly clear or they are not afraid to hide it. According to our observations, this phrase is actively used in newspaper headlines. Therefore, we direct students' attention to further search for such sources.

The adverb *presumably* is a formal alternative to *probably*. We think further attention may be directed on its derivatives, *to presume* as a synonym of *to think*, for example as well as *presuming* (Participle 1) and *presumed* (Participle 2), correspondently: *Many presume that Republicans are going to win the House* [21]. In the Passive Voice *to presume* means *It is believed that: She is presumed dead*.

Each lexical unit or idiomatic expression can be presented in this way. The final stage is a project work, which can depict different cultural, historical or social aspects and images of the famous people of Great Britain.

Conclusions. The evidence from this study suggests that the use of films in foreign language classes opens up wide opportunities for active work in the process of developing students' speech skills and abilities and makes the process of mastering a foreign language attractive for students at all stages of learning. The effectiveness of using videos in teaching speech depends not only on the precise definition of their place in the educational system, but also on how rationally the structure of the lesson is organized, how the educational capabilities of the film are coordinated with the learning objectives.

Further analysis of the lexical aspect of other scenes of the authentic film "The Crown" and the creation of separate communicative tasks will help to improve the work on the development of communicative competence of higher education students in order to broaden their cultural and linguistic outlook.

Bibliography:

1. Карпенко Г. М. Роль фільмів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 1. С. 128–132.
2. Рудичик О. М. Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 2 (131). С. 116–121.
3. Руднік Ю. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід). *Гуманітарний вісник. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору»*. 2013. Вип. 46 (31). С. 332–340.
4. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття "педагогічні умови" в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний час опис Волині*. 2018. Вип. 4(11). С. 74–78.
5. Сорока Ю. Г. Кинодискурс повседневности постмодерна. *Постмодерн : новая магическая эпоха / под ред. Л. Г. Ионина*. Харьков : Харьковский национальный университет им. Н. В. Каразина, 2002. С. 47–49.
6. Alluri P. Enhancing English language teaching through films in General Foundation Programs. *Arab World English Journal (AWEJ). Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018*. 2018. Pp. 146–154.
7. Androutsopoulos J. Introduction : Language and society in cinematic discourse. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. 2012. Vol. 31. Pp. 139–154.
8. Badiou A. Cinema. Cambridge: Polity press, 2013. 269 p.
9. Bentley K. The TKT Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. 284 p.
10. Convictions. *Quotes*. URL: <https://www.brainyquote.com/topics/convictions-quotes>.
11. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Issue 10(5). Pp. 543–562.

12. Coyle D., Hood P., & Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
13. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. *Encuentro*. 2012. Iss. 21. Pp. 57–70.
14. Hlavatska Yu. Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Педагогічний дискурс*. 2024. Вип. 35. С. 24–29.
15. Kimball T. An overview: American television series as authentic resources for English language development. *STEM Journal*. 2018. Vol. 19. Iss. 2. Pp. 1–19.
16. Krysanova T. Cinematic discourse as a polycoded and multimodal phenomenon. *Вісник НТУУ КПІ. Серія. Філологія. Педагогіка*. 2017. Вип. 9. С. 14–17.
17. Lavrinenko I., Shevchenko I. Turn-taking in cinematic discourse: linguistic characteristics and practical implications for ESP teaching. *Advanced Education*. 2019. Issue 12. Pp. 55–63.
18. Lee Y. J. J. Using films in second-language learning: perspectives through the lens of transmedia and cultural learning. *Journal of English Teaching through Movies and Media*. 2022. Vol. 23. Iss. 4. Pp. 1–11.
19. Mehisto P., March D., Fligol M. J. Uncovering CLIL. Content and Language integrated learning in bilingual and multilingual education. Macmillan Education, 2008. 238 p.
20. Memorable Margaret Thatcher quotes. URL: <https://www.aljazeera.com/news/2013/4/8/memorable-margaret-thatcher-quotes>
21. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
22. Sheykhan M. E., Fayaz E., Naderi A. Critical Discourse, Linguistics and Cinema. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. Вип. 1. С. 518–523.
23. The Queen Meets Britain's First Female Prime Minister. The Crown. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CzLzKuL-UTM>
24. Wang Y. Using films in the multimedia English class. *English Language Teaching*. 2009. Vol. 2. Iss. 1. Pp. 179–184.
25. Wuss P. Cinematic narration and its psychological impact: functions of cognition, emotion and play. Cambridge Scholars Publishing, 2009. 370 p.

References:

1. Karpenko, H. M. (2023). Rol filmiv u formuvanni inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti shkoliariv [The role of films in the formation of students' foreign language communicative competence]. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 1, 128-132 [in Ukrainian].
2. Rudychyk, O. M. (2020). Predmetno-movne intehrovane navchannia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii do navchannia [Content and language integrated learning as a means to increase students' motivation]. *Scientific bulletin of Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*, 2 (131), 116–121 [in Ukrainian].
3. Rudnik, Yu. (2013). Vprovadzhennia metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia: za i proty (svitovyi dosvid) [Content and Language Integrated Learning methodology implementation: for and against (world experience)]. *Humanitarian Bulletin. Thematic Issue "Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"*, 46(31), 332–340 [in Ukrainian].
4. Sopivnyk, R., & Dira, N. (2018). Analiz poniattia «pedagogichni umovy» v konteksti vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do zhyvoi pryrody uchniv serednoho shkilnoho viku [Analysis of the concept of "pedagogical conditions" in the context of education of value relation to the live nature of disciples of medium school age]. *Pedagogical Journal Volyn*, 4(11), 74–78 [in Ukrainian].
5. Soroka, Yu. H. (2002). Kinodiskurs povsednevnosti postmoderna [Film discourse of postmodern everyday life]. *Postmodern: a new magical era*, 47–49 [in Russian].
6. Alluri, P. (2018). Enhancing English language teaching through films in General Foundation Programs, *Arab World English Journal (AWEJ)*, Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018 [in English].
7. Androutsopoulos, J. (2012). Introduction: Language and society in cinematic discourse. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 31, 139–154 [in English].
8. Badiou, A. (2013). *Cinema*. Cambridge: Polity press [in English].
9. Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press [in English].
10. Convictions. Quotes. Retrieved from <https://www.brainyquote.com/topics/convictions-quotes> [in English].

11. Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562 [in English].
12. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press [in English].
13. Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. *Encuentro*, 21, 57–70 [in English].
14. Hlavatska, Yu. (2024). Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Pedagogical discourse*, 35, 24–29 [in English].
15. Kimball, T. (2018). An overview: American television series as authentic resources for English language development. *STEM Journal*, 19(2), 1–19 [in English].
16. Krysanova, T (2017). Cinematic discourse as a polycoded and multimodal phenomenon. *Bulletin of NTUU KPI. Series. Philology. Pedagogy*, 9, 14–17 [in English].
17. Lavrinenko, I., & Shevchenko, I. (2019). Turn-taking in cinematic discourse: linguistic characteristics and practical implications for ESP teaching. *Advanced Education*, 12, 55–63 [in English].
18. Lee, Y. J. J. (2022). Using films in second-language learning: perspectives through the lens of transmedia and cultural learning. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 23(4), 1–11 [in English].
19. Mehisto, P., March, D., & Fligol, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education [in English].
20. Memorable Margaret Thatcher quotes. Retrieved from <https://www.aljazeera.com/news/2013/4/8/memorable-margaret-thatcher-quotes> [in English].
21. Merriam-Webster Dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> [in English].
22. Sheykhani, M. E., Fayaz, E., & Naderi, A. (2018). Critical Discourse, Linguistics and Cinema. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, 1, 518–523 [in English].
23. The Queen Meets Britain's First Female Prime Minister. The Crown. *YouTube*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=CzLzKuL-UTM> [in English].
24. Wang, Y. (2009). Using films in the multimedia English class. *English Language Teaching*, 2 (1), 179–184 [in English].
25. Wuss, P. (2009). *Cinematic narration and its psychological impact: functions of cognition, emotion and play*. Cambridge Scholars Publishing [in English].

Главацька Ю. Л.,
orcid.org/0000-0002-1162-0251

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ (НА МАТЕРІАЛІ КІНОДИСКУРСУ)

У статті продемонстровано практичне впровадження в освітній процес однієї з педагогічних умов (предметно-мовне інтегроване навчання), яка забезпечує формування комунікативної компетенції здобувачів ЗВО на заняттях з іноземної мови. Зазначається, що предметно-мовне інтегроване навчання іноземної мови сприяє підвищенню мотивації здобувачів до її вивчення, послідовності в оволодінні іноземною мовою задля вирішення конкретних комунікативних завдань, засвоєнню певних мовних структур, розширенню словникового запасу, збагаченню мовного та культурного кругозору. Доводиться, що предметно-мовне інтегроване навчання – це складне явище, що включає чотири компоненти – зміст, комунікацію, пізнання та культуру.

Пропонуються методологічні поради щодо впровадження автентичного англійськомовного кінодискурсу в освітній процес. Фільми – це дуже ефективний засіб вивчення англійської мови, а їхні переваги для викладання англійської мови професійного спрямування можна проаналізувати з різних точок зору. У центрі уваги лінгвопрагматичні та лінгводидактичні особливості сучасного англійськомовного кінодискурсу. Матеріал дослідження представлений однією зі сцен серіалу Пітера Моргана «Корона».

Розглянуто лексичний аспект (підготовка здобувачів до сприйняття нової лексики), який передбачає певний мозковий штурм лексичних одиниць, що зустрічаються в обраній сцені.

У статті увагу зацентовано на трьох лексичних одиницях, продемонстровано способи їхнього запам'ятовування — базові вправи для всіх рівнів здобувачів, обговорення цитат, обговорення лінгвокультурного компоненту тощо.

Подальший аналіз лексичного аспекту інших сцен автентичного кінофільму «Корона» та створення окремих комунікативних вправ допоможе вдосконалити роботу над формуванням комунікативної компетенції здобувачів вищих навчальних закладів із метою розширення культурного та мовного світогляду здобувачів.

Ключові слова: педагогічні умови, предметно-мовне інтегроване навчання, кінодискурс, лінгвопрагматичні особливості, лінгводидактичні властивості, «Корона», комунікативна компетентність, розширення вокабуляру, лінгвокультурний світогляд.

Дата надходження статті: 10.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 37.091.3+159.922.7+629.05

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.593>

Litikova O. I.*,

orcid.org/0000-0001-7952-9895

INTEGRATION OF HARD AND SOFT SKILLS AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN MARINE ENGINEERS

The article examines the problem of fostering critical thinking of marine mechanics, employed at the international fleet, in the process of their practical training in Maritime English. The opportuneness of critical thinking development in the process of learning Maritime English is substantiated due to the serious challenges. Technological progress, environmental problems, economic pressure, geopolitical shifts, ecological maintenance of ship power plants require advanced critical thinking skills. Willingness to use professional knowledge and team interaction skills for critical analysis of challenges, ability to assess causal relationships are crucial in preventing unpredictable and catastrophic situations on ships. The ability to think critically and make effective decisions depends on the level of hard and soft skills development. Hard skills refer to the technical knowledge and experience needed to solve real-world engineering problems. Soft skills, such as communication, teamwork, problem solving and adaptability guarantee the success of teamwork in extreme conditions. Critical thinking involves the ability to make informed decisions about complex problems and collaborate with others to solve them. The purpose of the article is to analyze the feasibility of integrating hard and soft skills for the effective development of critical thinking. The tasks are: 1) to substantiate rational methods of integration of hard and soft skills in the process of learning Maritime English; 2) track the impact of hard and soft skills integration on the development of critical thinking of marine mechanics. The methods used in the research include analysis of scientific literature, observation, survey, self-assessment, expert assessment, questionnaire, interpretation, generalization.

Key words: marine engineers, hard skills, soft skills, critical thinking, Maritime English.

The statement of the issue. The marine engineering cluster faces challenges shaped by technological advances, environmental concerns, economic pressures, and geopolitical factors. Compliance with stringent International Maritime Organization (IMO) emissions regulations and sustainable ship design requirements add to the burden. Innovations in green shipbuilding, recycling methods, and integrating advanced technologies like IoT and big data are essential for efficiency and safety but pose challenges related to costs, cybersecurity, and skilled personnel.

*© Litikova O. I.

A 2018 study by the London P&I Club identified key causes of engine failures: lack of maintenance (29 %), human error (24 %), loss of control (24 %), fire (17 %), and others (6 %). Addressing these issues requires future marine engineers to combine technical expertise with critical thinking to analyze challenges, foresee risks, and make informed decisions.

Developing critical thinking involves systematically evaluating information to choose the best course of action, supported by training in hard and soft skills, practical experience, and real-world exposure. These skills are essential for equipping marine engineers to thrive in the dynamic and unpredictable maritime environment.

The analysis of relevant research. Scholars define hard skills as technical or practical abilities related to equipment use for specific jobs, yielding measurable outcomes [5; 6; 8]. In the marine mechanical field, these skills are essential for ship mechanics to proficiently operate machinery and electrical systems while adhering to safety and environmental standards. They ensure effective maintenance, repair, and modernization of vessels in line with Green Deal requirements. Key hard skills for maritime engineers are detailed in IMO Convention STCW 1978/95 Tables III/1, III/2, III/3, and IMO Model Courses 7.02, 7.4, and 7.09.

Most of them give preference to soft skills over hard skills in the professional training of marine mechanics, saying that hard skills become obsolete more quickly than soft skills [2; 10].

First time soft skills were remarkably interpreted by Paul G. Whitmore, during a training conference in Texas for the US Army Continental Army Command (CONARC) as crucial job-related skills that involve little or no interaction with machines [7]. Comparing them with hard skills, some scholars find soft skills to be non-technical abilities that are harder to measure and quantify [1; 4].

Different scholars refer to soft skills social competencies as ability to interact and collaborate, efficient communication, teamwork, adaptability, and cultural awareness [9], interpersonal skills, even emotional intelligence, empathy, conflict resolution, and negotiation [12].

Being cross-disciplinary skills, soft skills have the same set of tools in marine engineering as well. Well-developed skills of communication, teamwork, adaptability, emotional intelligence, leadership, conflict resolution, and time management directly enhance the critical thinking abilities of marine engineers. These skills enable marine engineers to approach problems more effectively, collaborate with others, and make well-rounded, informed decisions in the complex and highly challenged environment of the maritime industry.

The purpose of the article. Finalizing the relevance of the topic chosen for this research, we assume that the purpose of the article will be to analyze the feasibility of integrating soft and hard skills for more effective development of critical thinking of marine engineers.

The following **tasks** are aimed: 1) to justify rational methods of hard and soft skills integration in the process of Maritime English learning; 2) to track the influence of hard and soft skills integration in the process of learning Maritime English on the development of critical thinking of marine engineers. The **methods** applied in this research include analysis of scientific literature, observation, survey, self-assessment, expert assessment, questionnaire, interpretation, generalization.

The body of the research. Among the necessary skills of a successful marine engineer are: knowledge of ship systems and mechanisms, mechanical engineering experience, naval architecture skills, knowledge of maritime safety rules, alertness to emergency situations, stress management, teamwork, communication, ability to adaptability, multilingualism, interpersonal skills, analytical thinking, problem solving skills, decision-making skills, critical thinking. The latter should be crucial in many professional situations and occasions, where other skills may not work and this fact has its own explanation.

– As so as marine engineering involves operating complex systems and machinery in dynamic environment, critical thinking enables engineers to assess multiple variables, understand system interactions and make informed decisions to address technical challenges.

- Authorized marine engineers must critically assess safety, risk factors, and emergency response procedures. In this case critical thinking helps in anticipating potential hazards, designing robust safety measures, and making quick decisions during emergencies.
- All marine engineers need to critically interpret and apply regulations to ensure compliance. This includes understanding the implications of regulatory changes, implementing necessary adjustments, and ensuring that engineering practices adhere to legal standards.
- Advances in technology, automation, and digitalization are transforming the maritime and electrical engineering fields and this requires from marine engineers capability to critically evaluate and adapt to new technologies.
- Critical thinking allows engineers to analyze data, identify inefficiencies, and propose improvements. It becomes feasible due to evaluating different approaches, considering trade-offs, and implementing solutions that enhance overall performance.
- The maritime industry is under increasing pressure to adopt environmentally sustainable practices. In this relation, marine engineers need critically evaluate the environmental impact of engineering decisions.
- Marine engineering projects often require collaboration among professionals. In process of their collaboration, they need to think critically, effectively communicate across teams, and integrate varied perspectives.
- Engineers with well-developed critical thinking skills are better equipped to stay updated on industry trends and incorporate new knowledge into their practices.
- The process of communicating complex technical information to various stakeholders, including crew members, regulatory bodies, and project teams is not possible without well-developed critical thinking.

Essentially, well-developed critical thinking skills allow marine engineers to navigate the complexities of their field. Whether dealing with complex technical problems, ensuring safety and compliance, or leveraging technological advances, critical thinking is fundamental to success in marine engineering [11].

The Stanford Encyclopedia of Philosophy defines critical thinking as goal-directed thinking that refines cognitive skills for systematically analyzing, evaluating, and synthesizing information. Among others it outlines the components: observing; feeling; wondering; imagining; inferring; knowledge; experimenting; consulting; identifying and analyzing arguments; judging; deciding [3], - which contribute crucially to thinking critically.

It is a fact that is obvious that the implementation of a multi-stage model of thinking is impossible without a high level of developed hard and soft skills. We can give also robust arguments, why it is highly unlikely to effectively develop critical thinking skills in marine engineers without integrating both soft and hard skills.

– Hard skills, such as knowledge of mechanical systems and ship maintenance, provide the technical context foundation for solving engineering problems. Soft skills like communication, teamwork, and adaptability are equally vital for effective collaboration and addressing complex issues under pressure.

– Critical thinking combines analytical and interpersonal dimensions. Marine engineers must solve technical problems (hard skills) and communicate solutions effectively (soft skills). For example, resolving a propulsion system issue requires explaining risks to non-engineers, highlighting the necessity of soft skills.

– Problem-solving demands collaboration and leadership. In emergencies or high-pressure situations, decision-making relies on leadership and teamwork (soft skills), combined with technical expertise (hard skills). Engineers must work collaboratively to assess diverse data and devise effective solutions.

– Real-world application demands marine engineering be involved in unpredictable challenges like rough seas or remote equipment failures. Technical knowledge (hard skills) and emotional resilience, adaptability, and communication (soft skills) are crucial for ensuring safety and efficiency in such situations.

This integration of hard and soft skills is essential for fostering critical thinking, enabling marine engineers to address real-world problems with a comprehensive and adaptive approach.

To validate these assumptions, specially designed Maritime English exercises were introduced. These tasks simulated real-world scenarios, requiring participants to combine technical problem-solving with interpersonal collaboration, communication, and decision-making under pressure.

Specific instructions for exercises were inscribed and made evident for the students. They included the objective, scenario, and description of hard and soft skills, clearly defined tasks for critical thinking and instruction for exercise execution. Here are the examples of some exercises patterns given to the future marine engineers who were undergoing training during Maritime English classes.

Exercise 1: Training on emergency systems.

Objective: to develop problem solving under pressure, teamwork and communication skills. *Scenario:* a simulated engine failure has occurred during a voyage in rough seas, and marine engineers must troubleshoot and repair the system within a limited time. At the same time, they need to communicate effectively with the captain and other crewmembers. *Hard skills:* engine and power plant understanding (knowledge of target SMCP and professional terminology, required grammar patterns, knowledge of mechanical faults and repair procedures. *Soft skills:* 1) communication: marine engineers should explain the technical problem and progress to the captain and other departments. 2) teamwork: collaboration with other engineers and technicians is critical. 3) leadership: allocation of roles, prioritization of tasks and management of resources under pressure. *Tasks for critical thinking:* 1) diagnose the problem under time constraints; 2) prioritize tasks to prevent further damage or risk to the crew; 3) make quick, informed decisions about the best course of action. *Exercise execution:* 1) set up a simulator or virtual system where different alarms are triggered, leading to different points of failure; 2) engineers must decide whether to prioritize quick fixes or work on root causes; 3) conduct a post-exercise debriefing to discuss decision-making, communication gaps, and technical choices.

Exercise 2: Communication and decision making in crisis situations.

Objective: to improve communication and decision making in stressful situations. *Scenario:* during a voyage, a fire breaks out in the engine room. The engineers need to act quickly to contain the situation, providing clear and concise updates to the captain and rescuers. *Hard skills:* knowledge of target SMCP and professional terminology, required grammar patterns, knowledge of fire extinguishing systems, engine room layout, emergency shutdown procedures, safety procedures for fire containment. *Soft Skills:* 1) communicate clearly and effectively in stressful situations, 2) demonstrate decision making for choosing the best course of action in the heat of the moment, 3) managing stress and maintaining concentration. *Tasks for critical thinking:* 1) assessing the severity of the situation (fire containment or evacuation), 2) making informed and quick decisions about shutting down systems or servicing them, 3) coordinating with the rest of the crew to minimize damage and injury. *Exercise execution:* 1) run a live simulation using a virtual machine room, 2) unfold the scenario with unexpected problems that require engineers to make decisions in real time, 3) survey the participating students regarding the decision-making process, communication effectiveness, and technical responses.

Exercise 3: Managing the integration of new technologies.

Objective: encourage adaptability and critical assessment of new technologies. *Scenario:* a marine engineering team is tasked to integrate a new energy-saving battery hybrid propulsion system into an existing vessel. They must assess the technical feasibility, financial impact and operational efficiency.

Hard skills: 1) knowledge of target SMCP and professional terminology, required grammar patterns, 2) knowledge of new propulsion technologies and energy-saving systems, 3) familiarity with shipboard power systems and integration issues. *Soft Skills:* 1) adaptability:

deal with new, unfamiliar technologies and their implications, 2) negotiation and collaboration: work with technology suppliers, and ship operators, 3) communication: explain the benefits and potential risks to management and crew. *Tasks for critical thinking*: 1) evaluate the potential for long-term savings compared to the initial cost, 2) identify potential technical integration issues and operational risks. *Exercise execution*: 1) provide research with the team and develop a proposal for integrating a new technology, including a cost-benefit analysis and risk assessment, 2) teams should present their findings and recommendations, defend their decisions.

Such types of exercises aim to combine technical and interpersonal challenges in number of real-world marine engineering situations. The integration of both soft and hard skills ensures that marine engineers develop their critical thinking holistically, preparing them for the dynamic challenges they will face in their profession.

To research the validity of our topic we conducted study in a group of 15 students. The pilot study was conducted in the usual teaching format, which is standard for each targeted academic module (working with a textbook, completing tests on the Moodle platform, demonstrating speech competence, etc.), but the final task at the end of each module was devoted to assessing the students' ability to solve professional problems requiring the application of critical thinking based on the integration of both target hard and soft skills.

Conclusions. Observation, survey, self-assessment, expert assessment, questionnaire applied helped to make some valuable conclusions from the pilot study conducted.

- The teacher acts as a guide, helping students acquire hard skills, represented by technical Maritime English vocabulary and competencies relevant to marine engineering, communication and safety at sea. Teacher fosters critical thinking by encouraging soft skills, as reflective questioning, peer discussions, and cooperative learning, helping students approach problem solving tasks.

- The role of teacher is more facilitating with an experimental setting. He provides resources and real-world scenarios that encourage students to integrate both hard skills (technical terminology, checklists) and soft skills (communication, teamwork). Teacher encourages students to think critically about language use in different maritime contexts (e.g., during emergencies), fostering the ability to assess and apply knowledge independently.

- Activities have more blended character, so as teachers design exercises where hard skills (like knowledge of target SMCP and professional terminology, required grammar patterns) are combined with soft skills, such as teamwork, leadership, and communication.

- Interactive feedback mechanism is ensured in two possible ways: 1) formative, when the teacher provides immediate feedback on students' problem solving approaches, fostering critical thinking; 2) peer learning, when teacher creates environments where peer feedback is encouraged. This interaction fosters both critical thinking and interpersonal communication, as students must articulate and defend their viewpoints.

- The case study creates the target environment for the situational analysis. Teacher presents real-world maritime situations, requiring students to evaluate these scenarios critically. Such case studies often integrate hard skills and soft skills in process of making quick decisions, working with a team. The teacher scaffolds the discussion, allowing students to explore various perspectives and think critically about the implications.

- Teacher also integrates technology (simulators, online learning platforms, virtual reality tools) to create interactive and dynamic learning environments, fostering collaboration. These tools support the integration of hard and soft skills by requiring students to communicate technical information effectively in a simulated, pressurized environment.

- Teacher assesses both soft and hard skills by evaluating students' ability to reason logically, solve problems, and reflect on their learning. In this context, critical thinking is not only about knowing the correct technical answer but also about evaluating multiple potential solutions and communicating them effectively.

– Learning of Maritime English becomes more focused on contextualized learning by connecting language skills directly with maritime operations. Teacher guides students to analyze the situations critically, weigh options, and make decisions.

In whole, integrating hard and soft skills in Maritime English study not only provides students with the technical vocabulary and procedures necessary for maritime operations but also enhances their ability to think critically in real-world situations. The combination of these skills equips students with a comprehensive skill set that improves decision-making, problem solving, communication, and leadership, all of which are crucial for success in the maritime industry. By fostering the ability to analyze, evaluate, and respond to complex situations, this integration significantly boosts the development of critical thinking.

Bibliography:

1. Byrne Z. S., Weston J. W., Cave K. Development of a scale for measuring students' attitudes towards learning professional (i.e., soft) skills. *Research in Science Education*. USA: Colorado State University. 2020. Vol. 50. Pp. 1417–1433. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9738-3>
2. Dominici P. Educating for the future in the age of obsolescence. Italy: Complexity Education Project University of Perugia. 2019. Pp. 1–8. URL: https://www.worldacademy.org/files/ieee_july_2019/PDominici_Educating_for_the_Future_in_the_Age_of_Obsolescence.pdf
3. Hitchcock D. Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2024. Edward N. Zalta, Uri Nodelman (eds.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/>
4. Kantrowitz T. M. Development and construct validation of a measure of soft skills performance: PhD thesis in Psychology / Georgia: Institute of Technology. 2005. 198 p. URL: <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/aa9bb25e-8159-4088-a7e7-1cf021fb68d0/content>
5. Lamri J., Lubart T. Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11(6). 107 p. URL: <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/6/107>
6. Lyu W., Liu J. Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*. 2021. Vol. 300. Article 117307. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
7. Parlamis J., Monnot M. Getting to the CORE: Putting an end to the term "soft skills". *Journal of Management Inquiry*. 2019. Vol. 28(2). Pp. 225–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056492618818023>
8. Rainsbury E., Hodges D. L., Burchell N., Lay M. C. Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. URL: https://www.ijwil.org/files/APICE_03_2_8_18.pdf
9. Rychen D. S., Salganik L. H. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Germany: Hogrefe Publishing, 2003. Pp. 63–134. URL: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf
10. Schultheiss T., Backes-Gellner U. Different degrees of skill obsolescence across hard and soft skills and the role of lifelong learning for labor market outcomes. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*. 2022. Vol. 62. No. 2. Pp. 257–287. DOI: <https://doi.org/10.1111/irel.12325> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/irel.12325>
11. Sharma A. Potential of technology supported competence development for maritime education and training: PhD thesis. Norway: University of Bergen. August, 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.14565.17124
12. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley & Sons. 1993. 372 p.

References:

1. Byrne, Z. S., Weston, J. W., & Cave, K. (2020). Development of a scale for measuring students' attitudes towards learning professional (i.e., soft) skills. *Research in Science Education*, 50, 1417–1433. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9738-3> [in English].
2. Dominici, P. (2019). Educating for the future in the age of obsolescence. Italy: Complexity Education Project University of Perugia. Retrieved from https://www.worldacademy.org/files/ieee_july_2019/PDominici_Educating_for_the_Future_in_the_Age_of_Obsolescence.pdf [in English].
3. Hitchcock, D. (2024). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/> [in English].

4. Kantrowitz, T. M. (2005). *Development and construct validation of a measure of soft skills performance*. (PhD thesis). Georgia Institute of Technology. Retrieved from <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/aa9bb25e-8159-4088-a7e7-1cf021fb68d0/content> [in English].
5. Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. *Journal of Intelligence*, 11 (6), 107. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/6/107> [in English].
6. Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300, 117307. doi <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307> [in English].
7. Parlamis, J., & Monnot, M. (2019). Getting to the CORE: Putting an end to the term "soft skills". *Journal of Management Inquiry*, 20 (3), 225–227. doi <https://doi.org/10.1177/1056492618818023> [in English].
8. Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APICE_03_2_8_18.pdf [in English].
9. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Germany: Hogrefe Publishing, 63–134. Retrieved from https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf [in English].
10. Schultheiss, T., & Backes-Gellner, U. (2022). Different degrees of skill obsolescence across hard and soft skills and the role of lifelong learning for labor market outcomes. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 62 (2), 257–287. doi <https://doi.org/10.1111/irel.12325> Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/irel.12325> [in English].
11. Sharma, A. (2023, August). *Potential of technology supported competence development for maritime education and training* (PhD thesis). Norway: University of Bergen. doi <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14565.17124> [in English].
12. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons [in English].

Літківа О. І.,

orcid.org/0000-0001-7952-9895

ІНТЕГРАЦІЯ ТВЕРДИХ І М'ЯКИХ НАВИЧОК ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОРСЬКИХ МЕХАНІКІВ

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення морських механіків міжнародного флоту у процесі їх практичної підготовки з морської англійської мови. Обґрунтовується слушність розвитку критичного мислення саме у процесі вивчення морської англійської мови через серйозні виклики, з якими вони стикаються. Технологічний прогрес, екологічні проблеми, економічний тиск, геополітичні зрушення, екологічне обслуговування суднових енергетичних установок вимагають розвинених навичок критичного мислення. Готовність використовувати професійні знання й навички командної взаємодії для критичного аналізу викликів, уміння оцінювати причинно-наслідкові зв'язки уможливорює запобігання непередбачуваним і катастрофічним ситуаціям на судні. Здатність критично мислити та ухвалювати ефективні рішення залежить від рівня розвитку твердих і м'яких навичок. Тверді навички стосуються технічних знань і досвіду, необхідних для вирішення реальних інженерних проблем. М'які навички – спілкування, робота в команді, вирішення проблем, здатність до адаптації – гарантують успішність колективної роботи в екстремальних умовах. Критичне мислення передбачає здатність ухвалювати обґрунтовані рішення щодо складних проблем і співпрацювати з іншими для їх розв'язання. Мета статті полягає в аналізі доцільності інтеграції твердих і м'яких навичок для ефективного розвитку критичного мислення. Поставлено завдання: 1) обґрунтувати раціональні методи інтеграції твердих і м'яких навичок у процесі вивчення морської англійської мови; 2) відстежити вплив інтеграції твердих і м'яких навичок на розвиток критичного мислення морських механіків. Методи, застосовані в дослідженні, включають аналіз наукової літератури, спостереження, опитування, самооцінку, експертну оцінку, анкетування, інтерпретацію, узагальнення.

Ключові слова: морські механіки, тверді навички, м'які навички, критичне мислення, морська англійська.

Дата надходження статті: 10.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.594>Стребна О. В.,
orcid.org/0000-0002-0537-3338**ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ CHATGPT У ПЕДАГОГІЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті розглянуто сутність моделі ChatGPT як одного з інструментів штучного інтелекту (ШІ), запропоновано її характеристику та дидактичний потенціал. Водночас зазначено, що подальшої деталізації потребують праксеологічні аспекти застосування моделі в навчанні учнів початкової школи. З метою вирішення цього актуального завдання було проведено дослідження поглядів учителів-практиків на розв'язання окресленої проблеми, здійснено педагогічну інтерпретацію результатів опитування. Виявлено можливості позитивного впливу ChatGPT на якість навчання та розвиток молодших школярів, визначено вектори вдосконалення діяльності педагогічної спільноти з використанням ШІ. Узагальнення результатів наукових досліджень та аналізу педагогічного досвіду надали змогу схарактеризувати принципи, на яких базується робота ChatGPT, переваги, якими модель ChatGPT збагачує освітній процес, зокрема такі як: індивідуалізація навчання, створення інтерактивних освітніх матеріалів, автоматизація рутинних завдань, що дозволяє вивільнити час педагогів для діяльності, у якій людський чинник постає незамінним. Зазначено, що інтеграція ШІ загалом та моделі ChatGPT зокрема в сучасну освітню практику вимагає нових підходів до навчання педагогів-практиків, підвищення їхньої кваліфікації. Серед викликів, які постають перед освітянською спільнотою у зв'язку з активізацією застосування технологій ШІ, визначено проблеми щодо збереження конфіденційності приватної інформації, ризик виникнення залежності від використання ШІ, втрата навичок «живого» спілкування, питання уникнення можливих упереджень у навчальних матеріалах. Авторкою наголошено на потребі актуалізації уваги до етичних проблем, пов'язаних із використанням ШІ, на конкретних прикладах схарактеризовано методи навчання педагогів технологій ChatGPT, які можуть використовуватися в системі післядипломної освіти та в навчанні молодших школярів. Окреслено перспективність більш детального дослідження питань застосування різних видів штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи, шляхів модернізації процесу навчання педагогів-практиків, адаптації методів ШІ відповідно до специфіки навчання молодших школярів.

Ключові слова: штучний інтелект, модель ChatGPT, переваги та виклики використання ChatGPT, учителі початкових класів, принципи роботи ChatGPT, промпт, результати опитування, освітні програми, рекомендації.

Постановка проблеми. В умовах бурхливого технологічного прогресу освітні інструменти та методики потребують невідомого вдосконалення, що актуалізує нові горизонти модернізації діяльності педагогічної спільноти. Так, останнім часом особливу увагу науковців та педагогів-практиків привертає застосування штучного інтелекту (ШІ) в освіті, зокрема моделі ChatGPT як одного з інструментів ШІ.

