

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi58

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 58

ХЕРСОН

2025

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 №7 від 19.12.2024 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: Ірина КОЗЛОВСЬКА – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна);
Тетяна ПЛАЧІНДА – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. Випуск 58. 213 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти 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>Болотникова Т. Г.</i> Система позашкільної освіти України: фізкультурно-спортивний напрям	8
<i>Кармаз М. В.</i> Трансформація освітнього потенціалу музеїв засобами цифровізації і моделювання	17
<i>Кондратець І. В.</i> Педагогічний супровід дитячого слововідкриття в умовах тотального білінгвізму українського суспільства.....	29
<i>Пуїо О. І., Шпак М. М., Чайковська Г. Б.</i> Вплив сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища на формування особистості дошкільника	35
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	43
<i>Кохановська О. В., Слюсаренко Н. В.</i> Цифровий добробут педагогів: виклики та перспективи в умовах дистанційного навчання	44
<i>Стинська В. В.</i> Методологія наукового дослідження в галузі знань «А Освіта»: ключові орієнтири	50
<i>Богатирьова Т. М., Стрілець Л. А.</i> Медіація в контексті навчання та вивчення іноземної мови: діалог культур	61
<i>Жулінська Г. М.</i> Ключові компоненти соціально-емоційного навчання: сучасні інтерпретації у світовій педагогіці	70
<i>Заплатинський В. М.</i> Навчання з питань воєнних небезпек у базовій середній освіті	80
<i>Шевчик Л. О., Боднар О. С., Шевчик Б. В.</i> Окреслення базових системотвірних та інтегровальних процесів освіти для сталого розвитку	92
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	100
<i>Іванченко Є. А., Романовський М. В.</i> Використання бойового досвіду підрозділів сил безпілотних систем у процесі модернізації підготовки офіцерів Збройних Сил України	101
<i>Маслій О. М., Попович Л. І.</i> Способи протидії впливу когнітивних викривлень на мислення в навчанні майбутніх офіцерів	107
<i>Георгієв В. М., Кольца А. Є.</i> Особливості формування майбутніх офіцерів із кадрового та організаційного менеджменту у професійній підготовці.....	114
<i>Касаткін О. С.</i> Понятійно-категорійний апарат дослідження генези шкільної літературної освіти в Україні.....	123
<i>Коваленко О. М., Кан О. Ю.</i> Використання англійської термінології у дослідженнях безпілотних повітряних суден.....	133
<i>Літнікова О. І.</i> Завдання на основі oір для розвитку критичного мислення у студентів – морських інженерів.....	143
<i>Одайник С. Ф.</i> Мотиваційні чинники формування потреби педагогічних працівників у професійному розвитку в системі післядипломної освіти.....	151
<i>Швед Г. В.</i> Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України в умовах війни	158
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ.....	164
<i>Демченко В. М.</i> Мовна підготовка публічних управлінців: концептуальні виміри.....	165
<i>Завулічна І. І.</i> Добродійність у сфері освіти США: проблеми і перспективи	171
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	177
<i>Копилова С. В., Кадецька І. М.</i> Медіалізація соціуму як чинник соціалізації учнівської молоді: нові можливості й небезпеки	178
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	188
<i>Кохановська О. В.</i> Розвиток інноваційних технологій викладання у фармацевтичній освіті України в умовах глобальних цифрових трансформацій (перша чверть ХХІ століття)...	189
<i>Планинда Т. С.</i> Нормативно-правове підґрунтя фізкультурної освіти підлітків (кінець 30-х – початок 40-х рр. ХХ ст.)	196
<i>Тернопільська В. І.</i> Технології навчання фармацевтичної освіти в закладах вищої освіти України (кінець ХХ ст. – перша чверть ХХІ ст.)	204
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	212

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi58

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 58

KHERSON

2025

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 № 7 dated 19.12.2024).

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: Iryna KOZLOVSKA – doctor of pedagogical sciences, senior research officer (Ukraine); Tetiana PLACHYNDA – 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», 2025. Issue 58. 213 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education. 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, 2025

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	7
<i>Bolotnykova T. G.</i> Ukrainian out-of-school education system: physical culture and sports direction .	8
<i>Karmaz M. V.</i> Transforming the educational potential of museums through digitalisation and modelling	17
<i>Kondratets I. V.</i> Pedagogical support for children's word discovery in conditions of total bilingualism of ukrainian society	29
<i>Puio O. I., Shpak M. M., Chaikowska H. B.</i> The influence of a sensory-rich subject-play environment on the formation of a preschooler's personality	35
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	43
<i>Kokhanovska O. V., Slyusarenko N. V.</i> Pedagogues' digital well-being: challenges and perspectives in the conditions of distance learning	44
<i>Stynska V. V.</i> Methodology of scientific research in the field of knowledge "A Education": key benchmarks	50
<i>Bohatyrova T. M., Strilets L. A.</i> Mediation in the context of teaching and learning a foreign language: a dialogue of cultures	61
<i>Zhulinska H. M.</i> Key components of social and emotional learning: modern interpretations in global pedagogy	70
<i>Zaplatynskyi V. M.</i> Training in issues of military dangers in basic secondary education	80
<i>Shevchyk L. O., Bodnar O. S., Shevchyk B. V.</i> Outlining basic system-forming and integrating processes of education for sustainable development	92
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES.....	100
<i>Ivanchenko I. A., Romanovskyi M. V.</i> The use of combat experience of unmanned systems units in the process of modernising the training of officers of the Armed Forces of Ukraine.....	101
<i>Masliy O. M., Popovych L. I.</i> Methods to counteract the influence of cognitive biases on thinking in the education of future officers.....	107
<i>Heorhiiev V. M., Koltsa A. E.</i> Features of formation of future officers of personnel and organizational management in professional training.....	114
<i>Kasatkin O. S.</i> Conceptual-categorical framework for studying the genesis of school literary education in Ukraine.....	123
<i>Kovalenko O. M., Kan O. Iu.</i> English terminology usage in unmanned aerial vehicle studies	133
<i>Litikova O. I.</i> OLP-based activities to develop critical thinking in marine engineering students	143
<i>Odainyk S. F.</i> Motivational factors for the pedagogical workers' professional development need formation in the system of postgraduate education	151
<i>Shved H. V.</i> Professional development of teaching staff of preschool education institutions of Ukraine in war conditions	158
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	164
<i>Demchenko V. M.</i> Language training of public administrators: conceptual dimensions	165
<i>Zavulichna I. I.</i> Philanthropy in the USA education sector: problems and prospects	171
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY.....	177
<i>Kopylova S. V., Kadetska I. M.</i> Mediatization of society as a factor of socialization of student youth: new opportunities and dangers	178
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY	188
<i>Kokhanovska O. V.</i> Development of innovative teaching technologies in pharmaceutical education of Ukraine under the conditions of global digital transformations (the first quarter of the 21st century)	189
<i>Plachynda T. S.</i> Regulatory and legal basis of physical education of adolescents (the late 1930s – early 1940s of the 20th century)	196
<i>Ternopil'ska V. I.</i> Teaching technologies in pharmaceutical education in higher education institutions of Ukraine (late 20th – the first quarter of the 21st century).....	204
INFORMATION ABOUT AUTHORS	212

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 374.09:796.011] (477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.646>

Болотникова Т. Г.,
orcid.org/0009-0003-2826-2491

СИСТЕМА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНИЙ НАПРЯМ

У статті проаналізовано українську систему позашкільної освіти. Виявлено й обґрунтовано складові системи освіти, серед яких окрім позашкільної виокремлюють дошкільну, загальну середню, вищу освіту та освіту дорослих, а також систему, мету й завдання, класифікацію та напрямки позашкільної освіти. Названо й органи державного управління позашкільною освітою.

У роботі розкрито рівні взаємозв'язку фізкультурно-спортивного напрямку з іншими (скаутський рух, військово-патріотичний напрямок, оздоровчий, туристично-краєзнавчий).

Авторкою представлено дані про вітчизняних і зарубіжних науковців, які висвітлювали питання позашкільної освіти, серед яких – В. Берека, О. Биковська, А. Бойко, О. Євладова, Т. Крекотень, А. Корнієнко, О. Литовченко, О. Липецький, Г. Пустовіт, Є. Смольников, Т. Сущенко, Т. Цвірова.

Акцентовано, що позашкільна освіта відіграє важливу роль у всебічному розвитку особистості, допомагаючи формувати корисні навички, патріотизм і соціальну адаптацію. Позашкільля є доповненням до шкільної освіти, яка надає дітям та молоді можливість розвивати свої таланти, здобувати нові знання й навички, а також активно брати участь у громадському житті. Також позашкільна освіта сприяє розвитку «м'яких навичок», комунікативних умінь, критичного мислення, емоційного інтелекту та креативності.

Зазначено, що сьогодні постає нагальна потреба в переосмисленні системи позашкільної освіти на основі попереднього досвіду, адже в сучасних кризових умовах, зокрема через онлайн-навчання, спричинене активними бойовими діями на більшості території України, порушення навчального процесу через ракетні загрози, дефіцит кадрів та недостатнє фінансування, під загрозою перебуває загалом процес гармонійного розвитку особистості.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень авторка вбачає аналіз державної підтримки позашкільля, особливостей модернізації позашкільних установ, шляхи підвищення престижу педагогів позашкільного профілю та залучення громадськості до розвитку позашкільного сектору.

Ключові слова: освіта, позашкільна освіта, фізкультурна робота, підлітки, фізкультурно-спортивний напрямок.

Постановка проблеми. Позашкільна освіта має важливе значення для всебічного розвитку особистості, формування корисних навичок, патріотизму та соціальної адаптації. Вона доповнює шкільну освіту, дозволяючи дітям та молоді розвивати таланти, здобувати нові знання й навички, а також брати участь у громадському житті. Важливим є й той факт, що позашкільля сприяє формуванню «м'яких навичок» – soft skills, комунікативних навичок, а також націлено на формування критичного мислення, емоційного інтелекту та креативності.

У зв'язку з тим, що завдяки позашкільній активності діти вчаться працювати в команді, налагоджувати стосунки з однолітками, вирішувати конфлікти та адаптуватися до нових умов, вивчають історію, культуру та традиції рідного краю, виховуючи патріотизм та активну громадянську позицію, визначаються з майбутньою професією, пробуваючи себе у різних сферах діяльності, важливим є аналіз системи позашкільної освіти

– її форм, методів, засобів, завдань, напрямків тощо, а також віднайдення шляхів вдосконалення системи позашкільля.

У кризових умовах сьогодення (онлайн-навчання, спричинене активними бойовими діями на більшості території України, недотримання системи занять, спричинене ракетними загрозами, нестача кадрів, недостатнє фінансування) актуальними стають питання переусвідомлення системи позашкільної освіти через призму попереднього досвіду. Система позашкільної освіти України зародилася з початком незалежності країни, крокуючи вперед разом із державою. Нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення хоч і мало підґрунтя, проте від 1991 року взяло курс на «...формування сукупності знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти» [1].

Обґрунтування особливостей системи позашкільної освіти сьогодення допоможе визначити проблеми й надати відповіді на найважливіше питання системи освіти – гармонійний розвиток особистості.

Аналіз досліджень. Дослідженням позашкільної освіти займалися багато вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких – В. Берека, О. Биковська, А. Бойко, О. Євладова, Т. Крекотень, А. Корнієнко, О. Литовченко, О. Липецький, Г. Пустовіт, Є. Смольников, Т. Сущенко, Т. Цвірова та інші. Їхні роботи охоплюють різні аспекти позашкільної освіти, включаючи психолого-педагогічні аспекти, методологічні засади гурткової роботи та історичний розвиток. Проте загальнотеоретичні положення потребують узагальнення.

Метою статті є аналіз особливостей фізкультурно-спортивного напрямку позашкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Міністерства освіти і науки України, позашкільна освіта є важливою складовою системи освіти, має свою нормативно-правову базу, спрямована на розвиток задатків і вдосконалення здібностей дітей різного віку, а також на опанування початкових професійних знань, умінь і навичок, які стануть у нагоді в процесі адаптації, соціалізації, самореалізації [4]. Складовими системи освіти є такі:

- дошкільна освіта;
- загальна середня освіта;
- професійна освіта;
- фахова передвища освіта;
- позашкільна освіта;
- вища освіта та освіта дорослих.

Об'єктом нашого дослідження є позашкільна освіта, яка поширюється на такі сфери:

- освіта;
- культура;
- фізична культура і спорт;
- наука і техніка.

Позашкільна освіта є складною структурованою системою, метою якої є створення умов для розвитку здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, а також у здобутті ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для активної життєдіяльності та завдання, головними з яких є:

- розвиток особистості;
- формування її соціально-громадського досвіду;
- виховання патріотизму та любові до України;
- забезпечення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку;
- задоволення освітньо-культурних потреб;
- професійне самовизначення;

– пошук і підтримка здібних дітей, а також удосконалення фізичного розвитку та підготовка спортивного резерву [4].

На сьогодні в Україні існує розгалужена мережа позашкільних закладів, які поділяються за певною класифікацією (рис. 1) і до яких відносять секції та гуртки різної спрямованості, клуби, а також культурні, освітні, спортивні, оздоровчі, науково-пошукові об'єднання.

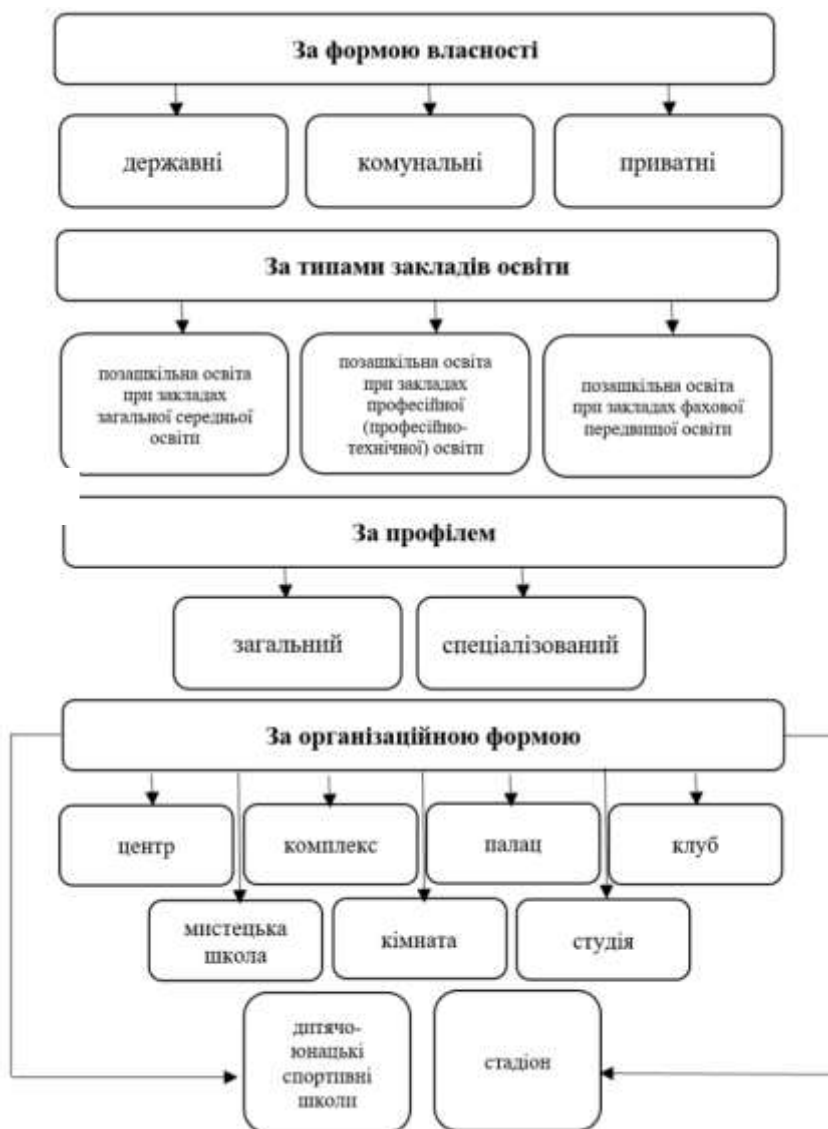


Рис. 1. Класифікація позашкільної освіти

Серед принципів, яких дотримуються учасники процесу позашкільної освіти, виділяють доступність, фінансування, добровільність, науковість, світський характер, правовий та соціальний захист. Державна політика спрямована на створення комфортних умов для опанування дітьми різного віку позашкільної освіти, на збереження та розгалуження мережі позашкільних закладів різної (державної та комунальної) форм власності, на координацію зусиль усіх учасників позашкільної освіти на подальше становлення і розвиток позашкільної освіти.

Державне управління позашкільною освітою здійснюється різними органами, які представлені на рис. 2.



Рис. 2. Органи управління позашкільною освітою

Сьогодні початкова освіта представлена 13-ма напрямками, які висвітлені на рис. 3.

Цікавим у межах нашої тематики є напрямок фізкультурно-спортивної роботи, спрямований на забезпечення фізичної підготовки, фізичного розвитку, фізичного виховання дітей, а також їх оздоровлення, загартовування, рекреацію, формування та вдосконалення навичок здоров'я та здорового способу життя, тісно пов'язаний з іншими напрямками: скаутський рух, військово-патріотичний, оздоровчий напрямок, туристично-краєзнавчий та інші (рис. 4).



Рис. 3. Напрямки позашкільної освіти



Рис. 4. Рівні взаємозв'язку фізкультурно-спортивного напрямку з іншими напрямками

Реалізація освітнього процесу в закладах позашкільної освіти здійснюється на основі типових освітніх програм, які затверджуються Міністерством освіти України та іншими органами виконавчої влади, у сфері позашкільної освіти.

Обов'язковим є схвалення освітньої програми педагогічною радою закладу позашкільної освіти та затвердження керівником закладу [1].

Типові освітні програми з фізичної культури для позашкільної освіти визначають структуру, зміст та організацію освітнього процесу, спрямованого на фізичний розвиток дітей та учнівської молоді. Вони ґрунтуються на державних вимогах до фізичної підготовки та сприяють формуванню здорового способу життя, розвитку рухових навичок і спортивних здібностей.

Нижче розглянемо основні аспекти типових освітніх програм з фізичної культури для позашкільної освіти.

1. *Мета та завдання.* Метою та завданнями типових освітніх програм є визначення цілей, яких потрібно досягти у процесі фізичного виховання, для прикладу – формування загальної фізичної підготовленості, розвиток конкретних спортивних навичок, прищеплення навичок здорового способу життя.

2. *Зміст.* Зміст охоплює комплекс рухових завдань, фізичних вправ, спортивних ігор, естафет та інших форм активної діяльності, що сприяють усебічному фізичному розвитку.

3. *Структура.* Як правило, програми мають чітку структуру, що включає вступну частину, основну частину з різними видами фізичної активності та заключну частину з вправами на розслаблення та відновлення.

4. *Методи.* Під час формування освітньої програми авторами визначаються способи проведення занять, використовуються різноманітні методи, як-от фронтальний, груповий, індивідуальний підхід, а також форми організації, для прикладу – групові заняття, змагання, естафети.

5. *Критерії оцінювання.* Програма обов'язково включає критерії оцінювання фізичної підготовленості, рухових навичок, знань про здоров'я та здоровий спосіб життя.

6. *Матеріально-технічне забезпечення.* Визначаються вимоги до спортивного обладнання, інвентарю та місць проведення занять.

7. *Рекомендації щодо використання* містять поради щодо організації освітнього процесу, урахування вікових особливостей дітей, індивідуального підходу та забезпечення безпеки під час занять.

Також обґрунтовано рекомендації, які дозволять покращити систему позашкільної освіти через розширення мережі позашкільних закладів, збільшення фінансування, вдосконалення матеріально-технічної бази, покращення навчально-методичної бази, мотивацію до роботи педагогічних кадрів позашкільної освіти через підвищення заробітних плат, надання якісних освітніх послуг через «...професійне та відповідальне ставлення педагогів до своєї роботи; креативний, неординарний підхід до справи; забезпеченість закладів позашкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій та навчально-методичною літературою, що відповідають вимогам; підтримка керівництвом закладу освіти різних інновацій, передових педагогічних ідей; партнерські відносини педагогічного колективу закладу з батьками вихованців/учнів/слухачів; розширення ділових відносин керівника закладу позашкільної освіти з представниками громади» [2].