GenerativePre-trainedTransformer – це чат-бот, що поєднує в собі потужну мовну модель і штучний інтелект [11]. ChatGPT, розроблений американською компанією OpenAI, було презентовано в листопаді 2022 року. Він швидко набув популярності в освітньому просторі завдяки здатності вести розмову з високою якістю мовлення, можливості генерації точних відповідей на запитання з різних галузей знань та багатоаспектному використанню [11]. Прикметно, що завдяки методам керованого

навчання модель ChatGPT здатна до постійного вдосконалення, адаптації до змін в освітньому просторі, забезпечуючи вчителям сучасний інструментарій для персоналізації навчання та підвищення його ефективності.

Модель ChatGPT може надавати адаптивні навчальні матеріали, створювати завдання та вправи, що відповідають рівню підготовки й інтересам учнів. Такі особливості моделі роблять навчання більш динамічним і вмотивованим. Додатково ChatGPT може слугувати методичною підтримкою в реальному часі, надаючи педагогам корисні рекомендації та ресурси для підготовки та проведення уроків, що дозволяє зосередитися на творчих аспектах педагогічної діяльності, зменшуючи водночас обсяг рутинних операцій. Інтеграція ChatGPT в освітній процес дозволяє робити його більш гнучким і орієнтованим на потреби кожного учня, що своєю чергою сприяє глибшому засвоєнню матеріалу й розвитку наскрізних навичок і ключових компетентностей здобувачів освіти.

Відтак потужний потенціал моделі ChatGPT актуалізує дослідницьку увагу науковців та педагогів-практиків до її упровадження в сучасну освітню практику.

Аналіз досліджень. Сучасні фахівці в галузі педагогіки погоджуються, що впровадження технологій штучного інтелекту значно трансформувало освітні моделі та вплинуло на діяльність учителів, стимулюючи зміни позитивного характеру. Так, низка наукових досліджень підтверджує переваги використання ChatGPT в освітніх установах. Зокрема, Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко, Т. Терлецька, Є. Смирнова-Трибульська вивчали питання застосування різних типів штучного інтелекту як помічників учителів початкових класів. Вони наголошували, що «для допомоги у виконанні різних видів професійної діяльності вчитель молодшої школи може використовувати різні інструменти штучного інтелекту (ШІ), зокрема генерування ідей, технічну підтримку, адміністративну роботу (створення інформаційних листів, запитів, відгуків, планів), комунікацію з учасниками освітнього процесу (надання зворотного зв'язку, комунікація з батьками), оцінювання (автоматичне оцінювання), створення навчальних матеріалів (підготовка до уроку, створення конспектів, презентацій, тестових завдань, малюнків, додаткових матеріалів), дослідження певної теми (збір та перетворення інформації), допомогу в підвищенні кваліфікації вчителів» [6, с. 106].

Дослідниці О. Матвієнко та О. Степанчук проаналізували доступні в Україні генеративні технології штучного інтелекту, зокрема чат-боти ChatGPT та GoogleBard. Вони виокремили основні відмінності між ними, а також визначили можливості й перспективи використання таких технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи з освітнім медіаконтентом [5, с. 115–116].

У своїй науковій розвідці І. Саланда, І. Галаган, О. Фурман та Д. Клак окреслили, як технології ШІ можуть допомагати педагогам ефективно працювати в новій українській школі. Важливо, що науковці досить ґрунтовно дослідили вплив використання ШІ на розвиток креативних та інноваційних підходів у педагогічній діяльності [9, с. 386].

Т. Васютіна, Т. Тесленко, А. Лідіч розглядали перспективи використання мовної моделі штучного інтелекту ChatGPT у навчанні учнів четвертого класу для розвитку вміння оперувати інформацією. Дослідники обґрунтували зміст завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, зокрема забезпечення вербальної діалогічної взаємодії з учнями в реальному часі, автоматичне генерування контенту, створення можливостей формулювати школярами запитань різних когнітивних рівнів, отримувати відповіді на них та перевіряти вірогідність інформації [1, с. 14].

Дослідженнями А. Кіма, Г. Алексеевої, В. Хоменка, О. Несторенка, О. Матвійчук-Юдіної доведено, що використання штучного інтелекту в освітньому процесі має значний потенціал. ШІ здатен трансформувати традиційні педагогічні методи та забезпечити доступ до знань широкому колу користувачів незалежно від їхнього місця перебування чи доступних ресурсів [3, с. 35]. Констатуючи, що наразі досить ґрунтовно схарактеризовано науково-методичні підходи до використання моделі ChatGPT

у сучасній освіті, водночас зазначимо, що подальшої деталізації потребують праксеологічні аспекти застосування цієї моделі в навчанні учнів початкової школи.

Мета статті – визначити можливості застосування ChatGPT у педагогічній діяльності вчителів початкових класів, висвітлити виклики та переваги, пов'язані з використанням цієї моделі в сучасній освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Модель ChatGPT як один з інструментів штучного інтелекту функціонує на основі архітектури трансформеру, аналізує та обробляє текстові дані, використовуючи механізм уваги (*attentionmechanism*) [7]. ChatGPT приймає вхідний текст і формує контекстуально релевантні відповіді, розглядаючи всі слова у вхідній послідовності одночасно, що дозволяє ефективно зрозуміти взаємозв'язаний контекст між словами та забезпечує створення відповідних текстів на основі отриманих запитів. Для висвітлення механізмів забезпечення ефективності моделі ChatGPT схарактеризуємо принципи, на яких базується її робота.

– **Навчання на великих даних.** ChatGPT ґрунтується на об'ємних текстових даних із різних джерел, що дозволяє накопичувати знання з різних галузей і контекстів та забезпечує здатність моделі відповідати на різноманітні запити користувачів.

– **Механізм самоуваги (*attentionmechanism*).** Завдяки механізму самоуваги трансформер здатен ураховувати всі попередні слова у вхідній послідовності для генерації кожного наступного слова, що дозволяє моделі ефективно розуміти контекст і забезпечувати точні й релевантні відповіді на запити користувачів.

– **Генеративний підхід.** Модель генерує текст на основі ймовірностей, асоційованих з кожним можливим наступним словом у реченні. Це означає, що ChatGPT створює текст, вибираючи слова з найбільшою ймовірністю відповідності контексту.

– **Попереднє навчання та донавчання.** Спочатку модель проходить етап попереднього навчання на великому обсязі текстів, а потім донавчається на специфічних даних, що покращує її здатність розуміти та відповідати на конкретні типи запитів. Такий підхід дозволяє моделі бути більш гнучкою й ефективною в розв'язанні різних завдань.

– **Контроль якості відповідей.** OpenAI упроваджує системи контролю якості для ChatGPT, які містять перевірку відповідей і механізми корекції, що дозволяє підвищувати точність і коректність результатів [7].

На переконання дослідників [2; 5; 9], завдяки своїй здатності адаптуватися до різних контекстів і забезпечувати персоналізовану підтримку ChatGPT постає цінним інструментом для сучасної освіти. Використання ChatGPT у педагогічній діяльності вчителів початкових класів може значно полегшити добірку цікавого освітнього контенту до уроків та позаурочної діяльності молодших школярів [5; 6]. Ці тези було актуалізовано в проблему «Використання цифрових технологій, штучного інтелекту в освітньому процесі: досвід вчителів початкових класів» і покладено в основу дискусії та опитування освітян Херсонської області, які проходили курсову перепідготовку в Комунальному вищому навчальному закладі «Херсонська академія неперервної освіти» (ХАНО) упродовж 04–15 березня, 15–26 квітня, 13–24 травня 2024 року на курсах учителів початкових класів (вибірка складала 68 осіб). Загалом результати опитування, одним із завдань якого було дослідження рівня знань учителів початкових класів про ШІ та його застосування в освіті, продемонстрували, що не всі педагоги мають чітке розуміння сутності штучного інтелекту, принципів його роботи.

Так, відповідаючи на запитання «Які з визначень найкраще характеризують сутність штучного інтелекту (ШІ)?», 38,1 % респондентів зазначили, що «це програмне забезпечення, яке автоматизує рутинні завдання»; 29,1 % зазначили, що це «це комп'ютерні системи та програми, що можуть виконувати завдання, які раніше виконувалися виключно людьми»; 21,3 % стверджують, що ШІ – це «інтелект, який виникає у всіх комп'ютерах і програмах», а 11,5 % вважають ШІ «інструментом для збору та аналізу даних».

Аналіз відповідей на запитання «Чи використовували Ви будь-які інструменти ШІ у своїй професійній діяльності?» демонструє, що більшість учителів початкових класів уже застосовують інструменти штучного інтелекту в педагогічній практиці або планують це зробити. Зокрема, 29,3 % респондентів застосовують ШІ регулярно; 45,3 % – епізодично; 23,1 % планують розпочати використання ШІ після відповідного навчання, і лише 2,3 % не мають наміру впроваджувати ці технології в освітній процес. На наш погляд, отримані дані свідчать про зростання визнання педагогами початкової ланки освіти значущого потенціалу ШІ в освіті та потребу надання їм методичної допомоги під час використання його інструментарію.

Відповіді на запитання «Що на Вашу думку є моделлю ChatGPT?» підтверджують припущення, що вчителі початкових класів мають різноманітні уявлення про призначення цієї моделі. Значна частина респондентів (47,5 %) вважає ChatGPT «чат-ботом, який є комбінацією статистичної моделі мови та штучного інтелекту»; 26,5 % респондентів визначають його як «програмне забезпечення для автоматичного створення текстів та ведення діалогів», що підтверджує визнання його основної функції у створенні освітнього контенту та педагогічної взаємодії. Дещо менша частка опитаних (15,7 %) розглядає ChatGPT як «інструмент для підтримки освітнього процесу через генерацію навчальних матеріалів», що свідчить про усвідомлення потенціалу цієї моделі для покращення якості освіти. 7,2 % респондентів вважають ChatGPT «системою для допомоги у вивченні мов», а ще 3,1 % визначають його як «базу даних для зберігання та аналізу інформації про учнів». Відтак результати опитування демонструють, що більшість учителів початкових класів усвідомлюють ChatGPT як чат-бот, який поєднує в собі мовну модель і технології ШІ, є інструментом для генерації текстів і ведення діалогів. При цьому в учителів існує також певне розуміння його можливостей у підтримці освітнього процесу, таких як допомога у вивченні мов, або як базу даних. Такий, дещо спрощений, погляд педагогів на сутність моделі ChatGPT свідчить про потребу подальшого роз'яснення педагогам її потенціалу, що доцільно здійснювати у процесі післядипломної освіти.

Важливими для нашого дослідження постали відповіді вчителів початкових класів на запитання «Які переваги Ви вбачаєте у використанні ChatGPT в освітньому процесі?». Зокрема, 32,8 % обрали «автоматизацію рутинних завдань», 29,1 % – «підготовку навчальних матеріалів», 21,0 % – «оцінювання знань учнів», 15,1 % – «надання персоналізованої підтримки учням», 2,0% надали власні коментарі та уточнення. Аналіз результатів опитування показує, що вчителі демонструють певну обізнаність з цією моделлю, уявляють її переваги в сучасній освітній практиці. Водночас в усних бесідах та дискусіях на практичних заняттях в Херсонській академії неперервної освіти педагоги зазначають, що потребують науково-методичної підтримки на окремих етапах застосування *ChatGPT* з урахуванням специфіки навчання учнів молодшого шкільного віку.

На запитання «Які, на Вашу думку, етичні, соціальні та педагогічні аспекти потрібно враховувати при використанні ШІ в освіті?» педагоги надали такі відповіді: 35,3 % вважають, що важливо забезпечити «конфіденційність інформації про учнів»; 26,5 % – що необхідно «забезпечити рівний доступ до технологій ШІ»; 21,2 % – що слід враховувати можливість «заміни деяких функцій або ролей, які традиційно виконують вчителі»; 15,8 % – що потрібно «розвивати критичне мислення учнів»; 1,2 % надали «власні коментарі» (зокрема висловили стурбованість щодо можливості дефіциту взаємодії та особистісного контакту зі здобувачами освіти). Як бачимо, результати опитування педагогів-практиків корелюють із висновками О. Топузова та С. Алексєєва, які наголошують на потребі «урахування етичних, соціальних та безпекових аспектів використання штучного інтелекту» [13]. Зокрема науковці наголошують, що «безпекові аспекти» мають забезпечити захист особистої інформації учнів від несанкціонованого

доступу, забезпечення кібербезпеки під час використання ШІ в освітньому процесі та рівного доступу до сучасних освітніх технологій.

Надалі звернемося до аналізу відповідей педагогів на запитання «Як Ви вважаєте, чи потрібно навчати учнів основам штучного інтелекту?». Так, 56,8 % учителів початкових класів вважають, що навчання основ ШІ є обов'язковим; 19,2 % визнають, що це необхідно, але не в початковій школі; 18,7 % зазначають, що таке навчання не є необхідним, і 5,3 % мали труднощі з визначенням відповіді. Результати опитування свідчать, що більшість учителів підтримують ідею навчання основ ШІ, однак деякі з них припускаються думки, що заняття слід відтермінувати до старших класів. На нашу думку, отримані дані свідчать про потребу підвищення рівня обізнаності педагогів із метою ефективного використання ШІ в практиці сучасних закладів освіти, зокрема в початковій школі. Відтак шляхи вирішення цієї актуальної педагогічної проблеми визначено «Концепцією розвитку штучного інтелекту в Україні», в якій підкреслено важливість створення спеціалізованих освітніх програм з ШІ у рамках галузі «Інформаційні технології», а також інтеграції питань штучного інтелекту до інших освітніх програм із різних спеціальностей [8].

Для реалізації цих настанов Херсонська академія неперервної освіти пропонує відповідні курси для вчителів початкових класів, спрямовані на підвищення обізнаності педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), штучного інтелекту, ChatGPT за програмами «Цифрові технології в дистанційному навчанні учнів початкової школи» (очна / дистанційна форма навчання, 30 год / 1 кредит ECTS, укладач Н. Сисоєнко, викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій) та «Диджиталізація освітнього процесу в початковій школі» (очна / дистанційна форма навчання, 30 год / 1 кредит ECTS, укладачі О. Стребна, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, Т. Ключова, завідувачка навчально-методичної лабораторії початкової освіти) [10; 12].

Освітні програми, розроблені викладачами ХАНО з метою підвищення рівня знань, умінь і навичок учителів-практиків у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтовані на ефективне застосування ІКТ у практиці навчання молодших школярів, інтеграцію сучасних електронних навчальних матеріалів в освітній процес та організацію їх доступності. Вони також готують освітян до роботи в сучасних умовах з урахуванням основних напрямків державної політики в галузі науки й освіти, зокрема європейського вектору розвитку, використання технологій ШІ та ідей диджиталізації в освітньому середовищі початкової школи.

Програми містять професійно-діяльнісний модуль, який висвітлює роль та значення цифрових ресурсів у сучасному суспільстві та освіті, знайомить учителів із цифровими технологіями та сервісами, необхідними для розв'язання проблемних завдань уроку, модифікацією електронних (цифрових) освітніх ресурсів для досягнення навчальних цілей. Це сприяє усвідомленню вчителями початкової школи значущого потенціалу технологій ШІ у підвищенні ефективності професійної діяльності, зокрема засобами вдосконалення навичок використання нейромереж, моделі ChatGPT та інших освітніх ресурсів ШІ [10; 12].

Реагуючи на побажання слухачів, висловлені у процесі вхідного діагностування, науково-педагогічні працівники Академії на лекційних, семінарських, практичних заняттях детально розглядають переваги використання ChatGPT в освітньому процесі, можливості персоналізувати навчання, адаптуючи матеріали та завдання відповідно до індивідуальних потреб та вікових особливостей молодших школярів. Зокрема, у процесі занять учителі початкових класів доходять висновку, що ChatGPT як персональний помічник учителя може бути корисним, щоб:

- «пробрейнштормити ідеї для уроку з певного предмета, теми, події, воркшопу, виховного заходу;
- отримати аналіз (за/проти) реалізації педагогічного задуму;

- визначити структуру навчального, позакласного заняття, курсу з безпечної поведінки дітей;
- створити інструкції, алгоритми, гайди;
- згенерувати тексти будь-якого жанру та для будь-якої мети» [4].

Окрім того, звертаємо увагу педагогів, що ChatGPT розширює доступ до освітніх ресурсів і допомагає створювати захопливі навчальні ігри та вправи, робить навчання більш динамічним і мотивуючим. Разом із тим викладачі Академії не уникають дискусії зі слухачами курсів щодо викликів і проблемних питань, які супроводжують упровадження ChatGPT у педагогічну практику, організовуючи сумісний пошук шляхів їх вирішення. Наприклад, було з'ясовано, що вчителів-практиків хвилюють питання етики використання технології, ризик виникнення залежності від використання ІІІ, утрата навичок «живого» спілкування, проблеми уникнення можливих упереджень у навчальних матеріалах. Ми поділяємо стурбованість учителів потребою забезпечення системної підготовки до роботи з новими технологіями, що містить зокрема й засвоєння теоретичних знань і специфічних навичок для ефективного використання ChatGPT. А тому у процесі курсової підготовки науково-педагогічні працівники ХАНО на конкретних прикладах демонструють використання ChatGPT для створення моделей уроків, позакласних занять, а також адаптованих навчальних планів, що відповідають навчальній програмі та враховують вікові й індивідуальні особливості учнів.

Ми підкреслюємо, що для досягнення успіху вчителів необхідно насамперед навчитися «мистецтву створення «промпту» (запиту, підказки або інструкції, тобто тих вступних даних, які користувач насамперед визначає, розпочинаючи спілкування з нейромережею). Від правильного промпту, тобто коректності й чіткості запиту залежить те, наскільки релевантною буде інформація на виході [4]. Відтак у процесі практичних занять доцільно організувати виконання вчителями вправ з метою опанування вміннями правильного складання подібних запитів до ChatGPT з урахуванням науково-методичних рекомендацій [2]. Прикладами зразків таких запитів, створених слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, можуть бути такі: *«Розроби план уроку з навчального предмета «Я досліджую світ» для 3 класу з теми «Вода. Стани води» із визначенням мети, творчими завданнями, дослідними та орієнтовними критеріями успішності учнів; також розподіли час на кожний етап уроку»; «Склади план уроку з навчального предмета «Я досліджую світ» для 2 класу з теми «Здорова їжа – запорука нашого здоров'я», урахувавши рівень підготовки учнів. Конспект уроку має охоплювати ключові поняття з теми, різноманітні види діяльності та методи оцінювання».*

Реалізуючи освітню програму «Цифрові технології в дистанційному навчанні учнів початкової школи», викладачі ХАНО навчають педагогів застосовувати ChatGPT для створення завдань у формі тестів, роздавальних матеріалів, онлайн-вправ або запитань для усних відповідей. Зазвичай такі завдання можуть містити будь-яку кількість варіантів та форм виконання. Після створення завдань обов'язковою вимогою постає перевірка їхньої змістовності та коректності формулювань. Так, після виконання педагогами, наприклад, такого завдання *«Сформулюй 10 контрольних запитань для оцінювання знань учнів 1 класу з теми «Властивості та можливості води» у межах навчального предмета «Я досліджую світ»* практикуємо колективне обговорення його результатів, вносимо корективи та доповнення, а потім надаємо відкорегований запит чат-боту ChatGPT.

На практичних заняттях, під час індивідуальних консультацій демонструємо вчителям можливості ChatGPT у складанні запитань для формувального оцінювання, які будуть корисними для перевірки розуміння матеріалу учнями та усунення прогалин у його засвоєнні. Також вважаємо доцільним навчати педагогів використанню чат-боту для розробки вікторин, вікторин із фідбеком, творчих завдань, які допоможуть перевірити глибину сприйняття учнями навчальної інформації. Зокрема, пропонуємо приклади завдань, які можуть бути плідно використані в навчанні учнів початкової школи: *«Підготуй вікторину з 4 варіантами відповідей для перевірки розуміння учнями 3 класу*

теми «Прикметник»; «Організуй для мене вікторину з теми «Я вивчаю українську мову. Роль ввічливих слів у спілкуванні» для 2 класу з української мови та читання. Став запитання, чекай на мою відповідь, надавай зворотний зв'язок щодо правильності відповіді, і після цього переходь до наступного запитання». За нашими спостереженнями, педагоги з розумінням ефективності й педагогічної доцільності позитивно оцінюють завдання для ChatGPT такого типу: «Сформулуй чіткі, практичні кроки, які учень може виконати для підвищення своєї успішності під час вивчення теми «Ввічливість»».

Окрім підготовки завдань і зразків якісних відповідей педагоги початкової школи можуть плідно використовувати ChatGPT для створення глосаріїв термінів і визначень, що стосуються навчальної програми або окремого розділу («Напиши глосарій термінів і визначень для теми «Винаходи людства в побуті», для 1 класу, предмет «Я досліджую світ»; «Створи перелік основних понять і визначень для теми «Збереження природи» для 2 класу, предмет «Я досліджую світ»; «Створи словник термінів з їхніми визначеннями для теми «Космос і планети» для 3 класу навчального предмета «Я досліджую світ»). Зазначимо також, що ChatGPT може стати в нагоді під час моделювання диференційованих завдань, які враховують індивідуальні потреби та здібності кожного учня, тому на курсах підвищення кваліфікації доцільним вважаємо залучення вчителів до формулювання запитів для чат-боту ChatGPT зокрема такого типу: «Створи завдання, яке буде складним для учнів, що добре розуміють тему «Властивості води», 3 клас, але також міститиме підказки для дітей, які мають труднощі з цим матеріалом», «Створи задачу, яка буде викликом для учнів, що добре орієнтуються в темі «Площа прямокутника» (математика, 3 клас). Додай до неї підказки, які допоможуть тим, хто має труднощі з цією темою, щоб усі учні змогли спробувати вирішити завдання успішно» [2].

Як відомо, однією з найбільш важливих соціально-педагогічних проблем сьогодення є розвиток критичного мислення здобувачів освіти. У нашій практиці післядипломної освіти ми переконалися в потребі навчання педагогів використанню ChatGPT для формулювання запитань, які стимулюють критичне мислення учнів початкової школи. У процесі обговорення проблеми наші слухачі запропонували такі, наприклад, завдання для молодших школярів: «Як ви думаєте, чим відрізняється весна від зими? Які переваги й недоліки кожного сезону?» (порівняння), «Яка відмінність між двома героями у вашій книжці? Що вам подобається в кожному з них?» (контрастування), «Як би ви розробили нову гру для вашого класу? Які правила вона мала б і чому?» (створення ідей), «Чому ви думаєте, що важливо навчатися математики? Як це може допомогти вам у повсякденному житті?» (оцінка, аргументація). «Уявіть, що ви директор школи. Запропонуйте, як зробити школу цікавішою для всіх учнів?» (розв'язання проблем).

Наш досвід засвідчує потребу навчання вчителів методів допомоги учням у конструюванні якісних відповідей на індивідуальні завдання («Створи приклад добре написаного есе з теми «Важливість дружби у нашому житті», яке відповідає критеріям для оцінки «А» (найвища: глибоке розуміння теми, інноваційність і оригінальність, якісна аргументація, стиль, завершеність і узгодженість)») [2]. Ми також поділяємо погляди дослідників [2; 4] щодо ефективності застосування ChatGPT для отримання індивідуальних та практичних стратегій щодо покращення освітнього процесу, надаючи учням чіткі інструкції й рекомендації для досягнення їхніх навчальних цілей, наприклад: «Склади перелік конкретних і здійснених заходів, які учень може вжити для підвищення своєї успішності з математики».

Ще однією з переваг моделі ChatGPT є можливість створення наочних матеріалів, зокрема плакатів чи інфографіки. У зв'язку з цим ми пропонували вчителям у вигляді вправи сформулювати завдання для чат-бота, орієнтоване на забезпечення умов психологічно комфортного середовища в класному колективі. Слухачі запропонували такі промпти: «Створи яскравий постер, який містить правила поведінки в класі й пояснення наслідків їхнього порушення», «Створи плакат, що демонструє важливість бути відповідальним за свої дії та поведінку». Відповіді на запити мали різні варіанти презентації,

але всі вони чітко ілюстрували кодекс правил, що сприяє ефективному спілкуванню учнів початкової школи та розвитку самостійності й відповідальності за власні вчинки. Відтак слухачами курсів були з'ясовані й можливості використання ChatGPT у виховних ситуаціях.

Не викликає сумнівів теза, що провідне місце в післядипломній освіті посідає систематична самоосвіта, тому знання й уміння, отримані слухачами на курсах підвищення кваліфікації, пропонуємо поглиблювати з використанням інформаційних ресурсів ХАНО, зокрема таких як «Освітній хаб Херсонщини», рубрика «Я-Педагог», що забезпечують доступ до сучасних інструментів, матеріалів та рекомендацій щодо подальшого професійного розвитку. Окреслені інформаційні ресурси пропонують інтерактивні модулі, корисні онлайн-ресурси, цифрові інструменти для освіти та можливості для обміну досвідом між педагогами, що сприяє підвищенню якості освіти та адаптації до вітчизняних та зарубіжних освітніх інновацій. Ознайомитися з ресурсами можна за посиланням <https://sites.google.com/academy.ks.ua/eduhub/%D1%8F%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3>.

Педагоги, які пройшли навчання за програмами «Цифрові технології в дистанційному навчанні учнів початкової школи» та «Диджиталізація освітнього процесу в початковій школі», висловлюють позитивні відгуки про зміст програм та їх практичне наповнення, особливо відзначаючи зростання компетентності та впевненості у використанні сучасних цифрових інструментів. Вихідне діагностування слухачів курсів підвищення кваліфікації демонструє значне підвищення рівня обізнаності та готовності вчителів до впровадження інновацій в освітній процес. Це стосується насамперед підвищення їхньої компетентності в галузі методик використання ШІ загалом і моделі ChatGPT зокрема. Між тим учителі висловлюють побажання подальшого поглибленого ознайомлення з питаннями застосування різних видів штучного інтелекту (не обмежуючись мовною моделлю), модифікації інструментарію ChatGPT до специфіки молодшої школи, посилення уваги до навчання методів адаптації ШІ відповідно до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Висновки. Застосування моделі ChatGPT як одного з різновидів ШІ у педагогічній діяльності вчителів початкових класів має значні можливості для покращення освітнього процесу. Використання ChatGPT у роботі педагогів початкової школи може стати значним проривом, оскільки модель здатна підтримувати педагогічний процес на різних рівнях – від індивідуальних консультацій до створення навчальних матеріалів і допомоги в організації уроків і позакласних заходів. Із використанням цієї технології вчителі можуть не лише ефективно розв'язувати різноманітні навчальні завдання, а й налаштовувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб учнів. Важливо, що застосування ШІ відкриває нові можливості для вчителів-практиків. Зокрема надає змоги зосередитися на більш складних завданнях навчання й індивідуального розвитку здобувачів освіти, адже цифрові технології спрощують рутинні операції, вивільняючи час педагогів на діяльність, у якій людський чинник постає незамінним.

Водночас інтеграція ШІ загалом і моделі ChatGPT у сучасну освітню практику вимагає нових підходів до навчання, підвищення кваліфікації вчителів. Серед викликів, які постають перед освітянською спільнотою у зв'язку з активізацією застосування технологій ШІ, виокремлюємо проблеми збереження конфіденційності інформації, ризик виникнення залежності від використання ШІ, втрату навичок «живого» спілкування, проблеми уникнення можливих упереджень у навчальних матеріалах (присутність неточних, необ'єктивних або стереотипних уявлень, які можуть негативно вплинути на сприйняття навчального матеріалу учнями та їхні погляди на певні теми). Ми, як викладачі системи післядипломної освіти, розуміємо, що організовуючи навчання педагогів-практиків у сучасних умовах, маємо враховувати обмеження, пов'язані з доступом до інтернету, ресурсів, що може впливати на рівень інтеграції ChatGPT у різних навчальних закладах. Зазначаємо, що врахування цих викликів є критично

важливим для досягнення успіху в упровадженні технологій ШІ та максимізації їхнього потенціалу для покращення якості освіти.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо більш розлоге дослідження проблем застосування різних видів штучного інтелекту (а не лише мовної моделі) в освітньому процесі початкової школи, модернізації технологій навчання педагогів-практиків адаптації методів ШІ з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Васютіна Т. М., Тесленко Т. В., Лідіч А. Г. Формування у молодших школярів уміння працювати з інформацією засобом мовної моделі ШІ ChatGPT. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6. С. 9–18. URL: <https://ess.fpp.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/86/103>
2. Добірка запитів у ChatGPT, які точно полегшать роботу вчителям. *НУШ*. 2023. URL: <https://nus.org.ua/articles/dobirka-zapytiv-u-chat-gpt-yaki-tochno-polegshat-robotu-vchytelyam/>
3. Кім А., Алексеева Г., Хоменко В., Несторенко О., Матвійчук-Юдіна О. Інтеграція штучного інтелекту в процес онлайн-навчання. *Молодь і ринок*. 2023. № 10(218). С. 32–37. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/292867/288564>
4. Коваль О. Приручити ChatGPT: створюємо правильний запит та використовуємо на уроках. *Освіторя. Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/pryruchyty-chatgpt-stvoryuyemo-pravylnyi-zapyt-ta-vykorystovuyemo-na-urokakh/>
5. Матвієнко О. В., Степанчук О. В. Штучний інтелект у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 4. С. 112–121. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/53/54>
6. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання*. 2023. № 15. С. 97–115. URL: <https://bit.ly/3S8wZCo>
7. Огляд основних принципів та технік роботи ШІ ChatGPT. *ChatGPTinUkraine*. URL: <https://gptchat.in.ua/oglyad-osnovnyh-pryncypiv-ta-tehnik-roboty-ai-chatgpt/>
8. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження Каб. Міністрів України від 02.12.2020 р. №1556 - р. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
9. Саланда І. П., Галаган І. М., Фурман О. А., Клак Д. С. Технології штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх вчителів НУШ. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 3(17). С. 382–392. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/issue/view/132/211>
10. Сисоєнко Н. А. Програма підвищення кваліфікації вчителів початкових класів «Цифрові технології в дистанційному навчанні учнів початкової школи» (очна / дистанційна форма навчання, 30 год / 1 кредит ECTS). URL: https://drive.google.com/file/d/18-d4EbvVPJ7IXkWOYAkSA_11vleSgfS6/view
11. Сокирчук Н. ChatGPT: стрибок у майбутнє чи крок у прірву? *Главком*. URL: https://glavcom.ua/techno/hitech/chat-gpt-stribok-u-majbutnje-chi-krok-u-prirvu-907356.html#google_vignette
12. Стребна О. В., Ключева Т. М. Програма підвищення кваліфікації вчителів початкових класів «Диджиталізація освітнього процесу в початковій школі» (очна / дистанційна форма навчання, 30 год / 1 кредит ECTS). URL: <https://drive.google.com/file/d/1DLe-0kdJaBagKHf-WEiTXKSK-e9jsYc8/view>
13. Топузов О., Алексеева С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 5–11. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/718/814>

References:

1. Vasiutina, T. M., Teslenko, T. V., & Lidich, A. H. (2024). Formuvannia u molodshykh shkoliariv uminnia pratsiuvaty z informatsiieiu zasobom movnoi modeli shtuchnoho intelektu ChatGPT [Formation of younger schoolchildren's ability to work with information using the language model of artificial intelligence, ChatGPT]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 6, 9–18 [in Ukrainian].

2. Dobirka zapytiv u ChatGPT, yaki tochno polehshat robotu vchyteliyam [A selection of requests in ChatGPT that will definitely make teachers' work easier]. (2023). *New Ukrainian School*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/dobirka-zapytiv-u-chat-gpt-yaki-tochno-polehshat-robotu-vchyteliyam/> [in Ukrainian].
3. Kim, A., Aliksieieva, H., Khomenko, V., Nestorenko, O., & Matviichuk-Yudina, O. (2023). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v protses onlain-navchannia [Integration of artificial intelligence in the online learning process]. *Molod i rynok*, 10 (218), 32–37. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/292867/288564> [in Ukrainian].
4. Koval, O. Pryruchyty ChatGPT: stvoriuiemo pravylnyi zapyt ta vykorystovuemo na urokakh [Tame ChatGPT: we create the right request and use it in lessons]. *Osvitorii. Media*. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/pryruchyty-chatgpt-stvoryuyemo-pravylnyj-zapyt-ta-vykorystovuyemo-na-urokah/> [in Ukrainian].
5. Matviienko, O. V., & Stepanchuk, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do roboty z osvitim mediakontentom [Artificial intelligence in the preparation of future primary school teachers to work with educational media content]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 4, 112-121. Retrieved from <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/53/54> [in Ukrainian].
6. Morze, N. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., Terletska, T. S., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2023). Shtuchnyi intelekt u roli asystenta vchytelia pochatkovoii shkoly [Artificial intelligence in the role of elementary school teacher's assistant]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 15, 97-115. Retrieved from <https://bit.ly/3S8wZCo> [in Ukrainian].
7. Ohliad osnovnykh pryntsyviv ta tekhnik roboty shtuchnoho intelektu ChatGPT [Overview of the main principles and techniques of artificial intelligence, ChatGPT]. *ChatGPTinUkraine*. Retrieved from <https://gptchat.in.ua/oglyad-osnovnyh-pryncypiv-ta-tehnik-roboty-ai-chatgpt/> [in Ukrainian].
8. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine, On the approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine dated December 2, 2020, No.1556. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
9. Salanda, I. P., Halahan, I. M., Furman, O. A., & Klak, D. S. (2023). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvithomu protsesi pidhotovky maibutnikh vchyteliv Novoi Ukrainskoi Shkoly [Artificial intelligence technologies in the educational process of training future teachers of the New Ukrainian school]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 3(17), 382-392. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/issue/view/132/211> [in Ukrainian].
10. Sysoienko, N. A. Prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv pochatkovykh klasiv «Tsyfrovi tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni uchniv pochatkovoii shkoly» (ochna / dystantsiina forma navchannia, 30 hod / 1 kredyt ECTS) [Advanced training program for primary school teachers "Digital technologies in distance learning of primary school students" (face-to-face / distance learning, 30 hours / 1 ECTS credit)]. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/18-d4EbvVPJ7JXkWOYAkSA_11yIeSgfS6/view [in Ukrainian].
11. Sokyrchuk, N. ChatGPT: strybok u maibutnie chy krok u prirvu [Is ChatGPT a leap into the future or a step into the abyss]. *Hlavkom*. Retrieved from https://glavcom.ua/techno/hitech/chat-gpt-stribok-u-majbutnje-chi-krok-u-prirvu-907356.html#google_vignette [in Ukrainian].
12. Strebna, O. V., & Kliuieva, T. M. Prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv pochatkovykh klasiv «Dydzhytalizatsiia osvithoho protsesu v pochatkovii shkoli» (ochna / dystantsiina forma navchannia, 30 hod / 1 kredyt ECTS) [Advanced training program for primary school teachers "Digital technologies in distance learning of primary school students" (face-to-face / distance learning, 30 hours / 1 ECTS credit)]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1DLe-0kdJaBagKHf-WEiTXKSK-e9jsYc8/view> [in Ukrainian].
13. Topuzov, O., & Aliksieieva, S. (2024). Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvithomu protsesi zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Possibilities of using artificial intelligence in the educational process of general secondary education institutions under martial law]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 5–11. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/718/814> [in Ukrainian].

Strebna O. V.,

orcid.org/0000-0002-0537-3338

PROBLEMS OF USING THE CHATGPT MODEL IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article examines characteristics of the ChatGPT model as one of the tools of artificial intelligence (AI), which is based on the conclusions of the conducted analysis and the generalization of the results of the research of modern Ukrainian scientists regarding the use of artificial intelligence in education. It is established that the theoretical foundations of the didactic capabilities of ChatGPT have been thoroughly outlined in modern research; at the same time, it is noted that the praxeological aspects of the model's application in the education of primary school students require further detailing. In order to solve this task, the study of views of practicing teachers on solving the outlined problem has been carried out; the pedagogical interpretation of survey results of primary school teachers of Kherson region, who took advanced training courses, has been carried out. Possibilities of the positive impact of ChatGPT on the quality of education and development of younger schoolchildren have been identified; vectors for improving the activities of the pedagogical community with the use of artificial intelligence have been represented. Summarizing the results of scientific research and analysis of pedagogical experience gave the author an opportunity to characterize the principles on which the work of ChatGPT is based, the advantages with which the ChatGPT model enriches the educational process, and the challenges that the educational community faces in connection with the activation of the use of artificial intelligence. It is noted that the integration of artificial intelligence in general and the ChatGPT model in particular into modern educational practice requires new approaches to training teachers and improving their qualifications. The necessity to update attention to ethical issues related to the use of artificial intelligence has been emphasised; the methods of teaching teachers with ChatGPT have been characterized; the perspective of a more detailed study of the application of various types of artificial intelligence in the educational process of primary school and adaptation of artificial intelligence methods in accordance with the specifics of teaching younger schoolchildren have been outlined.

Key words: artificial intelligence; ChatGPT model; advantages and disadvantages of using ChatGPT; primary school teachers; principles on which the work of ChatGPT is based; prompt; survey results; educational programs; recommendations.

Дата надходження статті: 10.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

УДК 373.2.011.3-051:005.963(477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.595>

Швед Г. В.*,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню теоретичних і практичних аспектів підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку й навчання в системі післядипломної освіти. Представлено теоретичний аналіз аспектів соціально-емоційного розвитку крізь призму Базового компоненту дошкільної освіти як державного стандарту дошкільної освіти та в контексті співпраці з міжнародними науковими інституціями, що опікуються зазначеними питаннями у процесі своєї діяльності. Здійснено обґрунтування актуальності проблеми розвитку соціально-емоційних навичок у дітей дошкільного віку під час розвитку життєвої компетентності в різних видах діяльності.

*© Швед Г. В.

Уточнено особливості зміцнення та підтримки психосоціального благополуччя в дітей дошкільного віку, що є пріоритетом для педагогів закладів дошкільної освіти в часи війни.

Наведено характеристику спецкурсів та модулів з упровадження ігрових та діяльнісних методів навчання, які включено в освітні програми підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, як-от: «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти», «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки», а також є складовими цілісної екосистемної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. Розглянуто роль гри у розвитку соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку, розбудові психологічно безпечного освітнього середовища та залучення батьків до соціально-емоційного розвитку дітей, а також підтримки благополуччя дітей у надзвичайних умовах життя, зокрема в умовах війни.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у вивченні питання практичного використання педагогами закладів дошкільної освіти матеріалів «Програми соціально-емоційного розвитку і навчання дітей «Perry Pals» («Веселі Друзі»)» у процесі взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка, післядипломна освіта, педагоги закладів дошкільної освіти, соціально-емоційний розвиток і навчання.

Постановка проблеми. В умовах руйнівного впливу широкомасштабної війни одним із пріоритетів дошкільної освіти в Україні є забезпечення соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку через виховання, навчання, соціалізацію та формування необхідних життєвих навичок. Сьогодні проблема налагодження спілкування, готовності до ефективної взаємодії в проєкції «дитина – дитина», «дитина – дорослий», прагнення бути частиною колективу, позитивного ставлення до себе та інших, здатності до співчуття, формування навичок соціальної адаптації та інтеграції в суспільство є одним з провідних завдань педагогічної діяльності. Включення в освітній процес теоретичних і практичних аспектів соціально-емоційного навчання й виховання є необхідним не тільки для здійснення якісної освіти в закладах дошкільної освіти, а й для формування м'яких навичок та розвитку особистості в контексті проблем, пов'язаних із пандемією COVID-19 та воєнними діями на території України.

Аналіз досліджень. Питання соціально-емоційного розвитку дорослих і дітей досліджували такі закордонні науковці і практики, як John Gottman (узаємозв'язок між емоціями, міжособистісними відносинами та навчанням дітей), Daniel Goleman (вплив емоційного інтелекту на навчання й виховання), Peter Salovey та John D. Mayer (емоційний інтелект та ефективне використання емоцій), Daniel Siegel (вплив емоційного інтелекту та соціальної компетентності на розвиток мозку та поведінки) та ін.

Мета статті – схарактеризувати підготовку педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку й навчання в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-емоційний розвиток дітей в умовах війни є складним процесом, оскільки воєнний конфлікт створює низку негативних чинників, що впливають на фізичне, психічне та соціальне здоров'я. Серед них виділяємо травматичні події (фізичні й психологічні травми), стресові стани (зокрема й посттравматичний стресовий розлад), зміну/зупинку освітнього процесу (соціальна ізоляція), втрату стабільності й рутини (дому, родини, друзів), обмеженість доступу до соціальних програм і ресурсів для повноцінного фізичного, психологічного та соціального розвитку дітей в умовах війни. Тож, ураховуючи ці проблеми, педагогам закладів дошкільної освіти важливо розуміти й сприяти розвитку соціально-емоційних навичок у дошкільнят під час планування й здійснення освітнього процесу для успішної соціалізації в дитячу спільноту.

Соціально-емоційний розвиток передбачає реалізацію психолого-педагогічних впливів педагога на особистість дитини з метою її успішної соціалізації. Маємо зауважити, що одним із ключових елементів державного стандарту дошкільної освіти є розвиток соціально-емоційних навичок дитини у процесі становлення життєвої

компетентності. Основні аспекти соціально-емоційного розвитку дитини в контексті Базового компонента дошкільної освіти охоплюють позитивне сприйняття себе й адекватну самооцінку, сприйняття оточуючих та готовність до взаємодії з ними, розвиток емпатії та здатність розуміти власні емоції та почуття, контроль емоцій та уміння реагувати на різні їх прояви.

В основі кожного освітнього напрямку Базового компонента дошкільної освіти визначено зміст роботи та педагогічні впливи для забезпечення розвитку емоційної сфери, свідомості, керованої поведінки, що складають життєву компетентність як комплексний результат становлення компетенцій в різних видах діяльності дітей дошкільного віку [5]. Тож згідно з цим емоційний інтелект як здатність розрізняти та конструктивно керувати емоціями, уміння виявляти ініціативу, співдіяти в парах, групах, ухвалювати рішення, вирішувати конфлікти є складовою не тільки наскрізних умінь, але й цілеспрямованого розвитку соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку.

Проаналізувавши адаптовану версію Піраміди підтримки Міжвідомчого постійного комітету (2007) та рекомендації ЮНІСЕФ щодо психічного здоров'я та психосоціальної підтримки [1], слід зацентрувати, що створення психологічно та фізично безпечного простору, забезпечення рівності й надання базової підтримки, запровадження соціально-емоційного навчання та навчання через гру є інструментами педагогів у зміцненні та підтримці психосоціального благополуччя в умовах складних життєвих ситуацій.

Основні положення професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» відповідно до трудової функції В «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» свідчать про потребу в обізнаності й застосуванні технік безконфліктної комунікації, емпатійного слухання під час взаємодії з учасниками освітнього процесу, що покладено в основу психоемоційної компетентності та педагогічного партнерства [3]. Відповідно до цього підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного навчання й виховання охоплює такі напрямки, як створення психологічно безпечного освітнього простору, удосконалення знань із надання психосоціальної та соціоемоційної підтримки, технік ефективного комунікації, запобігання конфліктним ситуаціям, особливостей залучення батьків до надання підтримки дітям у надзвичайних ситуаціях, що базуються на екосистемних і практико орієнтованих заходах.

Ураховуючи важливість розвитку соціальних та емоційних навичок у дітей в умовах війни, педагогам закладів дошкільної освіти потрібно пройти відповідну підготовку для реалізації соціально-емоційного навчання й виховання у процесі освітньої взаємодії. Так, відповідно до Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та the LEGO Foundation щодо співпраці у сфері освіти та науки, а також у межах проєкту «Сприяння освіті» в дошкільлі, упровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з ігрових та діяльнісних методів навчання в освітні програми обласних інститутів підвищення кваліфікації та закладів післядипломної освіти впроваджується програма підвищення кваліфікації для педагогів закладів дошкільної освіти, що заснована на матеріалах шведської програми соціально-емоційного розвитку і навчання «Perry Pals» («Веселі друзі») [4], основними завданнями якої є формування ціннісного ставлення педагогів до соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку, ознайомлення з методичним інструментарієм, ресурсами програми та особливостями її реалізації в дитячій спільноті. Сприяння розвитку в дітей емоційного інтелекту та соціальних навичок відбувається на основі включення в освітній процес закладів дошкільної освіти мультфільмів і книжок про п'ятьох друзів-тварин, ігрових активностей для розвитку емоційного інтелекту, мобільного ігрового застосунку «Веселі друзі», YouTube-каналу «Веселі друзі». Програма є складовою цілісної екосистемної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти, забезпечує інтеграцію змісту таких спецкурсів та модулів, що є складовою програми підвищення кваліфікації

в системі післядипломної освіти, як-от: «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти», «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки» [2] у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти. Ігрову діяльність згідно з Державним стандартом дошкільної освіти визначають провідною, а в умовах війни гра набуває змін, про що свідчить відмова дітей від гри, зміна сюжету гри, зменшення часу на гру тощо. У зв'язку з цим актуальним стає подолання професійних стереотипів щодо використання гри, зміна підходів педагогів у використанні ігрових взаємодій з метою відновлення в дітей почуття радості, що успішно реалізовано у змісті спецкурсу «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти», який орієнтовано на підготовку педагогічних працівників до впровадження гри як наскрізного підходу в взаємодії з дітьми дошкільного віку та забезпечення всебічного розвитку дітей і наступності між дошкільною та початковою освітою з урахуванням основних положень Базового компонента дошкільної освіти та Концепції Нової української школи. Програма соціально-емоційного розвитку «Perry Pals» («Веселі друзі») є одним із засобів забезпечення стабільності та підтримки дітей в часи війни в межах спецкурсу «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки» [2], що висвітлює теоретичні і практичні засади психосоціальної підтримки, визначення ролі гри у збереженні психічного здоров'я, інформування щодо впливу стресу на креативний, соціальний, когнітивний, емоційний і фізичний розвиток під час взаємодії з дітьми дошкільного віку, поглиблення знань у сфері копінг-стратегій та розвитку соціально-емоційних навичок під час застосування активностей для навчання через гру з метою когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей.

Висновки. Відтак підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку й навчання в системі післядипломної освіти є надзвичайно важливою, оскільки вона орієнтована на отримання необхідних знань, навичок і інструментів для успішної роботи з дітьми в цьому напрямку. Можна впевнено стверджувати, що наведені характеристики спецкурсів та модулів освітніх програм підвищення кваліфікації у своєму об'єднанні орієнтовані на формування ціннісного ставлення педагогів до вдосконалення вміння впливати на розвиток соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку, зокрема за допомогою ігрових та діяльнісних методів навчання з метою всебічного розвитку в процесі розвитку життєвої компетентності під час освітнього процесу. Відтак підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації соціально-емоційного розвитку й навчання в системі післядипломної освіти є важливим аспектом забезпечення якісної освіти у сфері дошкільної галузі в умовах російської агресії проти України.

Перспективним видається більш детальне вивчення питання практичного використання педагогами закладів дошкільної освіти матеріалів Програми соціально-емоційного розвитку і навчання дітей «Perry Pals» («Веселі Друзі») у процесі взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Посібник із психічного здоров'я і психосоціальної підтримки на рівні громад в умовах надзвичайної ситуації та переміщення населення. URL: https://cerebrolysin.com.ua/fileadmin/user_upload/dementia/addition/iom-mental-health.pdf
2. Про деякі питання впровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з психосоціальної підтримки дітей та педагогів в умовах кризових ситуацій, упровадження ігрових і діяльнісних методів навчання та розвитку: наказ Міністерства освіти і науки України № 1005 від 22.11.2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-vprovadzhennya-osvitnih-komponentiv-navchalnih-disciplin-spekursiv-moduliv-z-psihosocialnoyi-pidtrimki-ditej-ta-pedagogiv-v-umovah-krizovih-situacij-uprovadzhennya-igrovih-i-diialnisnih-metodiv-navchannya-ta-rozvitku>
3. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 року

URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

4. Програма соціально-емоційного розвитку і навчання дітей «Peppy Pals» («Веселі Друзі»). URL: <https://docs.google.com/document/d/1dn3YHEGXi70Xfkh23bf8weIldns1WR8/edit>
5. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти: лист Міністерства освіти і науки України від 16 березня 2021 року № 1/9-148. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>

References:

1. Posibnyk iz psykhičnoho zdorovia i psykosotsialnoi pidtrymky na rivni hromad v umovakh nadzvychainoi sytuatsii ta peremishchennia naselennia [A manual on mental health and psychosocial support at the community level in emergency situations and population displacement]. Retrieved from https://cerebrolysin.com.ua/fileadmin/user_upload/dementia/addition/iom-mental-health.pdf [in Ukrainian].
2. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, On some issues of the implementation of educational components (learning disciplines, special courses and modules) on psychosocial support of children and teachers in crisis situations, implementation of game and activity methods of learning and development dated November 22, 2022 No.1005. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-vprovadzhennya-osvitnih-komponentiv-navchalnih-disciplin-spekursiv-moduliv-z-psihosocialnoyi-pidtrimki-ditej-ta-pedagogiv-v-umovah-krizovih-situacij-uprovadzhennya-igrovih-i-diyalnisnih-metodiv-navchannya-ta-rozvitku> [in Ukrainian].
3. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, On the approval of the Professional Standard "Educator of a preschool education institution" dated October 19, 2021 No. 755-21. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. The programme of socio-emotional development and learning of children "Peppy Pals" ("Cheerful Friends"). Retrieved from <https://docs.google.com/document/d/1dn3YHEGXi70Xfkh23bf8weIldns1WR8/edit> [in Ukrainian].
5. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Regarding methodological recommendations for the updated Basic component of preschool education dated March 16, 2021 No. 1/9-148. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

Shved H. V.,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

TEACHER TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article is devoted to the presentation of theoretical and practical aspects of teacher training of preschool education institutions for the implementation of socio-emotional development and learning in the system of postgraduate education. A theoretical analysis of aspects of socio-emotional development has been carried out through the prism of the Basic component of preschool education as a state standard of preschool education and in the context of cooperation with international scientific institutions that take care of the mentioned issues in the course of their activities. The relevance of the problem of developing socio-emotional skills in preschool children in the development of life competence in various types of activities has been carried out. The features of strengthening and maintaining psychosocial well-being in preschool children, which is a priority for teachers of preschool education institutions in times of war, have been clarified.

The article describes the characteristics of special courses and modules on the introduction of game and activity-based teaching methods, which are included in the educational programmes of advanced training of postgraduate pedagogical education institutions, such as "Play Pedagogy in Preschool Education Institutions", "Well-being of Children and Teachers: Effective Tools and Practices of Psychosocial Support", and are also components of the holistic ecosystem training of teachers

of preschool education institutions in the conditions of modern challenges. The article considers the role of play in the development of socio-emotional skills of preschool children, the development of a psychologically safe educational environment and the involvement of parents in children's socio-emotional development, as well as supporting children's well-being in extraordinary living conditions, in particular in war.

The prospects for further scientific research are to study the practical use of materials of Peppy Pals Programme for Social-Emotional Development and Learning of Children in the process of interaction with preschool children by teachers of preschool education institutions.

Key words: training, postgraduate education, preschool teachers, socio-emotional development and learning.

Дата надходження статті: 06.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

УДК 377:[504.61:355.01](477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.596>

Шевчик Б. В.*,

orcid.org/0009-0001-9157-7053

Шевчик Л. О.*,

orcid.org/0000-0003-0755-2193

Боднар О. С.*,

orcid.org/0000-0003-4207-0624

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЕКОЦИД» У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

У статті розглянуто шкодочинний вплив російської агресії на інфраструктуру, функціонування природних систем життєзабезпечення, довкілля (а саме руйнування ландшафтів, екосистем, оселищ та популяцій; порушення цілісності біосфери) й отримання екологічних послуг населенням України.

Обґрунтовано перелік найважливіших компонентів підготовки екологічних менеджерів у фахових коледжах в умовах воєнного часу. Серед яких – формування фахівців, здатних вирішувати екологічні завдання різного рівня складності, усвідомлювати загрози сьогодення, знати засоби запобігання їм і бути готовими до адекватних дій, спрямованих на попередження екологічної катастрофи.

Аргументовано світоглядну значущість фундаментального загальнонаукового та загальнобіологічного поняття «екоцид» під час війни та в період повоєнного відновлення. Внесено на обговорення критерії розкриття змісту поняття «екоцид», запропоновані групою авторів (С. Баран, Я. Дідух та ін.). Критерії екоциду визначаються як результат антропогенного впливу, що супроводжуються зникненням чи знищенням цілого ряду об'єктів, серед яких – ендемічні види рослин та тварин, асоціації рослин, рослинні угруповання (луки, ліси та ін.), біотопи (серед яких як природні, так і напівприродні або штучні), об'єкти всесвітньої або загальноєвропейської природної спадщини, а також цілі регіони, забруднені радіонуклідами, чи зруйновані ландшафти. Зміст цього поняття розвивається поступово в міру ускладнення рівня організації живих організмів та угруповань, проти яких вчинено злочин екоциду. Обґрунтовано потребу встановлення логічних зв'язків його з іншими поняттями, осмислення діалектики понять та оперування ними в нових умовах та реаліях воєнного часу.

Ключові слова: стан війни, дидактика, поняття «екоцид», загальнонауковий та біологічний зміст, злочин екоциду, критерії екоциду.

*© Шевчик Б. В.

*© Шевчик Л. О.

*© Боднар О. С.

Постановка проблеми. Військова агресія росії вплинула на всі сфери життя та діяльності України. Поряд із убивствами, руйнуванням інфраструктури, енергетики значна частина екосистем опинилися в нестійкому, кризовому стані, а сама війна може призвести до глобальної екологічної катастрофи. Земля – наш єдиний дім, де довкілля – неділиме ціле, а колообіг повітря, води й міграції видів, без сумніву, поширюватимуть вплив війни на всі європейські країни. Тому назріла нагальна потреба фіксування та збору доказів учинення російською армією злочинів проти навколишнього середовища.

Інтенсивні бомбардування нашої території та зумовлені ними пожежі, маневрування військової техніки та будівництво укріплень загарбниками, забруднення вибухонебезпечними предметами природних біотопів руйнує довкілля [3]. Передусім це стосується рельєфу, ґрунтів, водойм, часто страждають рослинність і тваринне населення. Напружуються взаємовідносини людини та природи, створюючи невідповідність розвитку продуктивних відносин між населенням і ресурсо-екологічними можливостями біосфери.

Усе це зумовлює потребу вивчення та активізації роботи щодо законодавчого закріплення терміна «екоцид», визнання його міжнародним злочином і розроблення спеціального механізму відповідальності під юрисдикцією Міжнародного Кримінального Суду (МКС).

Аналіз досліджень. Висвітленням змісту поняття «екоцид» займалися фахівці різних галузей знань, серед яких – В. Саєнко [14], Дж. Марлей [18], М. Мельник, М. Хавронюк [10], М. Куцевич [13], К. Максакова [7], О. Лановенко та О. Остапішина [2], О. Павлюк [12], В. Уколова, Є. Уколова [16] та ін.

Від початку російсько-української війни та після підризу Каховської ГЕС передбачений Кримінальним кодексом України термін «злочин екоциду» набуває особливої актуальності [11].

Метою статті є обґрунтування поняття «екоцид» та його використання у професійній підготовці екологічних менеджерів у фахових коледжах в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Застосування терміна «екоцид (від грец. *οικος* – «будинок» і лат. *caedo* – «знести, вбити»), що означає руйнування значних територій природного середовища як наслідок діяльності людини» [19], а також «масове знищення» об'єктів рослинного або тваринного світу, «отруєння» атмосфери або водних ресурсів, учинення інших дій, що можуть спричинити «екологічну катастрофу» [15], датується 70-ми роками ХХ століття [8].

Одним із найважливіших компонентів підготовки екологічних менеджерів у фахових коледжах в умовах воєнного стану є формування фахівців, які через усвідомлення загрози, знання шляхів запобігання їй і готових до адекватних дій здатні вирішувати екологічні завдання різного рівня складності, зокрема й попередити екологічну катастрофу.

Теоретичний концепт дидактики уможливорює обґрунтування категорійно-поняттєвого апарату як узагальненого й абстрагованого відображення явищ і процесів [4], зокрема й екоциду. Екоцид є найбільш значущим, фундаментальним загальнонауковим явищем, світоглядна функція якого не викликає сумніву. Розуміння поняття формується на стику біології, географії, медицини, техніки, енергетики, законотворення та ін.

У той же час «екоцид» належить до кола фундаментальних загальнобіологічних понять, адже його зміст розвивається поступово в міру ускладнення рівня організації живих організмів та угруповань, проти яких вчинено злочин екоциду. В умовах війни та повоєнного відновлення на майбутніх менеджерів закладів освіти, екологічних менеджерів, експертів-екологів покладається завдання оволодіння навичками моніторингу стану довкілля, фіксування завданої шкоди, проектування наслідків злочину екоциду в найближчій та віддаленій перспективі, що не можливе без оперування

основними критеріями такого злочину на популяційно-видовому, біосферно-біотичному та еволюційному рівнях організації життя (табл. 1) [1].

Таблиця 1

Основні критерії розкриття змісту поняття «екоцид»

Рівень організації життя	Критерії екоциду	Можливі об'єкти екоциду
Популяційно-видовий	Якщо вчинення злочину призводить до зникнення хоча б однієї (чи всіх) популяцій певного ендемічного виду одного біогеографічного регіону. Або якщо чисельність популяції скорочується до певного мінімуму (<10 %), а оцінювання стану довкілля фіксує стабільні відхилення від нормального природного стану.	Відображає стан популяції тварин, хоча може бути застосований і на глобальному рівні.
Біосферно-біоценотичний	Якщо в результаті антропогенного впливу втрачаються неповторні сукупності рослин, об'єднані спільною областю поширення. Або критично скорочується ($\leq 10\%$) територія їхнього поширення, а прогноз покращення стану фітоценозу не втішний.	Можна застосовувати для фітоценозів, що входять до переліку Зеленої книги України, та унікальних задокументованих угруповань, які можуть існувати лише у специфічних умовах довкілля.
	Якщо в результаті шкодочинної діяльності в межах біогеографічного району повністю втрачаються (або залишається $\leq 10\%$ площі) унікальні біотопи, а прогноз покращення стану знищеного біотопу не втішний.	Можна застосовувати для біотопів, внесених до класифікатора оселищ (біотопів), оптимізованих для використання у природоохоронній діяльності.
	Якщо при вчиненні діяння знищено цінні біотопи, що включені до світової природної спадщини ЮНЕСКО чи до Резолюції 4 Бернської конвенції, або на більшій частині їхньої площі знищено структурні елементи, а річний моніторинг знищених складових біотопу не підтверджує їхнього відновлення до вихідного стану [1].	Працює для об'єктів всесвітньої або загальноєвропейської природної спадщини [1].
	Якщо шкода, завдана біотопам, призводить до втрати ресурсо-екологічних можливостей для більш ніж половини населення країни.	Може застосовуватись як для природних, так і для синантропних біотопів України.
Еволюційний	У разі, коли діяння спричинило забруднення радіонуклідами чи руйнування ландшафту певної місцевості, завдало значних екологічних та соціально-господарських збитків і спричинило відселення понад половини населення регіону.	Екологічна безпека людства.
	Якщо антропогенний учинок спричиняє зміну властивостей навколишнього середовища, які можуть порушити, або й зруйнувати екологічну рівновагу та призвести до деградації природного середовища в майбутньому.	Еколого-соціальні фактори: зокрема, зміни клімату, забруднення середовища.

Фіксування екоциду передбачає оперування низкою понять, що характеризують як якісні, так і кількісні показники екологічного стану довкілля. Так, поняття «ендеміки, або ендемічні організми» характеризує види, які мають яскраво виражені фізико-географічні особливості та обмежений ареал, що не виходить за межі природної зони (чи підзони). Поняття «асоціація», визначаючи найменшу типологічну одиницю фітоценозу, становить собою угруповання рослин, що повторюється в ландшафті та є індикатором умов середовища (температура, вологість, освітленість тощо), тоді як ділянка земної поверхні з однотипними умовами середовища, яку займає певне угруповання організмів, формує «біотоп».

Критерії екоциду визначаються як результат антропогенного впливу, що супроводжується зникненням чи загибеллю тварин певної території суходолу або отруєнням великої кількості риби та інших мешканців водойм за умови смертності, що удвічі чи навіть більше разів перевищує середньостатистичну. Щодо рослин «масова загибель» визначається як істотне скорочення чисельності чи біомаси (тобто кількості речовини живих організмів, що припадає на одиницю площі або обсягу) [9]. Знищення біологічних систем унеможливорює отримання від них будь-яких екологічних послуг.

Важливою умовою для фіксування злочину екоциду є виражена антропогенно вчинена дія, яка призводить до знищення (масової загибелі) популяцій, ендемічних видів (чи їхніх оселищ), унікальних угруповань, біотопів чи природної спадщини, визнаних міжнародними інституціями (ЮНЕСКО) як такі, що охороняються на загальноєвропейському рівні.

Поряд із переліченими елементами довкілля, безпосереднім об'єктом екоциду є «екологічна безпека людства» [5], «покликана забезпечувати захист інтересів людини, суспільства, держави від реальних чи потенційних загроз, що їх створюють природні чи антропогенні чинники» [17].

Розуміння можливості виникнення екологічної катастрофи в результаті російської агресії зумовлює потребу формування відповідного поняття в майбутніх менеджерів. Загалом поняття «екологічна катастрофа» визначається як «неврівноважене, нестаціонарне перетворення навколишнього середовища, наслідком якого є втрата стійкості (втрата рівноваги) в результаті зміни власних параметрів та/або швидкої зміни зовнішніх перемінних. Екологічна катастрофа переводить навколишнє середовище в стан рівноваги з меншим (порівняно з вихідним рівнем складності) енергетичним та екологічним потенціалом» [6].

Висновки. Як бачимо, формування поняття «екоцид» – тривалий, систематичний процес, що здійснюється впродовж вивчення навчальних дисциплін біологічного циклу. Зміст його розвивається поступово в міру ускладнення рівня організації живих організмів та угруповань, що можуть стати об'єктами екоциду. Сам же процес передбачає встановлення логічних зв'язків, осмислення діалектики та оперування поняттями в нових умовах та реаліях воєнного часу.

Очевидно, що подальші дослідження будуть спрямовані на зосередження уваги українців та міжнародної спільноти на шкодочинній діяльності загарбників, пов'язаній із масовим, довгостроковим і серйозним впливом на довкілля. Фіксування та розслідування злочинів екоциду будуть проводитися з метою притягнення винних (включаючи державні структури росії) до відповідальності та відшкодування збитків, завданих війною довкіллю України.

Список використаних джерел:

1. Баран С., Дідух Я., Куземко А., Кравченко О., Ходосовцев О. Екоцид.: ймовірні критерії та приклади їхнього застосування на практиці. МБО Екологія. Право. Людина. 2024. URL: <https://epl.org.ua/announces/ekotsyd-jmovirni-kryteriyi-ta-pryklady-yih-zastosuvannya-na-praktytsi/>

2. Військовий екоцид (екологічна зброя). Словник-довідник з екології: навч.-метод. посіб. / уклад. О. Г. Лановенко, О. О. Остапішина. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2013. С. 38–39.
3. Гардашук Т. В. Особливості та екологічні наслідки сучасної російсько-української війни. *Освіта для сталого розвитку : передача досвіду країни V 4 для відновлення України: матеріали Зимової сесії Міжнародної Карпатської Школи – 2024* (Косів, 21–25 лютого 2024 р.). URL: <https://orcid.org/0000-0003-1831-2021>
4. Козловський Ю. М., Козловська І. М., Білик О. С. Формування дидактичних систем у контексті інтегрованого підходу. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 44. С. 37–42.
5. Кримінальне право України. Особлива частина: підручник / за заг. ред. В. В. Сухоноса. Суми: ПФ Вид-во «Університетська книга», 2020. С. 664.
6. Лановенко О. Г., Остапішина О. О. Словник-довідник з екології : навч.-метод. посіб. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2013. 226 с.
7. Максакова К. В. Проблеми правової регламентації екоциду: Еколого-правовий аспект. *Юридичний електронний журнал*. 2023. № 1. С. 220–223.
8. Минькович-Слободяник О. Екоцид в Україні, як підстава для відшкодування екологічної шкоди. *Наукові перспективи*. № 2(32), 2023. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/3869/3890>
9. Митрофанов І. І. Кримінальні правопорушення проти довкілля за проектом Кримінального кодексу України. *Юридичний електронний науковий журнал*. 2022. № 12. С. 375–379.
10. Науково-практичний коментар до Кримінального кодексу України / за ред. М. І. Мельника, М. І. Хавронюка. 11-те вид., переробл. та допов. Київ: ВД «Дакор», 2019. С. 236–254.
11. Оберенко О. Екоцид та злочини проти довкілля – що ми можемо робити з цим зараз? Підсумки еко-дискусії. *Міжнародний фонд «Відродження»*. URL: <https://www.irf.ua/ekologichna-inicziatyvafondu-provela-ekodyskusiyyu-prysvyachenu-temi-ekocydu/>
12. Павлюк О. Правники запропонували визначення «екоциду» для Міжнародного кримінального суду, щоб він міг розглядати такі злочини. URL: <https://hromadske.ua/posts/mizhnarodna-grupa-pravnikiv-rozrobila-viznachennya-ekocidu-vin-mozhe-stati-pyatim-zlochinom-za-yakij-karatime-mks>
13. Проблеми врегулювання складу злочину про екоцид: вітчизняне та зарубіжне законодавство (за даними *Lib Net*). URL: <http://lib-net.com/content/9455 Problemi vregyuvannya skladu zlochinu pro ekocid vitchiznyane ta zarybijne zakonodavstvo.html>
14. Саєнко В. В. «Виклик для усього світу»: Зеленський про екоцид РФ в Україні. URL: <https://www.unian.ua/ecology/zelenskiy-goroviv-pro-ekocid-rf-v-ukrajini-12046140.html>
15. Світлішина І. Ф., Дідковський В. О. Екоцид в період повномасштабного вторгнення зі сторони країни-агресора. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/89-1.pdf>
16. Уколова В. О., Уколова Є. О. Проблема екоциду як екологічного злочину: український та міжнародний досвід. *Юридичний науковий електронний журнал*. Вип. № 10. 2021. С. 35.
17. Хилько М. І. Екологічна безпека як фундаментальна складова національної безпеки. *Вісник ДонДУ імені Василя Стуса. Сер. : Політичні науки*. 2021. № 6. С. 69–75.
18. Jack Marley. Ecocide: why establishing a new international crime would be a step towards interspecies justice. URL: <https://theconversation.com/ecocide-why-establishing-a-new-international-crime-would-be-a-step-towards-interspecies-justice-162059>
19. Webster's new world dictionary of the American Language. HarperCollins. URL: <https://www.merriam-webster.com/>

References:

1. Baran, S., Didukh, Ya., Kuzemko, A., Kravchenko, O., & Khodosovtsev, O. (2024). Ekotsyd: ymovirni kryterii ta pryklady yikhnoho zastosuvannya na praktytsi [Ecocide: probable criteria and examples of their application in practice]. *MBO Ekolohiia. Pravo. Liudyna*. Retrieved from <https://epl.org.ua/announces/ekotsyd-jmovirni-kryteriyi-ta-pryklady-yih-zastosuvannya-na-praktytsi/> [in Ukrainian].
2. Lanovenko, O. H., & Ostapishyna, O. O. (2013). Viiskovy ekotsyd (ekolohichna zbroia) [Military ecocide (environmental weapons)]. In *Slovyk-dovidnyk z ekolohii*. Kherson [in Ukrainian].
3. Hardashuk, T. V. (2024). Osoblyvosti ta ekolohichni naslidky suchasnoi rosiisko-ukrainskoi viiny [Peculiarities and environmental consequences of the modern Russian-Ukrainian war], *Osvita dlia staloho rozvytku: peredacha dosvidu krainy V4 dlia vidnovlennia Ukrainy*, Materialy Zymovoi sesii