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ ТА НАЦІОНАЛЬНО –
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ДІТЯЧО-МОЛОДІЖНИЙ ЦЕНТР «ЛІДЕР»
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДНІПРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

Олексій ПУГАЧ

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

З ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО
НАПРЯМУ

«ШАХИ»

Початковий та основний рівні навчання

4 роки навчання

Дніпро - 2023

Початковий рівень, 1-й рік навчання НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Тема	Кількість годин		
	Теоретичних	Практичних	Разом
Вступ	2	-	2
1. Елементарні поняття про шахову гру	20	22	42
1.1. Історія розвитку шахів	2	-	2
1.2. Шахова дошка. Хід, взяття та маневри фігур	6	8	14
1.3. Мета шахової гри. Матування одинокого короля	4	6	10
1.4. Спеціальні шахові ходи: рокіровка, взяття на проході, перетворення пішака	2	2	4
1.5. Цінність шахових фігур. Обмін	2	2	4
1.6. Десять випадків нічиєї. Пат та вічний шах	2	2	4
1.7. Шахова нотация	2	2	4
2. Основи дебюту	14	24	38
2.1. Дебют і його характеристика. Основні дебютні принципи	2	2	4
2.2. Типові помилки в дебюті. Дітячий мат	2	4	6
2.3. Основні ідеї відкритих дебютів	10	18	28
3. Основи міттельшпілю	24	46	70
3.1. Міттельшпіль, його ознаки. Принципи гри в міттельшпілі	4	4	8
3.2. Стратегія шахової гри. Складання плану	2	4	6
3.3. Поняття про тактику. Найпростіші тактичні прийоми та мотиви	10	22	32
3.4. Шахова комбінація. Комбінаційні можливості фігур	8	16	24
4. Основи ендшпілю	10	14	24
4.1. Ендшпіль, його ознаки. Принципи гри в ендшпілі	1	1	2
4.2. Король з пішаком проти короля	3	3	6
4.3. Інші найпростіші шахові закінчення	6	10	16
5. Практична підготовка	-	38	38
5.1. Тренувальні турніри	-	18	18
5.2. Сеанси одночасної гри	-	8	8
5.3. Конкурси розв'язання комбінацій та задач	-	12	12
Підсумки	2	-	2
Всього	72	144	216

Рис. 6. Зміст навчальної програми з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку «Шахи» першого року навчання
(укладач: Пуґач Олексій) [6]

Департамент освіти і науки
Київської обласної державної адміністрації
Комуніальний вищий навчальний заклад Київської обласної ради
"Академія неперервної освіти"

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА "ФУТБОЛ"

*Накорчемний В'ячеслав Георгійович,
керівник гуртка Комуніального закладу Броварської
районної ради "Броварський районний центр
патрістичного виховання учнівської молоді"*

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО НАПРЯМУ

Збірник

ДРУГИЙ РІК НАВЧАННЯ, ОСНОВНИЙ РІВЕНЬ

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Розділ, тема програми	Кількість годин		
	Теорія	Практика	Всього
Вступне заняття	2	-	2
Розділ 1. Теоретична підготовка футболіста	6	-	6
Розділ 2. Загальна фізична підготовка футболіста	4	38	42
Розділ 3. Спеціальна фізична підготовка футболіста	4	32	36
Розділ 4. Технічна підготовка футболіста	6	44	50
Розділ 5. Тактична підготовка футболіста	4	36	40
5.1. Тактика гри в нападі	2	18	20
5.2. Тактика гри в захисті	2	18	20
Розділ 6. Психологічна підготовка футболіста	6	-	6
Розділ 7. Навчальні, тренувальні й контрольні ігри	4	16	20
Розділ 8. Інструкторська та арбітражна практика	2	6	8
Розділ 9. Тестування фізичного та технічного рівня вихованців	2	2	4
Підсумкове заняття	2	-	2
Разом	42	174	216

Біла Церква
2016

Рис. 7. Зміст навчальної програми з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку «Футбол» другого року навчання початкового рівня (укладач: Накорчемний В. Г.) [5]

Висновки. Позашкільна освіта в Україні відіграє важливу роль у розвитку особистості дітей та молоді. Вона сприяє всебічному розвитку учнів, формуванню творчих здібностей, громадянської відповідальності та практичних навичок, які завжди охоплюються в межах шкільної програми.

Аналіз джерельної бази дав змогу визначити різноманітність форм та напрямків: у країні діє широкий спектр позашкільних закладів – центри творчості, музичні та спортивні школи, станції юних техніків, еколого-натуралістичні центри, школи мистецтв тощо, та сучасні тенденції: розвиток інтеграції позашкільної освіти з цифровими технологіями та онлайн-платформами. Активізується співпраця з міжнародними організаціями та бізнесом. Підвищується увага до неформального навчання та проєктної діяльності.

Незважаючи на позитивні риси, система фізкультурно-спортивного напрямку позашкільної освіти стикається з низкою проблем: недостатнє фінансування, нестача кадрів, застаріла матеріально-технічна база, а також низький рівень мотивації до участі в молоді. Також реформи у сфері освіти недостатньо охоплюють позашкільний сектор.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень убачаємо: аналіз державної підтримки позашкілля, особливості модернізації установ, шляхи підвищення престижу педагогів позашкільного профілю та залучення громадськості до розвитку позашкільного сектора.

Список використаних джерел:

1. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0308-21#Text>
2. Дослідження стану розвитку позашкільної освіти II етап (2022/2023 н.р.) / авторський колектив Завалевський Ю. І., Флярковська О. В., Лященко Т. В., Мельничук В. О., Чуприна О. Б., Кауліна Н. В. Київ-2023 State scientific institution "Institute of Education Content Modernization". URL: https://drive.google.com/file/d/1cvD8lq53qOBOB8lHtKcTmk3Q94HkKcC-/view_crp.90
3. Завалевський Ю. І., Флярковська О. В., Лященко Т. В., Мельничук В. О., Чуприна О. Б., Кауліна Н. В. Дослідження стану розвитку позашкільної освіти I етап (2021/2022 н. р.). Київ-2022

State scientific institution "Institute of Education Content Modernization". URL: <https://drive.google.com/file/d/121tgCjcpPI7en3XtbgwHBnVJlzcsgFE4/view>, стр. 96.

4. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua>
5. Навчальні програми з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку: збірник / упорядн. В. Ю. Гаврилюк. Біла Церква: КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 210 с.
6. Пугач О. Навчальна програма з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку «Шахи» Початковий та основний рівні навчання, 4 роки навчання. Дніпро, 2023. С. 31.
7. Сагайдак Л. Д., Білоус П. М. Навчальна програма з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку «Юний рятувальник», 3 роки навчання (основний рівень). Тернопіль, 2022. С. 38.

References:

1. Verkhovna Rada of Ukraine (Supreme Council of Ukraine). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0308-21#Text>
2. Zavalevskiy, Yu. I., Fliarkovska, O. V., Liashchenko, T. V., Melnychuk, V. O., Chupryna, O. B., & Kaulina, N. V. (2023). Doslidzhennia stanu rozvytku pozashkilnoi osvity II etap (2022/2023) [Research on the development of extracurricular education, stage II (2022/2023 academic year)]. State scientific institution "Institute of Education Content Modernization". Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1cvD8lq53qOBOB8lHtKCtMk3O94HkKcC-/view> [in Ukrainian].
3. Zavalevskiy, Yu. I., Fliarkovska, O. V., Liashchenko, T. V., Melnychuk, V. O., Chupryna, O. B., & Kaulina, N. V. (2022). Doslidzhennia stanu rozvytku pozashkilnoi osvity I etap (2021/2022) [Research on the development of extracurricular education, stage I (2021/2022 academic year)]. State scientific institution "Institute of Education Content Modernization". Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/121tgCjcpPI7en3XtbgwHBnVJlzcsgFE4/view> [in Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].
5. Havryliuk, V. Yu. (2016). Navchalni prohramy z pozashkilnoi osvity fizkulturno-sportyvnoho napriamu [Educational curricula for extracurricular physical education and sports]. Bila Tserkva [in Ukrainian].
6. Puhach, O. (2023). Navchalna prohrama z pozashkilnoi osvity fizkulturno-sportyvnoho napriamu «Shakhy» Pochatkovyi ta osnovnyi rivni navchannia, 4 roky navchannia [Curriculum for extracurricular physical education "Chess", a four-year primary and basic level study curriculum]. Dnipro [in Ukrainian].
7. Sahaidak, L. D., & Bilous, P. M. (2022). Navchalna prohrama z pozashkilnoi osvity fizkulturno-sportyvnoho napriamu «Yunyi riatsuvalnyk» 3 roky navchannia (osnovnyi riven) [Curriculum for extracurricular physical education and sports "Young Lifeguard", a three-year basic level study curriculum]. Ternopil [in Ukrainian].

Bolotnykova T. G.,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

UKRAINIAN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION SYSTEM: PHYSICAL CULTURE AND SPORTS DIRECTION

The article analyzes the Ukrainian system of extracurricular education. The components of the education system are identified and substantiated, among which, in addition to extracurricular education, preschool, general secondary, higher education and adult education are distinguished, the system of extracurricular education, the purpose of the task, classification and directions of extracurricular education are identified. The state bodies of extracurricular education are revealed.

The work reveals the levels of interconnection of the physical culture and sports direction with other directions (the scout movement, the military-patriotic direction, the health direction, the tourist and local history).

The author presents data on domestic and foreign scientists who covered the issues of extracurricular education, including: V. Bereka, O. Bykovska, A. Boyko, O. Yevladova, T. Krekoten, A. Kornienko, O. Lytovchenko, O. Lipetsky, G. Pustovit, E. Smolnikov, T. Sushchenko, T. Tsvirova.

It is emphasized that extracurricular education plays an important role in the comprehensive development of the individual, helping to form useful skills, patriotism and social adaptation. Extracurricular education is a supplement to school education, which provides children and young people

with the opportunity to develop their talents, acquire new knowledge and skills, as well as actively participate in public life. In addition, extracurricular education contributes to the development of “soft skills”, communication skills, critical thinking, emotional intelligence and creativity.

It is noted that today there is an urgent need to rethink the system of extracurricular education based on previous experience, because in modern crisis conditions, in particular due to online learning caused by active hostilities in most of Ukraine, disruption of the educational process due to missile threats, staff shortages and insufficient funding, the process of harmonious development of the individual is under threat.

Among the promising areas of further research, the author sees an analysis of state support for extracurricular activities, features of the modernization of extracurricular institutions, ways to increase the prestige of extracurricular teachers, and public involvement in the development of the extracurricular sector.

Key words: education, extracurricular education, physical education, adolescents, physical education and sports direction.

Дата надходження статті: 28.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 37.01:069:007.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.644>

Кармаз М. В.*,

orcid.org/0009-0001-0127-8528

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МУЗЕІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ І МОДЕЛЮВАННЯ

Пропоноване дослідження розглядає актуальні питання збереження та презентації культурної спадщини в умовах глобалізації й технологічного розвитку. Музеї реалізують важливу роль у збереженні матеріальної та нематеріальної спадщини, а також в адаптації цієї спадщини для нових поколінь. Моделювання й цифровізація освітнього потенціалу є ключовою метафункцією музею, що дає змогу розглядати музей як «модель реального світу». Актуальність теми визначається потребою розроблення ефективних методів представлення культурних об'єктів, що враховують зміни в соціальних і культурно-освітніх контекстах, а також нові вимоги до музеєфікації, зокрема інтерактивні та мультимедійні підходи.

Мета дослідження полягає у вивченні процесів цифровізації, що здійснюються в музейній діяльності, з особливим акцентуванням на збереженні нематеріальної культурної спадщини. Новизна роботи полягає в уведенні концепцій, що характеризують музейну комунікацію як динамічний процес, де музейні об'єкти є елементами складних комунікаційних моделей, формуючи нові смисли та взаємодії.

У статті розкриваються основні характеристики цифровізації освітнього потенціалу музеїв, як-от документування, тезаврування та комунікація, які забезпечують збереження культурно-освітніх феноменів і їх адаптацію до сучасних умов. Особлива увага приділяється взаємодії між автентичною системою об'єкта та його цифровим новим контекстом у музеї. Дослідження підкреслює, що процеси моделювання й цифровізації є невід'ємним складником гуманітарного пізнання і відіграють ключову роль у збереженні та передаванні культурно-освітньої спадщини для майбутніх поколінь.

Ключові слова: музей, освітній потенціал, інформаційна діяльність, цифровізація, моделювання, нематеріальна культурна спадщина.

*© Кармаз М. В.

Постановлення проблеми. Збереження та презентація культурної спадщини в умовах сучасних проблем, як-от глобалізація та технологічний розвиток, є ключовим викликом для музеїв. Музеї відіграють важливу роль як у збереженні матеріальної та нематеріальної культурної спадщини, так і у її адаптації для нових поколінь. Цифровізація та моделювання реальності є однією із ключових метафункцій музею, а музейне відображення дійсності можна схарактеризувати як «модель реального світу». Актуальність теми цифровізації освітнього потенціалу музеїв визначається потребою у формуванні ефективних методів представлення культурних об'єктів, які враховують зміни в соціальних і культурних контекстах, а також нові вимоги до музеєфікації, зокрема інтерактивні та мультимедійні підходи.

Аналіз досліджень. Концепція музею як цифрової та моделювальної системи базується на численних дослідженнях, які розглядають музей як семіотичну, комунікаційну й інформаційну систему. Основи теорії музейної комунікації були закладені Д. Камероном [18] і згодом розвинені в багатьох статтях і монографіях.

Водночас сучасні інновації в музейній комунікації досліджували українські науковці та практики, зокрема В. Банах [1], А. Киридон [6; 7], Р. Маньковська [11], І. Матяш [6], К. Смаглій [15] та інші, які характеризували музей як унікальний механізм соціально-культурної комунікації. Цей механізм сприяє відтворенню культури, освітній взаємодії між епохами та культурними спільнотами, а також стимулюванню соціально-культурної активності.

Мета статті – на основі аналізу діяльності музеїв визначити пізнавальні можливості моделювання й цифровізації освітнього потенціалу для збереження та презентації культурної спадщини народу.

При цьому методами дослідження є аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, вивчення досвіду діяльності музеїв, узагальнення і конкретизації для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах музей має реалізовувати свій освітній потенціал. Функціонуючи в межах закладу загальної середньої чи вищої освіти, він є його підрозділом. Зважаючи на зазначене, такі музеї належать до освітньо-розвивального середовища школи чи ЗВО, оскільки підсилюють його систему впливів та умов становлення особистості здобувача освіти, можливостей для її розвитку, що «міститься в просторово-предметному, соціально-комунікаційному, психолого-дидактичному і пізнавально-мотиваційному компонентах» [12, с. 42]. Так, пізнавальним для здобувачів освіти є музей іграшки, експозиція якого може відображати актуальні на сьогодні експонати – дитячі іграшки та предмети ігрової діяльності воєнної тематики (лук, стріли, меч, рушниця, озброєні вершники, дерев'яні та металеві фігурки солдатів, лицарів) [13]. Для того, щоб музей був забезпечений відвідувачами і не виконував лише роль місця збереження експонатів, слід постійно шукати шляхи для пропагування його функцій формування знань з історії, народознавства, освіти культури теорії і практики виховання у зацікавленої аудиторії, зокрема у здобувачів освіти. Трансформації освітнього потенціалу музеїв сприяє реалізація цифровізації, яка є процесом, що «передбачає перехід галузевої інформації та комунікації у цифровий формат» [16, с. 39].

Досліджуючи питання цифровізації музеїв закладів освіти, можна стверджувати, що на впровадження цього процесу поширюються проблеми диджиталізації освіти. Зокрема це потреба створення якісного україномовного контенту, наявність значних затрат часу та особистих ресурсів відповідальних за діяльність музею працівників, недостатність умов для підвищення їх кваліфікації щодо інформаційно-комунікаційної компетентності, відсутність системи у нормативно-правовій базі щодо цифровізації музеїв закладів освіти, брак фінансування тощо [16, с. 41–44]. Однак здійснення цифровізації музеїв закладів освіти сприятиме мобільній взаємодії їх працівників (чи відповідальних осіб) та відвідувачів, підвищенню рівня мотивованості здобувачів освіти пізнавати уроки

минулого задля побудови майбутнього й загалом підготовки випускника як патріота своєї країни.

Цифровізація є комплексним процесом, «що охоплює різні аспекти музейної діяльності, включаючи оцифрування колекцій, створення цифрових каталогів, аналітичну діяльність, освітні програми та цифровий маркетинг» [9, с. 161]. Реалізуючи зазначені дії, музеї сприяють вдосконаленню власного освітнього потенціалу.

Оцифровування колекцій передбачає продукування цифрових копій документів, архівів та експонатів. Наявність цифрових зображень і 3D-моделей сприяє розвитку освітнього потенціалу музею; це підвищує рівень його інклюзивності та інтерактивності. Так, здобувачі освіти, які цікавляться конкретною історично та національно важливою проблемою, мають ширшу доступність до колекцій: навіть перебуваючи далеко від музею чи не маючи фізичної змоги його відвідати, відвідувач може користуватися віртуальним доступом. Це забезпечує краще збереження експонатів: таким чином мінімізується можливість їх пошкодження чи руйнування.

Що ж до підтримки інтерактивності, то здобувачі загальної середньої чи вищої освіти можуть глибше вивчити структуру об'єкта, його функцію чи історію, оскільки через використання 3D-моделей доступним є погляд на об'єкт із різних боків, розглядання його деталей зблизька та цілісне його сприйняття на відстані. А через використання, для прикладу, віртуальної реальності можна дослідити конкретний історичний період чи відвідати всі зали музею. Це значно доповнює процес здобуття тематичних знань учнями чи студентами.

Створення цифрових каталогів музею також сприяє вдосконаленню визначених компетентностей здобувачів освіти. Така електронна база може містити інформацію про музейні колекції у формі текстових описів, фотографій, аудіовізуальних матеріалів та, якщо це можливо, 3D-моделей експонатів. Такий список є корисним для відвідувачів, які мають освітню мету. Вони можуть швидко визначити, чи є те, що вони шукають, а також знайти те, що їм потрібно, а що – ні.

У колекціях музеїв часто є рідкісні експонати; вони задано цінні для постійного показу, тому їх наявність у цифровому каталозі розширює можливості для здобувачів освіти переглянути їх та збагатити знання, що з ними пов'язані. Якщо цифровий каталог передбачає мультимедійну інтеракцію, то відвідувач вдосконалює свої дослідницькі навички щодо вивчення артефактів, а також уміння порівнювати. Маючи змогу розглянути об'єкти різних історичних епох, здобувач освіти може визначити їх подібність та відмінність. Так само здійснюється двосторонній зв'язок: через цифрові каталоги здобувач освіти (учень чи студент) формує тематичні знання, а у процесі здобуття таких знань також навчається взаємодіяти з цифровими засобами, які власне й відображають ці каталоги.

Аналітична діяльність музею сприяє спрямуванню його роботи щодо підвищення освітнього рівня здобувачів освіти. Це пов'язано з тим, що збір інформації про аудиторію, її інтереси та потреби, статистику взаємодії з експонатами дає змогу визначити, у чому полягають переваги діяльності закладу і що ще потрібно вдосконалити, щоб повною мірою ефективно забезпечувати формування компетентностей у здобувачів (для прикладу – додати конкретні описи об'єктів, QR-код із покликанням на детальну інформацію про історичний період тощо).

Освітні програми музеїв володіють значним освітнім потенціалом, оскільки саме вони безпосередньо спрямовані на пізнання відвідувачем корисної та цікавої для нього наукової інформації. Такі освітні програми обов'язково мають підтримуватися цифровими застосунками. По-перше, це робить їх доступнішими й захопливішими для сучасного здобувача освіти, а по-друге – дає змогу їм повніше відобразити дані про експонати. Так, доцільно впроваджувати навчальні онлайн-курси, онлайн-майстеркласи, онлайн-семінари на платформах відеозв'язку, застосовувати комп'ютерні ігри та вправи, вебквести, установлювати аудіогіди тощо.

Для зацікавлення здобувачів освіти можливістю оволодівати знаннями, які може надати музей, доцільно реалізовувати цифровий маркетинг. Таргетована реклама в Інтернеті, ведення сторінки в соціальних мережах із публікуванням інформації про артефакти та оголошеннями про події, активне ведення вебсайту закладу тощо дають змогу залучити ширшу аудиторію до діяльності музею, а на основі цього – поглибити знання відвідувачів, розвивати в них критичне мислення, формувати культурну компетентність і забезпечувати якісну інтеграцію інформальної та неформальної освіти з формальною [9, с. 164–166].

Аспект цифровізації та моделювання реальності в музеї є однією з основних характеристик музею як комунікаційної системи, адже «музейна мова» (яка досі не повністю досліджена і в багатьох аспектах залишається незрозумілою) є «вторинною семіотичною (моделювальною) системою», подібною до мистецтва, художньої літератури, кінематографу тощо.

Механізм цифровізації та моделювання, що застосовується в музеї, складний і багатоаспектний. Від самого початку, реалізуючи свою основну «базову» функцію – документування, музей активно здійснює процес цифровізації та моделювання, оскільки музейні працівники підходять до реальності з певною ґносеологічною та аксіологічною концепцією, що відображається сьогодні у спеціальних текстах – концепціях наукового документування чи комплектування.

ґносеологічний аспект цифровізації та моделювання найбільш повно виявляється на етапі тезаврування, коли система комунікації передбачає створення та сприйняття нової моделі реальності.

Матеріальні об'єкти та їхні значення, так само як і тимчасові форми репрезентації – мови, соціально-освітні практики, перехідні види мистецтва, традиції, норми тощо, у межах будь-якого відтинка реальної дійсності не існують ізольовано. Вони утворюють складно організовану систему, яку можна назвати «автентичною системою». У цій системі об'єкти мають певну функцію та семантику, які, безсумнівно, є динамічними, проте ця динаміка може виявлятися лише в межах, що визначаються структурою самої системи. Вихід об'єкта за межі автентичної системи призводить до втрати ним функційних і/або семантичних зв'язків. Такий об'єкт може бути сприйнятий або як неструктурований (зміна функції та семантики), або як такий, що більше не існує (або сприймається як такий).

У культурі існують феномени, які можуть продовжувати своє існування та розвиток лише в природному середовищі, а також ті, що потребують штучних умов для збереження. Коли певний культурний феномен випадає з актуальної культури, відбувається його деактуалізація. Це явище може мати два сценарії розвитку. Перший – повне й остаточне випадіння, коли об'єкт більше не може бути повернутий до системи, і його реконструкція можлива лише за непрямыми ознаками, слідами, що залишилися в культурній системі. Для прикладу, так можлива реконструкція втрачених частин архітектурних споруд, письмових джерел, обрядів, мов, які залишили сліди в пізніших культурних формах.

Другий напрямок – часткове випадіння, яке дає можливість реактуалізації або перенесення об'єкта в семантично марковану зону, що виконує в культурі функцію збереження певних феноменів. Часткове випадіння може бути пов'язане з функційною або конструктивною зношеністю матеріального предмета, утратою частини його семантики (смыслу) або обох аспектів одночасно. У такому разі часткове випадіння з автентичної системи дає змогу зберегти об'єкт у штучно створеній зоні, однією з яких є сучасний музей.