- Mizhnarodnoi Karpatskoi Shkoly – 2024 [Education for sustainable development: sharing the experience of the V4 country for the restoration of Ukraine, Proceedings of the Winter Session of the International Carpathian School – 2024]. Retrieved from <https://orcid.org/0000-0003-1831-2021> [in Ukrainian].
4. Kozlovskiy, Yu. M., Kozlovska, I. M., & Bilyk, O. S. (2019). Formuvannya dydaktychnykh system u konteksti intehrovanooho pidkhodu [Formation of didactic systems in the context of an integrated approach]. *Pedagogical Almanac*, 44, 37–42 [in Ukrainian].
5. Sukhonosa, V. V. (Ed.). (2020). *Kryminalne pravo Ukrainy. Osoblyva chastyna* [Criminal law of Ukraine. Special part]. Sumy [in Ukrainian].
6. Lanovenko, O. H., & Ostapishyna, O. O. (2013). *Slovyk-dovidnyk z ekolohii* [Dictionary-Handbook on Ecology]. Kherson [in Ukrainian].
7. Maksakova, K. V. (2023). Problemy pravovoi rehlementatsii ekotsydu: Ekoloho-pravovyi aspect [Problems of legal regulation of ecocide: Environmental and legal aspect]. *Yurydychnyi elektronnyi zhurnal*, 1, 220–223 [in Ukrainian].
8. Mynkovych-Slobodianyk, O. (2023). Ekotsyd v Ukraini, yak pidstava dlia vidshkoduvannya ekolohichnoi shkody [Ecocide in Ukraine as a ground for compensation for environmental damage]. *Naukovi perspektyvy*, 2(32), 391–403. Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-2\(32\)-391-403](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-2(32)-391-403) [in Ukrainian].
9. Mytrofanov, I. I. (2022). Kryminalni pravoporushennia proty dovkillia za proiekтом Kryminalnoho kodeksu Ukrainy [Criminal offenses against the environment under the draft Criminal Code of Ukraine]. *Yurydychnyi elektronnyi naukovyi zhurnal*, 12, 375–379 [in Ukrainian].
10. Melnyk, M. I., & Khavroniuk, M. I. (Eds.). (2019). *Naukovo-praktychnyi komentar do Kryminalnoho kodeksu Ukrainy* [Scientific and practical commentary to the Criminal Code of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Oberenko, O. Ekotsyd ta zlochyny proty dovkillia – shcho my mozhemo robyty z tsym zaraz? Pidsumky eko-dyskusii [Ecocide and crimes against the environment - what can we do about it now? The results of the eco-discussion]. *International Renaissance Foundation*. Retrieved from <https://www.irf.ua/ekologichna-inicziatyvafondu-provela-ekodyskusiyu-prysvyachenu-temi-ekocydu/> [in Ukrainian].
12. Pavliuk, O. (2021). Pravnyky zaproponuvaly vyznachennia «ekotsydu» dlia Mizhnarodnoho kryminalnoho sudu, shchob vin mih rozghliadaty taki zlochyny [Lawyers have proposed a definition of "ecocide" for the International Criminal Court to deal with such crimes]. *Hromadske*. Retrieved from <https://hromadske.ua/posts/mizhnarodna-grupa-pravnikov-rozrobila-viznachennya-ekocidu-vin-mozhe-stati-pyatim-zlochinom-za-yakij-karatime-mks> [in Ukrainian].
13. Problemy vrehuliuvannya skladu zlochinu pro ekotsyd: vitchyzniane ta zarubizhne zakonodavstvo [Problems of regulating the composition of the crime of ecocide: domestic and foreign legislation]. Retrieved from <http://lib-net.com/content/9455 Problemi vregyluvannya skladu zlochinu pro ekocid vitchiznyane ta zarybijne zakonodavstvo.html> [in Ukrainian].
14. Saienko, V. (2022). «Vykyk dlia usoho svitu»: Zelenskyi pro ekotsyd RF v Ukraini ["Challenge for the whole world": Zelenskyi on the ecocide of the Russian Federation in Ukraine]. *UNIAN*. Retrieved from <https://www.unian.ua/ecology/zelenskiy-ropoviv-pro-ekocid-rf-v-ukrajini-12046140.html> [in Ukrainian].
15. Svitlyshyna, I. F., & Didkovskiy, V. O. Ekotsyd v period povnomasshtabnoho vtorhnnennia zi storony krainy-ahresora [Ecocide during a full-scale invasion by the aggressor country]. Retrieved from <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/89-1.pdf> [in Ukrainian].
16. Ukolova, V. O., & Ukolova, Ye. O. (2021). Problema ekotsydu yak ekolohichnoho zlochinu: ukraïnskyi ta mizhnarodnyi dosvid [The problem of ecocide as an environmental crime: Ukrainian and international experience]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 10, 35 [in Ukrainian].
17. Khylyko, M. I. (2021). Ekolohichna bezpeka yak fundamentalna skladova natsionalnoi bezpeky [Ecological security as a fundamental component of national security]. *Visnyk DonNU imeni Vasylia Stusa. Ser.: Politychni nauky*, 6, 69–75 [in Ukrainian].
18. Alberro, H., & Daniele, L. (2021). *Ecocide: why establishing a new international crime would be a step towards interspecies justice*. The Conversation. Retrieved from <https://theconversation.com/ecocide-why-establishing-a-new-international-crime-would-be-a-step-towards-interspecies-justice-162059> [in English].
19. Webster's new world dictionary of the American Language. HarperCollins. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/> [in English].

Shevchyk B. V.,
orcid.org/0009-0001-9157-7053

Shevchyk L. O.,
orcid.org/0000-0003-0755-2193

Bodnar O. S.
orcid.org/0000-0003-4207-0624

FORMING THE CONCEPT OF "ECOCIDE" IN FUTURE MANAGERS OF PROFESSIONAL COLLEGES UNDER CONDITIONS OF WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION

The article considers the harmful impact of Russian aggression on infrastructure, functioning of natural life support systems, environment (namely, destruction of landscapes, ecosystems, habitats and populations; violation of the integrity of the Biosphere) and the provision of environmental services to the population of Ukraine.

The list of the most important components of environmental managers' training in professional colleges in wartime has been substantiated. These include the formation of specialists capable of solving environmental problems of various levels of complexity, being aware of today's threats, knowing ways to prevent them and being prepared for adequate actions aimed at avoiding an environmental disaster.

The worldview significance of the fundamental general scientific and general biological concept of "ecocide" during the war and in the period of post-war reconstruction has been argued. The criteria for disclosing the content of the concept of "ecocide" proposed by a group of authors such as S. Baran, Ya. Didukh and others have been discussed. Ecocide criteria are defined by the anthropogenic impact that results in the disappearance or destruction of various objects, including endemic species of plants and animals, plant associations, plant communities (meadows, forests, etc.), biotopes (including both natural and semi-natural or artificial), objects of World or European natural heritage, as well as entire regions contaminated with radionuclides or destroyed landscapes. The content of the concept develops gradually as the level of organisation of living organisms and groups against which the crime of ecocide has been committed becomes more complex. The necessity of establishing logical connections between it and other concepts, understanding the dialectics of concepts and their use in the new conditions and realities of wartime have been substantiated.

Key words: state of war, didactics, concept of "ecocide", general scientific and biological content, crime of ecocide, criteria of ecocide.

Дата надходження статті: 17.04.2024 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Мешко Г. М.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ
ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 378.07:005.342

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.597>

Шоробура І. М.^{*},
orcid.org/0000-0003-3728-7968

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості інноваційного менеджменту у сфері вищої освіти, його основну мету, напрямки та характеристики. Так, напрямки розвитку вищої освіти висвітлено в контексті Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. У Стратегії акцентовано на досягненні цілей сталого розвитку України на період до 2030 року, де пріоритетними напрямками та завданнями є цифрова трансформація, яка передбачає пришвидшення розвитку важливих цифрових освітніх екосистем і розвитку цифрового потенціалу, що потребує підготовки компетентних фахівців, які володіють цифровими компетенціями, та високоякісного наукового й освітнього середовища і безпечних платформ.

Звернено увагу на цифровізацію суспільства, зокрема щодо використання штучного інтелекту, що неминуче призведе до його впливу на здатність людини здобувати нові знання, аналізувати їх та застосовувати. Відзначено, що всі освітні стандарти мають практико орієнтовану спрямованість.

Акцентовано на актуальності дуальної освіти як способу навчання, який уможливорює поєднання навчання в закладах освіти з навчанням на робочих місцях в установах та організаціях, поглиблення навичок і практичних умінь, отримання певної кваліфікації. Важливою умовою дуального навчання є працевлаштування за спеціальністю.

Визначено потребу мережевої освіти, яка визначає спосіб організації навчання її здобувачів, завдяки якому оволодіння знаннями буде відбуватися через участь різних суб'єктів освітньої діяльності, які можуть взаємодіяти між собою.

Значну увагу приділено інноваційному менеджменту у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, зокрема інноваційному освітньому процесу, цифровим платформам, міжнародній академічній мобільності. Студенти закладу мають можливість і вже відвідали чимало різних закордонних закладів освіти. Така співпраця сприяє міжнародній інтеграції, а також забезпечує додаткові можливості оволодіння окремими компетенціями.

Ключові слова: інноваційний менеджмент, вища освіта, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, напрямки інноваційного менеджменту, цифрові освітні системи, інтернаціоналізація вищої освіти.

Постановка проблеми. Менеджмент як наукова дисципліна, що систематично вивчає проблеми управління, сформувався на початку ХХ століття. Сьогодні важко знайти сферу діяльності, що була би більш важливою та різнобічною, ніж управління, оскільки саме від нього значною мірою залежить ефективність виробництва та якості обслуговування населення.

Знання теоретичних основ управління дозволяє освоїти культуру та майстерність керування колективом – уміння ставити як загальні, так і конкретні цілі, визначати проблеми діяльності, розробляти стратегію управлінської діяльності з урахуванням суспільних й індивідуальних інтересів, а також контролювати процес їх реалізації.

Фахівці у сфері менеджменту мають бути здатні здійснювати функції планування, організації, координації, мотивації та контролю праці для досягнення визначених цілей.

Основним завданням менеджменту вищої освіти є формування організаційної культури та сприятливого інноваційного клімату, що мотивують працівників до впровадження нововведень.

В умовах реформування та швидких змін в освітньому процесі потрібно шукати інноваційну модель управління, яка б відповідала ключовим перетворенням,

^{*}© Шоробура І. М.

що відбуваються в освітньому просторі країни. Управлінська діяльність у галузі освіти вимагає оптимізації та впровадження нових підходів, спрямованих на розвиток і поліпшення якості професійної діяльності керівників закладів освіти.

2022 року в Україні було ухвалено Стратегію розвитку вищої освіти. Станом на сьогодні вона визначає основні напрямки розвитку системи вищої освіти та її ключові характеристики, які мають бути досягнуті до 2032 року. Для реалізації мети цієї Стратегії розроблено стратегічні та операційні цілі, завдання на найближче десятиліття, а також відповідні показники для оцінювання досягнень, механізми виконання, очікувані результати, заходи для моніторингу реалізації Стратегії на кожному етапі та ресурси, необхідні для її виконання. Одним із прикладів цих змін є внесення коректив до освітніх та професійних стандартів [3].

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми свідчить, що деякі питання інноваційного менеджменту в освіті досліджували В. Андрущенко, С. Бараннікова, І. Бех, О. Боднар, В. Бондарь, Л. Ващенко, П. Герчикова, О. Грішнова, Т. Заяць, І. Зязюн, Л. Даниленко, І. Дичківська, Г. Дмитренко, М. Згуровський, В. Кремень, О. Мармаза, Н. Погрібна та ін. [1].

Узагальнення поглядів зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що стимулювання розвитку управління освітою не можливе без урахування економічних, політичних і соціальних аспектів розвитку суспільства. Інтеграція цих факторів вимагає розроблення та впровадження нових підходів до управління в освітній сфері.

Мета статті – розкрити особливості інноваційного менеджменту у сфері сучасної вищої освіти, його основну мету, напрямки та характеристики.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі відбувається розроблення освітніх стандартів другого покоління. Основною причиною змін є не лише інтеграція національної системи освіти у ЄОП, а й розвиток суспільства та ті вимоги, які воно ставить перед освітою, а також розвиток науки. Оскільки кожні 3-5 років у кожній галузі відбуваються суттєві зміни, упроваджуються нові технології, це призводить до перегляду освітніх стандартів.

2022 року в Україні було ухвалено Стратегію розвитку вищої освіти, яка станом на сьогодні визначає напрямки розвитку системи вищої освіти, її основні характеристики, що мають бути сформовані до 2032 року. Для досягнення мети цієї Стратегії визначено стратегічні та оперативні цілі й завдання на наступне десятиліття, а також відповідні показники (індикатори) успішності, механізм їх реалізації, очікувані результати, заходи для моніторингу виконання Стратегії на кожному етапі та необхідні ресурси. Прикладом цих змін є внесення змін до освітніх, професійних стандартів.

Зазначена Стратегія спрямована на досягнення Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року, де пріоритетними напрямками та завданнями є цифрова трансформація, що передбачає прискорення розвитку ефективних цифрових освітніх екосистем, розвитку цифрового потенціалу, що потребує підготовлених працівників, високоякісного наукового та освітнього середовища і безпечних платформ [3].

Перегляд освітніх стандартів відбувається і у зв'язку з євроінтеграційними процесами. Так, цього року відбувається адаптація галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Особлива увага звертається на так звані «регульовані» спеціальності, що передбачають запровадження єдиних державних кваліфікаційних іспитів.

Ще однією новацією є врахування інтересів зацікавлених суб'єктів, що робить освітні стандарти гнучкими, а освітні програми – привабливішими. Про це свідчить той факт, що значний обсяг освітньої програми надається для оволодіння загальними та спеціальними (фаховими) компетенціями спеціальності, визначеними Стандартом вищої освіти. Не менше 25% обсягу освітньої програми відводиться на індивідуальну освітню траєкторію здобувача. Інші 25% задовольняють потреб ринку, регіону. Усі освітні стандарти мають практико орієнтовану спрямованість.

Сучасні освітні стандарти мають гармоніювати з Національною рамкою кваліфікацій, яка змінюється. Однак у цьому напрямку виникають певні труднощі – адаптація та відсутність окремих професійних стандартів. Так, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, де переважно готують учителів, професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти зазнав змін, як і освітній стандарт (мова йде про безбар'єрний доступ).

Сьогодні важливим є навчання, що пов'язане з дуальною освітою. Закон України «Про освіту» визначає таку форму, і тому вона є на часі, адже багато студентів працює, особливо з магістратури. Дуальна форма здобуття фахової передвищої та вищої освіти – це метод навчання, що поєднує теоретичне навчання в освітніх закладах та інших суб'єктах освітньої діяльності з практичним навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях, що дозволяє оволодіти програмними результатами, удосконалити практичні навички й уміння, а також здобути відповідну кваліфікацію. Важливим аспектом такого навчання є працевлаштування за фахом [2].

Це допомагає долати кадровий голод, що виникає в умовах війни, адже сьогодні ми бачимо зміну ринку праці, яка має вплив на формування освітньо-професійних програм щодо узгодження їх із вимогами сьогодення.

У дуальній формі освіта розглядається і в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Ще однією особливістю є впровадження мережевої освіти, що організує навчання здобувачів освіти за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, які взаємодіють між собою для досягнення освітніх результатів.

Мережева взаємодія між суб'єктами освіти передбачає залучення кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних тощо ресурсів, які б забезпечили якість освіти. Це включає всебічний розвиток здобувачів освіти та задоволення їх освітніх потреб; створення умов для засвоєння освітньої програми; поглиблене вивчення окремих предметів і впровадження профільного навчання; розширення доступу до сучасних технологій і засобів навчання для здобувачів освіти та педагогічних працівників. Мережеве навчання поєднується з очною, заочною та дистанційною формами навчання.

Сьогодні впроваджено грантову систему здобуття освіти для осіб, які вступили на контракт [4]. Це пілотний проєкт, у який увійшов 181 заклад вищої освіти, серед яких – і Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Так, буде запроваджено військову підготовку студентів – і хлопців, і дівчат. Також поступово повертаємося до офлайн-навчання (онлайн – у крайніх випадках).

Сьогодні, у важких умовах для нашої країни, освітній процес у ХГПА здійснюється за змішаною формою навчання: фахова передвища освіта й бакалаврат навчаються офлайн, а магістратура – онлайн. Цифровізація освіти допомагає в організації освітнього процесу. Ми використовуємо сучасні цифрові платформи, запропоновані Міністерством освіти і науки України, а також самостійно їх шукаємо. Ми розуміємо, що в цифрову епоху сучасний здобувач освіти має бути ознайомлений з усіма можливими технологіями.

У Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки визначено стратегічну мету щодо інтернаціоналізації наукових досліджень та освіти України. Її реалізація передбачає:

- запровадження іноземного досвіду в Україні;
- збільшення кількості міжнародних освітньо-наукових проєктів;
- інтеграцію наукових і науково-педагогічних працівників у глобальний науковий простір;
- створення сприятливих умов для залучення приватних інвестицій, а також активну участь бізнесу в розвитку інфраструктури та науково-освітнього середовища;
- співпрацю між установами вищої освіти, участь у реалізації міжнародних наукових проєктів і програм, зокрема з країнами Європейського Союзу [3].

Це потребує вдосконалення академічної мобільності учасників освітнього процесу через двосторонні угоди.

ХГПА розвиває академічну мобільність, зокрема міжнародну. Підписано угоди з Європейським інститутом безперервної освіти (Словаччина), Муш Алпарслан Університетом (Туреччина), Сулейман Демірель Університетом (Туреччина), Інститутом освіти та спорту (Прешів, Словаччина), Міжнародною академією прикладних наук в Ломжі (Польща), Вищою школою лінгвістичною в Ченстохові, Вищою школою ім. В.П. Влодновіца у Плоцьку, Міжнародною організацією ІЛА, Університетом Utah Valley University (UVU). Здобувачі освіти ХГПА мають можливість і відвідали різні закордонні заклади освіти. Така співпраця сприяє міжнародній інтеграції, а також забезпечує додаткові можливості оволодіння компетенціями.

8 жовтня 2022 року Україна приєдналася до країн ЄС, що мають затверджений план упровадження принципів відкритої науки. Уряд ухвалив розпорядження «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки» в Україні до 2030 року. Відкрита наука передбачає доступ до інфраструктур, науково-технічної інформації з можливістю їх багаторазового використання, обміну та поширення через інформаційно-комунікаційні технології з метою вдосконалення науково-технічного та суспільного розвитку. Відкрита наука в Україні – це відкритий обмін знаннями, якість наукових досліджень та їх впливу на суспільство.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України передбачено реалізацію таких завдань:

- забезпечення доступу до наукової інформації в відкритому форматі;
- забезпечення відкритого доступу до дослідницької інфраструктури;
- створення умов для ефективного використання науково-технічної інформації та об'єктів дослідницької інфраструктури у відкритому доступі;
- популяризація науки, поширення наукових знань;
- покращення системи оцінювання якості;
- поінформованість та формування компетенцій у питаннях відкритої науки [3].

Висновки. Через тенденції загальноцивілізаційного розвитку науки як сфери, що продукує нові знання, освіта, яка оприлюднює знання, робить їх діяльними, потрапляє в коло пріоритетів суспільства, що прагне бути конкурентоспроможним у сучасному світі. Проте цивілізаційні тенденції розвитку науки й освіти ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, відіграють значну роль у становленні особистості.

Упровадження інноваційного менеджменту є важливим пріоритетом розвитку освітнього потенціалу України в умовах сьогодення. Упровадження інноваційного менеджменту в освітніх закладах передбачає принципи демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу та управління ним. Актуальність проблеми інноваційного менеджменту в Україні зумовлена національними пріоритетами розвитку, вимогами до країни-кандидата на вступ до ЄС, інтеграцією у європейський простір закладів вищої освіти та потребою забезпечення розвитку України як сильної європейської держави.

Перспективи подальших досліджень щодо розвитку інноваційного менеджменту у сфері вищої освіти ми вбачаємо в розробленні методичних проєктів із цієї проблеми та використанні їх у процесі практики здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент в освіті: сутність, функції, засоби. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 309–316. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_46
2. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 28 лютого 2017 року). Хмельницький: ХГПА. 2017. 333 с.
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>

4. Шоробура І. М., Долинський Є. В., Долинська О. О. Менеджмент вищої освіти: навч. посіб. Хмельницький: ПП Заколотний М. І. 2015. 259 с.
5. Шоробура І. М., Долинська О. О., Долинський Є. В. Менеджмент в освіті: зарубіжний досвід: навч. посіб. Хмельницький: ПП Заколотний М. І. 2015. 366 с.

References:

1. Marmaza, O. I. (2014). Innovatsiinyi menedzhment v osviti: sutnist, funktsii, zasoby [Innovative management in education: essence, functions and means]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 36, 309–316. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_46 [in Ukrainian].
2. Pidhotovka vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia, Materialy mizhvuzivskoi (zaочноi) naukovopraktychnoi konferentsii [Teacher training for the New Ukrainian School: problems and ways to solve them, Proceedings of the interuniversity scientific and practical conference]. (2017). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032 No. 286-r. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> [in Ukrainian].
4. Shorobura, I. M., Dolynskyi, Ye. V., & Dolynska, O. O. (2015). *Menedzhment vyshchoi osvity* [Higher education management]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
5. Shorobura, I. M., Dolynska, O. O., & Dolynskyi, Ye. V. (2015). *Menedzhment v osviti: zarubizhnyi dosvid* [Management in education: foreign experience]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,

orcid.org/0000-0003-3728-7968

INNOVATION MANAGEMENT IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

The article reveals the features of innovative management in the field of higher education, its main purpose, directions and characteristics. In particular, directions for the development of higher education are shown in the context of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine.

The Strategy specifies the achievement of the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period until 2030, where the priority areas and tasks are digital transformation, which involves two priority directions, such as accelerating the development of effective digital educational ecosystems and the development of digital potential, which requires trained scientific, scientific and pedagogical workers who possess digital competences, a high-quality scientific and educational environment, and secure platforms that meet privacy and ethical standards.

Attention is drawn to the digitization of society, in particular in the use of artificial intelligence, which will inevitably lead to its impact on a person's ability to acquire new knowledge, analyze and apply it.

Practically all educational standards provide for a practical orientation.

Emphasis is placed on the relevance of dual education as a way of obtaining education, which involves the combination of training in educational institutions and other subjects of educational activity with training at workplaces in enterprises, institutions and organizations for mastering program results, deepening practical abilities and skills, and acquiring qualifications.

The need for network education has been determined, which provides for a method of organizing the training of education seekers, thanks to which the mastering of the educational program takes place with the participation of various subjects of educational activity that interact with each other.

Much attention is paid in the article to innovative management at the KHPA, in particular to innovative educational process, digital platforms, international academic mobility. Students of the institution have the opportunity and have already visited many different educational institutions abroad.

Key words: innovative management, higher education, Strategy for the development of higher education in Ukraine, KHPA, directions of innovative management, digital educational systems, internationalization of higher education.

Дата надходження статті: 11.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

Розділ 5

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374-053.6:796]“1946/1948”

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.598>

Кузьменко В. В.*,

orcid.org/0000-0002-5424-8234

Болотникова Т. Г.*,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

ПОЗАШКІЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ У ПОВОЄННІ РОКИ (1946–1948 РР.)

У статті здійснено порівняльний аналіз нормативно-правових документів, які сприяли відновленню освіти, позашкільної фізкультурної освіти підлітків, зокрема після воєнних дій на території УРСР у період від 1946 по 1948 роки.

Виявлено, що основними нормативно-правовими документами, які визначали хід відновлення системи позашкільної освіти, фізкультурної зокрема, у період від 1946 по 1948 роки були постанови ЦК КП(б)У, накази Міністерства освіти УРСР, Комітету фізкультури і спорту при Раді Міністрів, а також директиви та розпорядження інших відомств.

У роботі розкрито проблеми, з якими зіткнулася система позашкільної освіти в повоєнні роки: гостра нестача кваліфікованих кадрів, проблема матеріально-технічного забезпечення та спортивного обладнання, неуккомплектованість спортивних груп та фізкультурних гуртків учнями, низький рівень спортивного відбору, неналежний контроль за діяльністю спортивних шкіл, недостатня популяризація деяких видів спорту.

Авторами представлено дані про мережу позашкільних закладів Міністерства освіти УРСР – спортивних шкіл – на 1947 рік, висвітлено план розвитку мережі дитячих майданчиків для ігор, спортмістечок на Україні в досліджуваний період, а також проаналізований зміст постанов «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми», «Про стан фізкультурної та спортивно-масової роботи в Українській РСР», «Про поліпшення роботи піонерської організації».

Акцентовано, що серед перспективних напрямків подальших досліджень особливу увагу слід приділити аналізу відновлення шкільної фізкультурної освіти серед дітей підліткового віку в повоєнний час, а також ретроспективному огляду форм, засобів і методів фізкультурної освіти підлітків у період від XX століття до початку XXI століття, який сприятиме вдосконаленню педагогічної освіти загалом, фізкультурної освіти молоді зокрема.

Ключові слова: освіта, позашкільна освіта, фізкультурна робота, підлітки, фізкультурна освіта, оздоровлення.

Постановка проблеми. Ефективне задоволення різнобічних культурних інтересів учнів, зокрема фізкультурно-спортивних, багато в чому залежить від організації позашкільної роботи. Позашкільна фізкультурна робота підлітків спрямована на фізичне виховання, фізичну підготовку, на формування інтересу, потреб та мотивації у фізичному вдосконаленні, на набуття соціального досвіду школярів у процесі формування їхньої особистісної фізичної культури.

У воєнних умовах сьогодення, а також шестирічному (починаючи від 2020 року) дистанційному форматі навчання позашкільна освіта в Україні страждає та зазнає негативних змін. Вихід із зазначеної ситуації має бути максимально швидким та ефективним, адже весь період дитинства вимагає майже щохвилинного включення дитини до системи навчання та розвитку. Ретроспективний огляд повоєнного відновлення системи позашкільної, а саме позашкільної фізкультурної, роботи 1946–

*© Кузьменко В. В.

*© Болотникова Т. Г.

1948 років дозволить проаналізувати засоби, форми та методи відновлення й налагодження цієї системи.

Моніторинг нормативно-правового забезпечення позашкільної роботи XX століття допоможе здійснити інтеграцію позашкільної фізкультурної освіти в повоєнне життя українських підлітків у XXI столітті.

Аналіз досліджень. Питання позашкільної освіти України розкриті в наукових працях Г. Беха [2], О. Биковської [3], Г. Пустовіта [13]; історичні аспекти генези позашкільної освіти досліджували В. Берека [1], Т. Цвірова [14] та ін.

Проте аналіз та порівняння нормативно-правових документів, які сприяли відновленню в повоєнні роки позашкільної освіти в галузі фізичної культури підлітків, розглядаються вперше.

Метою статті є аналіз нормативно-правових документів, які сприяли відновленню освіти, позашкільної фізкультурної освіти підлітків зокрема, після воєнних дій на території УРСР у період з 1946 по 1948 роки.

Виклад основного матеріалу. 1946 року партійними органами України було ухвалено постанову «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми», де відзначався незадовільний рівень позашкільної роботи, непідпорядкованість навчальним і виховним цілям, охоплення малої кількості учнів, невикористання всіх можливостей для розгортання масової та змістовно різноманітної позашкільної роботи, фізкультурної зокрема. Недопрацювання Комітету фізкультури і спорту при Раді Міністрів спричинило непроведення достатньої кількості фізкультурних заходів серед молоді – дітей та підлітків. У постанові констатувалися факти про відсутність належних приміщень для фізкультурно-спортивної роботи, відсутність меблів, а також про неможливість займатись у зимову пору року [10, с. 11].

Ураховуючі перелічені факти незадовільної роботи, партійні органи зобов'язували Міністерство освіти УРСР, відділи народної освіти на всіх рівнях, а також обкоми, міськкоми та райкоми виконати такі заходи:

- при всіх середніх і семирічних школах створити спортивні та ігрові майданчики (табл. 1);
- усебічно поширювати при школах і позашкільних навчальних закладах учнівські гуртки, зокрема й фізкультурні;
- наблизити проведення позашкільної роботи до місць, де проводять своє дозвілля піонери і школярі, розгорнувши мережу фізкультурних та ігрових майданчиків; взимку створити ковзанки, гірки, лижні бази, влітку – басейни, пляжі, організовувати воєнізовані ігри, туристичні походи, спортивні змагання тощо;
- до 1 січня 1947 року укомплектувати позашкільні заклади відповідними кадрами;
- виділити спеціальні дні для безплатного обслуговування піонерів і школярів стадіонами, спортзалами та іншими спортивними базами за участі кращих майстрів спорту;
- організувати шефство добровільних спортивних товариств над позашкільними дитячими закладами для допомоги тим у розгортанні масової фізкультурної роботи [10, с. 12].

В унісон із постановою «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми» було ухвалено постанову «Про стан фізкультурної та спортивно-масової роботи в Українській РСР», згідно з якою стан фізкультурної роботи був незадовільним (формальність існування фізкультурних колективів; незначна кількість учнів охоплена гуртковою роботою різних видів спорту; комплекси «Готовий до праці та оборони / Будь готовий до праці та оборони» (далі – ГПО/БГПО) не стали основою всієї масової фізкультурної роботи тощо), а працівники всіх ступенів були зобов'язані докорінно поліпшити роботу з фізичного виховання учнівської молоді.

Таблиця 1

**План розвитку мережі дитячих майданчиків для ігор
і спортмістечок в Україні**

№ з/п	Назва області	Кількість майданчиків в парках, скверах	Кількість майданчиків в житлових будинках	Спортмістечка
1.	м. Київ	100	30	8
2.	Вінницька	15	5	2
3.	Дніпропетровська	30	15	4
4.	Житомирська	20	15	2
5.	Хмельницька (до 1954 р. – Кам'янець-Подільська)	15	10	2
6.	Кіровоградська	15	15	2
7.	Одеська	20	20	4
8.	Донецька (до 1961 р. Сталінська)	40	20	2
9.	Сумська	15	10	2
10.	Харківська	25	20	4
11.	Чернігівська	10	10	2
12.	Львівська	25	20	3
13.	Рівненська	15	10	2
14.	Івано-Франківська (до 1962 р. Станіславська)	10	10	2
15.	Чернівецька	15	15	2
16.	Закарпатська	10	5	2
17.	Луганська (до 1990 р. – Ворошиловградська)	30	10	2
18.	Миколаївська	10	10	2
19.	Полтавська	10	5	2
20.	Херсонська	10	5	2
21.	Тернопільська	10	10	2
22.	Запорізька	15	10	2
Разом:		450	280	57

Джерело: [9, с. 21].

Для швидкого й ефективного відновлення позашкільної освіти було оголошено соціалістичне змагання на кращу організацію позашкільної роботи серед дітей 1947 року. Переможцями в соціалістичному змаганні за фізкультурно-спортивним напрямком уважались фізкультурні добровільні товариства та колективи фізкультури, які брали у підпорядкування школи та позашкільні заклади, допомагаючи їм у розгортанні масової фізкультурної роботи, створювали не менше трьох спортивних секцій, допомагали в обладнанні спортивних майданчиків, організовували проведення літніх та зимових дитячих спартакіад та інших спортивних заходів [12, с. 24].

Паралельно з вищезазначеним, згідно з постановою комсомольських органів «Про поліпшення роботи піонерської організації» відбулись якісні зміни в роботі піонерської організації в напрямку фізкультури та спорту – улаштування спортивних змагань, відкриття та налагодження роботи спортивних гуртків тощо [11, с. 2–7].

Наказом Міністерства освіти УРСР № 1063 від 17 квітня 1947 року «Про підсумки зимового спортивного сезону 1946-1947 років та завдання на літній період 1947 року» були поставлено такі завдання:

1. Упорядкувати літні спортивні спорудження, підготувати їх до літнього сезону, відремонтувати спортивний інвентар.
2. Переключити фізкультурно-масову роботу на літні види спорту.
3. Проводити навчально-тренувальну роботу на основі комплексів ГПО та БГПО [7, с. 16].

Фізкультурна робота є вагомою частиною оздоровлення молодшого покоління, і саме тому в повоєнний час особлива увага приділялась оздоровленню в літній період, зокрема засобами фізичного виховання. Згідно з наказом Міністерства освіти УРСР №1254 від 15 травня 1947 року відділи народної освіти, обласні комітети фізкультури і спорту були зобов'язані організувати якісну роботу спортивних шкіл (табл. 2), спортивних майданчиків, а також забезпечити майданчики та літні оздоровчі заклади спортивним інвентарем.

Таблиця 2

**Мережа позашкільних закладів Міністерства освіти УРСР
– спортивних шкіл – на 1947 рік**

№ з/п	Назва області	Спортивні школи
1.	м. Київ	5
2.	Вінницька	1
3.	Дніпропетровська	6
4.	Житомирська	1
5.	Хмельницька (до 1954 р. Кам'янець-Подільська)	1
6.	Кіровоградська	1
7.	Одеська	3
8.	Донецька (до 1961 р. Сталінська)	5
9.	Сумська	1
10.	Харківська	4
11.	Чернігівська	1
12.	Львівська	4
13.	Рівненська	1
14.	Івано-Франківська (до 1962 р. Станіславська)	1
15.	Чернівецька	1
16.	Закарпатська	1
17.	Луганська (до 1990 р. Ворошиловградська)	1
18.	Миколаївська	2
19.	Полтавська	1
20.	Херсонська	2
21.	Тернопільська	1
22.	Запорізька	2
Разом:		46

Джерело: [4, с. 16].