У цьому контексті заслуговують на увагу дві концепції, що стосуються зміни змісту об'єкта реальної дійсності під час переходу з одного стану в інший. В. Дунгер виокремлює п'ять стадій роботи з об'єктом – спостереження, збирання, оброблення, консервування та збереження (Magazinierung). Перші дві стадії відбуваються в межах «первинного контексту» об'єкта (Primärkontext), а три останні – в межах «вторинного контексту» (Sekundärkontext). Із кожним переходом між стадіями відбувається певна втрата інформаційного змісту, але водночас на кожному етапі нарощується новий тип

інформаційного змісту. Це призводить до того, що на фінальній стадії предмет опиняється в новій інформаційній системі, новому контексті, який формується поступово на кожній попередній стадії [19].

Подібну концепцію пропонує П. ван Менш. Дослідник також розрізняє два основні контексти – первинний і вторинний. При цьому в межах первинного контексту можна говорити про культурний контекст, специфічний контекст творця об'єкта і контекст споживача (того, хто використовує об'єкт). У вторинному контексті виділяються специфічний медіальний контекст, контекст публіки (відвідувачів музею) та вторинний культурний контекст, у який потрапляє об'єкт [23].

Кожен об'єкт у таких зонах піддається процесу «музеїлізації» або цифровізації, який, за З. Саранським, реалізується у трьох основних сферах – селекції (документування), тезаврування та комунікації [24]. Об'єкт, що зберігається в музеї або в інших формах музейного відношення до реальності, проходить через певний ціннісний фільтр і отримує первинні ціннісні характеристики. У сучасному музеєзнавстві цей процес називають документуванням, яке є першим етапом у пізнанні музейності [5]. Теорія музейного документування досліджує проблеми оцінювання та відбору, а також вилучення з реальної дійсності тих об'єктів, які мають культурну чи історичну цінність.

Процес документування можна вважати початковою стадією музейного оцифровування дійсності, оскільки його вихідною точкою є «попереднє знання» цінності певного об'єкта, що визначає підхід до реальності крізь призму конкретної системи цінностей. Іншими словами, будь-яке зібрання предметів, вилучених із середовища їх існування, виникає як осмислене, адже необхідним є існування суб'єкта (індивідуального або колективного), який наділяє ці предмети ціннісними значеннями [3]. Цей суб'єкт або реалізує певну культурну норму відношення до предметного світу, або вперше задає її. Згідно з цією системою координат один об'єкт стає цінним, а інший – ні.

Добір предметів на основі їхніх структурних і контекстуальних характеристик передбачає їх включення у певну реальну або поки що віртуальну модель тієї дійсності, яка була автентичною системою для об'єкта. У контексті опису функціонування об'єкта культури як спадщини процес документування, хоча й надзвичайно важливий, може розглядатися як проміжний.

Кожен об'єкт реальності, потрапляючи до музею, неминуче проходить стадію «тезаврування» (другий етап пізнання музейності). Музейне тезаврування охоплює осмислення суспільно значущої історичної та культурної цінності музейних предметів в межах науково-фондової діяльності, що виявляється в їхньому дослідженні, обліку та збереженні. У процесі пізнання цінності створюється документація, яка фіксує та юридично закріплює цінність музейних предметів, включає їх до реєстрів, а також проводяться дослідження, спрямовані на охорону музейних предметів як національного, культурного й історичного надбання, потенціал якого розкривається завдяки комунікаційним можливостям музею [10].

Ми розглядаємо музей як інформаційно-комунікаційну систему. Музейне моделювання, яке є третьою складовою «ланцюжка підпроцесів» у «фазі інфопроцесу» музею, спрямоване на формування «джерела інформації» – тексту, що його сприймає «відвідувач / комунікант» [8]. Цей текст є музейною моделлю реального об'єкта, поданою у формах, що відповідають сприйняттю певної категорії відвідувачів музею. Процес моделювання охоплює чотири послідовні етапи: створення теоретичної моделі репрезентованого об'єкта, розроблення конкретної тематики майбутнього «музейного повідомлення», визначення необхідної методологічної бази для музейного моделювання вибраного об'єкта, а також створення попередньої музейної моделі об'єкта реальності [4].

Процес тезаврування, тобто визначення цінності певного об'єкта, є одним із ключових етапів музейного моделювання реальності, оскільки в його межах об'єкт знаходить своє місце в системі знань про своє «автентичне середовище». Музейне тезаврування органічно вписується в гносеологічну функцію культури та тісно пов'язане

з особливостями гуманітарного пізнання загалом. Саме цей узаємозв'язок з особливостями гуманітарного пізнання визначає модельований характер досліджуваної реальності.

Моделювання є невід'ємною характеристикою гуманітарного пізнання. Ураховуючи думку М. Бахтіна про пріоритет категорії тексту в гуманітарних науках, варто зазначити, що метою будь-якого гуманітарного пізнання є побудова моделі тексту. Така модель становить собою теоретичну реконструкцію тексту для максимально точного відтворення його сенсу. У цьому контексті сенс може бути осмислений не просто як певний змістовний обсяг, а як реалізація дослідницького наративу (створення дослідницького тексту-моделі реальності – науковий опис, паспорт музейного предмета, стаття, монографія) та усвідомлення дистанції між автентичною та актуальною системами [2].

Структура гуманітарної моделі прагне поєднати авторський (об'єктивну інтерпретацію тексту) і додатковий смисл. Новий смисл, який додається до реконструкції тексту інтерпретатором, є необхідним елементом «співтворчості» між автором і інтерпретатором. Збереження об'єктивно-істинного ядра моделі тексту є відповідною умовою для адекватної інтерпретації. Ретроспективний аналіз дослідника дає змогу зробити висновок про можливість співіснування декількох рівноправних моделей певної реальності, які взаємодіють як конкурувальні теорії згідно з термінологією Т. Куна. Сформована дослідницька парадигма впливає на характер музейної моделі реальності, адже визначає як процес збирання, так і оцінку інформаційного потенціалу музейного предмета та комунікативні можливості експозиції [20].

Одним із ключових етапів у процесі музейного моделювання реальності є той, який зазвичай називають загальним терміном «музейна комунікація». Це явище є досить неоднорідним і включає в себе різноманітні складові, методи й форми. Загалом музейна комунікація може бути фундаментом для презентації об'єктів, що зберігаються та вивчаються в музеї. Вона є тим самим простором, де музей взаємодіє із сучасною культурою, стаючи відкритою системою.

Однією з провідних форм музейної комунікації є музейна експозиція, яка є метатекстом, створеним на основі збережених у музеї об'єктів, обсягу їх описів і концепції представленої реальності. Експозиція, будучи текстом колективного авторства, може розглядатися як одна з кінцевих форм музейного моделювання. Вона становить собою модель деякого аспекту реальності, де музейні об'єкти розміщені в штучно створеному контексті, який впливає на їхнє сприйняття відвідувачами.

У сучасних музеєзнавчих дослідженнях дедалі частіше піднімається питання про інший контекст існування музейних об'єктів, а отже, про ще одну модельовальну систему – контекст відвідувача. Це важливо, адже інформаційна насиченість музейного об'єкта прямо залежить від рівня знань відвідувача про епоху, яку цей об'єкт представляє. Останнім часом музейний відвідувач стає об'єктом численних досліджень, що пояснюється потребою конкурентної боротьби музею з іншими соціокультурними інститутами. Відвідувач музею часто осмислюється як представник певної статево-вікової групи або як клієнт.

На нашу думку, корисним підходом для теоретичного музеєзнавства й музейної практики було б застосування термінів з постструктуралістського літературознавства та теорії рецептивної естетики. Згідно з цим підходом музейний відвідувач може бути розглянутий як «суб'єкт музейної комунікації» – реальний творець смислів, які виникають під час сприйняття музейного метатексту, а також як «стратегія читання» музейного повідомлення або «імпліцитний відвідувач» [21] – ідеальний відвідувач, що існує у свідомості творця експозиції.

Перший аспект зосереджується на тому, що не сам об'єкт «надає інформацію», а відвідувач наділяє експонат смислами, які виникають у нього під час взаємодії з цим предметом. У цій ситуації об'єкт постає як натяк, що мобілізує знання відвідувача і спонукає його до побудови такої конфігурації фрагмента культури, де всі зв'язки

тягнутися до цього об'єкта. Дослідження «імпліцитного відвідувача» в контексті вивчення «музейної мови» поки що залишаються недостатньо вивченими. Однак важливо зазначити, що відвідувач, «приносячи» до музею свої знання та систему цінностей, діє як реально чинний суб'єкт рецепції, який бере участь у музейному моделюванні реальності.

У музеєзнавстві існує тенденція розглядати відвідувача як певну абстракцію, здатну чи не здатну сприймати музейне повідомлення. Дослідники наголошують, що поруч із суб'єктом, який формує осмислене зібрання, завжди існує й суб'єкт, що сприймає, який також є носієм певних культурних настанов. Порозуміння можливе лише за умови, якщо смисл, вкладений у зібрання, буде адекватно сприйнятий [17]. Деякі дослідники припускають, що відвідувач може декодувати експонат навіть глибше, ніж задумували автори експозиції. Проте через те, що тезаврус відвідувача часто нижчий, ніж у творців експозиції, зміст, вкладений авторами, не завжди повністю сприймається реципієнтом. Це створює феномен, названий «простором публічної самотності», коли «загальнодоступність» означає «чийсь, але не мій» [14].

Відвідувач відіграє в музеї одну з найважливіших ролей, подібну до ролі читача у сприйнятті літературного твору. Зокрема, музейний глядач є каталізатором процесів трансформації музейного повідомлення, закладеного в змісті та художньому вирішенні експозиції. Цей процес призводить до того, що не лише музей і його мова впливають на відвідувача, але й сам відвідувач через акт рецепції музейної експозиції здатен змінювати механізм моделювання музею.

Отже, можна говорити про те, що моделювальний механізм музею складається з чотирьох семантично значущих сфер, які динамічно взаємодіють одна з одною: автентичний контекст реального об'єкта, витягнутого із середовища побутування; контекст дослідження, у межах якого створюється дослідницька модель реальності й відбувається накопичення знань; контекст експозиції, де на основі автентичних свідчень, дослідницької моделі та концепції експозиції створюється модель реальності як метатекст; контекст відвідувача, що представляє активну або пасивну рецепцію музейного повідомлення.

Узаємодію цих контекстів можна уявити як чотири розімкнуті сфери, що дотикаються одна до одної, з музейним об'єктом у центрі. Ці сфери можуть взаємодіяти між собою різною мірою, але ніколи повністю не збігаються, й ніколи не буває так, що зовсім не дотикаються. У першому разі можна говорити про повну тотожність контекстів або про наявність тенденційності в підходах дослідника чи експозицієра. У другому разі комунікація та адекватна інтерпретація об'єкта стає неможливою. Для прикладу, адекватність сприйняття відвідувачем музейного об'єкта залежить від того, наскільки він має певні знання про автентичну систему, способи її вивчення й особливості «музейної мови». При цьому знання про музейну мову набуваються подібно до естетичного досвіду в процесі музейної комунікації: чим більше разів відвідувач бував у музеях, тим більше він знає про музейну мову.

Нематеріальна культурна спадщина як об'єкт, для збереження і презентації якого з низки причин потрібне посередництво музею, очевидно існує в тих самих зонах, що й матеріальний предмет. Чотири розглянуті нами контексти демонструють процес конструювання тієї моделі нематеріальної компоненти культури, що була розглянута нами як «смісл» об'єкта. У такому контексті важливо усвідомити, що «збереження» початкового смислу можливе лише з певними застереженнями – частина смислу неминуче втрачається, проте об'єкт набуває нового смислового наповнення, яке не було притаманне йому в автентичному середовищі.

Збереження тимчасових форм репрезентації в культурі в межах музею також потребує певних застережень. У межах глобального руху зі збереження нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО реалізувало низку заходів, спрямованих на документування зникаючих форм знань і навичок різних народів світу. Для прикладу, в Угорщині та інших країнах Східної Європи здійснювалося тривале документування

музичних традицій, що призвело до накопичення значного обсягу записів і матеріалів про традиційну музику. Подібні проекти, як-от «Відкриті музичні архіви в Інтернеті», спрямовано на надання вільного доступу до цих баз даних.

У Філіппінах задля збереження давніх знань про рослини здійснювалося документування за допомогою старших членів спільноти, які передавали свої знання молодшим, що їх фіксували. У результаті цього проекту було створено мультимедійні матеріали й освітні ресурси англійською та місцевою мовою субанен.

Однак виникає питання, наскільки подібне документування можна вважати збереженням нематеріальної спадщини, адже в такому контексті «захист» означає не стільки музеїзацію, скільки забезпечення живого стану під час передання та розвитку цих знань [25]. У такому контексті варто звернути увагу на дослідження німецького вченого Торольфа Ліппа, який присвятив свою роботу проблемі «диджиталізації» нематеріальної культурної спадщини. Т. Ліпп визначає чотири основні типи комунікаційних засобів. Перший тип – це людина як носій інформації, де передання знань відбувається через спостереження та наслідування з боку реципієнта. Другий тип містить тексти, написані природними мовами. Третій тип – це аудіовізуальні засоби комунікації, як-от радіо, телебачення та кіно. І нарешті, четвертий тип – це Інтернет. Т. Ліпп стверджує, що «особлива якість нематеріальної культури полягає в її принциповій відкритості та рухливості, у здатності виражати світ через символи, а також у процесі колективної діяльності, яка ніколи не завершується, і яка завжди відображає щось важливе про людину» [22].

Згідно з його поглядами перший тип комунікативних засобів здатний передавати нематеріальні аспекти освіти та культури завдяки безпосередньому контакту між людьми. Другий і третій типи засобів, навпаки, утворюють замкнені форми комунікації [там само]. Через це поширені в етнологічній та антропологічній практиці методи, як-от фотографічна фіксація та створення відеофільмів, не можуть бути розглянуті як ефективний спосіб збереження нематеріальної культурної спадщини.

Четвертий тип комунікації – Інтернет – об'єднує всі три попередні типи, поєднуючи повний спектр аудіовізуальних засобів із принциповою інтерактивністю комунікації. Однак, за словами Т. Ліппа, коли мова йде про нематеріальну культурну спадщину, важливо говорити насамперед про «роботу людей з людьми, яка ніколи не завершується і яка, з погляду нематеріальної культурної спадщини, передається цифровими (digital) засобами» [22].

На сьогодні є приклади збереження нематеріальної культурної спадщини через упровадження відповідних предметів у навчальні програми шкіл і закладів вищої освіти. Зокрема, в Китаї здійснюються спроби поширити в освітніх закладах навчання традиційних навичок і технологій виготовлення або створення об'єктів. Проте цей підхід, що передбачає пряме передання спадщини, часто стикається з опором, оскільки вважають, що збереження автентичності нематеріальної культурної спадщини краще забезпечується в природному середовищі, де існують відповідні умови й атмосфера.

Ідеться про те, що відновленню й охороні мають підлягати також умови, в яких зародився й розвивався певний вид культурної спадщини. Це викликає важливі питання в сучасному музеєзнавстві: чи може музей стати ефективним інструментом для збереження нематеріальної спадщини? Музеї володіють значним досвідом не лише у збереженні матеріальних об'єктів, але й у відтворенні культурно-освітнього середовища, яке є важливим для підтримки автентичної атмосфери існування спадщини.

Актуалізація традиційної культури в умовах сучасного музею супроводжується низкою суттєвих особливостей. Сьогодні музеї не обмежуються лише збиранням артефактів із минулого й фіксацією процесів, звичаїв та фольклору через записи, фотографії, аудіо й відео. Вони роблять спробу моделювати й цифровізувати сам процес культурного виробництва і створення культурного тексту.

Для ефективного збереження нематеріальної культурної спадщини потрібно передусім визначити об'єкт у його автентичному середовищі та внести його до відповідного реєстру. Уся інформація про об'єкт має бути зафіксована на матеріальних носіях. На цьому етапі музею важливо зібрати автентичні предмети, що репрезентують різні аспекти нематеріальної культури – речові, образотворчі, звукові й інші джерела, що документують нематеріальну форму, яка підлягає музеєфікації. Якщо об'єкт має потенціал для відновлення, музей може підтримувати його актуалізацію.

Проте ключовим елементом у цьому процесі залишається людина – «носіє традиції», яка здійснює безпосередню актуалізацію об'єкта. Методи актуалізації залежать від того, хто відіграє роль носія традиції. Якщо нематеріальний об'єкт може бути інтегрований у сучасну культуру через фіксацію або відновлення, то просто зафіксована інформація є недостатньою – необхідне постійне оновлення об'єкта для збереження його автентичності. Якщо ж відновлення неможливе, то актуалізація в музейному контексті може здійснюватися через моделювання.

Отже, музеї можуть зберігати нематеріальні форми культури, але в специфічний спосіб. Традиційна культура, будучи представлена в музеї, змінює свою сутність і набуває нової ролі в процесі комунікації. Замість початкових утилітарних або ритуальних функцій на першому плані постає музейна функція, що забезпечує спадкоємність і самоідентифікацію суспільства.

Можна стверджувати, що будь-яке збереження культури має умовний характер, оскільки на практиці актуалізація нематеріальної культурно-освітньої спадщини часто здійснюється як збереження елементів, які представляють певний «панхронний» зріз культури. У цьому процесі різні за часом і простором явища постають як єдине ціле, де особистий внесок конкретного виконавця або творця нематеріальної форми (що виявляється за будь-якого акту, пов'язаного з нематеріальними формами культури, чи то виготовлення предмета побуту, чи то виконання фольклорного твору) часто втрачається на користь акценту на сталі традиції. Унаслідок цього зникає варіативність, яка є невід'ємною частиною живої традиції.

Актуалізувати нематеріальні форми культури в музеї можуть її носії та працівники закладу. Також це може здійснюватися відвідувачами музею, що створює інтерактивний досвід зі значним впливом на аудиторію, коли відвідувачі стають «учнями» у процесі передання традиції. Хоча присутність носія традиції, носія нематеріальної форми в музеї забезпечує певний рівень збереження, повне збереження нематеріальної спадщини є проблематичним через зміну кількісних і якісних характеристик реципієнтів, які є важливим аспектом нематеріальної складової культури.

Тому варто зазначити, що зміна рецепції матеріальних об'єктів у музейному контексті призводить до трансформації їхньої нематеріальної складової – змісту. Музей створює новий зміст і нову реальність. Також специфічні форми рецепції часових форм репрезентації, для прикладу – сприйняття фольклорних жанрів в етнографічному музеї, можуть відрізнятися від комунікативної системи традиційної культури й реалізувати інші функції, як-от рекреацію. Узаємодія між реципієнтом і носієм традиції в цьому контексті також набуває нетрадиційного характеру, що так само впливає на саму традицію.

Висновки. У результаті дослідження слід підкреслити, що моделювання й цифровізація в музеї є невід'ємною частиною збереження культурно-освітньої спадщини та її передання наступним поколінням. Музейне моделювання й цифровізації сприяють формуванню нових комунікаційних моделей, що враховують як автентичність об'єктів, так і сучасні соціокультурні контексти.

Перспективи подальших досліджень передбачають розвиток методологічних підходів до інтеграції інноваційних технологій у музейну комунікацію, а також вивчення впливу різних контекстів на сприйняття музейних експозицій здобувачами освіти. Подальше дослідження також може зосередитися на розширенні концепції музею як освітньої системи, зокрема в аспекті інтерактивних та віртуальних представлень

і виставок, що дає змогу зберегти і транслявати нематеріальну культурно-освітню спадщину в умовах швидкозмінного світу.

Список використаних джерел:

1. Банах В., Барановська Н. Експозиційна робота музеїв: навчальний посібник. Львів : Логос, 2018. 175 с.
2. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / Львів. держ. університет ім. Івана Франка. Центр гуманіт. дослідж., Наук. т-во ім. Шевченка; за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 308–317.
3. Бондарець О. В. Структура музеєзнавства : актуальні проблеми розвитку науки. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b699efb4-20a9-4c4e-8268-05acd3159df9/content>
4. Гріффен Л. Музей як соціокультурний феномен. *Ніжинська старовина*. 2012. Вип. 14 (17). С. 5–11.
5. Довгалоук І. Початки звукового документування народної музики в Україні. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2018. № 1. С. 67–82.
6. Дубровіна Л. А., Киридон А. М., Матяш І. Б. Інституції пам'яті: архіви, бібліотеки, музеї та культурно-історичні заповідники. *Енциклопедія історії України: Україна – Українці*. Кн. 2 / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К. : Вид-во «Наукова думка», 2019. 842 с. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=2.23>
7. Киридон А. М. Музеї в соціокультурному просторі суспільства: пам'яттєва парадигма. *Історико-культурна спадщина: збереження, доступ, використання: збірка наукових праць* / відп. ред. Тюрменко І. Тернопіль : ФОП Шпак В.Б., 2017. С. 97–105.
8. Лебідь Т. П. Інформаційно-комунікаційна діяльність музеїв Вінниці у збереженні національної ідентичності. *Інформація та соціум* (м. Вінниця, 25 червня, 2020). Вінниця, 2021. С. 83–85.
9. Лебідь Т. Цифрові технології в презентації музейних колекцій: досвід та перспективи застосування у музейній педагогіці. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*. 2024. Вип. 2. С. 161–175. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/213>
10. Левченко В. Музейність у системи почуттів культурної пам'яті. *Дόξα / Докса*. 2022. Вип. 1 (37). С. 138–142.
11. Маньковська Р. В. Музеї України у суспільно-історичних викликах ХХ – початку ХХІ століть. Львів : Простір-М, 2016. 408 с.
12. Писарчук О. Освітньо-розвивальне середовище як фактор підвищення якості підготовки майбутніх учителів. *Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти : матеріали міжнародного науково-практичного семінару* (м. Тернопіль, 18 лютого 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 42–44.
13. Писарчук О., Руденський Р. Теоретичні аспекти дослідження теми війни в іграшках та ігровій діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. № 2. С. 120–126.
14. Руденко С. Мова музейних пам'яток як метафізична теорія. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2018. № 41. С. 49–57.
15. Смаглій К. В. Європейський досвід реформування музейної сфери: уроки для України. URL: <https://core.ac.uk/reader/149243470>
16. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 50. С. 38–47.
17. Яковець І. О. Комунікаційний простір сучасного музею як одна з основних категорій теорії музейної комунікації. *Вісник ХДАДМ*. 2014. Вип. 4–5. С. 129–133.
18. Cameron D. F. A Viewpoint: The Museum as a Communications System and Implications for Museum Education. *Curator: the Museum Journal*. 1968. Vol. 11. Issue 1. March. Pp. 33–40.
19. Dünger W. Sammlungstätigkeit als wissenschaftliche Aufgabe. *Abhandlungen und Berichte des Naturkundemuseums Görlitz*. 1984. № 58. S. 3–12.
20. Graf B. Besucherbezogene Museumsforschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Museumskunde*. 1985. # 50. S. 157–162.
21. Iser W. Der implizite Leser : Theorie ästhetischer Wirkung. München, 1976. 257 s.

22. Lipp T. Arbeit am medialen Gedächtnis. Zur Digitalisierung von Tntangible Cultural Heritage. URL: <https://books.openedition.org/ksp/3910>
23. Mensch P. van A structural approach to muscology. *Informatica Museologica*. 1984. № 82–84. Pp. 99–103.
24. Stransky Z. Z. Archeologie a muzeologie. Brno : Masarykova univ. v Brne, 2005. 315 s.
25. Walcher M. Kulturerbe und Tourismus. Werte schätzen – Potentiale entdecken. URL: https://www.oerv.at/wp-content/uploads/2012_Walcher.pdf

References:

1. Banakh, V. M., & Baranovska, N. (2018). *Ekspozytsiina robota muzeiv: Navchalnyi posibnyk* [Exposition work of museums: Textbook]. Lviv: Logos [in Ukrainian].
2. Bakhtin, M. (1996). Vyslovliuvannia yak odynytsia movlennievoho spilkuvannia [Utterance as a unit of speech communication]. In M. Zubrytska (Ed.), *Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* (pp. 308–317). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
3. Bondarets, O. V. *Struktura muzeieznastva: aktualni problemy rozvytku nauky* [The structure of museology: current issues in the development of the science]. Retrieved from <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b699efb4-20a9-4c4e-8268-05acd3159df9/content> [in Ukrainian].
4. Hriffen, L. (2012). Muzei yak sotsiokulturnyi fenomen [The museum as a sociocultural phenomenon]. *Nizhynska starovyna*, 14(17), 5–11 [in Ukrainian].
5. Dovhaliuk, I. (2018). *Pochatky zvukovoho dokumentuvannia narodnoi muzyky v Ukraini* [Beginnings of sound documentation of folk music in Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Serii: Muzychnye mystetstvo*, (1), 67–82 [in Ukrainian].
6. Dubrovina, L. A., Kyrydon, A. M., & Matiash, I. B. (2019). *Instytutysii pam'iaty: arkhivy, biblioteky, muzei ta kulturno-istorychni zapovidnyky* [Memory institutions: archives, libraries, museums and cultural-historical reserves]. In V. A. Smolii (Ed.), *Entsyklopediia istorii Ukrainy: Ukraina – Ukrainci* (Vol. 2, p. 842). Kyiv: Naukova dumka. Retrieved from <http://www.history.org.ua/?termin=2.23> [in Ukrainian].
7. Kyrydon, A. M. (2017). *Muzei v sotsiokulturnomu prostori suspilstva: pam'iatteva paradyhma* [Museums in the sociocultural space of society: memory paradigm]. In I. Tiurmenko (Ed.), *Istoryko-kulturna spadshchyna: zberezhennia, dostup, vykorystannia: Zbirka naukovykh prats* (pp. 97–105). Ternopil: FOP Shpak V. B. [in Ukrainian].
8. Lebid, T. P. (2021). *Informatsiino-komunikatsiina diialnist muzeiv Vinnytsi u zberezhenni natsionalnoi identychnosti* [Information and communication activity of Vinnytsia museums in preserving national identity]. *Informatsiia ta sotsium (Vinnytsia, June 25, 2020)* (pp. 83–85). Vinnytsia. [in Ukrainian].
9. Lebid, T. (2024). *Tsyfrovi tekhnolohii v prezentatsii muzeinykh koleksii: dosvid ta perspektyvy zastosuvannia u muzeinii pedahohitsi* [Digital technologies in the presentation of museum collections: experience and prospects for application in museum pedagogy]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*, 2, 161–175. Retrieved from <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/213> [in Ukrainian].
10. Levchenko, V. (2022). *Muzeinist u systemy pochuttiv kulturnoi pam'iaty* [Museumness in the system of cultural memory feelings]. *Dóxa / Doksa*, 1 (37), 138–142 [in Ukrainian].
11. Mankovska, R. V. (2016). *Muzei Ukrainy u suspilno-istorychnykh vyklykakh XX – pochatku XXI stolittia* [Museums of Ukraine in socio-historical challenges of the 20th – early 21st centuries]. Lviv: Prostir-M. [in Ukrainian].
12. Pysarchuk, O. (2020). *Osvitno-rozvyvalne seredovyshche yak faktor pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv* [Educational and developmental environment as a factor in improving the quality of future teachers' training]. In *Partnerstvo vzaiemodii yak faktor pidvyshchennia yakosti osvity: materialy mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru (Ternopil, liutoho 18, 2020)* (pp. 42–44). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
13. Pysarchuk, O., & Rudenskyi, R. (2022). *Teoretychni aspekty doslidzhennia temy viiny v ihrashkakh ta ihrovi diialnosti ditei doshkilnogo viku* [Theoretical aspects of studying the theme of war in toys and game activities of pre-school children]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, (2), 120–126 [in Ukrainian].
14. Rudenko, S. (2018). *Mova muzeinykh pamiatok yak metafizychna teoriia* [The language of museum artifacts as a metaphysical theory]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnioi kultury*, (41), 49–57 [in Ukrainian].

15. Smaglii, K. V. *Yevropeyskyi dosvid reformuvannia muzeinoi sfery: uroky dlia Ukrainy* [European experience of reforming the museum sector: lessons for Ukraine]. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/149243470> [in Ukrainian].
16. Chaika, V. M., & Shyshak, A. M. (2021). *Didzhitalizatsiia pochatkovoi osvity: problemy i perspektyvy* [Digitalization of primary education: problems and prospects]. In V. V. Kuzmenko (Ed.), *Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats*, (50), 38–47. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
17. Yakovets, I. O. (2014). *Komunikatsiinyi prostir suchasnoho muzeiu yak odna z osnovnykh katehoriï teorii muzeinoi komunikatsii* [The communication space of the modern museum as one of the key categories of museum communication theory]. *Visnyk KhDADM*, (4–5), 129–133 [in Ukrainian].
18. Cameron, D. F. (1968). A viewpoint: The museum as a communications system and implications for museum education. *Curator: The Museum Journal*, 11 (1), 33–40 [in English].
19. Dünger, W. (1984). *Sammlungstätigkeit als wissenschaftliche Aufgabe* [Collection activity as a scientific task]. *Abhandlungen und Berichte des Naturkundemuseums Görlitz*, (58), 3–12 [in German].
20. Graf, B. (1985). *Besucherbezogene Museumsforschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* [Visitor-oriented Museum research between aspiration and reality]. *Museumskunde*, (50), 157–162 [in German].
21. Iser, W. (1976). *Der implizite Leser: Theorie ästhetischer Wirkung* [The implied reader: Theory of aesthetic effect]. München: Wilhelm Fink. [in German].
22. Lipp, T. *Arbeit am medialen Gedächtnis: Zur Digitalisierung von Intangible Cultural Heritage* [Working on media memory: On the digitization of intangible cultural heritage]. Retrieved from <https://books.openedition.org/ksp/3910> [in German].
23. van Mensch, P. (1984). *A structural approach to museology*. *Informatica Museologica*, 82–84, 99–103 [in English].
24. Stranský, Z. Z. (2005). *Archeologie a muzeologie* [Archaeology and museology]. Brno: Masarykova univerzita v Brně. [in Czech].
25. Walcher, M. *Kulturerbe und Tourismus: Werte schätzen – Potentiale entdecken* [Cultural heritage and tourism: Valuing assets – Discovering potential]. Retrieved from https://www.oerv.at/wp-content/uploads/2012_Walcher.pdf [in German].

Karmaz M. V.,

orcid.org/0009-0001-0127-8528

TRANSFORMING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF MUSEUMS THROUGH DIGITALISATION AND MODELLING

The proposed study addresses current issues related to the preservation and presentation of cultural heritage in the context of globalisation and technological development. Museums play a crucial role in safeguarding both tangible and intangible heritage, as well as adapting this heritage for new generations. The modelling and digitalisation of educational potential is a key meta-function of the museum, allowing it to be viewed as a "model of the real world". The relevance of the topic is determined by the need to develop effective methods for presenting cultural objects that take into account changes in social and cultural-educational contexts, as well as new museological requirements, including interactive and multimedia approaches. The aim of the study is to examine the processes of digitalisation implemented in museum activities, with a particular focus on preserving intangible cultural heritage. The novelty of the work lies in introducing concepts that characterise museum communication as a dynamic process, where museum objects are elements of complex communication models, forming new meanings and interactions.

The article outlines the main characteristics of the digitalisation of the educational potential of museums, such as documentation, thesaurisation, and communication, which ensure the preservation of cultural-educational phenomena and their adaptation to modern conditions. Particular attention is paid to the interaction between the authentic system of the object and its new digital context within the museum. The study emphasises that the processes of modelling and digitalisation are an integral part of humanistic knowledge and play a key role in preserving and transmitting cultural-educational heritage to future generations.

Key words: museum, educational potential, information activities, digitalisation, modelling, intangible cultural heritage.

Дата надходження статті: 28.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Чайка В. М.

УДК 373.2.016:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.617>

Кондратець І. В.^{*},
orcid.org/0000-0001-7816-0766

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТЯЧОГО СЛОВОВІДКРИТТЯ В УМОВАХ ТОТАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Статтю присвячено висвітленню теоретичних і практичних аспектів педагогічної проблеми слововідкриття в дітей дошкільного віку в умовах хронічного й тотального білінгвізму українського суспільства. Здійснено обґрунтування актуальності питання активізації дитячого словника та уточнено значущу роль українського мовлення в умовах відродження нації й посилення ідентифікації кожним громадянином / громадянкою на тлі загарбницької війни і знищення національних маркерів. Уточнено сутність дефініцій «український білінгвізм», «дитячий словник», «дитяче слововідкриття», «педагогічний супровід».

Представлено теоретичний аналіз науково-методичних джерел стосовно завдань і професійних засобів активізації словника в дітей різних вікових категорій. Окреслено методи та прийоми, які сприятимуть збагаченню лексики дітей, культивуванню й стимулюванню слововідкриття та схарактеризовано педагогічні умови, за яких означені методи та прийоми реалізуються в ефективний спосіб. Розглянуто особливості здійснення педагогічного супроводу дитячого слововідкриття, а саме зацікавленість, відповідальність і високий рівень національної свідомості та мовленнєвої культури самих педагогів; формування уявлень, професійних умінь і навичок; забезпечення психосоціального благополуччя в дітей дошкільного віку, що є пріоритетом для закладів дошкільної освіти під час війни.

Зазначено перспективи педагогічного супроводу дитячого слововідкриття: активне використання вихователями інноваційних технологій у площині ігрової, мовленнєвої, літературної, мистецько-творчої діяльності; забезпечення системності й наступності в застосуванні відповідних методів і прийомів; здійснення педагогічної саморефлексії та рефлексії з усіма учасниками освітнього процесу щодо процесу й результатів посилення уваги на активізацію дитячого словника.

Ключові слова: педагогічний супровід, слововідкриття, діти дошкільного віку, активізація словника, білінгвізм, національна ідея, методи і прийоми, інноваційні технології.

Постановлення проблеми. В умовах визвольної війни та на тлі відродження нації українське суспільство вимушене вкотре доводити собі й світові своє право на існування й наявність національних маркерів – мови, культури, історії, традицій. Безумовно, найголовнішою ознакою, що ідентифікує приналежність до української нації, є мова. Вкотре і вкотре питання мови стає актуальним, й більше – екзистенційним і значущим, позаяк пов'язане з майбутнім української держави та формуванням ціннісних орієнтирів і націоцентричної ідеї в сьогоденних малюків – громадян свободної країни. Проблема українського білінгвізму, що є наразі серйозною перешкодою на шляху до вироблення суголосної позиції представників різних сфер, територій і етнічних верств населення, ще ніколи не була такою загрозливою й небезпечною.

Білінгвізм (лат. *bis* «двічі» та лат. *lingua* «мова») – це «двомовність, уживання двох мов у межах певної соціальної спільності, передусім держави» [7, с. 75]. Феномен і водночас драма українського білінгвізму полягає навіть не в тому, що впродовж трьохсот років здійснювалось тотальне зросійщення і знищення всього українського, а в тому, що вже будучи незалежним, українське суспільство не було аж надто мотивованим відкривати для себе скарби української мови та літературної скарбниці. Сподівання на те, що війна стане

^{*}© Кондратець І. В.

потужним каталізатором у зміні ставлення до державної мови і спонукає більшість російськомовних громадян відмовитися від комфортного переконання «какая разница», на жаль, не виправдались. Тож освітяни, зокрема педагоги закладів дошкільної освіти, мають знову й знову терпляче й наполегливо відчиняти для дітей мовленнєві двері, за якими – українські літературні тексти, українська історія й українська культура – усе те, чим підживлюється мова й чим сама надихає.

Аналіз досліджень. Проблемі формування дитячого словника присвячено численні наукові розвідки та методичні посібники. Кожен дослідник у царині дошкільця, який розкривав питання розвитку мовлення в дітей дошкільного віку, меншою чи більшою мірою торкався теми активізації лексичного запасу. Це зокрема А. Богущ, К. Крутий, Н. Гавриш, Л. Калмикова та інші вчені.

Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021 р.) так окреслює завдання, пов'язані з активізацією дитячого словника (освітній напрям «Мовлення дитини», мовленнєва компетентність):

- *Емоційно-ціннісне ставлення:* дитина виявляє любов до рідної мови, повагу до державної мови, мов представників національних меншин України, мов міжнародного спілкування. Незалежно від національної належності дитина, як громадянин України, виявляє інтерес та позитивне ставлення до української мови як державної, прагнення до вільного спілкування з іншими дітьми і дорослими українською мовою (до речі, повага до мови меншин, на жаль, залишила далеко позаду любов до рідної мови й бажання нею володіти досконало та спілкуватися з іншими. – І.К.)

- *Сформованість знань:* дитина розуміє, що в Україні мова є державною. Має збалансований запас слів із різних освітніх напрямків, що дає змогу добирати найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення.

- *Навички:* дитина ефективно спілкується рідною мовою, свідомо намагається говорити виразно і правильно [3, с. 18].

Зауважимо, що педагогам нічого не потрібно додатково вигадувати – визначено конкретні результати, які має отримати кожен випускник закладу дошкільної освіти. Одне з двох: або розвиток мовлення знову не є пріоритетним напрямком у дошкільній освіті (фокус уваги – на читання, письмо, математику), або педагоги, особливо з великих міст, не розуміють до кінця хибність своїх переконань («головне, аби людина була добра», «дитина піде до школи, там навчатимуться говорити» тощо) та небезпечність ухиляння від так званого «мовного» питання (мовляв, «то політичне»).

Н. Гавриш, коментуючи нові проблеми, які стоять перед вихователями в контексті комплексного підходу до розвитку мовлення, зауважує: «на перший план має виступити комунікативно-мовленнєвий досвід дитини, активна практика самостійного і свідомого розв'язання ситуативних мовленнєвих завдань, а не лише наслідування зразка і відпрацювання окремих умінь» [2, с. 3].

Авторський колектив освітньої програми розвитку «Дитина-2020» у переліку освітніх завдань до розділу «Комунікативний розвиток особистості» в кожній віковій групі дітей акцентує увагу на сприянні збагаченню, якісному засвоєнню та активізації словника різними частинами мови, прислів'ями, образними виразами, приказками, антонімами, омонімами, епітетами; розумінню значення і смислових відтінків слів; оволодінню узагальненнями, багатозначними словами [4].

Ми погоджуємося з позицією І. Паласевич у тому, що «розвиток словника старших дошкільників відображає позитивну динаміку кількісних і якісних змін у їхньому мовленні, зокрема поглиблене розуміння семантики і структури слів та словосполучень», а ефективність лексичного розвитку дітей означеного віку «забезпечується реалізацією таких педагогічних умов, як формування позитивної мотивації під час «занурення» дітей у розвивальне мовленнєве середовище; комплексне збагачення лексики дітей у різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої тощо),

а також співпраця закладів дошкільної освіти з родинами вихованців» [9, с. 131]. Зазначимо лише, що деякі педагоги замислюються над створенням відповідних умов для покращення дитячого мовлення й активною взаємодією з батьками вихованців лише в період «перед школою». Гадаємо, що якісним і глибоким процес мовленнєвого збагачення дитячої лексики був би, якби він розпочинався вже з раннього віку дітей (на рівні «пасивного» словника дорослих).

У контексті парадигми «від дорослого – до дитини» актуальною залишається праця Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо». De facto кожен дорослий, причетний до мовленнєвого розвитку дитини, має засвоїти основні посили й сенси цієї книги: «...мова – це щось далеко більше за механічний зв'язок між людьми, це – відбиток свідомості людини, це прояв її. З того, як говорить певна людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень. Що культурнішою є людина, то розвиненішою є її мова, багатшою на лексичний запас, розмаїтішою на епітети, метафори, влучні порівняння, барвистішою на вживанням прислів'їв, приказок і приповідок. У природі не буває людей, що визначились би високим інтелектом і водночас примітивною, як у первісного дикуна, мовою. І разом із тим, як часто подибуємо людей, байдужих і неохайних до своєї мови й до мови свого народу взагалі!» [1, с. 13].

Науковці й практики визначають різні засоби формування й збагачення словника в дітей різних вікових категорій. Так, Н. Гавриш пропонує такі форми взаємодії з дітьми: полілоги, вправи, розповідання в командах, інтерв'ювання та ін. На думку науковиці, покращенню дитячого мовлення сприятимуть методичні прийоми (мовленнєвий зразок, запитання, пояснення, вказівка, оцінювання дитячого мовлення), а також використання літературних творів як «одного з могутніх способів особистісного розвитку дитини», коректурних таблиць, інтелектуальних карт, плакатів і сюжетних картин, структурно-синтаксичних схем, які складаються «зі стимулювальних слів (що пропонує дорослий) та слів-реакцій (промовляють діти)» [2, с. 6].

У Методичних рекомендаціях до програми «Дитина-2020» розміщено алгоритми до ігор-ситуацій, тематичних мініатюр, «мовних батлів», літературних ігор з урахуванням певного віку дітей (група ігор «У світі слів»: «Кольорові галявини», «Хто з ким дружить?», «Допоможи знайти речі», «Скажи навпаки», «Перекладачі», «Знайти пару», група ігор «Образне мовлення»: «Порівняй», «Підбери картинку до народного вислову» тощо) [8].

Зауважимо: у переліку науково-методичних праць якщо і трапляються дослідження стосовно нюансів білінгвізму в контексті формування словникового запасу в дітей дошкільного віку, то це наукові розвідки та практичний досвід представників переважно східних областей України. Ми ж розглядаємо означену проблему ширше й глибше, особливо важливо її розв'язати у великих містах – столиці, обласних центрах тощо.

Мету статті вбачаємо в акцентуванні проблеми слововідкриття для сучасних дітей дошкільного віку на тлі суспільного білінгвізму; в окресленні ефективних методів, прийомів, технологій, які здатні сформувати, збагатити, активізувати дитячий словник та прищепити стійку звичку й потребу дорослих (педагогів і батьків) самим працювати над власним мовленням.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання проблеми слововідкриття для дітей дошкільного віку в умовах українського білінгвізму розглядаємо за етапами цілкового партнерства педагогів і батьків. Означені етапи апробовані й вивірені досвідом і багаторічними дослідженнями серед учасників освітнього процесу в ЗДО.

Етап 1. Крок 1: Усвідомлення педагогами й батьками вихованців, прийняття та привласнення концептуальної формули національної ідеї І³ (або ідеї ідентичності):

- ідентичність за критерієм національності (самовизначення приналежності до певного роду; шанобливе ставлення до цінностей, символів, оберегів, святинь; прийняття концепції «коду / гену нації»);

- ідентичність за критерієм «Я людина» (відповіді на запитання «Хто я?», «Де я наразі перебуваю?», «Із ким я?», «Куди йду?», «Куди хочу рухатися?», «Для чого?», «Навіщо я живу?», «Яким бачу майбутнє своєї країни?», «Що роблю зараз, щоби забезпечити майбутнє своїх дітей?»);

- ідентичність за критерієм «Я – особистість» (відповіді на запитання: «У чому моя неповторність / унікальність / принадність для інших?», «Який у мене характер?», «За що я здатний (-а) нести відповідальність?» «У чому мої потреби, інтереси, запити, мотиви вчинків?», «До чого конкретно я маю хист, покликання?», «У чому проявляється моя особиста свобода?»

Крок 2. Самопізнання й самоосвіта дорослих (педагогів і батьків), самосприйняття себе гідними громадянами своєї країни.

Крок 3. Саморефлексія: «Хто я і з ким я?», «Цінності мого роду», «Які цінності отримано мною від батьків, і які цінності передам власним дітям?», «Ознаки моєї ідентифікації: українство», «Шкали моїх знань про українське», «Мої плани відкриття українського» та ін.

Крок 4. Дії: 1) читання художніх творів українських авторів або перекладної літератури; 2) ознайомлення з книгами Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо?», О. Дубчак «Бачити українською. Слово в мовній картині світу»; І. Фаріон «Англізми і протианглізми: 100 історій слів у соціокультурному контексті» та ін.; 3) ознайомлення з українськими словниками – «Російсько-українським фразеологічним словником» В. Підмогильного та Є. Плужника (1928); «Практичним словником синонімів» С. Караванського, академічними російсько-українськими словниками; 4) слухання подкастів, присвячених українській літературі: «Запах слова», «Шалені авторки», «Велич особистості»; 5) участь у курсах Litosvita тощо.