На кінець 1947 року незадовільно була оцінена робота дитячих спортивних шкіл (далі – ДСШ). Простежувався недобір кваліфікованих кадрів та вихованців, відзначався незадовільний рівень матеріально-технічної бази (так, 27 з 34 шкіл не мали роздягалень і допоміжних приміщень; Чернігівська дитяча спортивна школа не мала місця для роботи в зимовий період тощо), простежувалась недостатня культивация деяких видів спорту: легка атлетика, лижі, плавання, фехтування, низька якість навчально-спортивної

роботи та інше. У зв'язку з цим завданнями відділів народної освіти, комітетів у справах фізкультури і спорту, директорів дитячих спортивних шкіл й відділу фізичної та військової підготовки Міністерства освіти УРСР на 1948 рік були такі:

- удосконалення матеріально-технічної бази дитячих спортивних шкіл та забезпечення спортивним інвентарем;
- забезпечення спортивні школи кадрами, які мають середню фізкультурну освіту та досвід роботи з дітьми;
- зміцнити відділення провідних видів спорту, таких як гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри, лижі, плавання;
- проведення систематичного контролю за роботою ДСШ;
- заміна старої системи комплектування шкіл новою з урахуванням спортивних результатів та складання норм комплексу БПЮ й ГПО I ступеня;
- дотримання обов'язкового медичного огляду;
- регламентоване дотримання програмного матеріалу [8, с. 5–8].

Згідно з наказами Міністерства освіти УРСР позашкільній роботі в канікулярний – літній період – надавалась особлива увага. Так, завданням позашкільної фізкультурної роботи серед дітей-підлітків на літо 1948 року було розширення мережі ігрових і спортивних майданчиків із прикріпленими до них учителів або комсомольців-активістів для проведення спортивно-масової роботи [6, с. 4–6].

Висновки. Аналіз нормативно-правових документів 1946–1948 років (постанов і наказів) дає змогу визначити основні проблеми, з якими зіткнулась позашкільна фізкультурна освіта в повоєнний час. Нестача кадрів, недостатньо розвинена матеріально-технічна база та відсутність спортивного інвентарю для занять дітей підліткового віку, формальність проведення занять та відсутність контролю, незначна кількість підлітків, яка була задіяна в позашкільній фізкультурно-масовій роботі, тощо стали причиною пошуку шляхів швидкого та ефективного вирішення вищезазначеної проблеми. Відбудова та розширення мережі спортивних шкіл, спортмістечок, спортивних майданчиків, популяризація спорту, залучення кваліфікованих кадрів з профільною – фізкультурною – освітою до позашкільної роботи з дітьми (зокрема підліткового віку), збільшення кількості фізкультурно-спортивних заходів, орієнтація на складання та підвищення результатів комплексів ГПО/БПЮ сприяли відновленню позашкільної освіти після воєнних дій на території УРСР.

Вихід із військового стану та перехід на шлях мирного життя – проблема всіх сфер країни та освітньої галузі зокрема. Відновлення системи позашкільної освіти, особливо, яка проводиться серед дітей підліткового віку, після завершення бойових дій та території України буде вимагати докорінних змін, адже є важливою ланкою в системі освіти. А досвід, який був отриманий в 1946–1948 роках, може стати в нагоді в умовах сьогодення.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень – аналіз відновлення шкільної фізкультурної освіти дітей підліткового віку в повоєнний час; ретроспективний огляд форм, засобів і методів фізкультурної освіти підлітків в ХХ столітті – на початку ХХІ століття.

Список використаних джерел:

1. Берека В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 роки): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ. 2001. 21 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 3 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Биковська О. В. Історико-теоретичні основи позашкільної освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Запоріжжя. 2006. Вип. 42. С. 39–48.
4. Мережа спортивних шкіл Міністерства освіти УРСР на 1947 рік. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 11. С. 16.
5. Наказ «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми у містах УРСР в літній період 1948 року». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. №12. С. 4.

6. Наказ «Про організацію позашкільної роботи у літній період» *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. № 12. С. 4–6.
7. Наказ «Про підсумки зимового спортивного сезону 1946–1947 років та завдання на літній період 1947 року» *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 5. С. 16.
8. Наказ «Про підсумки роботи дитячих спортивних шкіл міських та обласних відділів народної освіти за 1946/47 навчальний рік». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. № 4. С. 5.
9. План розвитку мережі дитячих майданчиків для ігор, спортмістечка на Україні. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 4. С. 21.
10. Постанова «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 4. С. 11.
11. Постанова «Про поліпшення роботи піонерської організації». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 5. С. 2–7.
12. Постанова «Про стан фізкультурної та спортивно-масової роботи в Українській РСР». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1947. № 4. С. 24.
13. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи: монографія. Кн. 2. Суми: Університет. книга, 2008. 272 с.
14. Цвірова Т. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920–1941 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 236 с.

References:

1. Bereka, V. Ye. (2001). *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini (1957–2000)* [Social and pedagogical foundations of the development of extracurricular education in Ukraine (1957–2000)]. (Abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2003). *Osobystisno orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnohichni zasady* [A personally oriented approach: theoretical and technological foundations]. In *Personality education: in 3 books. (Book 1)*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bykovska, O. V. (2006). *Istoryko-teoretychni osnovy pozashkilnoi osvity* [Historical and theoretical foundations of extracurricular education]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*, 42, 39–48 [in Ukrainian].
4. Merezha sportyvnykh shkil Ministerstva osvity URSR na 1947 rik [Network of sports schools of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR) in 1947]. (1947). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 11, 16 [in Ukrainian].
5. Nakaz «Pro zakhody do polipshennia pozashkilnoi roboty z ditmy u mistakh URSR v litnii period 1948 roku» [The Order "On measures to improve extracurricular work with children in the cities of the Ukrainian Soviet Socialist Republic in the summer of 1948"]. (1948). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 12, 4 [in Ukrainian].
6. Nakaz «Pro orhanizatsiiu pozashkilnoi roboty u litnii period» [The Order "On the organization of extracurricular activities in summer"]. (1948). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 12, 4–6 [in Ukrainian].
7. Nakaz «Pro pidsumky zymovoho sportyvnoho sezonu 1946–1947 rokiv ta zavdannia na litnii period 1947 roku» [The Order "On the results of the winter sports season of 1946–1947 and tasks for the summer period of 1947"]. (1947). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 5, 16 [in Ukrainian].
8. Nakaz «Pro pidsumky roboty dytiachykh sportyvnykh shkil miskykh ta oblasnykh viddiliv narodnoi osvity za 1946/47 navchalnyi rik» [The Order "On the results of the work of children's sports schools of city and regional departments of public education for the 1946/47 academic year"]. (1948). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 4, 5 [in Ukrainian].
9. Plan rozvytku merezhi dytiachykh maidanchykyv dlia ihor, sportmistechka na Ukraini [Development plan for a network of playgrounds and sports centers in Ukraine]. (1947). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 4, 21 [in Ukrainian].
10. Postanova «Pro zakhody do polipshennia pozashkilnoi roboty z ditmy» [The Resolution "On measures to improve extracurricular work with children"]. (1947). *A collection of orders and*

- instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR), 4, 11 [in Ukrainian].*
11. Postanova «Pro polipshennia roboty pionerskoi orhanizatsii» [The Resolution "On improving the work of the pioneer organization"]. (1947). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR), 5, 2-7 [in Ukrainian].*
 12. Postanova «Pro stan fizkulturnoi ta sportyvno-masovoi roboty v Ukrainskii RSR» [The Resolution "On the state of physical culture and mass sports work in the Ukrainian Soviet Socialist Republic"]. (1947). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR), 4, 24 [in Ukrainian].*
 13. Pustovit, H. P. (2008). *Pozashkilna osvita i vykhovannia: dydaktychni osnovy metodiv navchalno-vykhovnoi roboty* [Extracurricular education and upbringing: didactic foundations of methods of educational work: in 2 books]. (Book 2). Sumy [in Ukrainian].
 14. Tsvirova, T. D. (2001). *Rozvytok pozashkilnykh zakladiv riznykh typiv v Ukraini (1920-1941)* [Development of out-of-school institutions of various types in Ukraine (1920-1941)]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Kuzmenko V. V.,
 orcid.org/0000-0002-5424-8234
Bolotnykova T. H.,
 orcid.org/0009-0003-2826-2491

EXTRASCHOOL PHYSICAL WORK WITH ADOLESCENTS IN THE POST-WAR YEARS (1946-1948)

The article presents a comparative analysis of regulatory and legal documents that contributed to the restoration of education and extracurricular physical education of adolescents in particular, after military operations on the territory of the Ukrainian Soviet Socialist Republic in the period from 1946 to 1948.

The main regulatory and legal documents that determined the course of restoration of the system of extracurricular education, and physical education in particular, in the period from 1946 to 1948 were resolutions of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union (Bolsheviks), the Orders of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic, the Committee of Physical Culture and Sports under the Council of Ministers, as well as directives and orders of other departments.

The problems that the system of extracurricular education faced in the post-war years have been revealed. They were an acute shortage of qualified personnel, the problem of material and technical support and sports equipment, the understaffing of sports groups and physical education clubs with students, a low level of sports selection, inadequate control over the activities of sports schools, and weak popularization of some sports.

Authors present data on the network of extracurricular institutions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic - sports schools - for 1947, highlight the plan for the development of a network of playgrounds for games, sports camps in Ukraine during the period under study, and also analyze the content of the resolutions "On measures to improve extracurricular work with children", "On the state of physical education and sports and mass work in the Ukrainian Soviet Socialist Republic", "On improving the work of the pioneer organization".

Among the promising areas of further research, special attention should be paid to the analysis of the restoration of school physical education among adolescents in the post-war period, as well as a retrospective review of the forms, means and methods of physical education of adolescents in the period from the 20th century to the beginning of the 21st century, which will contribute to the improvement of pedagogical education in general, and physical education of youth in particular.

Key words: education, extracurricular education, physical education work, adolescents, physical education, health improvement.

Дата надходження статті: 11.06.2024 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 373.5.091.6:727.054:5](477)“1959/2020”

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.608>

Слюсаренко Н. В.^{*},
orcid.org/0000-0002-9215-5936

Пислар А. Б.^{*},
orcid.org/0000-0001-6843-4655

ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ПАТЕРНАЛІСТСЬКА МОДЕЛЬ ВЗАЄМИН У СИСТЕМІ ПТО УКРАЇНИ В 1972–1984 РР.

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз виховної системи в закладах професійно-технічної освіти України в період 1972–1984 рр., відомий в історіографії як етап «застою». Розглянуто ключові особливості організації виховного процесу в умовах посиленого державного контролю над освітньою сферою, коли ПТО розглядалася не лише як інструмент підготовки кваліфікованих кадрів, а й як засіб формування ідеологічно лояльної, дисциплінованої та соціально передбачуваної молоді. Особливу увагу приділено патерналістській моделі взаємин між педагогами та учнями, яка передбачала надання молоді матеріальних і соціальних благ в обмін на конформізм, дотримання офіційних норм поведінки та активну участь у громадському житті.

Проаналізовано механізми виховного впливу, що застосовувалися в зазначений період: колективні форми діяльності, наставництво, комсомольська організація, трудові змагання, суспільно корисна праця, дозвілєва активність, ритуалізація ідеологічних подій. Показано, що ці методи сприяли формуванню в учнів соціальної відповідальності, трудової мотивації та колективізму, але водночас обмежували розвиток особистісної автономії, критичного мислення й ініціативності. Розкрито подвійний характер патерналістської моделі: з одного боку, вона забезпечувала соціальну підтримку та стабільність, з іншого – формувала залежність від зовнішнього контролю та підпорядкування офіційним настановам.

Констатовано, що актуальність дослідження полягає у визначенні історичних витоків сучасних тенденцій у фаховій передвищій освіті України, які частково зберігають елементи минулої виховної парадигми. Звернення до досвіду виховання здобутого в умовах радянської системи дозволяє глибше осмислити потенціал сучасних моделей освітньої взаємодії, зокрема в контексті формування громадянської свідомості, особистісної відповідальності та адаптації молоді до нових соціально-економічних умов.

Ключові слова: виховання, учнівська молодь, патерналістська модель, професійно-технічна освіта, професійно-технічні училища, 1972–1984 рр.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та євроінтеграції українська освітня система зазнає значних трансформацій, спрямованих на адаптацію до сучасних вимог. Одним із ключових елементів цієї трансформації є розвиток фахової передвищої освіти, яка охоплює підготовку кваліфікованих робітників та спеціалістів середньої ланки через технікуми, коледжі та професійно-технічні училища.

Водночас дослідження історичних аспектів виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти (ПТО), зокрема в період так званого «застою» (1972–1984 рр.), є важливим для розуміння етапів розвитку цієї системи в Україні. Виховання учнів у той час здійснювалося через офіційно встановлені механізми та моделі взаємин, що спиралися на принцип опіки, які суттєво впливали на формування цінностей і соціальних орієнтацій молоді. Ці історичні аспекти допомагають краще осмислити сучасні виклики та можливості у фаховій освіті, сприяючи розробці ефективних підходів до навчання й виховання в умовах нинішніх соціальних та економічних реалій [5].

^{*}© Слюсаренко Н. В.

^{*}© Пислар А. Б.

Період 1972–1984 рр. характеризувався посиленням контролю над усіма сферами життя суспільства. Особливе місце в цьому процесі посідала система професійно-технічної освіти, яку держава розглядала як важливий інструмент підготовки трудових ресурсів і водночас як засіб виховання дисциплінованої молоді, що відповідала офіційним стандартам [3].

У цей період посилилася роль держави у визначенні змісту виховної роботи в ПТО. Сформувалася модель взаємин, заснована на принципі опіки, яка передбачала турботу про матеріальні потреби молоді в обмін на її лояльність, участь у суспільному житті та дотримання встановлених норм.

Аналіз досліджень. Проблему змісту виховання учнівської молоді в радянський період було досліджено вітчизняними та закордонними науковцями, серед яких: О. Адаменко, Л. Березівська, Т. Денисюк, Н. Калініченко, В. Кузьменко, В. Курило, Г. Лях, І. Прокоп, Н. Слюсаренко, Н. Степаненко й ін.

Аналізуючи зміст цих досліджень, можна стверджувати, що головним елементом виховної роботи в ПТО цього періоду була пропаганда офіційних норм, які визначали форми взаємин і поведінки учнів. Це питання залишається актуальним і в умовах сучасної освіти, оскільки допомагає краще зрозуміти орієнтири виховання молоді в попередні часи та їхній вплив на розвиток системи фахової передвищої освіти в Україні сьогодні.

Мета статті – проаналізувати зміст виховання учнівської молоді у закладах професійно-технічної освіти України в 1972–1984 рр. та охарактеризувати патерналістську модель взаємин між учасниками освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Початок 1970-х років відзначився в історії виявленням певних суттєвих недоліків в роботі професійно-технічних закладів освіти, що свідчило, в свою чергу, про недостатньо сформовану ідеологічно-політичну свідомість учнів і стало відправною точкою для застосування рішучих кроків, зокрема прийняття Постанови КПРС і Ради Міністрів СРСР № 497 від 23 червня 1972 року «Про подальше вдосконалення системи професійно-технічної освіти», якою було надано вказівки профільним управлінням, міністерствам та відомствам здійснити розробку нових навчальних планів на 1972–1974 роки, які б органічно інтегрували в собі як навчальний, так і виховний та виробничий процеси. Ця постанова також надавала вказівки структурам професійно-технічної освіти приділити особливу увагу посиленню ідейно-політичного, морально-етичного, естетичного і фізичного виховання учнів професійно-технічних училищ (ПТУ) [3].

Протягом досліджуваного нами періоду система професійно-технічної освіти функціонувала як частина загального механізму контролю над молоддю. Держава розглядала виховання не лише як педагогічне завдання, а й як засіб формування дисциплінованих громадян, що відповідали б офіційним очікуванням.

Основою виховання були офіційно встановлені цінності, які пронизували навчальні програми, позаурочні заходи та організаційне життя ПТО. Молодь мала не лише здобути професію, а й засвоїти систему поглядів, що включала готовність до колективної праці, лояльність до держави та дотримання єдиних стандартів поведінки [2].

Ідеологічне виховання здійснювалося через наступні складові: навчальні дисципліни, зокрема курси «Історія КПРС», «Основи радянської держави і права», «Політекономія», що викладалися у ПТУ; політико-ідеологічну інформацію: щотижневі політінформації, перегляд новин програм ЦК КПРС, «ленінські читання», обговорення постанов партії; масові заходи: урочисті лінійки, мітинги, демонстрації до «червоних» дат календаря (7 листопада, 1 травня, день народження Леніна тощо); зустрічі з ветеранами, партійними діячами, ударниками праці, які виступали в ролі моральних авторитетів; організаційну діяльність ВЛКСМ (комсомолу) – через який партія здійснювала мобілізацію молоді для виконання ідеологічних завдань, трудових ініціатив, «соціалістичного змагання» [3; 4; 6].

Педагогічні працівники закладів ПТО зобов'язані були не лише навчати, а й формувати у молоді відповідний світогляд. Вихователь чи куратор виступав передусім як представник офіційних настанов, а вже потім як педагог. Їм доручалося стежити за поведінкою учнів і виявляти тих, хто відхилявся від установлених норм.

Тобто виховний процес у ПТУ був наскрізь пронизаний офіційними вимогами й розглядався владою як важливий етап у формуванні громадян, залежних від системи, включених у механізми суспільного контролю та мобілізації.

Паралельно у системі ПТО розвивалася модель взаємин, заснована на опіці, між державою, педагогами та учнівською молоддю. Ця модель спиралася на принцип «турбота в обмін на лояльність» і відображала логіку функціонування суспільства того часу.

Учень ПТУ розглядався не як активний суб'єкт освітнього процесу, а як об'єкт опіки з боку держави і закладу освіти. Йому гарантували соціальний пакет – безоплатне навчання, стипендію, харчування, проживання в гуртожитку, медичне обслуговування, а після завершення навчання – розподіл і гарантоване працевлаштування. Однак усе це створювало відчуття залежності від держави та виховувало у молоді споживацькі настрої та конформізм [2].

До того ж ця турбота поєднувалася з постійним контролем за поведінкою, моральним обличчям, ідейною стійкістю учнів. Надважливу роль у цьому відігравала комсомольська організація, а також так звані «наставники» – як серед викладачів, так і серед учнів старших курсів або робітників підприємств-шефів.

Педагог у цій моделі виступав не як фасилітатор розвитку, а як «вихователь-господар», «старший товариш», «партійний провідник», який мав керувати не лише освітнім процесом, а й особистим життям учня. Виховна система в ПТУ була колективістською, передбачала постійну звітність, участь у громадському житті, виконання норм поведінки, визначених партією [1].

Форми взаємодії будувалися на вертикалі: зверху – адміністрація, куратори, партійні функціонери; внизу – учні, що виконують розпорядження, беруть участь у заходах і дотримуються «лінії партії». Індивідуальність учня, його потреби та інтереси часто ігнорувалися на користь колективних форм, зокрема обов'язкової участі у трудових десантах, суспільно корисній праці, суботниках, політінформаціях [5].

У результаті такої моделі у значної частини учнів формувався залежний тип соціальної поведінки, заснований на очікуванні підтримки «згори» при одночасному уникненні особистої відповідальності. Це створювало підґрунтя для виховання пасивності, пристосуванства і втрати мотивації до самореалізації.

Виховна діяльність у закладах ПТО у 1972–1984 рр. будувалася за єдиним ідеологічним шаблоном, затвердженим державними структурами. Форми, методи та засоби виховання були тісно пов'язані з завданням формування «гармонійно розвиненої особистості радянського громадянина» – лояльного, трудового, колективістського [5].

Форми виховання, які мали місце в досліджуваній період, – це: колективні форми (мали пріоритет над індивідуальними): збори, мітинги, комсомольські конференції, тематичні лінійки, святкові вечори, «ленінські суботи»; патріотичні акції та заходи: поїздки на місця бойової слави, зустрічі з ветеранами Другої світової війни, участь у покладанні квітів, організація «вахт пам'яті»; трудове виховання: обов'язкова участь у виробничій практиці, сільськогосподарчих роботах, суботниках, допомозі «шефським підприємствам»; політико-ідеологічні заходи: перегляд програм ЦК КПРС, участь у політінформаціях, організація «днів політичної інформації» та «тижнів ідеологічного навчання» [1; 2; 5].

Основними методами, які застосовувалися для виховання учнівської молоді в ПТО були: метод переконання – шляхом лекцій, бесід, виступів на комсомольських зборах; метод прикладу – через демонстрацію поведінки зразкових учнів, комсомольців,

ветеранів праці; метод залучення – активна участь учнів у громадському житті, гуртках, добровільно-примусових ініціативах; метод контролю і дисциплінування – через систему зауважень, доган, характеристики на учнів; тиск з боку колективу [1; 2; 4-6].

Засобами виховання в епоху патерналізму виступали: друковане слово: стінгазети, бюлетені «Куточок комсомольця», шкільні газети з ідеологічним спрямуванням; візуальні засоби: плакати, стенди, портрети вождів, куточки слави, виставки тематичної літератури; аудіовізуальні засоби: кінофільми про Леніна, Партію, радянські досягнення; радіолінійки з політінформацією; ритуали і символіка: гімн країни, урочисте прийняття до лав ВЛКСМ, вручення значків, дипломів, почесних грамот.

Крім того, як засвідчено в наших попередніх наукових розвідках [5], наприкінці 1970-х років у професійно-технічних навчальних закладах України активно діяли загони «Юних дзержинців». Їхня діяльність була спрямована на формування в учнів правової культури, заохочення до поширення знань про право, норм правової поведінки та дотримання законодавства. Завдяки участі в цих загонах молодь долучалася до правопросвітницької діяльності й отримувала підтримку в подоланні власних правових прогалин. Створена у межах таких об'єднань виховна атмосфера сприяла ефективному вирішенню основних завдань правового виховання.

Варто відзначити, що в більшості випадків в досліджуваний період форми і методи виховання учнівської молоді в закладах ПТО, на жаль, не передбачали критичного осмислення дійсності чи індивідуального підходу. Вони були покликані створити однорідне, кероване середовище, де кожен учень відчував себе частиною великого механізму, але не особистістю зі своїми унікальними потребами, інтересами чи світоглядом.

Висновки. Таким чином, період «застою» (1972–1984 рр.) став кульмінацією офіційного виховання учнівської молоді в системі ПТО України. Держава визначала зміст навчання й активно формувала модель «правильного» громадянина, використовуючи виховний процес як інструмент впливу.

Виховання здійснювалося системно, спираючись на централізовані методики та молодіжні об'єднання. Водночас у педагогічній практиці домінувала модель опіки, яка закріплювала залежність учня від держави, пригнічувала ініціативу та заохочувала пасивність.

Форми, методи і засоби виховання у ПТО мали на меті створення слухняного, керованого члена суспільства. У такій системі розвиток критичного мислення, креативності та відповідальності був неможливим.

Дослідження цього періоду дозволяє зрозуміти механізми функціонування освітньої політики того часу та осмислити її наслідки, що частково впливають на сучасне освітнє середовище. Аналіз минулого є необхідною умовою для створення демократичної моделі виховання у закладах фахової освіти.

Подальше вивчення виховних практик у закладах ПТО України періоду 1972–1984 рр. може бути спрямоване на аналіз довгострокових наслідків моделей опіки для формування професійної мотивації та соціальної активності молоді в пострадянський період. Цікавим напрямком є порівняльне дослідження впливу таких підходів на різні регіони України з урахуванням їхньої економічної специфіки та соціокультурних особливостей. Також перспективним виглядає вивчення адаптації історичного досвіду до сучасних умов, зокрема щодо розвитку ініціативності, критичного мислення та самостійності учнів у системі фахової освіти, що сприятиме вдосконаленню методів виховання в контексті європейських стандартів.

Література:

1. Богатирчук К. О. Трудове профільне навчання учнівської молоді в Україні 60–80-ті рр. ХХ ст. *Науковий вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2016. Вип. 46. С. 278–282.
2. Захарчук П. Труд виховує людину. *Радянська Волинь*. 1984. 16 берез. С. 2.

3. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. 1940–1987 гг. / сост. Г. И. Терещенко. К. : Высшая школа, 1988. 416 с.
4. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. 3-те вид., випр. К. : Знання-Прес, 2008. 447 с.
5. Пислар А. Б. Правове виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України (70-ті рр. ХХ ст.). *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 251-257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2020_45_37
6. Прокоп І. С. Розвиток виховних цілей навчання у дидактиці загальноосвітньої школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.

References:

1. Bohatyrchuk, K. O. (2016). Trudove profilne navchannia uchnivskoi molodi v Ukraini 60–80-ti rr. XX st. [Specialized labour training of students in Ukraine in the 60s–80s of the 20th century]. *Naukovyi visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 46, 278–282 [in Ukrainian].
2. Zakharchuk, P. (1984). Trud vykhovuie liudynu [Work educates a person]. *Radianska Volyn*, 2 [in Ukrainian].
3. Tereshchenko, H. (1988). KPSS, Sovetskoye gosudarstvo o podgotovke molodoy smeny rabocheho klassa 1940-1987 [CPSS, Soviet state on preparation of young working class]. Kyiv: Vysshaya shkola [in Russian].
4. Kuzmiskiy, A., & Omelianenko, V. (2008). Pedagogika [Pedagogy]. Kyiv: Znannia – Pres [in Ukrainian].
5. Pyslar A. B. (2020). Pravove vykhovannia uchnivskoi molodi v zakladyakh profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy (70-ti rr. XX st.) [Legal education of students in vocational education institutions of Ukraine (1970s)]. *Pedahohichnyi almanakh*, 45, 251–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2020_45_37
6. Prokop, I. S. (2008). Rozvytok vykhovnykh tsilei navchannia u dydaktytsi zahalnoosvitnoi shkoly (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Development of educational goals in didactics of secondary schools (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Slyusarenko N. V.,

orcid.org/0000-0002-9215-5936

Pyslar A. B.,

orcid.org/0000-0001-6843-4655

EDUCATION OF STUDENT YOUTH AND THE PATERNALISTIC MODEL OF RELATIONSHIPS IN THE VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM OF UKRAINE IN THE 1972–1984 PERIODS

The article presents a historical and pedagogical analysis of the educational system in vocational education and training (VET) institutions of Ukraine in the 1972–1984 periods, known in historiography as the era of "stagnation". The key features of organizing the educational process in conditions of intensified state control over the educational sector are considered, where VET was considered not only as a tool for training qualified personnel but also as a means of forming ideologically loyal, disciplined, and socially predictable youth. Particular attention is paid to the paternalistic model of relationships between educators and students, which involved providing young people with material and social benefits in exchange for conformity, adherence to official norms of behaviour, and active participation in public life.

The mechanisms of educational influence used in the specified period are analyzed, including collective activities, mentoring, Komsomol organization, labour competitions, socially useful work, leisure activities, and the ritualization of ideological events. It is shown that these methods contributed to the development of students' social responsibility, work motivation, and collectivism, but simultaneously constrained the formation of personal autonomy, critical thinking, and initiative. The dual nature of the paternalistic model is revealed: on the one hand, it ensured social support and stability; on the other, it cultivated dependence on external control and subordination to official doctrines.

The relevance of the study lies in identifying the historical roots of contemporary trends in Ukraine's professional pre-tertiary education, which still partially retain elements of the former educational paradigm. Exploring the academic experience within the Soviet system allows for a deeper understanding of the potential of current educational interaction models, particularly in fostering civic consciousness, personal responsibility, and the adaptation of young people to new socio-economic realities.

Key words: education, student youth, paternalistic model, vocational education and training, vocational schools, 1972–1984 periods.

Дата надходження статті: 11.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378:377:615-051]37.091"195/200"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.599>

Досин В. І.,

orcid.org/0009-0006-8738-1687

МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗВО УКРАЇНИ (90-ТІ РОКИ ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)

Статтю присвячено аналізу розвитку методів і організаційних форм професійної підготовки у сфері фармацевтичної освіти в Україні у період від 1990-х років до першої чверті ХХІ століття. У дослідженні розглядаються ключові тенденції, такі як посилення практичного спрямування освітнього процесу, впровадження інноваційних методів навчання, досліджуються сучасні освітні технології та методики, які застосовуються у фармацевтичних закладах вищої освіти України. Показано, що інноваційні педагогічні підходи значно розширюють навчальний процес завдяки впровадженню активних, аналітичних і комунікативних методів навчання, сприяючи розвитку здатності ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях та створювати індивідуальні навчальні програми, орієнтовані на розкриття творчого потенціалу студентів.

Фармацевтична освіта схарактеризована як складна система, що вимагає тривалого навчання, поєднання теоретичних знань із практичними навичками, формування професійних поглядів і цінностей. Наголошено, що впровадження інноваційних технологій і методик навчання є ключовим чинником вдосконалення освітнього процесу, тоді як їх відсутність може стримувати розвиток навчальних програм.

Установлено, що інтеграція новітніх технологій у традиційний освітній процес сприяє особистісному розвитку майбутніх фахівців, розвитку творчого та критичного мислення, здатності до імітаційного моделювання, аналізу навчальних завдань тощо. Описано сучасні методи викладання у фармацевтичних закладах, які перевірені на практиці та широко застосовуються для досягнення навчальних цілей у міжнародному контексті.

Наголошено, що динамічний розвиток сучасного світу визначає потребу створення універсальних механізмів адаптації освітніх інновацій, які сприятимуть формуванню висококваліфікованих фахівців у галузі фармації.

Ключові слова: фармацевтична освіта, методи, форми, новітні технології, фармацевтична освіта, медична освіта, підходи, засоби професійної підготовки.

Постановка проблеми. Війна України з росією стала серйозною проблемою не лише для держави, а й для всіх учасників освітнього процесу, особливо для підготовки фахівців медичного та фармацевтичного спрямування.

Як науково-педагогічні працівники, так і здобувачі вищої освіти зіштовхнулися з низкою актуальних проблем, серед яких – розроблення алгоритмів, спрямованих на забезпечення безпеки студентів і працівників закладів вищої освіти, а також адаптація навчальних програм до нових реалій, зумовлених умовами воєнного часу.

Аналіз досліджень. Питаннями розвитку медичної освіти займалися українські вчені. Над вивченням фармацевтичної освіти в різні періоди працювали І. Булах, І. Вітенко, В. Толочко, Т. Калинюк, Л. Кайдалова та ін. Ними проаналізовано матеріали галузевого Державного стандарту вищої фармацевтичної освіти, визначено освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця-провізора.

Серед сучасних науковців розробленням підходів до фармацевтичної освіти займаються як українські (В. Білаш, Н. Гварішвілі, Л. Герасименко, Н. Гутор, А. Девадзе, А. Зайченко, Д. Козак, О. Кохановська та ін.), так зарубіжні (Дж. Ліз, Н. Онул, А. Джала, Ж. Стердженс, Ж. Лесс та ін.) науковці.

На сьогодні питання методів і форм організації освіти актуалізувалися в аспекті пошуку найбільш ефективних, які можна впровадити у фармацевтичних закладах вищої освіти України для забезпечення якості навчання та розвитку здобувачів освіти в умовах війни.

Мета статті – проаналізувати в історико-педагогічному аспекті освітні технології, методи та форми організації навчання, адаптовані до реалій функціонування закладів вищої освіти у фармацевтичній галузі.

Виклад основного матеріалу. В умовах воєнного стану мета педагогічного процесу зазнала трансформації: вона спрямована на підготовку висококваліфікованих фармацевтів, здатних працювати в екстремальних умовах, що виникли у зв'язку з воєнним станом.

У вищій фармацевтичній освіті відбувається перехід до нової освітньої моделі підготовки фахівців, заснованої на компетентнісному підході. Її основною метою є формування у випускників ключових професійних і соціальних компетенцій, які дозволять успішно розвиватися та працювати в умовах підвищеної складності [1, с. 27].

Реформування фармацевтичної освіти в Україні упродовж останніх десятиліть відбувалося під впливом глобалізації, інтеграції в європейський освітній простір і змін у медичній сфері. Аналіз методів і форм фармацевтичної освіти здійснюватимемо за історичним підходом.

Період 1990-х років став точкою переходу від радянської моделі освіти до нової системи, яка враховує національні та міжнародні стандарти. Особливу увагу було приділено оновленню методів і форм організації освітнього процесу для підготовки кваліфікованих фармацевтів.

Варто підкреслити потребу створення професійно орієнтованої моделі, адже 90-х роках ХХ століття фармацевтична освіта в Україні переживала трансформаційний період.

У період 1990–2000 рр. українська освіта перебувала у стані переходу від радянської моделі до національної. Цей процес супроводжувався переважанням теоретичного підходу до навчання, що ґрунтувався на усталених методах викладання, таких як лекції, семінари та лабораторні роботи. Освітня база була обмеженою через недостатнє фінансування та відсутність сучасного обладнання. Так, підручники та навчальні матеріали здебільшого залишалися паперовими, а доступ до електронних ресурсів був практично відсутнім. Це стримувало розвиток практичної підготовки студентів і не дозволяло реалізувати актуальні освітні інновації [2, с. 77].

Особливістю підготовки фахівців фармацевтичної освіти стала зміна освітньої парадигми – перехід від централізованої радянської системи до нової національної моделі освіти, визнання фармацевтичної освіти як окремої галузі професійної підготовки.

Так, у закладах вищої освіти почали створювати симуляційні аптеки та фармацевтичні лабораторії для імітації реальних умов роботи [4]. Зокрема

в Київському медичному університеті під час вивчення навчальної дисципліни «Фармація» ефективними стала створення телевізійних та симуляційних мініаптек [там само]. Під час проведення практичних занять використовувалися ситуативні заняття «Фармацевт-покупець», «Фармацевтична хвилинка» тощо. Додатковими методами організації освітнього процесу стали обговорення та аналіз найбільш цікавих публікацій з фармації та її складників [там само].

За даними К.Гринь, В.Гринь, Л.Герасименко та ін. [2], поширення набули мультимедійні технології.

Оскільки освітній процес у фармацевтичних освітніх закладах залишався значною мірою орієнтованим на теоретичні дисципліни, зокрема хімію, фармакологію та фармацевтичну технологію, то практична складова в цей період була менш розвиненою через недостатню матеріально-технічну базу в навчальних закладах. Переважали традиційні аудиторні форма навчання, переважно використовувалися лекційні та семінарські заняття, за якими слідували лабораторні роботи.