Крок 5. Удосконалення власного мовлення, яке є для дітей – взірцем для прикладу для рольовою моделлю, а ще – «пасивним» словником для малечі, тобто сферою, яка поступово, методом навіювання й відповідного вправляння переростає, перепливає в дитячий «активний» словник.

Етап 2. *Крок 6.* Окреслення педагогами певних умов, за яких можливе ефективне дитяче слововідкриття.

Крок 7. Створення відповідного мовленнєво-літературного розвивального простору (де простір – це предметно-ігрове середовище + цінності, емоції, мовлення, ритуали та традиції, які існують у спілкуванні між дорослими та дітьми).

Крок 8. Визначення педагогами векторів, які ефективно забезпечуватимуть активізацію дитячого словотворення: ігрова, мовленнєва та літературна та художньо-продуктивна діяльності.

Крок 9. Активне використання педагогами методів і прийомів, інноваційних технологій, які гарантуватимуть зробити процес слововідкриття цікавим, неповторним, корисним і перспективним (таким, що закладе підґрунтя для формування необхідних навичок, умінь і звичок у дітей у подальшому житті): технологія рефлексійного підходу до взаємодії з художнім словом (І. Кондратець); технологія розповідання за серією сюжетних картин за змістом літературних текстів і технологія літературно-творчих ігор «Казкові стежинки» (Н. Гавриш) тощо.

Крок 10. Усвідомлення дорослими (педагогами і батьками вихованців), що педагогічний супровід дитячого слововідкриття – це гнучка система освітніх прийомів і психологічних впливів, яка має бути мобільною й особистісно зорієнтованою, із періодичним рефлексуванням і регулюванням відповідно до контингенту дітей та сучасних змін і настроїв у суспільстві.

Більш детально опишемо етап 3, сподіваючись, що перші два зрозумілі, хоч і вимагають певних трансформацій у світогляді та формуванні нових звичок у дорослих. Отже, феномен «дитяче слововідкриття» трактуємо як «процес аналізу, дослідження,

обстеження й оцінювання слів у мовленні дорослих та художніх текстах, що відкриває нові грані їхнього звучання і значення та шляхи активізації в дитячому словнику» [5, с. 5]. Чим відрізняється «дитяче слововідкриття» від звичного «дитячий словник»? – Сприйманням (*дитячий словник* – це сукупність слів, які, по-перше, допомагають спілкуватися з іншими, бути зрозумілим у своїх бажаннях і запитах; по-друге, демонструють рівень дитячого пізнання світу й допитливості).

Слововідкриття ж – це завжди інсайт, прозріння, осяяння, акт проникнення в сутність слова, його значення та забарвлення. Дитина, що пізнала мовленнєвий катарсис (емоційне вивищення, озаріння), у дорослому житті спроможна буде відчувати красу слова й фраз у мовленні інших та літературних текстах, бажання зробити своє мовлення образним і ошатним. Якщо найголовнішим завданням дитячого словника є його наповнення та активізація, то дитяче слововідкриття – це про смисли слова.

Визначаємо два вектори слововідкриття:

- 1) етимологічний (походження слова: «чому так називається?» – найпопулярніше дитяче запитання);
- 2) семантичний (значення слова, фразеологізму, образного звороту).

Практикам пропонуємо дієвий інструментарій для перебігу процесу слововідкриття з дітьми дошкільного віку.

Ефективні методи слововідкриття:

- візуальні (картки, ілюстрації, світлини, картини);
- вербальні (сторітелінг «Мені пояснювали це так...», «Я своїй доньці розповідала так...»), етимологічна чи семантична казка / оповідання; дитяча енциклопедія;
- невербальні (за допомогою жестів, рухів, міміка);
- рольові (пантомімічні та інтонаційні етюди; інсценізація твору). *Ефективні прийоми слововідкриття:*

- розкриття слова через усі канали засвоєння інформації (зір, слух, тактильні відчуття, нюх, смак);
- багаторазове пояснення / повторення в побутових ситуаціях; алюзії;
- гумор, несподівані порівняння;
- аналогія з чимось близьким дітям, опертя на дитячий досвід [5, с. 5].

Зрозуміло, що слововідкриття не відбувається стихійно й не народжується саме по собі. Для того, аби рослина виросла, потрібно посадити в ґрунт насіння й доглядати за процесом визрівання й зростання. Тож доцільно говорити про здійснення відповідного педагогічного супроводу означеного слововідкриття як процесу, що передбачає підтримку, повагу та увагу до запитів і потреб дитини; розуміння її творчого потенціалу й засобів його реалізації у відповідно створеному розвивальному просторі та із збереженням ціннісних орієнтирів, психологічного здоров'я особистості й готовності її до самопізнання й саморозвитку.

Трактування базових феноменів озвученої нами теми дозволяє окреслити педагогічні умови для успішного формування навичок, умінь і, найголовніше, потреби й інтересу дітей до слововідкриття:

- єдність у поглядах і позиціях педагогів і батьків вихованців;
- мовлення дорослих та їхня особиста залюбленість в українське слово;
- створення відповідного мовленнєво-літературного простору;
- забезпечення системи ефективних методів і прийомів, інноваційних технологій для активізації дитячого слововідкриття.
- рефлексійний аналіз результатів і визначення перспективних кроків для всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Отже, педагогічний супровід дитячого слововідкриття, незважаючи на поверхову впізнаваність (а саме: завдання щодо активізації словника дітей; педагогічні умови, що передбачають партнерську взаємодію з батьками, рівень самоосвіти педагогів,

створення певного середовища, використання освітніх технологій тощо), в атмосфері екзистенційного воєнного протистояння набуває особливої ролі та значущості. Білінгвізм українського суспільства, на жаль, не лише не втратив своєї популярності й стабільності в широких масах, натомість став симптоматичним маркером і химерною перешкодою у процесі відродження нації й посилення ідентифікації. Потрібні консолідація й фокусування уваги всіх причетних до виховання дітей дорослих, аби всіляко підтримувати інтерес до української мови, літератури та культури; сприяти збагаченню лексики дітей, культивувати й стимулювати слововідкриття; рефлексувати отримані результати. Вирішенню цієї проблеми можуть бути присвячені подальші наукові пошуки.

Список використаних джерел:

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Antonenko-Davydovych/Yak_my_hovorymo.pdf
2. Гавриш Н. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–11.
3. Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021) URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
4. Дитина: Освітня програма розвитку дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огневюк, авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертутіна [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і наук. України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Кондратець І. Технологія рефлексійного підходу до взаємодії з художнім текстом. *Дошкільне виховання*. 2024. № 9. С. 3–10.
6. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 848 с.
7. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертутіна, К. І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП». 2021. 568 с.
8. Паласевич І. Особливості розвитку словника дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 49. Том 2. С. 126–131.

References:

1. Antonenko-Davydovych, B. (1970). *Yak my hovorymo* [As we speak]. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Antonenko-Davydovych/Yak_my_hovorymo.pdf [in Ukrainian].
2. Havrysh, N. (2021). *Movlennia dytyny. Vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Child's speech. We are implementing the Basic Component of Preschool Education]. *Doshkilne vykhovannia*, 3, 3–11 [in Ukrainian].
3. *Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity* [State Standard of Preschool Education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
4. Ohneviuk, O. V., Bielenka, H. V., Bohinich, O. L., & Vertuhina, V. M. (2020). *Dytyna: Osvitnia prohrama rozvytku ditei vid dvokh do semy rokiv* [Child: Educational program for the development of children from 2 to 7]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kondratets, I. (2024). *Tekhnolohiia refleksiinoho pidkhodu do vzaiemodii z khudozhnim tekstem* [Technology of a reflective approach to interaction with a literary text]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 3–10 [in Ukrainian].
6. Kunch, Z. (2005). *Universalnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Universal Dictionary of the Ukrainian Language]. Ternopil [in Ukrainian].
7. Bielenka, H. V., Bohinich, O. L., Vertuhina, V. M., & Volynets, K. I. (2021). *Metodychni rekomendatsii do Osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna»* [Child: Methodological Recommendations to the Educational Program for Children from 2 to 7]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Palasevych, I. (2022). Osoblyvosti rozvytku slovnyka ditei starshoho doshkilnoho viku [Features of vocabulary development in older preschool children]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka»*, 49 (2), 126–131 [in Ukrainian].

Kondratets I. V.,

orcid.org/0000-0001-7816-0766

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN'S WORD DISCOVERY IN CONDITIONS OF TOTAL BILINGUALISM OF UKRAINIAN SOCIETY

The article is devoted to highlighting the theoretical and practical aspects of the pedagogical problem of word discovery in preschool children in the conditions of chronic and total bilingualism of Ukrainian society. The relevance of the issue of activating children's vocabulary is substantiated and the significant role of Ukrainian speech in the conditions of the revival of the nation and the strengthening of identification by each citizen against the background of the war of aggression and the destruction of national markers is clarified. The essence of the definitions of "Ukrainian bilingualism", "children's vocabulary", "children's word discovery" and "pedagogical support" is clarified. A theoretical analysis of scientific and methodological sources regarding the tasks and professional means of activating the dictionary in children of different age categories is presented. Means that will contribute to the enrichment of children's vocabulary, cultivation and stimulation of word discovery are outlined and the pedagogical conditions under which the specified methods and techniques are implemented in an effective manner are characterized. The features of pedagogical support for children's word discovery are considered, namely: interest, responsibility and a high level of national consciousness and speech culture of the teachers themselves; formation of ideas, professional skills and abilities; ensuring psychosocial well-being in preschool children, which is a priority for preschool educational institutions during the war. The prospects for pedagogical support for children's word discovery are indicated: active use by educators of innovative technologies in the field of game, speech, literary, artistic and creative activities; ensuring consistency and continuity.

Key words: pedagogical support, word discovery, preschool children, activation of the dictionary, bilingualism, national idea, methods and techniques, innovative technologies.

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

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

УДК 159.93:373.2.015.31-053.4]:794.11

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.628>

Пуйо О. І.*,

orcid.org/0000-0002-4910-0497

Шпак М. М.*,

orcid.org/0000-0001-7073-4673

Чайковська Г. Б.*,

orcid.org/0000-0003-4614-3843

ВПЛИВ СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОГО ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті проаналізовано сучасні підходи до організації сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища в контексті розвитку дошкільної освіти в Україні та у світі. Розкрито вплив сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища як чинника гармонійного розвитку

*© Пуйо О. І.

*© Шпак М. М.

*© Чайковська Г. Б.

і становлення особистості дошкільника в умовах глобалізації. Особливу увагу приділено впливу педагогічних підходів Марії Монтесорі та «Реджіо Емілія» на формування ключових компетентностей дитини дошкільного віку: естетичних, комунікативних, предметно-практичних, сенсорно-пізнавальних і художньо-творчих. Доведено вплив сенсорного наповнення предметно-ігрового середовища на розвиток моторики, мовлення, емоційної сфери та критичного мислення дошкільників; активізацію пізнавальних процесів у зростанні мотивації до пізнання нового в навколишньому середовищі за умови гармонійної організації сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища для дітей дошкільного віку.

У дослідженні висвітлено основні принципи побудови якісного предметно-ігрового простору для дітей дошкільного віку згідно з міжнародною методикою ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition), що дозволяє здійснювати комплексне оцінювання умов освітнього середовища загалом і предметно-ігрового середовища зокрема. Окреслено особливості інтеграції сенсорних матеріалів, зон активності та візуально-естетичного оформлення простору в сучасних закладах дошкільної освіти. Представлено педагогічні умови, що сприяють ефективному використанню сенсорно збагаченого середовища для реалізації завдань особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Зроблено висновок про потребу системного підходу до створення предметно-ігрового середовища, яке відповідає віковим потребам дітей, сприяє їхній самостійності, креативності, позитивній соціалізації та емоційному благополуччю.

Ключові слова: сенсорно збагачене середовище, предметно-ігрове середовище, педагогіка Марії Монтесорі, Реджіо-підхід, компетентнісний підхід, ECERS-3, ігрова діяльність, особистісний розвиток.

Постановлення проблеми. Сучасна система дошкільної освіти в Україні зорієнтована на створення розвивального освітнього середовища, що відповідає віковим та індивідуальним потребам дитини дошкільного віку. Одним із ключових чинників такого середовища є його сенсорне наповнення, здатне стимулювати пізнавальну активність, креативність, емоційне сприймання та соціальну взаємодію. У зв'язку з цим актуалізується потреба наукового осмислення та практичного втілення сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища в освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Проблема полягає у відсутності системного підходу до впровадження ефективних моделей такого середовища, а також у недостатній інтеграції міжнародного досвіду, зокрема методик ECERS-3, Монтесорі, Реджіо-педагогіки, у вітчизняну практику.

Аналіз досліджень. Проблема організації розвивального предметно-ігрового середовища відображена в «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2021) [1], а також у працях українських науковців, як-от К. Крутій [10], А. Богуш [2], О. Кононко [9], які досліджували психолого-педагогічні основи сенсорного й особистісного розвитку дошкільників. Значний внесок у розроблення методик сенсорного виховання зробила М. Монтесорі, наголошуючи на ролі самостійної діяльності дитини в організованому середовищі [18]. Реджіо-підхід, започаткований Л. Малагуцці, ґрунтується на принципі «середовища як третього педагога», що сприяє вільному вираженню індивідуальності дитини [17]. Міжнародна методика ECERS-3 пропонує системні підходи до оцінювання якості освітнього середовища, зокрема за критеріями сенсорного, предметного й естетичного наповнення [15]. Проте в науковому просторі недостатньо узагальнено вплив сенсорно збагаченого середовища саме на формування особистості дошкільника, що й зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз впливу сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища на формування особистості дошкільника з урахуванням провідних педагогічних підходів (Монтесорі, Реджіо) і визначення педагогічних умов для його ефективної організації в закладі дошкільної освіти відповідно до вимог міжнародної системи оцінювання якості організації освітнього середовища (ECERS-3).

Виклад основного матеріалу. Формування особистості дитини дошкільного віку нерозривно пов'язане із середовищем, у якому вона зростає та розвивається. У педагогічній

науці усталено розуміння того, що предметно-ігрове середовище виконує не лише функцію простору для діяльності дитини, а й є потужним чинником соціалізації, сенсорного, когнітивного, естетичного й емоційного розвитку.

Сенсорний розвиток у період дошкільного віку вважається базовою передумовою формування мислення, мовлення, уяви та самосвідомості дитини. А. Богуш досліджувала розвиток мовлення дошкільників за допомогою сенсорно збагаченого середовища [2]. Дослідження О. Кононко [9], О. Ярошенко [14] підкреслюють, що якісно організоване предметно-ігрове середовище розвиває цінності співпраці, взаємодії, толерантності, формує базові компетентності, зокрема комунікативну (через ігрові ситуації); художньо-творчу (через маніпуляції з різними матеріалами); сенсорно-пізнавальну (через дослідницьку діяльність). Вплив сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища на формування особистості дитини дошкільного віку вивчали також Н. Гордій [3], З. Зданевич [6], Н. Кащук [7].

Формування основних компетентностей дошкільника за допомогою методики М. Монтесорі, основою якої є спеціально створене сенсорно збагачене предметно-ігрове середовище, досліджували І. Дичківська та Т. Поніманська [5]. Реджіо-підхід, який ґрунтується на різних мовах самовираження дитини через сенсорну різноманітність, вивчали К. Крутій [10], М. Коченгіна [8], Т. Сторож [13], О. Половіна, В. В'юнник [12].

Природа дитини дошкільного віку – це насамперед природа дослідника. Діти дошкільного віку спостерігають, маніпулюють, пробують на дотик і смак, експериментують зі всім навколо, у такий спосіб вивчаючи навколишнє середовище та його можливості. Сенсорно збагачене середовище є однією з найважливіших частин освітнього середовища. **Сенсорно збагачене середовище** – це простір, насичений різноманітними за формою, кольором, текстурою, звуками та запахами елементами, які стимулюють усі канали сприймання дитини. Саме через сенсорне пізнання дитина взаємодіє з навколишнім світом, навчається пізнавати його за допомогою різних аналізаторів, розмірковувати над своїми враженнями, порівнювати, класифікувати, робити емоційно забарвлені висновки. Однак організація такого середовища вимагає ґрунтовних знань психологічних і фізіологічних особливостей розвитку дошкільників кожного вікового періоду.

Педагогічна методика М. Монтесорі передбачає створення спеціального сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища, у якому кожен предмет, їхнє поєднання має дидактичну мету. Дитина отримує свободу вибору та дії, що сприяє розвитку її самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації. Монтесорі-середовище включає дидактичні матеріали для сенсорного розвитку, які мають чітко визначені функції та сприяють систематичному збагаченню сенсорного досвіду [18]. У методиці М. Монтесорі існує динамічний взаємозв'язок між дитиною, дорослим і навчальним середовищем. Дитина керує процесом власного навчання за підтримки дорослих і за сприяння навколишнього середовища. Навколишнє середовище приваблює дитину, і вона вчиться на матеріалах, які знаходить у цьому середовищі [4, с. 13]. М. Монтесорі була переконана, що дорослі мусять облаштовувати для дитини середовище, у якому вона може бути активною [11, с. 74].

Дидактичний матеріал М. Монтесорі дає змогу дошкільнику виділяти ознаки предметів, знаходити схожість, відмінність і градації властивостей; він учить дитину розкладати й аналізувати складний комплекс сприймань, пов'язаних із конкретним об'єктом, який сприймається спочатку як неподільне ціле. Саме в точності й чіткості окремих властивостей, які виділяються за допомогою матеріалу методики, полягає їх цінність для неорганізованого дитячого розуму, який має пізнати навколишній світ у розмірах і формах, у кольорах і тонах тощо [5, с. 80].

Діти дошкільного віку – це насамперед дослідники й експериментатори. Вони пізнають світ руками, за допомогою дотику, у такий спосіб сприймаючи інформацію, щоб передати її мозку. Це навчання відбувається на глибшому рівні, адже дошкільники

не тільки слухають і дивляться, а й інтегрують почуте і побачене з використанням дотику. Це є перехід від пасивного навчання до активного. У класах Монтессорі матеріали привабливі і підготовлені так, щоб дитина тягнулася до них руками, здійснюючи відкриття за допомогою дотику [4, с. 15]. М. Монтессорі вважала, що духовність дитини дорослі також формують через середовище: «Дитина може розвиватися за двох умов. Потрібно створити середовище, яке відповідатиме не лише її фізичним потребам, а й потребам духовного життя» [11, с. 101].

Отже, усебічне формування особистості дитини дошкільного віку, за педагогічною методикою М. Монтессорі, відбувається спонтанно, невимушено й гармонійно через взаємодію із сенсорно збагаченим предметно-ігровим середовищем, ретельно підготовленим дорослими.

Л. Малагуцці розглядає середовище як «третього педагога», де кожна деталь – від освітлення до розташування матеріалів – формує умови для діалогу, експериментування, художнього самовираження. Сенсорна різноманітність у Реджіо-середовищі подається через «сто мов дитини», зокрема музику, пластику, театральну гру, взаємодію з природними матеріалами [17]. Підхід «Реджіо Емілія» ґрунтується на активній ролі дитини в навчальному процесі. Дитина є знавцем, здатним активно взаємодіяти з навколишнім середовищем і застосовувати набуті, конструювати свої власні знання. Основна ідея Реджіо-підходу полягає в тому, що дитина здатна самовиражатися за безліччю способів, які залишаються не поміченими дорослими. Здібності дітей можуть залишитися нерозкритими, якщо не заохочувати до сприйняття, самостійної діяльності, не давати часу і змоги відчувати й взаємодіяти із навколишнім середовищем [8]. Л. Малагуцці був переконаний, що для того, щоб дитина могла виявити свою активність, потрібно насичувати середовище матеріалами або пропозиціями (деякі науковці називають це провокаціями), які стимулюватимуть бажання дитини дослідити те, що її цікавить [12, с. 239].

І педагогіка Монтессорі, і Реджіо-підхід опираються на ключовий вплив середовища на формування гармонійної особистості дитини. Педагогіка Монтессорі передбачає зонування простору для кожної вікової групи, Реджіо-підхід пропонує педагогам вносити зміни в осередки діяльності дітей за результатами спостережень за діяльністю дітей, а отже, не має чіткого поділу на стабільні осередки. У той же час діти дошкільного віку мають у своєму розпорядженні велику кількість різних природних матеріалів і можливість досліджувати їхні властивості, конструювати, розвивати естетичні вподобання. Формуванню естетичного смаку сприяє робота ательєристів, які мають відповідну освіту й організовують осередки творчості так, щоб у дітей формувалася любов до прекрасного, бажання створювати естетику у повсякденному житті.

Варто зазначити, що і педагогіка Монтессорі, і Реджіо-підхід спрямовані на формування ключових компетенцій дитини дошкільного віку. У сенсорно збагаченому предметно-ігровому просторі, маючи можливість обирати, діти багато спілкуються, розвиваючи комунікативні навички, щоразу вдосконалюють свої предметно-практичні та сенсорно-пізнавальні навички, що забезпечує формування відповідних компетенцій, а також розвиток емоційного інтелекту й критичного мислення.

Міжнародна методика ECERS-3 оцінює середовище для дітей дошкільного віку за низкою підшкал, як-от «Простір і вмеблювання», «Повсякденні практики особистого догляду», «Мовлення і грамотність», «Узаємодія», «Види навчально-пізнавальної діяльності», «Структурування програми» [15]. Сенсорна насиченість і багатофункційність предметного оточення згідно з ECERS-3 безпосередньо впливають на якість розвитку дитини, її ініціативність, пізнавальний інтерес, здатність до спілкування та самовираження [16]. Завдяки застосуванню ECERS-3 педагоги мають можливість організовувати предметно-ігрове середовище для дітей дошкільного віку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей – створювати окремі ігрові осередки, поділяючи їх на «тихі» і «гамірні» з можливістю вільного пересування, пристосовані для дітей

з особливими потребами. Матеріали сортуються за категоріями і доступні для кожного, а ігровий простір обладнаний спеціальним умеблюванням (мольберти, ємності для гри з піском та водою, дитячі кухні, осередки читача). Не менш важливим є осередок усамітнення й візуальне оформлення простору. Слід відзначити, що Монтессорі-педагогіка передбачає комфортні розвиткові осередки для дітей з акцентуванням на їхній стабільності, натомість ECERS-3 акцентовано на оновленні середовища, що відображає поточні інтереси дітей [15]. Такий підхід до організації предметно-ігрового середовища сприяє вільній грі дітей, спілкуванню, розвитку вміння розпізнавати різні емоції та дозволяє робити власні спостереження, висновки в результаті сенсорної, ігрової, художньої діяльності.

Отже, ECERS-3 є не лише інструментом моніторингу, а й практичним орієнтиром для педагогів у створенні високоякісного предметно-ігрового простору для дітей дошкільного віку. Інтеграція критеріїв ECERS-3 у діяльність українських закладів дошкільної освіти дозволяє забезпечити системний підхід до гармонійного формування особистості дошкільника.

Ефективність сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища безпосередньо залежить від організаційно-педагогічних умов, що забезпечують його комплексне функціонування. Такий простір має бути не лише безпечним й естетично привабливим, а й гнучким, динамічним, відкритим до змін за ініціативою самих дітей.

Нами визначено такі **організаційно-педагогічні умови створення сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища**:

1) *створення тематичних осередків діяльності*: сенсорний осередок (тактильні панелі, контрастні за фактурою матеріали, дзеркала, світлові столи); осередок **конструювання** (натуральні та залишкові матеріали різних форм і розмірів); мистецький осередок (матеріали для малювання, ліплення, аплікації, використання нетрадиційних технік); **ігровий осередок** (сюжетно-рольові, театральні, дидактичні ігри); **природничий осередок** (мікролабораторії для дослідів з водою, піском, природними матеріалами). *Простір має бути мобільним: діти можуть самостійно змінювати місця предметів, створюючи нові комбінації*;

2) *доступність і варіативність матеріалів*: усі матеріали мають бути безпечними, відкритими для вільного доступу дитини, представленими в декількох варіантах за формою, кольором, текстурою, функціональністю;

3) *педагогічне супроводження і підтримка самостійності*: роль педагога полягає не в директивному керуванні діяльністю дитини, а в спостереженні, створенні умов для самостійного вибору, наданні емоційної підтримки й ненав'язливої допомоги. *У підході Монтессорі це відображається в принципі «допоможи мені зробити це самому», у Реджіо-підході – у ролі дорослого як співдослідника*;

4) *естетичне оформлення і зв'язок з культурою*: середовище має формувати в дитини почуття краси, гармонії, належності до національної культури. Важливо в організації предметно-ігрового середовища дітей дошкільного віку використовувати предмети українського декоративного мистецтва, природні матеріали, які наявні в цій місцевості, елементи традиційної орнаментики. Таке оформлення сприяє вихованню цінностей і формуванню емоційно-естетичного досвіду;

5) *узаємодія з батьками*: варто залучати батьків до створення й удосконалення середовища – виготовлення матеріалів, участі у проєктах (мистецький, дослідницьких осередків), обміну ідеями й спостереженнями. Це посилює взаємодію в освітньому процесі й забезпечує високий рівень довіри у стосунках.

Висновки. Отже, створення сенсорно збагаченого предметно-ігрового середовища – це результат свідомо спланованої педагогічної діяльності у співпраці з батьками, що вимагає балансу між структурованістю простору й свободою дитини в ньому, між функціоналом предметів та їх здатністю викликати інтерес, стимулювати гру, дослідження, творчість.

Сенсорно збагачене предметно-ігрове середовище є провідним чинником розвитку особистості дитини дошкільного віку. Воно забезпечує умови для цілісного формування когнітивної, емоційної, соціальної, мовленнєвої та творчої сфер.

Теоретичний аналіз педагогічних підходів (Монтессорі, Реджіо-педагогіки, ECERS-3) доводить важливість свободи вибору, естетичного оформлення та сенсорної насиченості середовища для активізації самостійної діяльності дитини й формування в неї базових компетенцій.

Методика **ECERS-3** надає педагогам інструменти для цілісного оцінювання умов середовища, зокрема його сенсорного та пізнавального потенціалу, і є ефективним орієнтиром у створенні сучасного розвивального простору.

В умовах сенсорно збагаченого середовища формуються ключові особистісні якості дошкільника – самостійність, упевненість у собі, ініціативність, емоційна відкритість, креативність, здатність до співпраці й емпатії.

Педагогічний супровід, що базується на повазі до вибору дитини, створює атмосферу довіри, підтримки й розвитку. Саме така взаємодія з дорослими дозволяє середовищу стати не лише фоном для гри, а й активним учасником освітнього процесу.

Подальші дослідження потребують розроблення діагностичних інструментів для оцінювання ефективності сенсорно збагаченого середовища, апробації моделей індивідуалізованого сенсорного простору для дітей з особливими освітніми потребами та вивчення впливу культурно-національного компонента у структурі предметно-ігрового середовища на формування ідентичності дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf
2. Богуш А. М. *Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти*. Київ : Слово, 2020. 232 с.
3. Гордій Н. Предметно-ігрове середовище як засіб сенсорного виховання дітей 5-го року життя: теоретичний аспект. *Педагогіка*. 2023. Вип. 61, Т. 1. С. 256–263.
4. Дейвіс С. Монтессорі для малюків. Як виховати допитливу й відповідальну дитину. Посібник для батьків. Київ, 2023. 356 с.
5. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.
6. Зданевич Л. В., Попович О. М. До питання особистісного розвитку дітей раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 2 (10)/2. С. 55–57.
7. Кащук Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kachyk.pdf>
8. Коченгіна М. Педагогіка Реджіо Емілія. *Дошкільне виховання*. 2018. № 9. С. 15–22.
9. Кононко О. Л. *Психологія дошкільника: особистісно орієнтований підхід*. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 276 с.
10. Крутий К. Л. *Сучасна дошкільна освіта: інноваційні підходи*. Херсон : Грінь Д. С., 2019. 184 с.
11. Монтессорі М. *Освіта і мир*. Київ, 2023. 166 с.
12. Половіна О., В'юнник В. Архітектура розвивального середовища у реджіо підході: формуємо самовираження дітей п'ятого року життя. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56, Т. 1. С. 236–242. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45257/1/Polovina%20O.%20Viunnyk_IP_2022.pdf
13. Сторож В. В. Реджіо-підхід до навчання дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1. С. 173–178. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-26>
14. Ярошенко О. Г. Формування компетентностей у дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2020. № 2. С. 57–64.
15. ECERS – 3: Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/ecers-3-shkala-otsinyuvannya-yakosti-osvitnogo-protsesu-v-zakladakh-doshkilnoi-osviti>

16. Harms T., Clifford R. M., Cryer D. *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3)*. New York : Teachers College Press, 2015. 104 p.
17. Malaguzzi L. Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Exchange Magazine*. 1994. № 3. P. 52–56.
18. Montessori M. *The Discovery of the Child*. New York : Ballantine Books, 1986. 337 p.

References:

1. Basic component of preschool education, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 1, 2021 No. 33. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2020). *Movlennievyyi rozvytok ditei doshkilnoho viku v umovakh zakladu doshkilnoi osvity* [Speech development of preschool children in the conditions of preschool institutions]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Hordii, N. (2023). Predmetno-ihrove seredovyshe yak zasib sensornoho vykhovannia ditei 5-roku zhyttia: teoretychnyi aspekt [Subject-game environment as a means of sensory education of children in their fifth year of life: theoretical aspect]. *Pedahohika*, 61 (1), 256–263 [in Ukrainian].
4. Davis, S. (2023). *Montessori dlia maliukiv* [Montessori for toddlers]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Dychkivska, I. M., & Ponimanska, T. I. (2009). *M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia* [M. Montessori: theory and technology]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Zdavnych, L. V., & Popovych, O. M. (2019). Do pytannia osobystisnoho rozvytku ditei rannoho viku v sensorno zbahachenomu seredovysshi [On the issue of personal development of early childhood children in a sensory-enriched environment]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriya: Pedahohika ta psykholohiia*, 2(10/2), 55–57 [in Ukrainian].
7. Kachuk, N. Spetsyfika orhanizatsii predmetno-ihrovoho seredovyssha v konteksti sensornoho rozvytku ditei rannoho viku [Specifics of the organization of the subject-game environment in the context of the sensory development of early childhood]. Retrieved from <https://ird.npu.edu.ua/files/kachyk.pdf> [in Ukrainian].
8. Kochenhina, M. (2018). Pedahohika Reggio Emiliia [Pedagogy of Reggio Emilia]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 15–22 [in Ukrainian].
9. Kononko, O. L. (2017). *Psykholohiia doshkilnyka: osobystisno orientovanyi pidkhid* [Psychology of preschoolers: a personality-oriented approach]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Krutii, K. L. (2019). *Suchasna doshkilna osvita: innovatsiini pidkhody* [Modern preschool education: innovative approaches]. Kherson [in Ukrainian].
11. Montessori, M. (2023). *Osvita i myr* [Education and Peace]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Polovina, O., & Viunnyk, V. (2023). Arkhitektura rozvyvalnoho seredovyssha u Reggio-pidkhodi: formuiemo samovyrazhennia ditei piatoho roku zhyttia [Architecture of the developmental environment in the Reggio approach: shaping the self-expression of five-year-old children]. *Innovatsiina pedahohika*, 56(1), 236–242. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45257/> [in Ukrainian].
13. Storozh, V. V. (2022). Reggio-pidkhid do navchannia ditei doshkilnoho viku [The Reggio approach to teaching preschool children]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1, 173–178. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-26> [in Ukrainian].
14. Yaroshenko, O. H. (2020). Formuvannia kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku zasobamy ihrovoi diialnosti [Formation of competencies in preschool children through play activities]. *Pedahohichni protsesy: teoriia i praktyka*, 2, 57–64 [in Ukrainian].
15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). ECERS – 3: Shkala otsiniuvannia yakosti osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity [ECERS – 3: Scale for assessing the quality of the educational process in preschool educational institutions]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/ecers-3-shkala-otsynuvannya-yakosti-osvitnogo-protsesu-v-zakladakh-doshkilnoi-osvity> [in Ukrainian].
16. Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3)*. New York: Teachers College Press [in English].
17. Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Exchange Magazine*, 3, 52–56 [in English].
18. Montessori, M. (1986). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books [in English].

Puio O. I.,

orcid.org/0000-0002-4910-0497

Shpak M. M.,

orcid.org/0000-0001-7073-4673

Chaikovska H. B.,

orcid.org/0000-0003-4614-3843

THE INFLUENCE OF A SENSORY-RICH SUBJECT-PLAY ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF A PRESCHOOLER'S PERSONALITY

The article analyzes modern approaches to organizing a sensory-rich subject-play environment in the context of the development of preschool education in Ukraine and worldwide. The influence of a sensory-rich subject-play environment as a factor in the harmonious development and formation of a preschooler's personality in the context of globalization is revealed. Particular attention is paid to the influence of pedagogical approaches by Maria Montessori and Reggio Emilia on the formation of key competencies in preschool children: aesthetic, communicative, subject-practical, sensory-cognitive, and artistic-creative. The influence of the sensory content of the subject-play environment on the development of motor skills, speech, emotional sphere, and critical thinking of preschoolers is proven; the activation of cognitive processes and an increase in motivation for learning new things in the surrounding environment, provided there is a harmonious organization of a sensory-rich subject-play environment for preschool children.

The study highlights the main principles of building a quality subject-play space for preschool children according to the international methodology ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition), which allows for a comprehensive assessment of the conditions of the educational environment in general and the subject-play environment in particular. The features of integrating sensory materials, activity zones, and visually aesthetic space design in modern preschool educational institutions are outlined. Pedagogical conditions that contribute to the effective use of a sensory-rich environment for the realization of tasks of personal development of a preschool child are presented. A conclusion is made about the necessity of a systematic approach to creating a subject-play environment that meets the age-related needs of children, promotes their independence, creativity, positive socialization, and emotional well-being.

Key words: sensory-rich environment, subject-play environment, Maria Montessori pedagogy, Reggio approach, competency-based approach, ECERS-3, play activity, personal development.

Дата надходження статті: 28.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Онищук І. А.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.018.43:004.9:613.86

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.629>

Кохановська О. В.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

Слюсаренко Н. В.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

ЦИФРОВИЙ ДОБРОБУТ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто актуальну проблему забезпечення цифрового добробуту педагогів в умовах переходу до дистанційного та змішаного навчання, що відбувся під впливом глобальних кризових ситуацій, зокрема пандемії COVID-19 та війни в Україні. Наголошено на важливості підтримання здорового цифрового балансу (Digital Wellbeing) як складової професійного й особистого благополуччя педагогів, які вимушено працюють в умовах постійного онлайн-зв'язку.

Висвітлено основні проблеми, що негативно впливають на цифровий добробут освітян, серед яких – цифровий стрес, розмитість меж між робочим і особистим життям, інформаційне перевантаження та недостатній рівень цифрової компетентності. Проаналізовано сучасні закордонні та вітчизняні дослідження з цієї проблематики, на підставі яких зроблено висновок про потребу розроблення й реалізації практичних стратегій підтримки цифрового добробуту педагогів.

Окремо висвітлено результати дослідження роботи 93 педагогів Херсонської області, які працюють дистанційно в умовах війни. За результатами опитування визначено основні чинники, що впливають на цифровий добробут педагогів, як-от: надмірний час перебування за цифровими пристроями, постійна залученість у робочі комунікації та низький рівень цифрової гігієни. З'ясовано, що більшість педагогів не мають чітких стратегій управління цифровим навантаженням, що значно підвищує ризик професійного вигорання.

Запропоновано практичні рекомендації щодо покращення цифрового добробуту педагогів, включаючи підвищення цифрової грамотності, установлення чітких цифрових меж, упровадження програм психологічної підтримки та інтеграцію концепції Digital Wellbeing у програми підвищення кваліфікації. Наведено приклади успішних світових практик підтримки цифрового добробуту освітян.

Ключові слова: цифровий добробут, дистанційне навчання, цифровий стрес, професійне вигорання, цифрова грамотність, педагоги, вчителі.

Постановлення проблеми. Перехід до дистанційного та змішаного навчання в умовах глобальних кризових ситуацій, зокрема пандемії COVID-19 та війни в Україні, призвів до суттєвих змін в освітньому процесі. За таких умов цифровий добробут, тобто здоровий цифровий баланс, – це те, про що потрібно особливо ретельно дбати сьогодні. Ми живемо в онлайн-світі майже 24 години на добу, і це не завжди має позитивний вплив на наше самопочуття. Однією з ключових проблем сьогодення є забезпечення цифрового добробуту (Digital Wellbeing) педагогів на територіях бойових дій або близьких до території бойових дій, які вимушені працювати в режимі постійного онлайн-зв'язку, використовувати нові технології та адаптувати освітні методики до цифрових платформ. Саме тому постійний цифровий стрес, відсутність чітких меж між робочим і особистим життям, інформаційне перевантаження та відчуття цифрової залежності є проблемами, які потребують нагального вирішення.

Аналіз досліджень. Нині проблема цифрового добробуту особистості активно досліджується в наукових колах. Так, концепцію Digital Wellbeing розглядають

*© Кохановська О. В.

*© Слюсаренко Н. В.

як інтеграцію фізичного, психічного та емоційного благополуччя в цифровому середовищі [3]. Дослідження UNESCO (2021) [10] та OECD (2022) [5] підкреслюють, що цифровий добробут педагогів є критично важливим у сучасних умовах дистанційного навчання, адже без належної підтримки освітяни ризикують професійним вигоранням. У роботах українських дослідників А. Ковальчука [1], Л. Петренка [2] та ін. акцентується увага на проблемах, які постали перед педагогами в умовах дистанційного навчання в Україні, зокрема в контексті війни. Водночас практичні рекомендації щодо впровадження стратегій цифрового добробуту в освітній процес залишаються недостатньо розробленими.

Метою статті є аналіз основних проблем цифрового добробуту педагогів в умовах дистанційного навчання, а також визначення перспектив і стратегій підтримки їхнього цифрового добробуту для забезпечення високої ефективності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток цифрової стійкості та впровадження процедур безпеки призводять до стану оптимального здоров'я та загального благополуччя в цифровій сфері, яке називається цифровим добробутом (Digital Wellbeing). Цифровий добробут походить від концепції добробуту та пов'язаний із цифровим життям людей. Здатність людей адаптуватися, керувати та процвітати в цифровому світі, успішно керуючи як своїм цифровим «життям», так і безпекою, називається цифровою стійкістю, яка є поєднанням цифрового добробуту й безпеки. Наріжним каменем цифрової стійкості є цифрове благополуччя, яке наголошує на збереженні позитивного та розумного зв'язку з технологіями. Це передбачає обмеження часу, проведеного перед екраном, надання високого пріоритету психічному та емоційному здоров'ю, створення підтримувальних онлайн-спільнот і навчання цифрової грамотності.

У контексті благополуччя цифрова стійкість допомагає людям справлятися з труднощами в Інтернеті, як-от кіберзалякуванням, переслідуванням в Інтернеті або впливом небезпечного вмісту, зберігаючи при цьому своє загальне благополуччя. Люди можуть розвинути сильну цифрову стійкість, яка дозволить їм пересуватися в цифровому світі з упевненістю та відповідальністю, поєднавши цифровий добробут із цифровою безпекою. Такі люди краще справляються з проблемами цифрового світу, пристосовуються до мінливих небезпек, ухвалюють мудрі рішення, захищають свою особисту інформацію та підтримують своє психічне, емоційне та фізичне здоров'я під час користування Інтернетом. Стійкість особистості до цифрових технологій зрештою сприяє безпечнішому, здоровішому та більш повноцінному досвіду роботи в Інтернеті [4].

Аналізуючи феномен цифрового добробуту, польський учений М. Осух зазначає, що це спосіб використання сучасних технологій таким чином, щоб вони не мали «контролю» над людьми, більшість із яких сьогодні щодня проводять багато годин, переглядаючи соціальні мережі та читаючи останні новини в Інтернеті. При цьому дуже часто, абсолютно несвідомо, вони витрачають багато вільного часу, який можна було б витратити, для прикладу, на фізичну активність, вивчення мови чи спілкування [7].

До того ж актуальним на сьогодні для більшості людей на планеті, й особливо для українців, є боротьба із синдромом FOMO («синдромом втрачених можливостей»), тобто страхом бути позбавленими доступу до інформації або «опинитися не в курсі». Надзвичайно важливо вміти час від часу відмовлятися від користування смартфоном і скролінгу соцмереж, що є дуже складним завданням в умовах сучасних українських реалій. Варто враховувати те, що надмірне використання цифрових технологій впливає на функціонування особистості не лише в особистому, а й професійному житті.

Разом із тим розвиток цифрової стійкості й упровадження процедур безпеки призводять до стану оптимального здоров'я та загального благополуччя в цифровій сфері.

Цифровий добробут (Digital Wellbeing) охоплює фізичний, психічний та емоційний комфорт людини під час використання нею цифрових технологій. Він передбачає здатність особи контролювати час, проведений у цифровому середовищі, зберігати здорові звички й уникати інформаційного перевантаження.

Згідно з дослідженнями Ц. Бура (2021) [3] цифрового добробуту можна досягти через розвиток цифрової гігієни, яка включає регулярні перерви в роботі з цифровими пристроями, установлення цифрових меж та управління інформаційним потоком. Price (2020) додає, що цифровий добробут має бути інтегрований у повсякденну діяльність педагогів для збереження їхньої продуктивності та ментального здоров'я.

Особливим чинником, що впливає на цифровий добробут українських педагогів, є воєнний конфлікт. Так, педагоги в Херсоні та інших прифронтових місцевостях змушені працювати виключно в дистанційному форматі. Постійний доступ до цифрових платформ, відсутність живого спілкування та невизначеність ситуації спричиняють емоційне виснаження й підвищують ризик професійного вигорання.

Дослідження показують, що в умовах війни педагоги відчувають додатковий стрес через постійний (переважно негативний) інформаційний потік, зокрема через новини про бойові дії та загрози безпеці. У таких умовах важливо розробляти локальні стратегії підтримки цифрового добробуту, які враховують специфіку регіонів, постраждалих від війни.

Можна виділити такі проблеми цифрового добробуту педагогів:

1. Цифровий стрес і вигорання. Постійне використання цифрових пристроїв та платформ призводить до емоційного виснаження педагогів. Згідно з дослідженнями понад 60% освітян відчувають ознаки професійного вигорання через потребу працювати в онлайн-форматі (OECD, 2022).

2. Відсутність чітких меж між робочим та особистим життям. Через дистанційний формат роботи педагоги часто не можуть відокремити робочий час від особистого простору, що призводить до постійного відчуття «включеності» та цифрової залежності.

3. Інформаційне перевантаження. Використання великої кількості цифрових ресурсів та платформ спричиняє інформаційну перенасиченість, що впливає на когнітивні можливості педагогів та їхню продуктивність.

4. Недостатня цифрова компетентність. Багато педагогів стикаються з труднощами у використанні нових цифрових інструментів через відсутність належної підготовки та підтримки.

Дослідження UNESCO (2021) та OECD (2022) показують, що педагоги в різних країнах світу стикаються з однаковими проблемами щодо цифрового добробуту. Тому, для прикладу, у Фінляндії розроблено програми підтримки цифрової гігієни освітян, що включають рекомендації щодо встановлення цифрових меж та управління часом. У Великій Британії реалізується програма «Teacher Wellbeing Index» [9], яка допомагає педагогам підтримувати баланс між професійним і особистим життям.