Щодо форм організації навчання, то, як зазначають дослідники (О.Кохановська, М.Висоцький та ін.), у системі освіти переважала традиційна аудиторна форма навчання, але почали впроваджуватися перші модулі самостійної роботи студентів, хоча методологічне забезпечення залишалося обмеженим [5].

Упродовж наступного періоду 2000–2014 рр. простежуємо, з одного боку, стабільність використання традиційних методів та форм навчання, з іншого – усе більше зацікавлення перевагами інтернету.

Основний акцент у підготовці фахівців передбачав зміни в методиках викладання, методах і формах організації навчального процесу та впровадження нових технологій.

В українських ЗВО фармацевтичного спрямування актуалізувалася увага на інформатизації освіти у зв'язку з вимогами сучасного суспільства до підготовки фахівців, здатністю до аналізу та застосування нетрадиційних методів, форм і засобів для формування професійних компетенцій [3].

Так, в Івано-Франківській медичній академії введено спецкурс з електронної фармації, де застосовувалися методи аналізу медійного контенту, проведення вебінарів та практичних завдань із розроблення фармацевтичних проєктів, що сприяло розвитку компетенцій у галузі цифрових медіа та комунікацій.

У 2000–2014 рр. відбувалася модернізація освітніх програм, зокрема впровадження інноваційних підходів, таких як проблемно-орієнтоване навчання (PBL). Цей метод дозволяв здобувачам вищої освіти – майбутнім фармацевтам – вирішувати реальні професійні завдання та підвищувати рівень самостійного аналізу інформації. Важливим кроком стало активне використання мультимедійних засобів, які сприяли інтерактивності та наочності навчання.

Так, створення мультимедійних підручників і електронних баз даних дозволило майбутнім фармацевтам отримувати доступ до актуальної інформації у зручному форматі. Практична підготовка зазнала значних змін завдяки відкриттю симуляційних аптек і проведенню клінічних практик. Ці ініціативи сприяли формуванню професійних компетенцій, необхідних для сучасної фармацевтичної діяльності [4].

Вищевикладене підтверджується тим, що в Національному фармацевтичному університеті (НФаУ) здобувачі вищої освіти отримували базові знання з фармакології, фармацевтичної хімії та ботаніки. Лекції були теоретичними, із мінімальним інтерактивним залученням [6].

В університетах, як-от Львівський медичний університет імені Данила Галицького, студенти проводили лабораторні дослідження із застосуванням базового обладнання. Так, під час вивчення курсу «Фармацевтична хімія» виготовляли прості лікарські форми. Натомість у Київському медичному університеті лекції проходили у великих групах із використанням друкованих матеріалів [4].

Щодо засобів навчання, то переважно використовувались радянські навчальні матеріали. Так, підручник «Основи фармакології» (1978) був одним із основних джерел вивчення фармації.

У 2014–2024 рр. спостерігаються початки інтеграції української освіти в європейський освітній простір. Основною характеристикою цього періоду стала не лише цифровізація освітнього середовища, а й використання віртуального середовища. Віртуальні симуляції, онлайн-курси та платформи, такі як Moodle і Zoom, стали невід’ємною частиною навчання фармацевтів, особливо в умовах пандемії COVID-19. Використання VR- та AR-технологій забезпечило здобувача вищої освіти можливість моделювання реальних ситуацій, що значно підвищило якість практичної підготовки. Так, в Івано-Франківському медичному університеті на спеціальності «Фармація» були організовані тренінгові центри, обладнані сучасним обладнанням, які дозволяли відпрацьовувати маніпуляції в умовах, максимально наближених до реальних.

Як показав аналіз, методи оцінювання знань також зазнали змін [6].

У 1990–2000 рр. домінували усні іспити та контрольні роботи, які відповідали традиційній моделі оцінювання. Від 2000–2014 рр. було впроваджено модульно-рейтингову систему, яка забезпечила більш об’єктивний підхід до перевірки знань. У сучасний період автоматизовані тести, індивідуальні проекти та онлайн-іспити стали стандартними інструментами оцінювання. Так, автоматизовані системи дозволяли проводити перевірку знань у режимі реального часу, що мінімізує людський фактор і сприяє об’єктивності.

Отже, еволюція фармацевтичної освіти в Україні відбувалася під впливом багатьох чинників, серед яких ключову роль відіграють інтеграційні процеси, розвиток технологій та адаптація до ринкових вимог. Ці зміни дозволили значно підвищити якість підготовки фахівців та сприяли утвердженню України як активного учасника міжнародного освітнього простору. Еволюція фармацевтичної освіти в Україні відбувалася на базі провідних університетів країни, де нововведення активно впроваджувалися у навчальний процес. У цьому контексті можна виділити кілька прикладів успішної реалізації зазначених змін на рівні конкретних кафедр і освітніх установ.

Як приклад: у 1990–2000 рр. перехід від радянської моделі до національної відбився, зокрема, на діяльності кафедри фармацевтичної хімії Національного фармацевтичного університету (НФаУ) у Харкові. Ця кафедра продовжувала використовувати традиційні репродуктивні методи, такі як лекції, семінари та лабораторні роботи, з акцентом на теоретичну підготовку студентів. Однак уже тоді почали з’являтися спроби створення авторських навчальних матеріалів українською мовою, що відповідали новим стандартам.

У період 2000–2014 рр. значний прорив було здійснено в Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця, де кафедра клінічної фармакології стала піонером у впровадженні проблемно-орієнтованого навчання (PBL). Студенти працювали над реальними клінічними випадками, аналізуючи фармакотерапію пацієнтів. На основі досліджень нами проведено порівняльний аналіз методів і форм організації фармацевтичної освіти у визначені періоди (табл. 1).

Як видно з таблиці 1, фармацевтична освіта в Україні зазнала суттєвих трансформацій упродовж трьох ключових періодів – 1990–2000 рр., 2000–2014 рр. і 2014–2024 рр. Ці зміни відбивають вплив соціально-економічних та технологічних чинників, а також інтеграцію країни у світовий освітній простір.

У сучасний період (2014–2022 рр.) кафедра медичної та фармацевтичної інформатики Національного медичного університету імені О. Богомольця стала лідером у використанні цифрових технологій.

Таблиця 1

**Методи і форми організації фармацевтичної освіти в Україні:
порівняльний аспект**

Характеристика	1990–2000 рр	2000–2014 рр.	2014–2024 рр.
1	2	3	4
Загальні тенденції	Перехід від радянської моделі до національної. Акцент на теорії	Модернізація програм, упровадження інновацій. Посилення практики.	Інтеграція з європейським освітнім простором. Цифровізація
Методи навчання	Традиційні репродуктивні методи навчання. Семінари. Лабораторні роботи	Проблемно-орієнтоване навчання (PBL). Мультимедійні засоби	Кейси (case-study). Онлайн-курси. Віртуальні симуляції
Форми організації навчання	Традиційна аудиторна робота. Лабораторії (обмежена база)	Симуляційні аптеки. Клінічні практики. Проектна форма	Дистанційна освіта. Гібридне навчання. Міжнародні стажування
Засоби навчання	Паперові підручники. Друковані конспекти	Мультимедійні підручники. Електронні бази даних	VR/AR-технології.- Онлайн-платформи Moodle, Zoom тощо
Практична підготовка	Обмежена через слабку базу	Активне використання лабораторій та симуляційних аптек	Тренінгові центри та симуляційні лабораторії міжнародного рівня
Оцінювання знань	Усні іспити та контрольні роботи	Модульно-рейтингова система	Індивідуальні проекти, онлайн-іспити

Джерела: [3, 4, 5, 6].

Здобувачі освіти активно працюють із платформами Moodle та Microsoft Teams для доступу до навчальних матеріалів і виконання завдань у дистанційному форматі. Також варто відзначити інновації кафедри фармацевтичної технології ліків цього ж університету, де використовуються VR-симуляції для навчання приготування ліків у стерильних умовах. Такі симуляції дозволяють студентам моделювати процес виготовлення інфузійних розчинів у реальних умовах аптечного виробництва.

Також кафедра фармакології Одеського національного медичного університету стала прикладом інтеграції міжнародного досвіду через програми стажувань. Студенти мають можливість проходити практику в сучасних європейських тренінгових центрах, таких як лабораторії в Німеччині та Польщі. Це дозволяє їм отримувати практичні навички, які відповідають вимогам європейського фармацевтичного ринку.

Отже, модернізація фармацевтичної освіти в Україні стала результатом діяльності провідних кафедр і університетів, які впроваджували нові методи та технології в навчальний процес. Ці приклади свідчать про активне прагнення до підвищення якості

освіти, інтеграції в міжнародну спільноту та адаптації до сучасних викликів у галузі фармації.

Усе ж, як показав аналіз, навіть на сучасному етапі організація освітнього процесу характеризувалася обмеженою інтерактивністю та переважно теоретичним підходом. Відчувалася нестача сучасного обладнання та доступу до актуальних міжнародних джерел.

Поєднання інноваційних технологій із традиційними методами освіти дозволило формувати професійно орієнтованих фахівців, які відповідали б сучасним вимогам галузі.

Особлива роль у цьому належала викладачам, які сприяють розвитку у здобувачів освіти навичок самостійної роботи, організовують їх навчальну діяльність і допомагають оптимізувати процес підвищення професійної майстерності.

Важливим аспектом є застосування сучасних освітніх технологій, які стали надійними індикаторами опанування здобувачами вищої освіти необхідних професійних компетенцій. Поєднання інноваційних технологій із традиційними підходами забезпечує якісну орієнтацію на професію, сприяючи підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

Змінюється й роль викладача, який починає відігравати ключову роль у цьому процесі, сприяючи розвитку в студентів навичок самостійної роботи та ефективного засвоєння матеріалу.

Серед інноваційних технологій, що застосовуються у фармацевтичних закладах вищої освіти у період з 2014-2022 рр., виділяються:

- структурно-логічні технології, що сприяють послідовній організації навчального процесу;
- інтеграційні підходи, які забезпечують міжпредметну взаємодію;
- професійно-ділові ігрові методи, спрямовані на розвиток навичок вирішення завдань через ігрові моделі;
- тренінгові методики, орієнтовані на практичне засвоєння алгоритмів вирішення завдань;
- інформаційно-комп'ютерні технології, що інтегрують навчальні програми в цифрове середовище;
- діалогові методики, що сприяють інтерактивній взаємодії між викладачами та здобувача вищої освіти.

Ці підходи розглядають здобувача вищої освіти як центральний елемент освітнього процесу, надаючи пріоритет його особистісному розвитку та прояву професійних компетенцій. Завдяки їм створювались ефективні платформи для взаємодії між викладачами та здобувача вищої освіти і сприяють формуванню компетенцій, потрібних для успішного освоєння професії. Особливістю цих підходів є акцент на особистості здобувача освіти, який стає активним суб'єктом навчального процесу, а не лише засобом досягнення навчальних цілей.

Диверсифікація освітніх технологій, упроваджена у практику роботи закладів вищої освіти (ЗВО) у XXI ст., дозволила ефективно поєднувати інноваційні та традиційні методи навчання, сприяла модернізації освітнього процесу, переорієнтовуючи його на досягнення цілеспрямованих і практичних результатів.

У сучасній освітній практиці роль фармацевтів також потребує переосмислення. Вони мають бути підготовлені до пропагування методів і заходів фармакогляду, навчання в університетських лікарнях або наукових товариствах, що спеціалізуються на педіатрії, клінічній фармакології та фармації. Особливу увагу слід приділити методам моніторингу побічних реакцій лікарських засобів (ПР ЛЗ), які мають бути простими, комп'ютеризованими, стандартизованими та відповідати міжнародним вимогам [1].

Упровадження сучасних технологій та інформаційних систем стало невід'ємною складовою розвитку фармацевтичної освіти, оскільки це сприяло накопиченню

теоретичних, практичних і клінічних знань, а також формуванню навичок роботи на високотехнологічному рівні [3, с. 38]. Такий підхід передбачав акцентування на особистісному розвитку майбутніх фахівців, їхній здатності оволодівати новими формами творчого та критичного мислення, використовувати рольові ігри, імітаційне моделювання та ефективно вирішувати навчальні завдання.

Важливе місце належить соціальним платформам (YouTube, LinkedIn та ін.), які надають доступ до актуальної інформації, а також можливість створення спільнот для обміну знаннями. Використання відеолекцій розширює можливості дистанційного навчання та інтерактивності у викладанні [1, с. 27].

Особливого значення набув командний підхід до навчання фармацевтів, який формує навички взаємодії у групі, критичного мислення та ухвалення рішень.

Висновки. Аналізуючи сучасні тенденції в розвитку фармацевтичної науки, можна виділити найбільш актуальні освітні технології та методи, які стануть ефективними для впровадження. Так, особистісно орієнтоване навчання забезпечить студенту можливість виявляти самостійність у мисленні, ухвалювати незалежні рішення та обирати індивідуальні шляхи навчання. Інформаційно-комп'ютерні технології дозволяють здобувачам освіти отримувати доступ до великих обсягів інформації та розвивати вміння вирішувати практичні та технічні завдання. Тренінгові підходи ефективні для підготовки здобувачів фармацевтичної освіти до розв'язання поширених практичних завдань, зокрема в клінічній медицині.

Упровадження цих методів і форм організації фармацевтичної освіти вимагає від медичних університетів активного пошуку та розроблення інноваційних освітніх програм і методів управління навчальним процесом. Тобто система вищої освіти в Україні має адаптуватися до вимог сучасності, сприяючи підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Ця робота не завершує весь аспект проблеми. Перспективним стане дослідження питань змістового компоненту фармацевтичної освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Білаш В. П., Гринь В. Г., Гринь К. В. Тенденції й напрями в дистанційній освіті. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнародною участю (м. Полтава, 25 березня 2021 р.). Полтава, 2021. С. 26–28.
2. Гринь К. В., Гринь В. Г., Герасименко Л. О., Ісаков Р. І. Ефективний процес навчання – запорука успішного становлення майбутнього лікаря. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 24 березня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 76–78.
3. Івано-франківський медичний університет (Івано-Франківська медична академія). URL: <https://www.ifnmu.edu.ua/>
4. Київський медичний університет імені Бориса Грінченка. URL: <https://kmu.edu.ua/>
5. Кохановська О. В., Кузьменко Ю. В. Професійна компетентність майбутніх фахівців медичної галузі як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 56. С. 51–56.*
6. Національний фармацевтичний університет (НФаУ). URL: <https://nuph.edu.ua/>
7. Погорілий В. В., Коноплицький В. С., Коробко Ю. Є., Пасічник О. В. Сучасні методи навчання у вищих навчальних закладах України. *Інноваційні технології та методика в освітньому середовищі: теорія та практика*: матеріали інтернет-конференції. (м. Харків, 25–26 листопада 2021 р.). С. 98–101. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5776314>
8. Jalla A., Sturges J., Lees J. Integration of Educational Technology. *Surgical Clinics of North America*. 2021. № 101(4). Pp. 693–701.
9. Zaychenko G. V., Kozak D. O. Prospects for the development of the pharmacovigilance system in pediatrics based on studying the features of adverse drug reaction among children and adolescents. *Ukrainian Journal of Military Medicine*. 2022. № 3(2). Pp. 137–143.

References:

1. Bilash, V. P., Hryn, V. H., & Hryn, K. V. (2021). Tendentsii i napriamy v dystantsiinii osviti [Trends and directions in distance education], *Realii, problemy ta perspektyvy vyshchoi medychnoi osvity, materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu* [Realities, problems and prospects of higher medical education, Proceedings of the scientific and educational conference with international participation]. Poltava [in Ukrainian].
2. Hryn, K. V., Hryn, V. H., Herasymenko, L. O., & Isakov, R. I. (2022). Efektyvnyi protses navchannia – zaporuka uspishnoho stanovlennia maibutnoho likaria [An effective learning process is the key to the successful formation of a future doctor], *Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdobutky, materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu* [Modern trends in the development of medical education: prospects and achievements, Proceedings of the educational and scientific conference with international participation]. Poltava [in Ukrainian].
3. Ivano Frankivsk National Medical University (Ivano Frankivsk Medical Academy). Retrieved from <https://www.ifnmu.edu.ua/> [in Ukrainian].
4. Borys Grinchenko Kyiv Medical University. Retrieved from <https://kmu.edu.ua/> [in Ukrainian].
5. Kokhanovska, O. V., & Kuzmenko, Yu. V. (2024). Profesiina kompetentnist maibutniz fakhivtsiv medychnoi haluzi yak pedahohichna problema [Professional competence of future medical professionals as a pedagogical problem]. *Pedagogical almanac*, 56, 51-56 [in Ukrainian].
6. National University of Pharmacy. Retrieved from <https://nuph.edu.ua/> [in Ukrainian].
7. Pohorilyi, V. V., Konoplytskyi, V. S., Korobko, Yu. Ye., & Pasichnyk, O. V. (2021). Suchasni metody navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Modern teaching methods in higher educational institutions of Ukraine], *Innovatsiini tekhnolohii ta metodyky v osvithomu seredovyshchi: teoriia ta praktyka, materialy internet- konfertsii* [Innovative technologies and methods in the educational environment: theory and practice, Proceedings of the Internet conference]. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Jalla, A., Sturges, J., & Lees, J. (2021). Integration of Educational Technology. *Surgical Clinics of North America*, 101(4), 693-701. DOI: 10.1016/j.suc.2021.05.014 [in English].
9. Zaychenko, G. V., & Kozak, D. O. (2022). Prospects for the development of the pharmacovigilance system in pediatrics based on studying the features of adverse drug reaction among children and adolescents. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 3(2), 137-143. DOI: 10.46847/ujmm.2022.2(3)-137 [in English].

Dosin V. I.,

orcid.org/0009-0006-8738-1687

METHODS AND FORMS OF ORGANIZING PHARMACEUTICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (90S – FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY)

The article is devoted to the analysis of the development of methods and organizational forms of professional training in the field of pharmaceutical education in Ukraine in the period from the 1990s to the first quarter of the XXI century. The study examines key trends, such as strengthening the practical orientation of the educational process, the introduction of innovative teaching methods, modern educational technologies and methods used in pharmaceutical higher education institutions of Ukraine. It is shown that innovative pedagogical approaches significantly expand the learning process through the introduction of active, analytical and communicative teaching methods, contributing to the development of the ability to make decisions in non-standard situations and create individual curricula focused on unlocking the creative potential of students.

Pharmaceutical education is characterized as a complex system that requires long-term training, a combination of theoretical knowledge and practical skills, and the formation of professional views and values. It is emphasized that the introduction of innovative technologies and teaching methods is a key factor in improving the educational process, while their absence can hinder the development of curricula.

It is established that the integration of the latest technologies into the traditional educational process contributes to the personal development of future specialists, the development of creative and critical thinking, the ability to simulate, analyze educational tasks, etc. Modern teaching methods

in pharmaceutical institutions, which have been tested in practice and are widely used to achieve educational goals in the international context, are described.

It is emphasized that the dynamic development of the modern world determines the need to create universal mechanisms for the adaptation of educational innovations that will contribute to the formation of highly qualified specialists in the field of pharmacy.

Key words: pharmaceutical education, methods, forms, new technologies, pharmaceutical education, medical education, approaches, means of professional training.

Дата надходження статті: 12.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Потапчук Т. В.

УДК 373.5.016:821.161.2(091)(2016-2022)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.601>

Касаткін О. С.*,

orcid.org/0000-0003-3323-8069

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (2016 – 2022 РР.)

У статті досліджено інноваційний розвиток шкільної літературної освіти України в період 2016 – 2022 рр. У роботі використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу й узагальнення. Метою дослідження є визначення розвитку інновацій у шкільній літературній освіті в зазначений період. Визначено, якими чинниками зумовлено практичне значення нової літературної освіти, та з'ясовано, що завдяки сучасним особливостям розвитку реформи освіти інноваційний процес набув важливого значення в системі загальної середньої освіти. Освітня реформа вимагає підвищення ефективності підготовки вчителів, зокрема їх здатності досліджувати проблеми освіти за допомогою сучасних інструментів, орієнтуватися в широкому інформаційному ландшафті, проводити унікальні дослідження, представляти навчальні матеріали цікавими та ефективними способами і взаємодіяти зі здобувачами освіти онлайн за допомогою шкільних проєктів. Доведено, що вихідні концептуальні положення інноваційних процесів у системі освіти викладено в законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020). Обґрунтовано, що одним із важливих напрямків української освіти є забезпечення духовного розвитку учнів, тому розвиток шкільної літературної освіти в Україні було спрямовано на значне підвищення якості та ефективності освітнього процесу. Упровадження нових технологій, зокрема цифрових, та особистісно орієнтованих підходів зробило уроки літератури більш актуальними та цікавими для здобувачів освіти. Виокремлено зміни, що були спрямовані на підвищення якості та ефективності освітнього процесу, – активне впровадження компетентнісного підходу, поширення цифрових технологій в освіті, оновлення методів викладання, нові підходи до оцінювання та зворотного зв'язку. Загалом інноваційні зміни в шкільній літературній освіті забезпечують усебічний розвиток учнів і їхню готовність до життя в сучасному суспільстві.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, українська література, зарубіжна література, розвиток освіти, інформаційні ресурси, компетентність, міжнародна співпраця.

Постановка проблеми. На теперішньому етапі розвитку людство переживає складний процес глобалізації та інтеграції, змінюються методи й обсяги поширення інформації, віртуальне електронне середовище стрімко модернізується і впливає на переформатування освітньої сфери. Відбуваються впровадження інноваційних технологій в освіту, розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту учнів,

*© Касаткін О. С.

а також запобігання перевантаженню й зосередження уваги на успішній соціалізації через концептуалізацію як європейських стандартів, так і вітчизняної освіти.

Реформа освіти вимагає підвищення ефективності підготовки вчителів, особливо їхньої здатності досліджувати проблеми освіти за допомогою сучасних інструментів, орієнтуватися в широкому інформаційному середовищі, проводити власні дослідження, представляти навчальні матеріали цікавими та ефективними способами і взаємодіяти зі здобувачами освіти в Інтернеті через шкільні проєкти. Серед ключових компонентів – концепція декомунізації Нової української школи: підтримка вчителів, що володіють творчою свободою і бажають професійно розвиватися; освітні програми, що формують цінності; новий освітній контент, заснований на формуванні життєвих здібностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

Аналіз досліджень. Значна кількість дослідників вивчали реформування шкільної літературної освіти України. Зокрема, Н. Гоголь аналізує педагогічну та методологічну спадщину української, російської та зарубіжної літератури 1950–2016 років [1], О. Ісаєва звернула увагу на особливості організації освітнього процесу у воєнний час, що виявляє ознаки реального педагогічного геноциду [4], Г. Клочек досліджує стратегію й тактику реформування літературної освіти в Новій українській школі [5], Н. Комарівська, І. Лапшина та Н. Франчук розкривають особливості естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [6], Л. Нежива та С. Паламар аналізують упровадження інтерактивних технологій у літературознавство, перетворення вектора лекцій в інтерактивну взаємодію з аудиторією учнів та актуалізацію практичного навчання з використанням завдань і майстер-класів [7], Г. Райбедюк розглядає системний підхід до використання літературних регіональних джерел знань у контексті кризи сучасної літературної освіти [8], К. Резнікова висвітлює тенденції та реформи, що відбулися і вплинули на становлення літературної освіти в українській початковій школі в новітній період [9], А. Ситченко, В. Баденкова, І. Корнієнко викладають проблеми підвищення якості мовної та літературної освіти учнів за допомогою можливостей розвивального навчання [11], О. Слижук вважає, що підлітковий вік є найефективнішим періодом для розвитку нових когнітивних та емоційних утворень особистості, на які слід спиратися, добираючи художні тексти для читання та інтерпретації [12], О. Степаненко вивчає тенденції викладання літератури в українських загальноосвітніх закладах 1930–1990-х років, зазначаючи, що досвід багатьох учених і методологів минулого не втратив своєї наукової значущості та актуальності й для сучасних уроків шкільної літератури [13]. Проблему ефективної реалізації інтерактивного принципу мистецтва в системі сучасної шкільної літературної освіти розглядає Т. Яценко [14].

Метою статті є дослідження інноваційного розвитку шкільної літературної освіти з 2016 до 2022 року.

Виклад основного матеріалу. Національна система освіти на сучасному етапі характеризується активним розвитком освітніх інновацій, що спрямовані не тільки на модернізацію системи освіти відповідно до новітніх надбань науки, культури і соціальної практики, але й на збереження досягнень минулого часу.

Звичайно, освіта органічно поєднується з інноваційним і традиційним підходом. Традиції є основою порядку і структури національної системи освіти, механізму збереження універсальних форм і передавання освітнього досвіду, порядку історичної думки, моделі імітації освіти. Без традицій освіта може втратити свою послідовність, цілісність та історичність. З іншого боку, традиції не мають заважати розвитку інновацій. Це не дивно, адже в цьому разі освіта може перетворитися на офіційну, відсторонену схему, яка нічого не дає розуму. Освітні інновації не скасовують традиційну систему, а спрямовані на оновлення освітнього процесу й подолання кризи в ньому [5, с. 8].

Інновація в освіті розглядається як модель новостворених (прикладних) або вдосконалених методів навчання, психології, педагогіки та управління, а також їхніх

авторів. Також інноваціями можна назвати освітні продукти, які значно підвищують якість, ефективність і результативність освітньої діяльності [2].

Визначення інноваційних процесів у системі освіти закріплено в законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2; 3]. Критеріями переходу до нової освітньої парадигми є переосмислення освітньої доктрини на рівні європейської якості, модернізація змісту освіти й оптимізація технологічного забезпечення освітнього процесу. Це відповідає останнім тенденціям розвитку освітньої галузі: Міністерством освіти і науки України визначено та схвалено «Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016), де визначено стратегічні напрямки модернізації системи освіти з урахуванням міжнародного досвіду і вітчизняних реалій [10, с. 26]. Важливою частиною сучасної освіти в Україні є співпраця з європейськими країнами в галузі інновацій у сфері науки та освіти, ця тенденція в сучасній освітній політиці нашої держави підтверджена багатьма правовими документами, зокрема наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження дорожньої карти інтеграції українських наукових та інноваційних систем у Європейський дослідницький простір» (2021). Така співпраця сприяє створенню та впровадженню інноваційних методів навчання в національну та міжнародну педагогічну практику та підвищенню якості освіти загалом. Нині наукові розвідки, спрямовані на новий напрямок комплексних досліджень у галузі освіти, оновлюються, підкреслюючи ціннісну базу модернізації освіти та стимулюючи інноваційні процеси [4, с. 213].

Від 2016 по 2022 рік шкільна літературна освіта в Україні зазнала значних інноваційних змін. Зокрема, упровадження Нової української школи (НУШ) було спрямовано на оновлення освітніх програм, орієнтованих на компетентнісний підхід, що включає розвиток критичного мислення та читацьких навичок. А використання інтерактивних методів, електронних підручників та онлайн-платформ для навчання стало стандартом [14, с. 240].

Також було переглянуто підхід до оцінювання, аби зосередитися на вміннях аналізувати і критично оцінювати літературні твори. Включення сучасних творів й авторів до шкільних програм розширило літературний горизонт учнів, сприяючи їхньому культурному розвитку та формуванню творчого мислення. Ці зміни спрямовані на підготовку здобувачів освіти до проблем сучасного світу, підвищення їхньої здатності до самостійного мислення та інтеграції в глобальний контекст. Оновлена програма впливає на взаємодію вчителів та учнів, що має як переваги, так і недоліки.

Переваги:

1) покращено взаємодію та зворотний зв'язок. Саме інтерактивні методи навчання сприяють більш активному залученню учнів в освітній процес. Дискусії, дебати та рольові ігри стимулюють учнів висловлювати свою думку та взаємодіяти із вчителями на рівних. Формувальне оцінювання дозволяє вчителям надавати регулярний зворотний зв'язок, що допомагає учням усвідомлювати свої успіхи та сфери, які потребують покращення. Це створює атмосферу підтримки та взаєморозуміння;

2) підвищення мотивації учнів. Проектне навчання та інтеграція сучасних технологій роблять уроки цікавішими та актуальнішими для учнів. Це сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання та розвитку творчих здібностей. Розширення літературного світогляду завдяки введенню сучасних авторів і творів стимулює учнів до читання та аналізу різноманітних літературних джерел;

3) індивідуалізація навчання. Цифрові ресурси та електронні підручники дозволяють учителям адаптувати матеріали до індивідуальних потреб учнів, забезпечуючи диференційований підхід та враховуючи різні рівні підготовки учнів.

Недоліки:

1) навантаження на вчителів. Упровадження нових методів викладання та інтеграція технологій вимагає додаткового часу на підготовку уроків, також додає стресу за потреби постійного підвищення кваліфікації;

2) технічні проблеми. Використання електронних підручників та онлайн-ресурсів залежить від наявності відповідного технічного забезпечення. Недостатня інфраструктура або технічні збої можуть ускладнити процес навчання;

3) різний рівень готовності учнів. Не всі здобувачі освіти однаково швидко адаптуються до нових методів навчання. Це може створювати нерівність в освітньому процесі, коли частина учнів відстає через недостатню технічну підготовку або відсутність доступу до необхідних ресурсів;

4) опір змінам. Деякі вчителі та учні можуть опиратися змінам, які вводяться в межах оновленої програми. Це може бути пов'язано зі звичкою до традиційних методів навчання та небажанням виходити із зони комфорту.

Реальні переваги оновленої програми включають активніше залучення учнів до освітнього процесу, підвищення їхньої мотивації та розвиток критичного мислення. Водночас вчителі стикаються з викликами, пов'язаними з потребою адаптації до нових методів викладання, додатковими навантаженнями та технічними проблемами. Для успішного впровадження цих змін важливо забезпечити належну підтримку вчителів та технічне забезпечення освітніх закладів [17, с. 215].

Інноваційний процес набув особливого значення в системі загальної середньої освіти завдяки сучасним особливостям розвитку реформи освіти. Відбувається створення інноваційних рухів учителів, міжнародних мереж з описом досвіду педагогічних новацій та громадської інфраструктури для координації інноваційного процесу. Інноваційна діяльність загальноосвітніх середніх навчальних закладів, що надає альтернативу в освітній практиці, сприяє зміні стереотипного мислення вчителів та управлінців у галузі освіти, появи нових цінностей і освітніх стратегій, розширює мережу отримання інформації та спонукає освітян до ініціативи [3].

Одним із важливих напрямків української освіти є забезпечення духовного розвитку учнів. У межах навчальних дисциплін література має особливе значення як мистецтво слова та як спосіб формування загальної культури, моральних орієнтацій і цінностей особистості. Оскільки шкільна літературна освіта забезпечується кількома різними предметами, слід розробити єдину концепцію навчання в сучасних умовах [7, с. 137].

Практичне значення навчання нової літературної освіти зумовлено багатьма чинниками, а саме [9, с. 1212]:

1) не існує узгоджень між освітніми програмами й навчальними матеріалами з різних предметів літературної освіти;

2) навантаження на уроці літератури дуже високе, а твори часто не відповідають віковим характеристикам учня, що призводить до втрати читацького інтересу;

3) діти та підлітки мають бути повністю залучені до мовного й культурного багатства України та народів світу;

4) важливість підвищення загального культурного й морального рівня сучасного українського суспільства;

5) стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, засобів масової інформації та аудіовізуальних продуктів сприяє обміну книгами;

6) потреба формування активної громадянської позиції молодого покоління;

7) розширення відносин України з іншими країнами (особливо в контексті вступу до Європейського Союзу);

8) перехід на 12-річну середню загальну освіту;

9) уведення професійної освіти тощо.

Розділ літератури спрямований на загальний розвиток дитини та формування навичок спілкування, які є одними з найбільш важливих і для здобувачів вищої освіти. Кожній людині незалежно від її професії потрібна здатність послідовно висловлювати

свої думки. Уміння користуватися мовою дозволяє нам ділитися своїми знаннями, думками і враженнями з іншими людьми, відстоювати свої переконання й уникати непорозумінь [8, с. 116].

Управління сучасним закладом загальної середньої освіти є складним комплексним завданням, що вимагає залучення багатьох різних ресурсів, зокрема інформаційних, які є основою інновацій та автоматизації освітнього процесу в закладах.

Інформаційний ресурс – це сукупність документів чи окремих документ, інший інформаційний об'єкт, що перебуває в інформаційних системах (якими можуть бути бібліотеки, архіви, банки даних тощо), сприймається користувачем візуально і накопичує відомості, які формуються за певними ознаками або критеріями [6, с. 85].

У період 2016–2022 рр. шкільна літературна освіта в Україні зазнала значних змін, спрямованих на підвищення якості й ефективності освітнього процесу. Основними нововведеннями були [16, с. 198]:

1. Компетентнісний підхід:

– орієнтація на розвиток критичного мислення та читацьких компетенцій. Учні навчаються аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати літературні твори, що сприяє розвитку їхнього мислення та творчих здібностей;

– уведення сучасних авторів і творів у навчальні програми для розширення літературного світогляду та актуалізації змісту освіти.

2. Цифровізація освіти:

– використання електронних підручників та онлайн-ресурсів. Це включає створення та використання інтерактивних навчальних платформ, що забезпечують доступ до якісного навчального матеріалу незалежно від місця знаходження учнів;

– інтеграція сучасних технологій в освітній процес, що дозволяє використовувати мультимедійні ресурси, відеоматеріали та інтерактивні завдання для покращення розуміння літературних творів.

3. Оновлення методів викладання:

– проектне навчання, упровадження проектів та дослідницьких робіт, які дозволяють учням глибше зануритися в тему, працювати над спільними проектами та розвивати навички командної роботи;

– інтерактивні методи навчання, використання дискусій, дебатів, рольових ігор та інших інтерактивних методів сприяє активному залученню учнів в освітній процес.

4. Оцінювання та підхід до зворотного зв'язку:

– нові критерії оцінювання акцентують увагу не тільки на знаннях, але й на вміннях аналізувати, критично мислити та творчо підходити до виконання завдань. Це забезпечує більш комплексну оцінку досягнень здобувачів освіти;

– формативне оцінювання (зворотний зв'язок у процесі навчання) сприяє кращому розумінню учнями своїх сильних та слабких сторін, що допомагає їм вдосконалюватися.

Завдяки освітній реформі основною метою здобуття повної загальної середньої освіти є визнання себе громадянином України, життя в суспільстві та розвиток природного й цивілізованого взаєморозуміння [15, с. 170].

Удосконалення шкільної літературної освіти може сприяти розвитку таких якостей у молодого покоління, як усвідомлений життєвий вибір та самореалізація, готовність до роботи і громадянська участь, самовдосконалення впродовж усього життя. Пошук та підтримка здобувачів освіти, які мають організаційні здібності та свідомі лідерські якості, також стане важливим кроком реформування освіти. Кожна фундаментальна трансформація системи освіти, що відбувається в нашому суспільстві, дозволить активніше залучати молодих людей до всіх процесів, які допомагають їм розвиватися [11, с. 114].

Висновки. Отже, розвиток шкільної літературної освіти в Україні в період 2016–2022 рр. спрямований на суттєве покращення якості та ефективності освітнього процесу. Запровадження нових методик, використання цифрових технологій та особистісно

орієнтований підхід дозволили зробити уроки літератури більш актуальними та цікавими для учнів. Підвищення кваліфікації вчителів та міжнародна співпраця сприяють інтеграції європейських стандартів і кращих практик у навчальні програми. Акцент на гуманістичних аспектах освіти допомагає формувати у школярів моральні цінності та громадянську свідомість. Загалом інноваційні зміни в шкільній літературній освіті забезпечують усебічний розвиток учнів та їхню підготовку до життя в сучасному суспільстві.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вибудовою шляхів розвитку шкільної літературної освіти в Україні з урахуванням перспективного педагогічного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Гоголь Н. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (1950-ті – 2016 pp.). *Педагогічні науки*. 2022. № 48. С. 180–189. URL: <http://46.201.250.252/bitstream/handle/123456789/2137/24%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Закон «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Закон «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Ісаєва О. Шкільна літературна освіта в Україні і виклики часу: у пошуках відповідностей. *Pedagogy and Education*. 2023. № 183. С. 211–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.51582/interconf.19-20.12.2023.020>
5. Клочек Г. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування. *Дивослово*. 2017. № 1. С. 7–11. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/02/2-0117.pdf>
6. Комарівська Н., Лапшина І., Франчук Н. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. 2020. № 61. С. 83–87. URL: https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/8393/1/Komarivska_Naukovi_zapiski_v%2061_2020-83-87.pdf
7. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 4(31). С. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.9>
8. Райбедюк Г. Систематичний підхід до використання джерел літературного краєзнавства в умовах кризи сучасної літературної освіти в Україні. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету*. 2020. № 49. С. 112–120. URL: http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1467/1/Райбедюк_Г._НВ_49_Педагогічні_науки.pdf
9. Резнікова К. Стан шкільної літературної освіти України в період з 1991 по 1998 pp. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1(19). С. 1208–1217. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/8947/8994>
10. Резнікова К. Вектори інноваційного розвитку літературної освіти у XXI столітті. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2023. № 64. С. 25–27. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_1/4.pdf
11. Ситченко А., Баденкова В., Корнієнко І. Структуризація навчальної діяльності як фактор якості шкільної мовно-літературної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 4. С. 113–115. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/download/224138/224325>
12. Слижук О. Літературна освіта підлітків в Україні: психолого-педагогічні основи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. № 7(85). С. 45–48. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Literary-education-of-teens-in-Ukraine-psychological-and-pedagogical-bases-O.-A.-Slyzhuk.pdf>
13. Степаненко О. Тенденції вивчення літератури у закладах загальної середньої освіти України у 30–90 роках XX століття. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49. С. 38–43. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_2/8.pdf
14. Яценко Т. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету*. 2021. № 48. С. 238–245. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/314>

15. Яценко Т. Міжмистецька взаємодія у шкільній літературній освіті: практичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 27(6). С. 169–172. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37441/1/27-6_2020%281%29.pdf#page=169
16. Яценко Т. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 3(326). С. 194–202. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/4737>
17. Яценко Т. Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 79. С. 214–218. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34661/Yatsenko.pdf?sequence=1>

References:

1. Hohol, N. (2022). Periodyzatsiia rozvytku shkilnoi literaturnoi osvity na zasadakh kulturolohichnoho pidkhodu (1950-ti – 2016) [Periodization of the development of school literary education based on the cultural approach (1950s – 2016)]. *Pedahohichni nauky*, 48, 180–189 [in Ukrainian].
2. On Education, The Law of Ukraine [in Ukrainian].
3. The Law on Complete General Secondary Education [in Ukrainian].
4. Isaieva, O. (2023). Shkilna literaturna osvita v Ukraini i vyklyky chasu: u poshukakh vidpovidnosti [School literary education in Ukraine and the challenges of time: in search of correspondences]. *Pedagogy and Education*, 183, 211–223 [in Ukrainian].
5. Klochek, H. (2017). Literaturna osvita v novii ukrainskii shkoli: stratehiia i taktyka reformuvannia [Literary education in the New Ukrainian School: strategy and tactics of reform]. *Dyvoslovo*, 1, 7–11 [in Ukrainian].
6. Komarivska, N., Lapshyna, I., & Franchuk, N. (2020). Literaturna osvita ditei doshkilnoho ta molodshoho viku v konteksti estetychnoho vykhovannia [Literary education of preschool and younger children in the context of aesthetic education]. *Naukovi zapysky VDPUI imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*, 61, 83–87 [in Ukrainian].
7. Nezhyva, L., & Palamar, S. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v literaturnii osviti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Innovative technologies in the literary education of future primary school teachers]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 4(31), 129–142 [in Ukrainian].
8. Raibediuk, H. (2020). Systematychnyi pidkhid do vykorystannia dzherel literaturnoho kraieznavstva v umovakh kryzy suchasnoi literaturnoi osvity v Ukraini [A systematic approach to the use of sources of literary local history in the conditions of the crisis of modern literary education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 49, 112–120 [in Ukrainian].
9. Reznikova, K. (2024). Stan shkilnoi literaturnoi osvity Ukrainy v period z 1991 po 1998 [The state of school literary education in Ukraine in the period from 1991 to 1998]. *Visnyk nauky ta osvity*, 1(19), 1208–1217 [in Ukrainian].
10. Reznikova, K. (2023). Vektory innovatsiinoho rozvytku literaturnoi osvity u XXI stolitti [Vectors of innovative development of literary education in the 21st century]. *Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky*, 64, 25–27 [in Ukrainian].
11. Sytchenko, A., Badenkova, V., & Korniienko, I. (2020). Strukturyzatsiia navchalnoi diialnosti yak faktor yakosti shkilnoi movno-literaturnoi osvity [Structuring of educational activities as a quality factor of school language and literature education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 4, 113–115 [in Ukrainian].
12. Slyzhuk, O. (2019). Literaturna osvita pidlitkiv v Ukraini: psykholoho- pedahohichni osnovy [Literary education of teenagers in Ukraine: psychological and pedagogical foundations]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 7 (85), 45–48 [in Ukrainian].
13. Stepanenko, O. (2022). Tendentsii vyvchennia literatury u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy u 30–90 rokakh XX stolittia [Trends in the study of literature in general secondary education institutions of Ukraine in the 1930s–1990s]. *Innovatsiina pedahohika*, 49, 38–43 [in Ukrainian].
14. Yatsenko, T. (2021). Mystetskyi kontekst v onovlenomu zmisti suchasnoi shkilnoi literaturnoi osvity [Artistic context in the updated content of modern school literary education]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 48, 238–245 [in Ukrainian].

15. Yatsenko, T. (2020). Mizhmystetska vzaiemodiia u shkilnii literaturnii osviti: praktychnyi aspekt [Inter-art interaction in school literary education: practical aspect]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27 (6), 169-172 [in Ukrainian].
16. Yatsenko, T. (2019). Rozvytok chytatskoi kompetentnosti uchniv litseiu u konteksti novoi paradyhmy shkilnoi literaturnoi ovity [Development of reading competence of lyceum students in the context of the new paradigm of school literature]. *Pedahohichni nauky*, 3 (326), 194–202 [in Ukrainian].
17. Yatsenko, T. (2021). Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u systemi shkilnoi literaturnoi osvity: psykhologo-pedahohichnyi aspekt [Formation of students reading literacy in the system of school literary education: psychological and pedagogical aspect]. *Naukovyi visnyk NPU imeni M. P. Drahomanova*, 79, 214-218 [in Ukrainian].

Kasatkin O. S.,

orcid.org/0000-0003-3323-8069

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SCHOOL LITERARY EDUCATION (FROM 2016 TO THE PRESENT)

The article examines the innovative development of school literary education in Ukraine in the period 2016 – 2022. The following methods are used in the work: analysis, synthesis and generalization. The purpose of the research is to determine the development of innovations in school literary education in researching period. It is established what factors determine the practical importance of learning new literary education. It is found that thanks to the modern features of the development of the education reform, the innovative process has gained special importance in the system of general secondary education. Education reform requires improving the effectiveness of teacher training, including the ability to research educational issues using modern tools, navigate the vast information landscape, conduct unique research, present educational materials in interesting and effective ways, and interact with students online through school projects. It is revealed that the innovative process has gained special importance in the education system due to the modern features of the development of the education reform. It is proven that the initial conceptual provisions of innovative processes in the education system are laid down in the laws of Ukraine "On Education" (2017) and "On Comprehensive General Secondary Education" (2020). It is substantiated that one of the important directions of Ukrainian education is the provision of spiritual development of students. Thus, the development of school literary education in Ukraine is aimed at significantly increasing the quality and efficiency of the educational process. The introduction of new technologies, digital technologies and person-oriented approaches has made literature lessons more relevant and interesting for students. The content of the changes aimed at improving the quality and efficiency of the educational process is highlighted: active implementation of the competency-based approach, the spread of digital technologies in education, updating teaching methods, new approaches to assessment and feedback. In general, innovative changes in school literary education ensure comprehensive development of students and their readiness for life in modern society.

Key words: school literary education, Ukrainian literature, foreign literature, education development, information resources, competence, international cooperation.

Дата надходження статті: 06.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 373.5.091.6:727.054:5](477)"1959/2020"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.603>Романов О. М.^{*},
orcid.org/0009-0008-2510-6473**ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ КАБІНЕТІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ
У СВІТЛІ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ УКРАЇНИ В 1959-2020 РР.**

У статті наведено віхи розвитку кабінетної системи природничих предметів від початку їх створення 1959 року й до 2020 року. Описано зміни в забезпеченні кабінетів обладнанням. А також те, як це вплинуло на зміни в методиці навчання природничих дисциплін.

Акцентовано, що кабінет хімії, фізики, біології чи то географії – це не просто клас, а науковий центр, де здобувачі освіти розвивають аналітичні та дослідницькі навички, вивчаючи закони відповідних предметів як виокремлено, так загалом. Для того щоб здобувачі освіти могли повною мірою оволодіти знаннями та проводити досліди, кабінет має бути обладнаний відповідно до сучасних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України (МОН) та бути із суміжним приміщенням (лабораторією) для зберігання обладнання з виконання практичних завдань та наочних матеріалів і технічного забезпечення. Добре обладнаний кабінет не тільки сприяє поліпшенню навчальних результатів, а й сприяє розвитку інтересу учнів до предмета, розширенню світогляду та підготовці до майбутньої наукової чи дослідницької діяльності.

Наголошено, що аналогічний процес відбувається сьогодні в навчальних військових центрах. Немає скарг на навчальні центри, де виконують свої обов'язки досвідчені інструктори з повним матеріально-технічним забезпеченням, бо тільки в такому разі мобілізований отримує базовий досвід використання зброї та soft skills навички роботи в команді, необхідні для виживання в бою.

Звернуто увагу на те, що в Україні від 2020 року почалось упровадження STEM-методик з упровадження проєктів досліджень, а також на важливість поєднання домашнього та лабораторного експерименту з віртуальними дослідками в тих випадках, коли не можливо провести дослід.

Зроблено висновки, що досвід минулого заслуговує на увагу, детальне вивчення та оцінку для відродження повноцінного функціонування кабінетної системи закладів освіти відповідно до вимог сьогодення.

Ключові слова: кабінетна система, політехнічні навички, шкільна освіта, засоби навчання, методи навчання.

Постановка проблеми. Питання значущості забезпечення кабінетів природничих наук важливе для подальшого економічного розвитку країни, розвитку ринку послуг. Навчання здобувачів освіти фізиці, хімії, біології та географії полягає не тільки в розвитку математичних здібностей через розв'язування задач та розвиток пам'яті завдяки теоретичним матеріалам. Головне в природничих науках – це надання навичок роботи з даними, отриманими практично, уміння креативного вирішення поставлених цілей, розвиток soft skills у здобувачів освіти. Уже тільки саме обладнання природничих кабінетів має стимулювати здобувачів освіти приділяти більше уваги таким предметам. Природничий зміст впливу освіти має велике значення для економічного зростання країни.

Важливим аспектом розвитку індустріально-інноваційної економіки є відповідна якість освіти. Зважаючи на важливу роль отримання відповідних базових навичок

^{*}© Романов О. М.

у середній освіті доцільним є забезпечення природничих кабінетів відповідним матеріально-технічним обладнанням.

Аналіз досліджень. Останніми роками спостерігається посилення уваги української влади й учених до осмислення, адекватного вирішення проблем освітньої мережі, зокрема матеріально-технічного забезпечення кабінетів.

Важливі теоретичні положення обґрунтування доцільності кабінетної системи та дослідження теоретико-методичних підходів до формування у здобувачів освіти наукової картини світу в школах України містять наукові праці вітчизняних педагогів (О. Бабіна, Л. Дровозюк, М. Євтух, Л. Єршова, В. Живодьор, В. Кузьменко та ін.).

Мета статті полягає в історичному екскурсі розвитку кабінетної системи, обґрунтуванні потреби повноцінного забезпечення обладнанням шкільних кабінетів і лабораторій для практичного пізнання здобувачами освіти завдяки методам наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Після ухвалення 1959 року Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» пришвидшеними темпами в загальноосвітніх школах почалось розширення навчально-матеріальної бази. У цьому Законі наголошувалося, що для подальшого поліпшення викладання учням основ наук і виробничого навчання потрібно підвищити матеріально-технічне забезпечення та рівень наочності навчання в школах і створити відповідні майстерні та кабінети [11, с. 7]. Здебільшого навчально-матеріальна база шкіл не відповідала вимогам політехнічного навчання, не дозволяла проводити виробниче навчання старшокласників, не даючи змоги вчителям проводити якісно свої заняття з природничих предметів, тим самим несучи негативний вплив на викладання окремих дисциплін. Зазначене завдання намагалися виконати органи управління освітою і школи. Із кожним роком якість матеріального стану навчального процесу покращувався, відповідно все більшу увагу почали приділяти якісному забезпеченню оснащенням природничих кабінетів для підняття рівня викладання даних предметів і факультативів. У результаті зрушень в структурі викладання в загальноосвітніх школах поступово з'явилася кабінетна система [2; 4; 6; 10].

Методисти та науковці займались вирішенням питання з осучаснення обладнання кабінетів. Учителі також робили свій внесок щодо змін у методику викладання природничих предметів відповідно до науково-технічного процесу [1].

Після приходу Л. Брежнєва до влади відбулось поступове руйнування вибудованої до нього системи освіти. Спочатку було ухвалено постанову «Про зміну терміну навчання у середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням», де пропонувалось повернутись до 10-річного навчання та відмовитись від виробничого навчання і списати його матеріально-технічну базу. Відмова від виробничого навчання спричинила відповідну втрату матеріально-технічну базу. Унаслідок погіршилась підготовка учнів до життя. Також під час планування навчального часу в школах УРСР було зроблено все для того, щоб наблизити його до шкіл російської федерації.

Відповідно до постанови від 19 листопада 1966 р. «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» передбачалося відкриття середніх шкіл із поглибленим вивченням як теоретичного навчального матеріалу, так і з практичним застосуванням у 8-10 класах знань й умінь з математики, обчислювальної електротехніки, хімії, хімічних технологій, фізики, радіоелектроніки, біології, агробіології Школам надано право проведення факультативних занять для поглиблення знань учнів, зокрема фізико-математичних наук [9]. Шкода, але зазначена постанова (як і багато інших на той час), так і не була виконана в повному обсязі, адже ця ухвала не мала відповідного фінансування для реалізації належного забезпечення матеріально-технічною базою.

У програмах старших класів з біології (1965 р.) та фізики (1967 р.) були передбачені наприкінці навчального року теми узагальнення отриманих учнями наукових знань із попередніх класів з різних галузей.

Становлення й закріплення кабінетної системи освіти в 1972–1977 рр. Як раціональної форми організації занять ознаменувало новий етап розвитку вітчизняної школи. Проте реалізація забезпечення природничих кабінетів була заполітизованою. Нове обладнання спочатку надавалось російськомовним школам, а в сільські школи воно надавалось за залишковим принципом.

Природничі кабінети починають активно забезпечуватись оснащенням для індивідуального, групового, фронтального та демонстраційного експериментів. Але це обладнання не завжди було технічно досконалим – саме в цей період почався розквіт творчості вчителів та науковців щодо вдосконалення цього обладнання для повноцінного використання на уроках. Були випадки, коли вчителі на позаурочних заняттях створювали разом з учнями обладнання не тільки демонстраційне, а й цілі комплекти для виконання лабораторних робіт індивідуально, в парі чи в групі у класі на уроках [1].

Вивчення фізики відбувалось завдяки демонстрації дослідів із дії законів, лабораторних робіт та фізичного практикуму й експериментів. Для закріплення відповідних знань відводились уроки з розв’язування задач. Варто зауважити, що в цих програмах відбувся відхід від наведення прикладів із роботи військової техніки. Навчальні плани та програми постійно коригувались.

Найбільш значні зміни в 1976-1977 н. р. відбулися в циклі географічних дисциплін. Відповідно до змісту шкільної географічної освіти передбачались міжкурсові та міжпредметні зв’язки з астрономією, геологією, геофізикою, геохімією, біологією, історією, політичною економікою та іншими відомостями про СРСР і зарубіжні країни, трудовим і виробничим навчанням та з іншими природничими й гуманітарними науками з метою забезпечення цілісного усвідомлення предмета. Відповідно був оновлений типовий перелік засобів навчання та обладнання кабінетів географії.

У результаті проведених робіт у 1979–1980 н. р. близько 96 % середніх і 70 % восьмирічних шкіл використовували кабінетну систему навчання. Наприкінці 1980 р. у загальноосвітніх школах УРСР працювало понад 144 тис. навчальних кабінетів, у кожному з них було не менш як 10 найменувань технічної апаратури: кіно- та графопроекторів, епідіаскопів, телевізорів, магнітофонів тощо [4]. Та все ж частина вчителів не мала змоги якісно реалізувати сформований діалектико-матеріалістичний світогляд у школярів. Причиною цього була незадовільна навчально-матеріальна база шкіл.

Починаючи від 1981–1982 н. р. міністерства освіти союзних республік, зокрема України, визначили та почали впроваджувати новий та єдиний рівень загальної середньої освіти. Було введено нові типові навчальні плани та програми. Але тогочасні програми не враховували швидкий розвиток науково-технічного й соціального прогресу.

Під час викладання гуманітарних і природничих предметів учителі знайомили учнів з територіально-виробничими комплексами, використанням людством природних ресурсів, процесів у природі, політичним життям держав, акцентуючи увагу на вивченні ідеологічних документів. Тим самим відбувалось насаджування комуністичної ідеології в поєднанні з інформацією про те, що важка промисловість – це основа матеріально-технічної бази комунізму [10].

Відповідно до нових матеріалістичних програм із біології вони містили більше інформації з основ біологічних теорій (Дарвіна, клітинної) та закономірностей, провідних понять, застосування біологічних знань у практиці сільського господарства, медицині, мікробіології, промисловості, охорони природи тощо. У результаті покращилися знання учнів з ботаніки [12].

Кінець 70-х рр. і 80-х рр. ХХ ст. виявив «усю красу» радянського планового забезпечення обладнанням шкіл. Наприкінці 1970-х років майже в усіх школах була

введена кабінетна система навчання. Найбільш значних результатів забезпечення обладнанням природничих кабінетів вдалося досягти в Харківській, Донецької, Дніпропетровській, Сумській областях. Школи інших областей могли отримати необхідне обладнання на базі обласного центру забезпечення тільки через зв'язки та хабарі. Отримати бажане обладнання мали можливість ті педагоги, які були зацікавлені в цьому й частіше бували в обласному центрі. При тому не варто забувати також про ставлення дирекції шкіл до цих учителів та товариські відносини із головами колгоспів або номенклатурною верхівкою райцентрів. Також сам процес розподілу забезпечення обладнання в кабінети був заідеологізований. Тільки в такому разі вчитель міг взяти, що йому потрібно, і то за умови, що воно було на складі. Обладнання надходило на склад/базу періодично, і чим ближчим був кінець СРСР, тим складніше було отримати обладнання навіть через блат.

При цьому у 80-ті роки XX століття Міністерством освіти і Міністерством охорони здоров'я було розроблено й ухвалено низку постанов і методичних рекомендацій різного роду, основною метою яких було створення передумов для впровадження в практику освіти стандартних кабінетів. Серед них – «Будівельні норми і правила. загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів», «Типові переліки навчально-наочних посібників та навчального обладнання загальноосвітніх шкіл», «Про використання шкільних меблів» тощо.

У 80-ті рр. XX ст. серед учителів природничих предметів усе більшої популярності набувають уроки-узагальнення та систематизації знань і вмінь. Про прискорення процесу формування вмінь і навичок учнів із використання діапозитивів і транспарантів до графопроектора свідчить створення блоку технічних засобів навчання (ТЗН) у природничому кабінеті.

Навички вдосконалення знань і формування експериментальних умінь уже стають неактуальними. Так, І. Ляшенко, М. Тюльпа рекомендують планувати діяльність учителя з метою формування в учнів узагальненого експериментального вміння, індивідуальні завдання для кожного учня. Спостерігається нестача простих приладів для виконання лабораторних і демонстраційних робіт. Найяскравіше почало виявлятися це явище в сільських школах. Унаслідок цього відбувається об'єднання природничих кабінетів у різних форматах – наприклад, об'єднання кабінету фізики з кабінетом трудового навчання або створення одного кабінету біології та географії.

В Україні різко зменшилась кількість українськомовних шкіл, а кількість годин на вивчення російської та української мов у школах з українською мовою викладання зрівнялась.

Після 1984 року введено новий навчальний план і програми, що базувалися на послідовному й раціональному розподілі теоретичного матеріалу за ступенями навчання з підвищенням ідейно-теоретичного рівня навчальних курсів. Кількість обов'язкових годин навчальних занять було скорочено, але збільшено час на факультативи за вибором школярів з уведенням узагальнювальних занять.

Освітня почали більше приділяти уваги використанню в навчальному процесі технічних засобів навчання (кіно, радіо, телебачення) розуміючи їх навчально-виховний потенціал. Бажання вчителів та відповідне фінансування навчальних закладів сприяло збільшенню кількості кіноустановок у закладах освіти та кількості навчальних кінофільмів у фільмотеках.

У 1985-1991 роках почали запроваджуватись нові підходи до формування змісту освіти та намітилась тенденція до послаблення партійно-державної цензури у зв'язку з переходом від тоталітаризму до плюралізму.

Удосконалення змісту шкільної освіти в цей період було пов'язане передусім із «Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.). У загальноосвітніх школах учні отримали змогу обирати факультативні заняття відповідно до власних інтересів і здібностей поглиблено вивчати вибраний предмет.

У планах було зменшено кількість годин на вивчення математики, географії, біології, фізики та хімії, російської мови та літератури. Заощаджені години були виділені на вивчення української мови і літератури, факультативні заняття (13 год.), позапланові години з обов'язкової суспільно-корисної та продуктивної праці (22 год.) та запланованої трудової практики на 82 дні.

Зменшення годин на вивчення російської мови та літератури було логічним у зв'язку з відродженням національної ідеї України. Щодо ж зменшення годин природничого циклу, то було запропоновано для компенсації зменшення кількості годин на вивчення природничо-математичних предметів та надання учням міцних знань, широке впровадження в навчальний процес методів, на яких ґрунтувались дослідження природничих наук: спостереження, досліди, екскурсії, практичні роботи, демонстрації натуральних об'єктів і т. д.

1990 року розпочався відхід від єдиної школи. Міністерством освіти УРСР було видано навчальні плани для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням певних предметів. Починають засновуватися школи-гімназії та школи-ліцеї з поглибленим вивченням суспільно-гуманітарного, художньо-музичного, фізико-математичного, хіміко-біологічного профілів та інших напрямів і циклів [2]. Відбувається скорочення годин професійного навчання. Запроваджуються диференційовані програми.

Диференціація передбачала складання завдань різної складності та вимог до знань на основі отримання однакового обсягу інформації відповідно до урахування здібностей до засвоєння школярів. Так, базові програми з фізики для 7-9 кл. мали три рівні, а профільні – 2. Також ще більш масово регламентувались узагальнювальні уроки у програмах природничо-математичних дисциплін.

У 90-ті рр. ХХ ст. усе більшої популярності набували теоретичні матеріали (розв'язування задач, нові відкриття в природничих науках). Збірники готових конспектів того періоду були насичені такими типами уроків. Також у методичній літературі пропонуються уроки-лекції, семінари, уроки-вистави, уроки-футболи, уроки-узагальнення та ін. в ігровій формі. Навіть позакласні тематичні заходи стали подібні до теоретичних вечорів (КВК, «Що? Де? Коли?», «Поле чудес», «Поклик джунглів», «Розумники й розумниці», «Еврика»). На таких тематичних вечорах учасники змагалися у кмітливості та ерудиції, але не в політехнічній компетенції.

У типових переліках кількість пунктів обладнання природничих кабінетів зменшується. Наприкінці 90-х рр. частіше починають звертати увагу на повернення експерименту в освітнє середовище, оновлення матеріально-технічної бази, але далі закликів жодних зрушень не сталося.

Відбувається погіршення викладання природничо-наукової складової освіти. Цього слід було чекати, оскільки крім важкого становища, в якому опинилися вітчизняні школи і вчителі країни після розпаду СРСР, в Україні відбувався демонтаж роками відпрацьованої системи шкільної освіти, зокрема й природничо-наукової. Більше годин відводилося на гуманітарні предмети.

Виконувати в тих умовах неодмінну вимогу шкільної програми з фізики щодо виділення 16 % навчального часу для проведення лабораторних робіт і практикуму школярів було складно. Аналогічну вимогу також було складно підтримувати і в шкільних програмах хімії та біології [2]. Скорочення кількості годин на природничі предмети та відсутність оновлення матеріально-технічного обладнання спричинило найбільшу втрату у природничо-науковій освіті: спостереження за явищами, проведення дослідів, лабораторних робіт, практикуму, розв'язання експериментальних завдань.

Кабінетна система єдиної школи, орієнтована на класну форму занять і передавання готових знань учителем, виявилася недостатньо пристосованою до диференційованого навчання. Матеріально-технічні умови не завжди підходили для організації поглибленої, а тим більше – спеціалізованої підготовки. Ці потреби не задовольнялися насамперед

складом та об'ємом простору, зональною структурою будівлі школи, а також наявним обладнанням, розрахованим на базовий рівень освіти.

Починаючи від 1992 року в школи України щороку надходили нові навчальні плани та програми. Також Міністерство освіти України вводило варіативні навчальні плани з різним рівнем інтеграції навчальних курсів.

Пріоритетною ознакою із забезпечення навчально-матеріальної бази шкіл 90-х рр. стало поповнення школи комп'ютерами, комп'ютерними класами, програмним забезпеченням навчального призначення та електронними підручниками. У більшості кабінети отримували технічні засоби навчання для використання в навчальному процесі телевізійних передач тощо.

Було затверджено новий «Типовий перелік навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання для шкіл першого, другого і третього ступенів», де кількість одиниць забезпечення лабораторного обладнання та роздаткового матеріалу було вказано з розрахунку на 30 учнів у класі. Відповідно до цього переліку школи вимушені реалізовувати своє забезпечення оснащенням технічними засобами та навчально-наочними посібниками через цільове постачання за кошти державного та регіональних бюджетів.

На жаль, на практиці спостерігалася дещо інша картина. У школи майже не надходили технічні засоби навчання, а також хімічні реактиви для проведення практичних і лабораторних занять. Через недостатнє фінансове забезпечення та численні проблеми відбулося помітне та безпідставне скорочення кількості загальноосвітніх шкіл, окрім зменшення кількості навчальних кабінетів та дослідницьких ділянок у зв'язку зі скороченням загальної кількості шкіл. Також у школах зменшилася кількість навчальних кабінетів і навчально-дослідницьких ділянок, особливо сільських, які не відповідали реальним потребам і були досить часто занедбані.

1999 року Кабінет Міністрів України ухвалив постанову про «Комплексну програму заходів розвитку середньої освіти на 1999–2012 роки». Ця постанова стала вихідним документом для розроблення змісту освітніх стандартів та продовження опрацювання змісту освітніх галузей. Одночасно з позитивними змінами системи шкільної освіти не було приділено належної уваги до усунення багатьох недоліків освіти. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» реалізація змісту освіти здійснювалася школою через робочі навчальні плани, які у свою чергу дуже сильно залежали від якості освіти та компетенцій учителів у педагогічних колективах.

Відповідно робочі плани шкіл досить часто не враховували належним чином можливості шкіл й інтереси та потреби школярів. Далеко не завжди запровадження нових навчальних предметів і курсів було вмотивованим у школах, ліцєях і гімназіях.

Значним недоліком було виключення з навчальних планів загальноосвітніх шкіл годин, відведених на проведення додаткових занять і консультацій.

Масове надходження в школи технічних засобів (відеоманітофони, DVD-програвачі, комп'ютери) та поява освітніх відеокасет, CD і DVD дисків у цей час у роздрібній торгівлі мало позитивний вплив на світосприйняття школярами навколишньої дійсності, але при цьому почала відбуватися підміна інтерактивністю практично проведених дослідів, лабораторних робіт і практикумів, що своєю чергою мало негативний вплив на практичні навички. Наріжною помилкою такого використання було перетворення уроків природничих предметів на уроки письма «занотуй, що бачиш, та оформи висновки». Досвід використання комп'ютерних моделей як альтернативу проведення демонстрацій та виконання здобувачами освіти лабораторних робіт показав недоліки такого використання ІКТ.

Використання можливостей комп'ютерних симуляцій та відео в поєднанні з практичними класичними експериментами та цифровими вимірювальними комплексами підсилює інтерес до політехнічних спеціальностей. Суто орієнтуватись на

використання ІКТ варто тільки в тих темах, які не можливо провести наочно. Як, скажімо, уроки з теми «Ядерна фізика».

Через втрату інтересу до навчання, відірваність шкільних програм від реального життя, застаріле матеріально-технічне забезпечення шкіл, відсутність реальних життєвих перспектив певна частина учнів не мала бажання продовжувати навчання в 10-11 кл.

При порівнянні періоду від 2000 р. по 2016 р. із 90-ми рр. ХХ ст. особливих відмінностей не спостерігається. Окрім таких: активне використання готових уроків з Інтернету вчителями та проведення на уроках експериментів з використанням обладнання створеного із підручних засобів, кабінети забезпечуються CD та DVD-дисками з комп'ютерними симуляціями та відеоматеріалами хімічних, фізичних, біологічних процесів відповідно.

Кардинальних змін у типових переліках засобів навчання природничих кабінетів не відбувається. Тільки зменшується кількість обладнання за рахунок відмови від морально-застарілого, складного в обслуговуванні, обладнання для лабораторних робіт, що було виключено з переліку до предметів шкільної програми. Зрозуміло, що невідповідність навчального середовища вимогам до його дослідницького характеру була зумовлена низькою матеріальною базою школи, майже повною відсутністю постачання шкіл приладами й устаткуванням, без яких вивчати основи природничих наук у школі не можна.

Якщо до часів «застою» науковці та методисти пропагували в більшості дослідницьку складову у викладанні природничих предметів, то наприкінці 90-х рр. — на початку 2000-х рр. більшість науковців-теоретиків уже виступали за подальше спрощення шкільних програм природничого циклу.

Учителів-практиків та вчителів-новаторів майже не залишилось. Молоде покоління неохоче обирало своєю професією «педагогічну ниву» з природничих предметів. Тут зіграли злий жарт не тільки відсутність сучасного обладнання в кабінетах фізики, хімії, біології та географії, а й фінансовий вплив у виборі гуманітарних предметів та математики щодо малопопулярних природничих предметів (відсутність доплат за перевірку зошитів, купівля витратних матеріалів за власний кошт, більше критеріїв до паспортизації кабінету і т.ін.). Отож молоді вчителі не мали професійних стимулів до розвитку експериментальної складової своїх уроків.

Від 2016 року здійснюється осучаснення типового переліку обладнання природничих кабінетів. Прописано, що кабінети біології, географії, математики, фізики та хімії мають бути обладнані комп'ютерним та мультимедійним обладнанням в необхідній кількості з характеристиками не нижче мінімальних вказаних у переліку. Природничі кабінети мають бути забезпечені цифровим вимірювальним та демонстраційним обладнанням, мати комплекти обладнання для виконання лабораторних робіт і т. ін. із можливістю використання разом із цифровим обладнанням [7]. Уже чітко прописано, що ТЗН та ІКТ доцільно використовувати тільки в поєднанні із класичними дослідженнями на заняттях з природничих предметів.

2020 року офіційно впроваджується STEM [8], хоча публікації щодо впровадження STEM у вчительських матеріалах у періодичній пресі почали з'являтися лише 2018 р., як і впровадження курсів з робототехніки.