Усе більше компаній у всьому світі впроваджують програми, які зосереджуються на цифровому балансі їхніх працівників – як на роботі, так і в особистому житті. Багато з них також використовують інструменти, які обмежують доступ до певних вебсайтів або відстежують кількість відкритих вкладок у браузері під час роботи, адже впровадження корисних звичок на робочому місці може призвести до кращих звичок поза ним [7].

У межах нашого дослідження з метою вивчення стану цифрового добробуту педагогів Херсонщини в умовах воєнного часу було опитано 93 вчителі й установлено, що 74,2 % з них проводять за цифровими пристроями понад 8 годин на добу, 12,9 % – від 6 до 8 годин, 12,9 % – від 4 до 6 годин. Виявлено, що серед опитаних не було жодного, хто проводив би за технічним пристроєм менше 4 годин. Констатовано, що це насамперед пов'язано з тим, що вчителі Херсонщини працюють дистанційно, і час щоденної роботи за комп'ютером становить понад 4 години.

Звісно, така технічна завантаженість призводить до надмірної втомлюваності педагогів. Так, 58,1 % опитаних зазначили, що часто відчувають втому після роботи з цифровими пристроями, 16,1 % – постійно, 22,6 % – іноді, 3,2 % – нечасто.

Педагоги також зауважують, що їх продуктивність значно залежить від цифрових інструментів і рівня володіння ними. Серед найбільш ефективних у роботі було відзначено

Zoom, Canva, Google Classroom, Padlet, Kahoot, Google Meet, WordWall, LearningApps, На урок, Всеосвіта, Curipod, Genially та ін.

Також 32,3 % опитаних освітян часто відчують цифровий стрес, 38,7 % – іноді, 19,5 % – нечасто і лише 3,2 % – ніколи його не відчували.

Серед основних причин, які викликають цифровий стрес у освітян, 67,7% відзначили велику кількість завдань, 38,7 % – постійні повідомлення через цифрові пристрої, 32,3 % – недостатнє технічне забезпечення для продуктивної роботи, 16,1 % – відсутність цифрових навичок і проблеми зі здоров'ям, які перешкоджають нормальній роботі.

Варто зауважити, що, розглядаючи ризики все більш цифрового світу, ми часто занепокоєні щодо людей, які не мають технологічних навичок і медіаграмотності. Однак цифрове робоче середовище також становить серйозну загрозу для добробуту працівників, що цього не помічають. Так, чи не найбільшою проблемою для педагогів в умовах дистанційного навчання є розмежування в умовах дистанційної роботи особистого життя та професійної діяльності.

Зазначимо, що одним зі шкідливих аспектів, визначених у звіті, співавтором якого є Врасідас, є ідея постійного зв'язку. Хоча це часто розглядається як перевага, для працівників важливо знайти здоровий баланс між роботою та особистим життям і заявити про своє «право на відключення» [8].

Для прикладу, 25,8 % вчителів завжди відповідають на робочі повідомлення в неробочий час, 25,8 % роблять це дуже часто, 22,6 % – часто, 22,6 % – іноді. Відзначимо, що варіанти «ніколи», «дуже нечасто», «нечасто» не було обрано жодним освітянином.

Звісно ж, кожен педагог, відчуваючи цифрове навантаження, намагається досягти балансу. Проте, за результатами опитування, вдалося це лише 3,2 % вчителів, 64,5 % – частково вдалося, 32,3 % – не вдалося взагалі.

Для зниження цифрового стресу вчителі роблять перерви (77,4 %), використовують фізичні вправи (54,8 %), спілкуються з колегами (35,5 %), практикують релаксацію (19,4 %), проводять час із рідними, намагаються здійснювати щоденні прогулянки свіжим повітрям тощо.

Відомо, що для збереження цифрового балансу обов'язково потрібно робити перерви під час використання пристроїв і встановлювати собі певне обмеження щодо роботи з технікою. Однак 90,3 % опитаних цього не роблять. 45,2 % педагогів здійснюють це не частіше, ніж кожні дві години, 29 % – кожні 2 години. Інші варіанти не набрали більше 3 %.

Для підтримки цифрового добробуту вчителі використовують медитації, планування завдань різними способами. Проте майже половина з опитаних (48,4 %) нічого не використовують.

Загалом станом на сьогодні свій цифровий добробут педагоги оцінюють у середньому на 7,4 бали з 10 можливих.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що перевантаження інформацією, підвищені очікування щодо продуктивності та неодноразові зміни практик і методологій на цифровому робочому місці можуть призвести до стресу, виснаження та проблем зі психічним здоров'ям працівників. Експерти стверджують, що «розширення цифрової грамотності та навичок працівників має вирішальне значення для їх добробуту на цифровому робочому місці» [8].

Тож не дивно, що 40 % з усіх опитаних педагогів зазначили, що потребують додаткового навчання з теми цифрового добробуту особистості.

Педагоги можуть піклуватися про свій цифровий баланс щодня – навіть якщо це важко, варто починати з маленьких кроків. Основою цифрового благополуччя є намагання відключитися від онлайн-життя на все довший і довший період часу. На початку це може бути навіть кілька хвилин – із часом моменти, коли педагог не триматиме в руках смартфон чи іншого мобільного пристрою, поступово ставатимуть довшими.

Задля цифрового благополуччя педагогам може бути корисним дотримуватися таких порад:

- вимкнути сповіщення програм на смартфоні, щоб вони не відволікали під час виконання інших дій;
- видалити з телефону додатки, на які щодня витрачається більшість часу;
- відкладати телефон під час роботи в іншому місці, щоб повністю зосередитися на виконуваних обов'язках;
- вимикати телефон під час виконання іншої діяльності або відкладати його в іншому кінці кімнати;
- залишати свій смартфон вдома перед від'їздом.

Інструмент, який може допомогти людині досягти цифрового благополуччя, – Digital Balance. Це одне з мобільних налаштувань Android, хоча існує також програма Google під такою ж назвою. Цифровий баланс дозволяє контролювати, скільки часу людина проводить перед екраном смартфона щодня і яким програмам приділяє найбільше уваги. Ця функція також пропонує, як можна обмежити використання телефону. Мобільний додаток також дозволяє встановлювати обмеження для інших програм – для прикладу, постійний доступ до ігор на смартфоні. Регулярне спостереження за Digital Balance через деякий час може значно скоротити час, проведений перед екраном, – і такий відпочинок істотно впливає на самопочуття людини. Це надзвичайно корисний інструмент для досягнення балансу між життям і технологіями [7].

Ураховуючи вищезгадане, можна окреслити такі перспективи забезпечення цифрового добробуту педагогів.

1. Підвищення цифрової компетентності. Проведення регулярних тренінгів та семінарів щодо ефективного використання цифрових інструментів сприятиме зменшенню цифрового стресу.

2. Установлення цифрових меж. Розроблення політики освітніх закладів щодо визначення робочого часу, який педагоги можуть витрачати в онлайн-середовищі, дозволить уникнути цифрового вигорання.

3. Психологічна підтримка. Створення програм психологічної підтримки педагогів, зокрема проведення консультацій щодо управління цифровим стресом та підтримки ментального здоров'я.

4. Інтеграція концепції цифрового добробуту в освітній процес. Включення теми Digital Wellbeing у програми підвищення кваліфікації педагогів, що дозволить розробити практичні стратегії для підтримки цифрового добробуту педагогів.

Забезпечення цифрового добробуту педагогів України може бути ефективним, якщо взяти до відома приклади успішних практик зарубіжних країн. Так, у Фінляндії та Великій Британії впроваджуються програми цифрового добробуту для педагогів. Для прикладу, британська програма «Teacher Wellbeing Index» надає практичні рекомендації щодо підтримки ментального здоров'я освітян в умовах цифрового середовища.

Варто зазначити, що в Україні розпочинаються ініціативи з упровадження цифрової гігієни у професійне середовище педагогів, проте вони ще потребують подальшого розроблення.

Висновки. Отже, забезпечення цифрового добробуту педагогів є важливим компонентом успішного освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Основними проблемами залишаються цифровий стрес, відсутність меж між роботою й особистим життям, інформаційне перевантаження та недостатня цифрова компетентність. Для забезпечення цифрового добробуту педагогів потрібно впроваджувати комплексні стратегії, спрямовані на підвищення цифрової грамотності, установлення цифрових меж та надання психологічної підтримки. Такі заходи дозволять зменшити негативний вплив цифрового середовища та забезпечити ефективність освітнього процесу в сучасних умовах.

Викладений матеріал не вичерпує всіх аспектів актуальної проблеми забезпечення цифрового добробуту педагогів в умовах сьогодення, яка може бути більш детально та різнобічно висвітлена в подальших дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук А. Розвиток цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифровізації. *Молодь і ринок*. 2024. № 6 (226). С. 171–176.
2. Петренко Л. Трансформація професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі*: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (Київ, 30 трав. 2024 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України [за заг. ред. О.І. Локшиної]. Київ-Дрогобич: ТзОВ "Трек-ЛТД", 2024. С. 259–261.
3. Burr, C., Taddeo, M. & Floridi, L. The Ethics of Digital Well-Being: A Thematic Review. *Sci Eng Ethics*, 2020. No. 26. Pp. 2313–2343. doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>
4. Eyup Sen. Empowering Adults: Building Digital Resilience for a Safer Online World. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/empowering-adults-building-digital-resilience-safer-online-world>
5. Knowledge Exchange Platform on Well-being Metrics and Policy Practice (KEP). URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/kep.html>
6. Mariek M. P Vanden Abeele. Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, 2021. Volume 31, Issue 4. Pp. 932–955. doi: <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>
7. Pasino S. Digitalisation and adult wellbeing: from social inclusion to privacy risks. URL: <https://elmmagazine.eu/digitalisation-and-adult-wellbeing-from-social-inclusion-to-privacy-risks/>
8. Teacher Wellbeing Index. URL: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/>
9. UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453>

References:

1. Kovalchuk, A. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh tsyfrovizatsii [Development of digital competence of future teachers of vocational education in the conditions of digitalization]. *Molod i rynek*, 6 (226), 171–176 [in Ukrainian].
2. Petrenko, L. (2024). Transformatsiia profesiinoho rozvytku vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Transformation of teachers' professional development of higher education institutions in the conditions of blended learning], *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2024: intebratsiini protsesy v osviti u naukovomu dyskursi*, zbirnyk materialiv VIII Mizhnrar. nauk. konf. [Pedagogical comparative studies and international education – 2024: integration processes in education in scientific discourse, Proceedings of the VIII International Scientific Conference]. Kyiv-Drohobych [in Ukrainian].
3. Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The Ethics of Digital Well-Being: A Thematic Review. *Sci Eng Ethics*, 26, 2313–2343. doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8> [in English].
4. Eyup, Sen. (2024). Empowering Adults: Building Digital Resilience for a Safer Online World. Retrieved from <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/empowering-adults-building-digital-resilience-safer-online-world> [in English].
5. Knowledge Exchange Platform on Well-being Metrics and Policy Practice (KEP). Retrieved from <https://www.oecd.org/en/about/programmes/kep.html> [in English].
6. Mariek M P Vanden Abeele. (2021). Digital Well-being as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, 31, 4, 932–955. doi: <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024> [in English].
7. Pasino, S. Digitalisation and adult well-being: from social inclusion to privacy risks. Retrieved from <https://elmmagazine.eu/digitalisation-and-adult-wellbeing-from-social-inclusion-to-privacy-risks/> [in English].
8. Teacher Well-being Index. Retrieved from <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/> [in English].
9. UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453> [in English].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

PEDAGOGUES' DIGITAL WELL-BEING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article considers the urgent problem of ensuring pedagogues' digital well-being in the context of transitioning to distance and blended learning, influenced by global crises such as the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine. It emphasizes the importance of maintaining a healthy digital balance (Digital Well-being) as an integral component of pedagogues' professional and personal welfare, especially when they are compelled to work under conditions of continuous online connectivity.

The main challenges adversely affecting pedagogues' digital well-being are highlighted, including digital stress, blurred boundaries between professional and personal life, information overload, and insufficient digital competence. Authors analyze current international and Ukrainian research on this issue, concluding the necessity of developing and implementing practical strategies to support pedagogues' digital well-being.

Additionally, the article presents findings from original research conducted among 93 teachers from the Kherson region who work remotely under war conditions. The survey results identified key factors impacting pedagogues' digital well-being, including excessive screen time, constant involvement in work-related communications, and low digital hygiene practices. It is determined that most pedagogues lack clear strategies to manage digital workloads, thereby increasing the risk of professional burnout.

Practical recommendations for improving pedagogues' digital well-being are proposed, including enhancing digital literacy, establishing clear digital boundaries, implementing psychological support programs, and integrating the Digital Well-being concept into professional development programs. Examples of successful global practices for supporting pedagogues' digital well-being are provided.

Key words: digital well-being, distance learning, digital stress, professional burnout, digital literacy, pedagogues, teachers.

Дата надходження статті: 11.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 001.8:37

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.630>

Стинська В. В.,
orcid.org/0000-0003-0555-3205

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ЗНАЬ «А ОСВІТА»: КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ

У статті здійснено комплексний аналіз багаторівневої структури методології наукового дослідження в галузі знань «А Освіта», що включає філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний рівні.

Визначено, що філософський рівень забезпечує світоглядне підґрунтя дослідження та базується на таких підходах, як антропологічний, гуманістичний, аксіологічний та етичний. Саме вони формують ціннісні орієнтири дослідника та визначають метафізичну й гносеологічну основу освітнього пізнання.

Загальнонауковий рівень зумовлює логічність, системність і наукову доказовість дослідження, спираючись на системний, структурно-функційний, системно-діяльнісний, синергетичний, інформаційний, історико-педагогічний, культурологічний та ін. підходи.

*© Стинська В. В.

Конкретнонауковий рівень конкретизує галузеву специфіку педагогіки, реалізуючи особистісноорієнтований, компетентнісний, акмеологічний, контекстний, психологічний та ін. підходи відповідно до об'єкта та предмета дослідження.

Технологічний рівень забезпечує прикладну реалізацію наукової ідеї через анкетування, експеримент, педагогічну діагностику, контент-аналіз та інші методи, формуючи інструментальну частину дослідження.

Підкреслено потребу гармонійної взаємодії всіх рівнів як умови цілісності та валідності педагогічного дослідження.

Зроблено висновок, що результати аналізу сприяють формуванню методологічної культури дослідника та розвитку наукового пізнання в галузі освіти.

Ключові слова: методологія, рівні методології, філософський рівень методології, загальнонауковий рівень методології, конкретнонауковий рівень методології, технологічний рівень методології, системний підхід, компетентнісний підхід, технології дослідження, педагогіка, освіта, наукова культура, галузь знань «А Освіта».

Постановлення проблеми. У сучасному науковому дискурсі освіта постає не лише як соціальний інститут, а як багатовимірне явище, що інтегрує філософські, педагогічні, культурологічні, психологічні, технологічні, соціальні та ін. аспекти. Таке ускладнення предметного поля освіти зумовлює потребу в методологічному осмисленні дослідницьких підходів, що застосовуються в освітній сфері. Методологія наукового дослідження набуває дедалі більшої значущості як сфера, що забезпечує наукову валідність, логічну узгодженість і практичну релевантність отриманих результатів.

Актуальність теми зумовлюється потребою глибшого розуміння методологічних основ педагогічної науки, яка в умовах глобалізації, цифровізації, соціальних трансформацій та зростання академічної доброчесності стикається з новими проблемами. Осмислення методологічної архітектури дослідження є не лише науково-теоретичним, а й практикоорієнтованим завданням, що сприяє формуванню дослідницької культури, підвищенню якості педагогічної освіти та наукових розвідок у цій галузі.

Аналіз досліджень. Методологія педагогічних досліджень як основа наукової розвідки, як сукупність теоретичних положень про пізнання і перетворення дійсності в галузі педагогіки була предметом дослідження таких учених, як Г. Білавич, В. Вихрущ, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Т. Завгородня, В. Стинська, І. Стражнікова та ін.

Методологію педагогічної науки в контексті інтеграції освіти і практики, особливо в професійній освіті, розглядала Н. Ничкало; трансформаційним процесам у методології освіти в умовах глобалізаційних змін увагу приділяв увагу В. Кремень; основи гуманістичної парадигми педагогічного дослідження розкрив І. Зязюн; методичні підходи до організації досліджень у сфері початкової освіти розробляла О. Савченко.

Мета статті – здійснити цілісний аналіз рівнів методології наукового дослідження в галузі знань «А Освіта», з'ясувати їх сутність, функції та взаємозв'язки, а також визначити ключові методологічні орієнтири сучасного освітнього пізнання.

Виклад основного матеріалу. Методологія наукового дослідження в галузі знань «А Освіта» становить собою впорядковану систему наукових знань, що інтегрує основні педагогічні теорії, концепції, принципи та підходи до вивчення педагогічних явищ і процесів, а також методи їх дослідження. Її предметом є виявлення закономірностей розвитку та формування особистості здобувача освіти. Серед основних функцій методології наукового дослідження в галузі знань «А Освіта» слід виокремити: визначення механізмів творення наукового знання щодо динаміки освітніх процесів і явищ; прогнозування напрямків і засобів досягнення науково-дослідних завдань; забезпечення всебічного збирання й аналізування даних про досліджувані об'єкти; сприяння розробленню та впровадженню нових ідей, концепцій і теорій; удосконалення, уточнення й систематизацію поняттєво-категорійного апарату педагогічної науки; формування

системи наукового знання на основі об'єктивних даних освітньої практики; застосування сучасного дослідницького інструментарію для пізнання педагогічних явищ і процесів.

Методологія наукового дослідження в галузі знань «А Освіта» має складну, ієрархічну структуру, що охоплює *філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та технологічний* рівні. Кожен рівень виконує специфічну функцію в організації дослідницького процесу: від формування світоглядних орієнтирів до конкретної реалізації наукового задуму через методи збирання й аналізу емпіричних даних. Знання та усвідомлення ролі кожного рівня дозволяє забезпечити цілісність наукового дослідження, уникнути фрагментарності й методологічної непослідовності [7, с. 50].

Найвищим серед них є **філософський рівень**, який визначає онтологічну та гносеологічну орієнтацію дослідника. Саме на цьому рівні відбувається формування світоглядних установок, що впливають на вибір проблеми, визначення об'єкта й предмета дослідження, побудову гіпотез, інтерпретацію результатів тощо.

За визначенням Д. Чернілевського, «...філософія є ядром таких інтегративно-загальнонаукових форм пізнання, як методологія, світогляд, наукова картина світу і безпосередньо через них справляє великий вплив на зближення наук про природу і суспільство, на розвиток техніки, економіки, духовної та матеріальної культури» [6, с. 14].

Філософський рівень не задає конкретних методів, проте визначає загальні орієнтири наукового пошуку, формуючи парадигмальні межі дослідження – гуманістичну, конструктивістську, інтерсуб'єктивну тощо.

Філософський рівень методології є системою загальних принципів і категорій, які регулюють процес пізнання. У сфері освіти він забезпечує рефлексію над такими запитаннями: що є освіта як явище, яка природа пізнання в освітньому середовищі, яким є взаємозв'язок суб'єкта і об'єкта в навчанні.

Філософія науки сформувала низку ключових пізнавальних принципів, які активно застосовуються в освітній сфері:

- принцип цілісності – розгляд освіти як цілісної багаторівневої системи з внутрішніми зв'язками та взаємодією компонентів;
- принцип розвитку – динамічність освітніх явищ як передумова їх наукового розуміння;
- принцип детермінізму – виявлення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних процесах;
- принцип суб'єктності – визнання активної ролі учасників освітнього процесу у творенні знань;
- принцип діалектичності – розгляд суперечностей як джерела змін і розвитку;
- принцип соціокультурної обумовленості – потреба врахування історичного та культурного контекстів освіти.

Філософія освіти не є уніфікованою; вона представлена низкою напрямків, які безпосередньо впливають на формування методологічної платформи освітнього дослідження:

- герменевтика – інтерпретація смислів текстів, символів, культурних змістів у процесі навчання;
- екзистенціалізм – акцент на унікальності особистого досвіду, вибору, свободи суб'єкта;
- прагматизм – орієнтація на практичну цінність і результативність освітніх стратегій;
- критична педагогіка – аналіз освіти як інструмента соціального оновлення та боротьби з нерівністю;
- конструктивізм – знання розглядається як результат активної побудови суб'єктом у взаємодії із середовищем.

Як зазначає В. Андрущенко, «...філософія – це наука і світогляд, метод і методологія, логіка й теорія цінностей (ідеологія), які виконують гносеологічну, світоглядну, аксеологічну і багато інших функцій» [8, с. 6]. Виходячи з цього, до філософського рівня

методології можна віднести такі підходи, як *антропологічний, гуманістичний, аксіологічний, етичний та ін.*, які в галузі освіти становлять цілісну систему філософських орієнтирів, що формують концептуальну рамку дослідницької діяльності. Їх значущість пояснюється не лише філософською глибиною, але й практичною потребою осмислення освіти як феномену, що стосується особистості, суспільства й культури.

Антропологічний підхід в освітньому пізнанні спрямований на вивчення людини як центрального елементу освітнього процесу. Він акцентує увагу на розумінні освіти як процесу формування людського буття, його смислів, свободи, самореалізації, духовності. У межах цього підходу освіта розглядається не лише як засіб передання знань, а і як онтологічна умова формування особистості. З методологічного виміру це означає визнання людини не об'єктом, а активним суб'єктом і метою освітньої діяльності: «...організація освіти і виховання на засадах антропологічних ідей акцентує увагу на значущості людини як суб'єкта гармонійних міжособистісних відносин, що ґрунтуються на моральній основі, і надає можливість визначити головною метою виховання як особистісно-орієнтованого процесу всебічний і гармонійний розвиток цілісної, високогуманної, високоморальної, високоосвіченої, творчої, духовно-культурної особистості через реалізацію взаємодії, співпраці, співтворчості, рефлексії і саморозвитку в освітньому просторі» [1, с. 41].