Відповідно до наказу МОН України № 574 від 29.04.2020 комп'ютерне обладнання навчальних кабінетів біології, географії, фізики, хімії та STEM-лабораторій має бути сумісним з іншим обладнанням. Перелік обладнання для вищезазначених кабінетів значно розширений і є обов'язковим. Також зазначено, що обладнання STEM-лабораторій залежить від наявності відповідного фахівця в закладі освіти та має відповідати віковій категорії здобувачів освіти цього закладу освіти.

Висновки. Отже, проведений аналіз історичного шляху розвитку шкільних кабінетів природничих предметів у світлі освітніх цілей України в 1959–2020 рр. дозволяє зробити висновки, що, незважаючи на численні недоліки, накопичено неабиякий досвід

щодо оснащення закладів освіти необхідним обладнанням задля організації якісного й успішного педагогічного процесу. Цей досвід заслуговує на увагу, детальне вивчення та оцінку для відродження повноцінного функціонування кабінетної системи з оновленим матеріально-технічним обладнанням відповідно до вимог сьогодення.

Це дослідження є лише початком фундаментальних, практичних, довготривалих наукових пошуків із вивчення історичних віх упровадження та розвитку природничих кабінетів у школах, що може бути здійснене в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел

1. Викладання фізики в школі: зб. ст. / за ред. В. К. Мітюрова. Київ: Радянська школа, 1969. Вип. 6. 240 с.
2. Ільченко О. Г. Умови дослідницької діяльності учнів у навчальному середовищі. *Постметодика*. 2010. № 5 (96). С. 31-33.
3. Лікарчук І. Замість епітафії. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/255-111>
4. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці / [Л. В. Артемова, Є. С. Березняк, В. О. Білоусова та ін.; редкол.: В. Ю. Тараненко (голова) та ін.]. Київ: Радянська школа, 1981. 335 с.
5. Про впровадження програмованого навчання в учбових закладах Міністерства освіти УРСР: наказ Міністерства освіти УРСР від 15 серп. 1963 р. № 118. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1963. № 17. С. 5-7.
6. Про забезпечення шкіл республіки навчально-наочним приладдям, обладнанням та інструментом: наказ Міністерства освіти УРСР від 29 квіт. 1963 р. № 42. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1963. № 11. С. 4-6.
7. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки від 22 черв. 2016 р. № 704. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1050-16#Text>
8. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій: наказ Міністерства освіти і науки України від 29 квіт. 2020 р. № 574. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-pereliku-zasobiv-navchannya-ta-obladnannya-dlya-navchalnih-kabinetiv-i-stem-laboratorij>
9. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР: Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 8 грудня. 1966 р. № 900. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text
10. Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи: Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листоп. 1966 р. № 874. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1966. № 23. С. 2-6.
11. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: Закон Української РСР від 17 квіт. 1959 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1959. № 8. С. 2-16.
12. Про підсумки експериментального навчання дітей у класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році: наказ Міністерства освіти УРСР від 9 верес. 1983 р. № 304. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1983. № 22. С. 17-26.

References:

1. Mitiurova, V. K. (Ed.). (1969). *Vykkladannia fizyky v shkoli* [Teaching Physics at school]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
2. Ilchenko, O. H. (2010). *Umovy doslidnytskoi diialnosti uchniv u navchalnomu seredovyshchi* [Conditions for students' research activities in the learning environment]. *Postmetodyka*, 5 (96), 31–33 [in Ukrainian].
3. Likarchuk, I. (2014). *Zamist epitafii* [Instead of the epitaph]. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/255-111> [in Ukrainian].
4. Artemova, L. V., Berezniak, Ye. S., & Bilousova, V. O. (1981). *Narodna osvita i pedahohichna nauka v Ukrainskii RSR u desiatii piatyrihtsi* [Public education and pedagogical science in the Ukrainian SSR in the tenth five-year plan]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

5. Pro vprovadzhennia prohramovanoho navchannia v uchbovykh zakladakh Ministerstva osvity URSS: nakaz Ministerstva osvity URSS vid 15 serp. 1963 r. № 118 [On the introduction of programmed learning in educational institutions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR of August 15, 1963 No. 118]. (1963). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 17, 5–7 [in Ukrainian].
6. Pro zabezpechennia shkil respubliki navchalno-naochnym pryladdiam, obladnanniam ta instrumentom: nakaz Ministerstva osvity URSS vid 29 kvit. 1963 r. № 42 [On providing schools of the republic with educational and visual aids, equipment and tools, Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR of April 29, 1963 No. 42]. (1963). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 11, 4–6 [in Ukrainian].
7. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Educational and General Purposes for Science and Mathematics Classrooms of General Educational Institutions, Order of the Ministry of Education and Science dated June 22, 2016 No. 704. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1050-16#Text> [in Ukrainian].
8. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 29, 2020 No. 574. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-pereliku-zasobiv-navchannya-ta-obladnannya-dlya-navchalnih-kabinetiv-i-stem-laboratorij> [in Ukrainian].
9. On measures to further improve the work of secondary schools in the Ukrainian SSR, Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated December 8, 1966 No. 900. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text [in Ukrainian].
10. Pro zakhody podalshoho polipshennia roboty serednoi zahalnoosvitnoi shkoly: Postanova TsK KPRS i Rady Ministriv SRSR vid 10 lystopada 1966 r. № 874 [On measures to further improve the work of secondary comprehensive schools, Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR dated November 10, 1966 No. 874]. (1966). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 23, 2–6 [in Ukrainian].
11. Pro zmitsnennia zviazku shkoly z zhyttiam i pro dalshyi rozvytok systemy narodnoi osvity v Ukrainiskii RSR: Zakon Ukrainiskoi RSR vid 17 kvitnia 1959 r. [On strengthening the connection between school and life and on the further development of the system of public education in the Ukrainian SSR, Law of the Ukrainian SSR dated April 17, 1959]. (1959). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 8, 2–16 [in Ukrainian].
12. Pro pidsumky eksperymentalnoho navchannia ditei u klasakh vyrivniuvannia pry zahalnoosvitnikh shkolakh u 1982/83 navchalnomu rotsi: nakaz Ministerstva osvity URSS vid 9 veres. 1983 r. № 304 [On the results of experimental training of children in remedial classes at secondary schools in the 1982/83 academic year, Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR dated September 9, 1983 No. 304]. (1983). *A collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (USSR)*, 22, 17–26 [in Ukrainian].

Romanov O. M.,

orcid.org/0009-0008-2510-6473

DEVELOPMENT OF THE CABINET TEACHING SYSTEM IN THE SCHOOL NATURAL EDUCATIONAL SPHERE OF UKRAINE IN 1959–2022

The article presents the historical periods of the development of the cabinet system of natural subjects from the beginning of their creation in 1959 to 2020. It describes changes in the provision of classrooms with equipment, as well as how this influenced changes in the methodology of teaching natural sciences.

The system of offices of natural subjects is a whole scientific center where students develop analytical and research skills, studying the regularities of the respective subjects both individually and of nature. For students to be able to fully master knowledge and conduct experiments, the classroom must be equipped in accordance with modern standards approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine and be with an adjacent room (laboratory) for storing equipment for performing

practical tasks and visual materials and technical support. A well-equipped classroom not only helps to improve learning outcomes, but also contributes to the development of students' interest in the subject, broadening their horizons and preparing for future scientific or research activities.

A similar process is now taking place in military training centers. There are no complaints about training centers where experienced instructors with full material and technical support perform their duties, because only in this case the mobilized person receives basic experience in using weapons and soft skills, teamwork skills necessary for survival in battle.

Attention is drawn to the fact that in Ukraine since 2020, the implementation of STEM methods for the implementation of research projects has begun, the importance of combining home and laboratory experiments with virtual experiments in cases where it is not possible to conduct an experiment.

Conclusions are drawn that the experience of the past deserves attention, detailed study and evaluation for the revival of the full-fledged functioning of the classroom system of educational institutions in accordance with the requirements of the present.

Key words: cabinet system, polytechnic skills, school education, teaching aids, teaching methods.

Дата надходження статті: 12.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

УДК 378.141

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.604>

Сотер М. В.*,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА У ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (40-ВІ РОКИ ХХ СТ.)

Статтю присвячено дослідженню аналізу іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві роки ХХ ст.).

Підкреслено істотну роль та затребуваність фахівців інженерно-технічних спеціальностей у повоєнному відновленні держави у 40-ві роки ХХ століття.

Результатом потреби у висококваліфікованих спеціалістах у досліджуваній період стало інтенсивне відновлення мережі технічних закладів вищої освіти та відкриття нових факультетів у цих закладах (механічного, технологічного, механічної обробки деревини, механізації лісообробки й транспорту). Указано, що мережа технічних закладів вищої освіти УРСР на кінець 1945 – 1946 навчального року включала механіко-машинобудівні й енергетичні, політехнічні, гірничо-металургійні, хіміко-технологічні, будівельні, лісотехнічні й лісгосподарські заклади вищої освіти, вищі заклади Міністерства шляхів сполучення СРСР та Міністерства морського флоту, заклади вищої освіти харчової промисловості. Більше того зазначено, що у 1945–1946 навчальному році саме в технічних закладах вищої освіти спостерігалась найбільша успішність.

Акцентовано на посиленні уваги до іншомовної підготовки на законодавчому рівні. Підкреслено, що іноземні мови (німецька, французька або англійська) було включено до вступних іспитів на інженерно-технічні спеціальності. Зазначено, що брак навчально-методичного забезпечення з іншомовної підготовки посилив видавництво підручників, посібників для вузів, поповнення бібліотек літературою на іноземних мовах, обладнання у вищих кабінетів з іноземних мов, а також виготовлення навчальних кінофільмів та діапозитивних фільмів.

Ключові слова: фахівці інженерно-технічних спеціальностей; технічні заклади вищої освіти України; іншомовна підготовка; література іноземними мовами; кабінети іноземних мов.

*© Сотер М. В.

Постановка проблеми. До невідкладних завдань вищої інженерно-технічної освіти в Україні, які гостро постали перед суспільством, належить кваліфікована підготовка таких фахівців, зокрема й іншомовна. Вона в умовах динамічного науково-технічного прогресу, жорсткої конкуренції, стрімкого розвитку новітніх цифрових технологій, інноваційних розробок і, у той же час, потреби повоєнного відновлення держави сприятиме їх успішній самореалізації, конкурентоспроможності, професійній мобільності як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках праці, що дозволить вивести нашу державу на якісно новий рівень. Також створення і впровадження сучасних підходів до такої підготовки не можливе без ретроспективного аналізу, який дозволить зберегти ґрунтовні здобутки й надбання колишніх поколінь і, водночас, взяти до уваги їх хиби, прогалини і прорахунки. Тобто представлені завдання потребують нагальних заходів задля їх вирішення.

Так, у 40-ві роки ХХ століття значущим було повоєнне відновлення держави, у якому істотну роль відіграли фахівці інженерно-технічних спеціальностей. Саме тому вивчення різних питань щодо їх підготовки в технічних закладах вищої освіти є актуальним.

Аналіз досліджень. Дослідженнями різних аспектів підготовки інженерів у технічних закладах вищої освіти України займалася ціла плеяда вітчизняних науковців: Л. Волкотруб «Підготовка інженерних кадрів у технічних вузах України (друга половина 70-х – перша половина 80-х років ХХ століття)» (Київ, 1998); Р. Гришкова «Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки» (Київ, 2007); В. Петрук «Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей» (Київ, 2008); Н. Сура «Система професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах» (Київ, 2013); І. Федосова «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець ХІХ – 30-ті роки ХХ століття)» (Умань, 2014); О. Юхно «Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина ХХ століття)» (Суми, 2016); З. Корнева «Система професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах» (Київ, 2018); Н. Осіпчук «Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (Рівне, Тернопіль, 2018); В. Золотовська «Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-і роки ХХ – початок ХХІ століття)» (Херсон, Тернопіль, 2019) та ін.

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу схарактеризувати іншомовну підготовку в технічних закладах вищої освіти України у 40-ві роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Загострення потреби у фахівцях інженерно-технічних спеціальностей у 40-ві роки ХХ століття виникло унаслідок багатьох чинників, зокрема потреби повоєнної відбудови та відновлення держави в усіх пріоритетних напрямках – інфраструктури, легкої та важкої промисловості, житлового фонду, сільськогосподарського обладнання та техніки тощо.

Варто відзначити, що відбудова починалася одразу після звільнення міст. Так, 1943 року відбувся пуск першої доменної печі на відбудованому Єнакіївському металургійному заводі; 1944 року відновлено Маріупольський і Новомаяківський коксохімічний заводи; 1947-го відбувся пуск першого агрегату відбудованого Дніпрогесу та пуск першої черги відбудованого заводу «Запоріжсталь»; 1948-го введено в експлуатацію газопровід Дашава-Київ; 1949 року запущено Запорізький трансформаторний завод [8, с. 486-488].

У зв'язку з гострою потребою у висококваліфікованих фахівцях досить стрімко здійснювалося й відновлення закладів вищої освіти. До кінця 1945-1946 навчального року мережа вишів на території УРСР була загалом відновлена і становила 153 вищі навчальні заклади, тоді як у 1940-1941-му навчальному році функціонували 164 [1, арк. 2]. У таблиці 1 представлено мережу технічних закладів вищої освіти УРСР на кінець 1945 –

1946 навчального року – механіко-машинобудівні і енергетичні, політехнічні, гірничо-металургійні, хіміко-технологічні, будівельні, лісотехнічні й лісогосподарські заклади вищої освіти, вищі заклади Міністерства шляхів сполучення СРСР та Міністерства морського флоту, заклади вищої освіти харчової промисловості [1, арк. 130-133].

У звіті закладів вищої освіти УРСР за 1945–1946 навчальний рік представлено, що план набору в політехнічні, механіко-машинобудівні, гірничо-металургійні й хіміко-технологічні заклади вищої освіти був недовиконаний [1, арк. 4]. У таблиці 2 репрезентовано технічні заклади вищої освіти, що суттєво недовиконали план набору, а в таблиці 3 відображено незначну кількість тих закладів, що перевиконали план у 1945–1946 навчальному році [1, арк. 67].

Таблиця 1

Мережа технічних закладів вищої освіти УРСР (стан на кінець 1945 - 1946 н.р.)

Міністерство вищої освіти СРСР	
Політехнічні заклади вищої освіти	
1	Київський політехнічний інститут
2	Львівський політехнічний інститут
3	Донецький індустріальний інститут
4	Одеський політехнічний інститут
Всього: 4	
Механіко-машинобудівні й енергетичні заклади вищої освіти	
1	Харківський механіко-машинобудівний інститут
2	Харківський електротехнічний інститут
3	Миколаївський кораблебудівний інститут
4	Харківський авіаційний інститут
5	Запорізький автомеханічний інститут
6	Київський автодорожній інститут
7	Харківський автодорожній інститут
Всього: 7	
Гірничо-металургійні заклади вищої освіти	
1	Дніпропетровський металургійний інститут
2	Дніпропетровський гірничий інститут
3	Харківський гірничо-індустріальний інститут
4	Криворізький гірничорудний інститут
5	Маріупольський металургійний інститут
6	Дніпродзержинський металургійний вечірній інститут
Всього: 6	
Хіміко-технологічні заклади вищої освіти	
1	Харківський хіміко-технологічний інститут
2	Дніпропетровський хіміко-технологічний інститут
3	Київський інститут силікатів
4	Харківський технологічний інститут будівельних матеріалів
5	Львівський технологічний інститут будівельних матеріалів
6	Рубіжанський хіміко-технологічний інститут
Всього: 6	
Будівельні заклади вищої освіти	
1	Київський інженерно-будівельний інститут
2	Харківський інженерно-будівельний інститут
3	Харківський інститут інженерів комунального будівництва
4	Одеський інститут інженерів комунального будівництва
5	Дніпропетровський інженерно-будівельний інститут
6	Полтавський інститут сільськогосподарського будівництва
7	Київський інститут цивільних інженерів
8	Одеський інститут інженерів сільськогосподарського будівництва
Всього: 8	

Продовження табл. 1

Лісотехнічні й лісогосподарські заклади вищої освіти	
1	Львівський лісотехнічний інститут
2	Київський лісогосподарський інститут
Всього: 2	
Міністерство шляхів сполучення СРСР	
1	Дніпропетровський інститут інженерів залізничного транспорту
2	Харківський інститут інженерів залізничного транспорту
Всього: 2	
Міністерство морського флоту	
1	Одеський інститут інженерів водного транспорту
2	Одеське вище морехідне училище
Всього: 2	
Заклади вищої освіти харчової промисловості	
1	Одеський технологічний інститут консервної промисловості
2	Київський технологічний інститут харчової промисловості
3	Одеський борошномельної промисловості та елеваторного господарства
Всього: 3	

Таблиця 2

Технічні заклади вищої освіти, що недовиконали план набору у 1945-1946 навчальному році

Технічні заклади вищої освіти	План	Фактично
Львівський технологічний інститут будівельних матеріалів	200	35
Миколаївський кораблебудівний інститут	275	129
Харківський механіко-машинобудівний інститут	400	203
Донецький індустріальний інститут	510	263

Таблиця 3

Технічні заклади вищої освіти, що найбільше перевиконали план набору у 1945-1946 навчальному році

Технічні заклади вищої освіти	План	Фактично
Харківський інженерно-будівельний інститут	100	210
Харківський технологічний інститут будівельних матеріалів	100	176
Одеський технологічний інститут консервної промисловості	300	410
Одеський борошномельної промисловості та елеваторного господарства	350	437

Про посилення ролі технічних закладів вищої освіти та їх активний розвиток у середині 40-вих років XX століття свідчить дані, відображені в таблиці 4 про відкриття нових факультетів, що були організовані в технічних закладах вищої освіти УРСР у 1945–1946 навчальному році [1, арк. 135].

Таблиця 4

Нові факультети в технічних закладах вищої освіти УРСР у 1945–1946 навчальному році

Технічні заклади вищої освіти УРСР	Факультети
Львівський лісотехнічний інститут	Механізації лісообробки й транспорту
	Механічна обробка деревини
Львівський технологічний інститут будівельних матеріалів	Технологічний
	Механічний

Більше того – у Звіті про роботу вищих навчальних закладів УРСР за 1945–1946 навчальний рік було зазначено, що найбільша успішність спостерігалась у технічних закладах вищої освіти, зокрема: Дніпропетровському хіміко-технологічному інституті – 78,3 %, Київському технологічному інституті харчової промисловості – 75,1 %, Запорізькому автомеханічному інституті – 79,4 %, Одеському вищому морехідному училищі – 79,6 %, Дніпропетровському інженерно-будівельному інституті – 73,6 %. Вказано також, що у вищевказаних закладах освіти добре поставлена й навчальна дисципліна. Утім були й технічні заклади вищої освіти, у яких спостерігалася низька успішність: зокрема в Харківському інженерно-будівельному інституті – 48,6 %, Львівському політехнічному інституті – 51,3 %, Київському інституті громадських інженерів – 43,4 %, Львівському лісотехнічному інституті – 49,3 %, [1, арк. 8].

Поряд із посиленням уваги до фахівців інженерно-технічних спеціальностей та їх підготовки в технічних закладах вищої освіти у 40-вих роках ХХ століття, вагому роль було приділено іншомовній підготовці таких фахівців. Це відображено у низці нормативно-правових документів.

Так, у постанові «Про викладання німецької, англійської та французької мов» від 16 вересня 1940 року № 1696 ухвалено, що кожен студент, який закінчує вищу школу, має вміти вільно читати спеціальну літературу й розмовляти іноземною мовою, для чого вищі навчальні заклади були зобов'язані ввести викладання іноземних мов упродовж 4 років по 2-3 години на тиждень. Указано, що студенти, які не склали іспит з іноземної мови за останній курс, не допускаються до державного іспиту або до захисту дипломного проєкту [2, с. 858-859].

У постанові «Про правила прийому у вищі навчальні заклади» встановлено норми прийняття до закладів вищої освіти відповідно до спеціальності. Так, у технічні вузи і факультети «машинобудівні, металургійні, металообробки, механічні, електромеханічні, енергетичні, зв'язку, гірничі, геологічні, нафтові, авіаційні, геодезичні, гідрометеорологічні, гідрографічні, автотракторні, залізничні, водного-транспорту, лісотехнічні, хіміко-технологічні, кіно-інженерні – з таких предметів: а) математики; б) фізики; в) хімії; г) російської мови (у вузах, де викладання ведеться не російською мовою, проводиться також екзамен з мови, якою в даному вузі ведеться викладання); д) однієї іноземної мови (німецької, французької або англійської)» [5, с. 2]. Таким чином, іноземну мову включили до вступних іспитів на інженерно-технічні спеціальності, що також вказує на інтенсифікацію іншомовної підготовки у технічних закладах вищої освіти.

Загострення потреби у вивченні мов спостерігалось на усіх рівнях вищої освіти, зокрема і в аспірантурі. Так, у наказі всесоюзного комітету у справах вищої школи «Про заходи щодо покращення підготовки аспірантів у вищих навчальних закладах» від 2 січня 1944 року № 2 наголошується на проблемах недостатнього виконання плану прийому на навчання до аспірантури, деяких недоліках щодо підготовки аспірантів та представлено заходи щодо її покращення. Зокрема обов'язкове залучення літератури іноземною мовою з основної і суміжних дисциплін підготовки аспіранта [6, с. 2]. У «Програмі підготовки аспірантів з іноземних мов» було представлено вимоги до вступного іспиту та вимоги щодо вивчення іноземних мов у аспірантурі й вимоги до такої підготовки (додаток № 2 до наказу Комітету по справам вищої школи № 2 від 2 січня 1944 року). У цьому документі представлено, що особи, які вступали до аспірантури, мали скласти вступний іспит з однієї з іноземних мов (англійської, німецької чи французької) в обсязі програми іноземних мов для закладів вищої освіти. На іспиті абітурієнт в аспірантуру мав, користуючись словником, надати переклад оригінального тексту літератури по спеціальності розміром 1-1,5 сторінки (до 2 тисяч друкованих знаків) упродовж 1 академічної години, представити знання з граматики і вести нескладну бесіду на побутові, суспільно-політичні та теми зі спеціальності.

Наголошувалося, що під час навчання в аспірантурі обов'язковим було вивчення двох іноземних мов: одна основна, та, з якої складався іспит для вступу в аспірантуру, а також додаткова, за вказівками наукового керівника аспіранта. Основна іноземна мова вивчалася на першому році підготовки, додаткова – на другому. На заняття з основної і додаткової іноземних мов відводилося по 4 години на тиждень. Для заняття з викладачем аспіранти об'єднувалися у групи по 3 – 5 аспірантів. Вивчення основної іноземної мови головним чином базувалося на читанні, аналізі й перекладі літератури зі спеціальності, яка рекомендована науковим керівником, художньої та громадсько-політичної літератури, а також дискусіях і бесідах цією мовою.

До ключових завдань практичних занять з основної іноземної мови викладача з аспірантами належали такі: коригування дефектів вимови, якщо такі були виявлені; активізація та збагачення лексичного запасу; систематизація знань з морфології та синтаксису; подальший розвиток і закріплення навичок читання; розвиток навичок перекладу і письмового викладення цією іноземною мовою. На кандидатському іспиті з основної іноземної мови – вільно читати й перекладати оригінальну наукову літературу по спеціальності; виявити розуміння змісту прочитаного без перекладу тексту і вміти передати його іноземною мовою; вести розмову на тему, що пов'язана зі спеціальністю аспіранта та на суспільно-політичні теми. Цільова установка та об'єм вимог з додаткової іноземної мови визначався вузівською програмою з іноземної мови. Під час третього року підготовки аспірант отримував індивідуальні консультації з іноземної мови в об'ємі 40 годин на рік. Кандидатський іспит із основної іноземної мови складається на першому році підготовки, а по додатковій – у кінці другого. Як з основної, так і додаткової іноземної мови аспірант має право скласти кандидатський іспит достроково [6, с. 7].

Поряд із посиленням уваги до вивчення іноземних мов, у більшості вищих навчальних закладів особливо не вистачало підручників і посібників з їх вивчення та викладання [1, арк. 96]. Більше того, студенти не мали можливості отримувати газети і журнали для вивчення іноземних мов [7, арк. 257].

Утім саме початок 40-вих років XX століття позначився активізацією видавничого плану з іноземних мов для вузів на 1941 рік, який складав до 15 підручників, а планово-фінансове Управління НКО при складанні кошторисів на 1941 рік мало було передбачити достатні асигнування для поповнення бібліотек літератури іноземними мовами й обладнання у вищих кабінетів іноземних мов [4, с. 8–9].

Також відповідно до розпорядження № 10628р міністерства електропромисловості, промисловості, засобів зв'язку, авіаційної промисловості, машинобудування та приладобудування, озброєння, охорони здоров'я, легкої промисловості, гумової промисловості, внутрішніх справ, фінансів і Головне управління геодезії і картографії зобов'язувалися на власних підприємствах виготовити і поставити міністерствам просвітництва союзних республік у 1946 році навчально-наочні посібники і лабораторне обладнання, Міністерство кінематографії до 1 жовтня 1946 року мало забезпечити виготовлення 10 навчальних кінофільмів, 50 діапозитивних фільмів; у 1 півріччі 1947 року – 10 навчальних фільмів, 50 діапозитивних фільмів [7, с. 58].

Висновки. На основі аналізу архівних джерел представлено ключові аспекти підготовки фахівців у технічних закладах вищої освіти України у 40-ві роки XX століття, зокрема з іноземної мови. До таких віднесено: затребуваність інженерно-технічних фахівців у повоєнній відбудові держави і, як наслідок, інтенсивне відновлення мережі технічних закладів вищої освіти та відкриття нових факультетів у цих закладах; посилення уваги до іншомовної підготовки на законодавчому рівні; брак навчально-методичного забезпечення з іншомовної підготовки посилив видавництво підручників, посібників для вишів, поповнення бібліотек літературою на іноземних мовах, обладнання у вищих кабінетів з іноземних мов, а також виготовлення навчальних кінофільмів та діапозитивних фільмів.

Подальші наукові дослідження вбачаємо в ретроспективному аналізі навчально-методичного забезпечення іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві роки ХХ століття).

Список використаних джерел:

1. Отчет о работе высших учебных заведений УССР за 1945-1946 учебный год. Управления по делам высшей школы. *Центральний державний архів громадських об'єднань та україніки*. Ф. 1. Оп. 73. Спр. 246. 167 арк.
2. Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР. О преподавании немецкого, английского и французского языков. 16 сентября 1940 г. № 1696. *Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР за 1940 г.* № 16-32. Москва. С. 858-859.
3. Постановления Совета Министров СССР по Народному образованию в УССР. Распоряжение №10628р от 4 сентября 1946 года (Москва). *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*. Ф. 166. О. 15 Спр. 126. 95 арк.
4. Про викладання німецької, англійської і французької мов у середніх і вищих школах. Постанова Колегії Народного Комісаріату освіти УРСР № 69 від 4 жовтня 1940 року. *Збірник Наказів та Розпоряджень Народного комісаріату освіти Української РСР*. Жовтень, 1940 року. С. 8-9.
5. Про правила прийому у вищі навчальні заклади. Постанова Центрального Комітету ВКП(б) і Ради Народних Комісарів Союзу РСР 243. *Збірник Наказів та Розпоряджень Народного комісаріату освіти Української РСР*. Вересень, 1940 року. № 25-26. С. 2-3.
6. Приказ всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР «О мероприятиях по улучшению подготовки аспирантов в высших учебных заведениях» от 2 января 1944 года, № 2». *Центральний державний архів громадських об'єднань та україніки*. Ф. 1. Оп. 73. Спр. 21. 30 арк.
7. Стенограмма Республиканского совещания директоров высших учебных заведений УССР 20-21 февраля 1947 года. *Центральний державний архів громадських об'єднань та україніки*, Ф. 1. Оп. 73. Спр. 354, арк. 257.
8. Українська Радянська Енциклопедія. Українська Радянська Соціалістична Республіка: Т. 11 / ред. кол. О. К. Антонов, Ф. С. Баби́чев, Б. М. Ба́бій, М. П. Ба́жан та ін. 2-ге вид. Київ: УРЕ, 1984. 494 с.

References:

1. Otchet o rabote vysshikh uchebnykh zavedenii USSR za 1945-1946 uchebnyi god. Upravleniia po delam vysshei shkoly [Report on the work of higher education institutions of the Ukrainian SSR for the 1945-1946 academic year. Department of Higher Education Affairs]. (Fund 1. Inventory 73. File 246. Leaves 167). Central State Archive of Public Associations and Ukrainian Studies. Kyiv [in Russian].
2. Postanovlenie Soveta Narodnykh Komissarov Soiuza SSR. O prepodavanii nemetskogo, angliiskogo i frantsuzskogo iazykov ot 16 sentiabria 1940 g. № 1696 [Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR. On the teaching of German, English and French languages dated September 16, 1940 No. 1696]. (1940). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 16-32, 858-859 [in Russian].
3. Postanovleniia Soveta Ministrov SSSR po Narodnomu obrazovaniuu v USSR. Rasporiazhenie №10628r ot 4 sentiabria 1946 goda (Moskva) [Resolutions of the Council of Ministers of the USSR on Public Education in the Ukrainian SSR. Order No. 10628p dated September 4, 1946 (Moscow)]. (Fund 166. Inventory 15. File 126. Leaves 95). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Russian].
4. Pro vykladannia nimetskoi, anhliiskoi i frantsuzkoi mov u serednikh i vyshchikh shkolakh. Postanova Kolehii Narodnoho Komisariatu osvity URSR № 69 vid 4 zhovtnia 1940 roku [On the teaching of German, English and French in secondary and higher schools. Resolution of the Board of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR No. 69 dated October 4, 1940]. (1940). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 8-9 [in Ukrainian].
5. Pro pravyla pryiomu u vyshchi navchalni zaklady. Postanova Tsentralnoho Komitetu VKP(b) i Rady Narodnykh Komisariv Soiuza RSR 243 [On the rules for admission to higher education institutions.

- Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks and the Council of People's Commissars of the USSR 243]. (1940). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 25-26, 2-3 [in Ukrainian].
6. О мероприятиях по улучшению подготовки аспирантов в высших учебных заведениях № 2 от 2 января 1944 года. Приказ всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР [On measures to improve the training of postgraduate students in higher education institutions No. 2 dated January 2, 1944. Order of the All-Union Committee for Higher Education Affairs under the Council of People's Commissars of the USSR]. (Fund 1. Inventory 73. File 21. Leaves 30). Central State Archive of Public Associations and Ukrainian Studies. Kyiv [in Russian].
 7. Стенограмма Республиканского совещания директоров высших учебных заведений СССР 20-21 февраля 1947 года [Transcript of the Republican Conference of Directors of Higher Education Institutions of the Ukrainian SSR dated February 20-21, 1947]. (Fund 1. Inventory 73. File 354. Leaves 257). Central State Archive of Public Associations and Ukrainian Studies. Kyiv [in Russian].
 8. Antonov, O. K., Babychev, F. S., Babii, B. M., & Bazhan, M. P. (1984). *Ukrainska Radianska Entsyklopediia. Ukrainska Radianska Sotsialistychna Respublika* [Ukrainian Soviet Encyclopedia. Ukrainian Soviet Socialist Republic]. (Vol. 11). Kyiv: URE [in Ukrainian].

Soter M. V.,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (THE 1940S)

The article is devoted to the study of the analysis of foreign language training in technical higher education institutions in Ukraine (the 1940s).

The significant role and demand for specialists in engineering and technical specialties in the post-war reconstruction of the state in the 1940s has been emphasized.

The result of the need for highly qualified specialists during the research period was the intensive restoration of the network of technical higher education institutions and the opening of new faculties in these institutions (Mechanical, Technological, Mechanical Wood Processing, Mechanization of Woodworking and Transport).

It is indicated that the network of technical higher education institutions of the Ukrainian SSR at the end of the 1945-1946 academic year included mechanical engineering, power engineering, polytechnic, mining and metallurgical, chemical and technological, construction, forest engineering and management institutions, institutions of the Ministry of Railways of the USSR and the Ministry of the Navy, and the food industry institutions. Moreover, it is noted that the highest success rate in the 1945-1946 academic year was observed in technical higher education institutions.

The article focuses on increased attention to foreign language training at the legislative level. It is emphasized that foreign languages (German, French, or English) were included in the entrance examinations for engineering and technical specialties. It is highlighted that the lack of educational and methodological support for foreign language training strengthened publishing textbooks and manuals for universities, replenishing libraries with literature in foreign languages, equipping foreign language classrooms in universities, as well as producing educational movies and slide films.

Key words: specialists in engineering and technical specialties; technical higher education institutions of Ukraine; foreign language training; literature in foreign languages; foreign language classrooms.

Дата надходження статті: 11.06.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс А. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бачинська Наталія Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса).

Боднар Оксана Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Болотникова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; доцент кафедри теоретичних основ олімпійського та професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Гаркуша Василь Костянтинович – слухач штатного навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

Главацька Юлія Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Досин Володимир Ігорович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Жулінська Ганна Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Захар Ольга Германівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Касаткін Олег Сергійович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Корнієнко Ірина Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Навчально-наукового інституту імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Кравець Надія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальноправових дисциплін Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ.

Ліскович Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Літікова Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Навроцька Марія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Пислар Анатолій Борисович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Плачинда Тетяна Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Романов Олександр Миколайович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; вчитель КЗ «Високопільський опорний заклад загальної середньої освіти».

Ситченко Анатолій Люціанович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Навчально-наукового інституту імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету; професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; доцент кафедри соціальних та загальнотехнічних дисциплін Первомайського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Степанова Тетяна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Чух Ганна Павлівна – доктор філософії, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Швед Ганна Володимирівна – доктор філософії, викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шевчик Богдан Володимирович – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шевчик Любов Омелянівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки та зоології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Шуляр Василь Іванович – доктор педагогічних наук, доцент, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; професор кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ящишин Зіновій Миколайович – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 57

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 03.07.2024 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 18,7. Наклад 50.

Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37-02-00
E-mail: info@academy.ks.ua