Гуманістичний підхід тісно пов'язаний з антропологічним, однак його увага більше зосереджена на особистості як носієві внутрішнього потенціалу, здатного до саморозвитку, самопізнання та самоактуалізації. Цей підхід акцентує увагу на важливості створення таких педагогічних умов, у яких особистість почувається вільною, значущою та здатною ухвалювати відповідальні рішення. Т. Швець підкреслює, що гуманістична орієнтація в освіті вимагає визнання унікальності кожної особистості та побудови освітнього процесу на основі довіри, діалогу й поваги: «...наріжними каменем гуманістичного підходу є положення, що людина – то найбільша цінність і положення про неповторність кожної людини» [9, с. 29].

Аксіологічний підхід передбачає дослідження ціннісних орієнтирів освіти, установлення фундаментальних ідей, що впливають на визначення змісту, цілей та результатів освітньої діяльності. У межах цього підходу дослідницька увага зосереджується на таких питаннях: які цінності транслиуються через навчальний процес, чи відповідають вони гуманістичним ідеалам суспільства, які ціннісні орієнтири формуються у здобувачів освіти. Аксіологічний підхід також лежить в основі педагогіки виховання, де поняття моральних, духовних, громадянських цінностей є ключовими для формування світогляду учня: «...реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості» [9, с. 29].

Етичний підхід своєю чергою акцентує увагу на дотриманні моральних норм і принципів у процесі організації освітнього процесу та здійснення педагогічного чи наукового дослідження. Його актуальність посилюється в контексті питань академічної доброчесності, відповідальності за результати експериментів, етичної взаємодії між дослідником й учасниками освітнього середовища. У цьому підході формуються такі ключові етичні норми, як добровільність участі, конфіденційність, повага до прав і гідності учасників дослідження.

Отже, кожен із вказаних підходів має власне смислове навантаження та виконує функцію філософського підґрунтя дослідницької діяльності в освіті. Їхнє поєднання забезпечує всебічність, гуманність та ціннісну насиченість освітніх досліджень, надаючи їм світоглядної глибини і методологічної стійкості.

Визначені підходи філософського рівня дозволяють сформулювати *загальнонауковий рівень*, що охоплює масив теоретичних концепцій та положень, які є універсальними для більшості наукових дисциплін.

Загальнонауковий рівень методології наукового дослідження в галузі освіти відіграє системотвірну роль, оскільки забезпечує інтеграцію базових наукових принципів і методів, характерних для всіх галузей знань, у конкретноосвітній контекст. Цей рівень методології спирається на загальноприйняті в науці підходи до аналізу, моделювання, узагальнення, систематизування, що мають об'єктивний, логічний та універсальний характер. У галузі освіти загальнонауковий рівень забезпечує логіку постановлення проблеми, формулювання гіпотез, розгортання етапів дослідження та опрацювання результатів. Як зазначає С. Каламбет, загальнонаукова методологія є універсальним інструментом, який застосовується в більшості наукових дисциплін, оскільки кожне нове наукове знання супроводжується не лише розширенням предметної сфери, а й потребою методологічного осмислення. Це своєю чергою зумовлює потребу перегляду усталеного понятійного апарату, уточнення чинників, умов і підходів до аналізу досліджуваного явища [3, с. 18].

Однією із ключових особливостей загальнонаукової методології є її функція як своєрідного «містка» між абстрактнофілософськими орієнтирами та конкретноемпіричними процедурами. На цьому рівні відбувається перенесення загальнонаукових засад – *системного, структурно-функційного, діяльнісного, синергетичного, інформаційного підходів, історико-педагогічного, культурологічного* – на об'єкти дослідження у педагогіці. Саме тут методологія набуває системності, логічної послідовності, визначеності в поняттєвому апараті.

До загальнонаукових принципів дослідження належать історичний, термінологічний, функційний, системний, когнітивний (пізнавальний), моделювання та ін. [3, с. 18].

Базовий концептуально-методологічний арсенал загальнонаукового рівня, що активно застосовується в галузі освітніх досліджень, становлять системний, структурний, функційний, діяльнісний, синергетичний, інформаційний підходи, історико-педагогічний. Їх сутність полягає у трансляції універсальних моделей наукового мислення на дослідницькі завдання педагогіки, що дозволяє здійснювати глибоке, логічно узгоджене, міждисциплінарне пізнання освітніх явищ.

Системний підхід передбачає розгляд освітніх об'єктів як відкритих динамічних систем, які складаються з взаємопов'язаних елементів, функціонують відповідно до певної внутрішньої логіки та мають інтегративні властивості, що не зводяться до простої суми частин. У педагогіці цей підхід дозволяє аналізувати освітній процес як цілісність, де взаємодіють учень і вчитель, викладач і студент, зміст освіти, методи навчання, середовище та управлінські механізми. Як зауважує Р. Клопов, «...системний підхід у педагогіці – це інноваційний напрям, що досліджує сутність і закономірності виховання й навчання як єдину систему педагогічного процесу, як комплекс взаємозалежних заходів щодо формування світогляду та системи понять основ наук, системного мислення» [4, с. 141].

Структурно-функційний підхід зосереджується на виявленні внутрішньої будови освітнього об'єкта, ієрархії його складових, їх функційного призначення та взаємозв'язків. За визначенням С. Каламбета, сутність цього підходу полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій) у системі. У межах структурно-функційного підходу досліджують сутнісно-функційну, функційно-генетичну та функційно-логічну структури системи [3, с. 23–24].

Структурно-функційний підхід дозволяє здійснювати концептуальне моделювання педагогічних явищ, описувати складні освітні процеси через структури – моделі цілей, етапів навчання, ролей учасників. Цей підхід ефективно поєднується із системним і є його інструментальною складовою.

Системно-діяльнісний підхід є одним із найпоширеніших у педагогічній науці. Його сутність полягає в розгляді освітнього процесу як форми організованої, цілеспрямованої діяльності суб'єктів – учнів і педагогів, студентів і викладачів. Він дозволяє аналізувати мотиви, цілі, засоби, дії, результати освітньої взаємодії. Як зазначав С. Каламбет,

зазначений підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності. Найсуттєвішими її компонентами є такі: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат. Це створює можливість комплексно дослідити будь-яку сферу людської діяльності [3, с. 24–25].

Особливої актуальності системно-діяльнісний підхід набуває в контексті компетентнісного підходу, де освіта розглядається як формування здатності до ефективної діяльності в різних сферах життя. Як відзначає Ю. Зубцова, «...ключовою ідеєю системно-діяльнісного підходу є те, що особистісний та професійний розвиток може ефективно здійснюється лише у процесі активної діяльності, яка передбачає розвиток умінь і навичок особистості на практиці» [2, с. 30].

Синергетичний підхід запозичений із нелінійної динаміки та теорії складних систем. Він дозволяє вивчати освіту як систему, що здатна до самоорганізації, розвитку, подолання ентропії через внутрішні флуктуації та взаємодію з зовнішнім середовищем. У цьому контексті освітні зміни розглядаються не як лінійний процес, а як складна, потенційно нестабільна, але адаптивна динаміка. Цей підхід особливо продуктивний під час аналізування інноваційних процесів, трансформації освітніх систем, упровадження реформ. За визначенням С. Каламбета, комплекс синергетичних категорій у моделі самоорганізації в науках про людину й суспільство допомагає по-новому осмислити традиційні проблеми антропології, історії, культурології, соціальної психології та етики, розкриваючи при цьому маловідомі причинні залежності. Синергетика як теорія самоорганізації дає ключ до розуміння не лише механізмів нестабільності, а й механізмів стійкості складних систем [3, с. 28].

Інформаційний підхід передбачає трактування освітнього процесу як процесу передавання, оброблення, зберігання й використання інформації. А. Каленський писав: «...в основі інформаційного підходу лежить принцип інформаційності, тобто: інформація є універсальною, фундаментальною категорією; практично всі процеси та явища мають інформаційну основу; інформація є носієм смислу (змісту) всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві; всі існуючі в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер» [3, с. 30].

С. Каламбет зазначав, що інформаційний підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, що розглядаються як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної перероблення, зберігання, пошуку та поширення інформації (а також інших допоміжних процесів, які забезпечують ці основні процеси), що використовується комунікаційними посередниками (соціальними інститутами або людьми, які виконують посередницькі функції між джерелом інформації (автором твору чи документом) та його споживачами [там само, с. 30].

Інформаційний підхід широко застосовується в контексті диджиталізації освіти, упровадження електронних ресурсів, платформ, штучного інтелекту. Дослідник, який керується інформаційним підходом, розглядає знання як інформаційний об'єкт, навчання – як інформаційний обмін, а освіту загалом – як інформаційну систему.

Історико-педагогічний підхід дає змогу дослідити виникнення, формування й розвиток процесів і подій у хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей та суперечностей [там само, с. 18]. Застосування цього підходу передбачає аналіз педагогічних подій і явищ у хронологічній послідовності з метою виявлення причинно-наслідкових зв'язків, етапів еволюції, тенденцій розвитку та суперечностей, які зумовлюють динаміку освітньої реальності. Він сприяє виявленню впливу соціально-економічних, політичних, культурних і духовних чинників на трансформацію освіти в різні історичні періоди.

Також історико-педагогічний підхід дає змогу простежити спадкоємність і неперервність педагогічних ідей, здійснити критичний аналіз попереднього досвіду, оцінити його значущість для сучасної освітньої практики та наукових досліджень. Це дозволяє не лише реконструювати освітні процеси минулого, а й формулювати

прогностичні висновки щодо їхнього впливу на сучасну і майбутню педагогічну теорію та практику.

Отже, історико-педагогічний підхід виконує як пізнавальну, так і практикоорієнтовану функцію, дозволяючи глибше зрозуміти сутність освітніх явищ через призму історичного розвитку та використати здобуті знання для вдосконалення сучасної системи освіти [3, с. 18].

Культурологічний підхід передбачає орієнтацію на розуміння освіти як частини культури та засобу її збереження, трансляції й розвитку. У межах цього підходу освіта розглядається не лише як процес здобуття знань, умінь і навичок, а як культурно зумовлене явище, що формується під впливом історичних, соціальних, національних, релігійних, мовних та інших контекстів.

Культурологічний підхід дозволяє аналізувати освітні процеси з урахуванням специфіки культурних традицій і цінностей суспільства, сприяє вихованню особистості як носія національної та загальнолюдської культури. Він акцентує увагу на розвитку світогляду, духовності, естетичних і моральних орієнтирів здобувача освіти, формуванні його ідентичності та здатності до міжкультурного діалогу.

С. Каламбет зазначав, що культурологічний підхід інтегрує дослідницький потенціал, накопичений науками, які вивчають культуру (філософією культури, теорією культури, мистецтвознавством, психологією культури, соціологією культури, історією культури та ін.), і реалізує прагнення до аналізу предмета дослідження як культурного феномену. У межах культурологічного підходу культура розглядається як система, що складається і функціонує в взаємодії – об'єктивної (будь-які культурні об'єкти) та суб'єктивної («зліпок» культури і свідомості) форм; раціональної й емоційно-чуттєвої її складової; культурно-новаційних механізмів проникнення культури в усі галузі і сфери людської діяльності; процесів виробництва, поширення (трансляції) і «присвоєння» культурних цінностей тощо [3, с. 31–32].

Застосування культурологічного підходу в педагогічному дослідженні передбачає інтеграцію знань з філософії, культурології, етики, мистецтвознавства та історії культури, що забезпечує цілісне розуміння освітнього процесу як складової культурного буття людини й суспільства.

Отже, зазначені підходи у своїй сукупності забезпечують багатовимірний, міждисциплінарний, логічно послідовний аналіз освітніх процесів і явищ. Вони формують ядро загальнонаукового рівня методології, дозволяючи дослідникам здійснювати глибоке теоретичне осмислення об'єкта та забезпечити методологічну валідність дослідницького процесу.

Загальнонауковий рівень орієнтується на принципи доказовості, об'єктивності, раціональності, узагальненості. Для прикладу, у дослідженні освітнього середовища використовується системний підхід, за якого воно розглядається як цілісність, що має структурні елементи, внутрішні зв'язки, функції й динаміку розвитку. У вивченні педагогічних інновацій застосовуються структурно-функційний та інформаційний підходи, які дозволяють описати процеси передання знань як обмін інформацією між учасниками освітньої взаємодії. Діяльнісний підхід забезпечує досліднику бачення освітнього процесу як активної цілеспрямованої діяльності, у якій змінюється не лише об'єкт, але й сам суб'єкт навчання.

Важливою функцією загальнонаукового рівня є також упорядкування інструментарію дослідження. Тут формуються такі важливі методологічні процедури, як операцізація понять, побудова логічних схем аналізу, добір методів збирання й оброблення даних, забезпечення верифікованості й фальсифікованості гіпотез. Цей рівень уможливорює порівнянність результатів, забезпечує стандартизованість дослідницької діяльності та сприяє підвищенню її наукової валідності.

Загальнонаукова методологія виконує інтегративну функцію, бо дозволяє використовувати досягнення суміжних наук – психології, соціології, кібернетики,

лінгвістики – у межах педагогічного дослідження. Для прикладу, соціологічні методи анкетування та контент-аналізу, психологічні методики діагностики, математичні та статистичні методи оброблення даних активно залучаються в дослідницькі практики у сфері освіти. У цьому виявляється міждисциплінарний характер загальнонаукової методології, яка, з одного боку, є універсальною, а з іншого – адаптується до особливостей конкретного об'єкта дослідження.

Загальнонауковий рівень є тим рівнем методології, що забезпечує логічність, раціональність, точність і наукову обґрунтованість усього дослідницького процесу. Він формує методологічну культуру дослідника, сприяє системності мислення, забезпечує єдність методів аналізу, інтерпретації та верифікації освітніх феноменів. Як зазначав В. Горин, «...загальнонаукова методологія використовується, здебільшого, в усіх або у переважній більшості наук, адже будь-яке наукове відкриття має не тільки предметне, а й методологічне наповнення, спонукає до критичного перегляду прийнятого на даний час понятійного апарату, чинників впливу, передумов і підходів до обґрунтування матеріалу, який підлягає вивченню» [5, с. 36]. Саме цей рівень є основою для переходу до конкретнонаукового рівня, де загальні підходи наповнюються специфічним педагогічним змістом.

Конкретнонауковий рівень методології в галузі освіти займає проміжну позицію між загальнонауковими принципами дослідження та практичною реалізацією дослідницької процедури на технологічному рівні. Цей рівень є ключовим для формування специфіки педагогічної науки, оскільки забезпечує адаптацію універсальних наукових підходів до характеру об'єктів і предметів саме освітньої галузі. Якщо загальнонауковий рівень визначає логіку дослідження загалом, то конкретнонауковий – специфіку педагогічного пізнання, змістовне наповнення методів, засобів і процедур у межах обраного напрямку наукового пошуку.

На цьому рівні формуються основи конкретних педагогічних теорій, моделей і концепцій, розробляється типологія освітніх процесів, розкривається структура освітніх систем, уточнюється понятійний апарат. Дослідження на конкретнонауковому рівні ґрунтуються на домінантній освітній парадигмі – традиційній, гуманістичній, компетентнісній, конструктивістській, трансформаційній тощо. Це зумовлює відбір і змістовне наповнення таких категорій, як «навчання», «виховання», «розвиток», «компетентність», «освітній результат», «педагогічна взаємодія» тощо.

Особливістю конкретнонаукової методології є також її тісний зв'язок із галузевою диференціацією освіти – методиками навчання окремих предметів (математики, мов, історії тощо), теоріями професійної педагогіки, андрагогіки, інклюзивної освіти, STEM-освіти, цифрової педагогіки. На цьому рівні виробляються специфічні методологічні підходи, які не є універсальними для всієї науки, але мають вагоме значення в межах освітньої практики. Зокрема, це підхід *особистісноорієнтованого навчання*, *компетентнісний підхід*, *контекстний підхід*, *акмеологічний*, *психологічний*, *термінологічний* та ін.

У педагогічній науці конкретнонауковий рівень дозволяє не лише пояснити або описати освітні явища, а й створювати нові педагогічні інструменти, що відповідають актуальним запитам суспільства. Для прикладу, розроблення авторських методик, освітніх програм, діагностичних інструментів ґрунтується саме на цьому рівні методології. Як зауважував В. Горин, конкретнонаукова методологія дозволяє педагогіці зберігати наукову автономність і водночас бути відкритою до інновацій з боку інших наук [5].

На цьому рівні також відбувається поглиблення понять і принципів, властивих філософському та загальнонауковому рівням, через їх застосування у вузькофаховому полі. Так, принцип суб'єктності філософської методології реалізується на конкретнонауковому рівні через поняття педагогічного партнерства, диференційованого навчання, педагогіки підтримки, а діалектичність – через концепцію суперечностей у навчанні як джерела когнітивного розвитку. Це вказує на те, що конкретнонаукова методологія має не лише прикладний, але й системотвірний характер.

Провідною функцією конкретна наукового рівня є формування педагогічного знання в його предметній формі. Власне на цьому рівні методології виробляється педагогічна теорія як особлива форма системного знання, що описує, пояснює і прогнозує освітні процеси з урахуванням їх соціально-культурного контексту.

Отже, конкретна науковий рівень методології є тим інтелектуальним середовищем, де поєднується загальнонаукова логіка з освітньою практикою. Він забезпечує внутрішню змістовну цілісність педагогічного знання, його зв'язок із потребами практики та дозволяє зберігати академічну самостійність педагогіки як науки.

Технологічний рівень методології наукового дослідження в галузі освіти є прикладним і практикоорієнтованим рівнем, що визначає безпосередню організацію дослідницького процесу, конкретизує етапи дослідження, обирає процедури збирання, аналізування, інтерпретування й оформлення результатів. Якщо філософський рівень відповідає за світоглядну орієнтацію, загальнонауковий – за логічну структуру дослідження, а конкретна науковий – за галузеву специфіку, то технологічний рівень є завершальним елементом методологічної системи, де дослідницькі ідеї набувають конкретної реалізації у формі методів, прийомів, інструментів і алгоритмів.

На цьому рівні дослідження набуває ознак проєктованості, алгоритмічності та репродуктивності. Визначаються: логіка і структура дослідницьких етапів, способи добирання вибірки, розроблення інструментарію (анкети, опитувальники, тести, експериментальні моделі), описуються процедури збирання емпіричних даних, їх оброблення, інтерпретування й подання результатів. Технологічний рівень забезпечує методичну чіткість, контроль за валідністю, надійністю, об'єктивністю результатів, а також можливість їх перевірки та відтворення іншими дослідниками.

Характерною рисою цього рівня є домінування емпіричних методів спостереження, педагогічного експерименту, інтерв'ювання, анкетування, тестування, методи вивчення продуктів діяльності, контент-аналізу, соціометрії, діагностики тощо. Застосування якісних і кількісних методів дослідження є частиною сучасної методологічної культури в педагогіці.

Також технологічний рівень методології забезпечує зв'язок теорії з практикою, тобто реалізацію наукових положень у педагогічній дійсності. У цьому контексті важливою є наявність експериментальної бази, побудова педагогічної моделі, верифікація її ефективності та розроблення практичних рекомендацій. Дослідник у межах цього рівня не лише фіксує реальність, але й впливає на неї – через упровадження інновацій, зміну умов навчання або оцінювання результативності педагогічних технологій.

На технологічному рівні методологія науки також вимагає дотримання етичних стандартів, процедур академічної доброчесності, захисту особистих даних, добровільності участі в дослідженні. Це особливо важливо в освітньому середовищі, де об'єктами дослідження є діти, підлітки, педагоги, які потребують особливого етичного ставлення.

У межах сучасної парадигми цифровізації освіти технологічний рівень методології стрімко оновлюється. Усе більшого значення набувають цифрові методи збирання даних (онлайн-опитування, цифрова аналітика поведінки в системах LMS), засоби візуалізації результатів (діаграми, інфографіка, дашборди), автоматизоване оброблення даних із використанням статистичного програмного забезпечення (SPSS, R, Python). Це трансформує методологічну компетентність дослідника, яка тепер включає володіння не лише класичними методиками, а й сучасними технологічними інструментами аналізу освітньої інформації.

Отже, технологічний рівень методології є практичним втіленням усіх попередніх рівнів, адже забезпечує реалізацію наукового задуму у формі конкретних дій, процедур і методів. Саме тут завершується формування наукового дослідження як цілісного процесу, що об'єднує філософські засади, наукову логіку, галузеву специфіку та інструментарну реалізацію дослідницького задуму.

Висновки. Методологія наукового дослідження в галузі «А Освіта» є багаторівневою системою, в основі якої лежить інтеграція філософських засад, універсальних наукових принципів, галузевої педагогічної специфіки та практичних дослідницьких технологій. Кожен рівень методології виконує унікальну функцію в забезпеченні цілісності, логічності й наукової обґрунтованості дослідницького процесу.

Філософський рівень задає світоглядні орієнтири дослідника, визначає ціннісну, антропологічну, гуманістичну основу дослідження. Загальнонауковий рівень забезпечує логічну структуру, використання системного, діяльнісного, функційного підходів та інших універсальних засобів наукового мислення. Конкретнонауковий рівень наповнює дослідження галузевим змістом, оперує категоріями педагогіки, ураховує особливості освітньої парадигми, предмета й об'єкта пізнання. Технологічний рівень дозволяє реалізувати наукову ідею через добирання інструментів, методів, форм збирання й аналізування даних, забезпечуючи достовірність і практичну значущість результатів.

Узгоджена взаємодія всіх рівнів методології створює основу для глибокого, цілісного й науковокоректного дослідження освітніх явищ. Подальші наукові дослідження можуть підтвердити, що такий підхід сприяє розвитку методологічної культури дослідника та формує науково обґрунтовану освітню практику, здатну адекватно реагувати на проблеми сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Загородня А., Середина І. Соціально-антропологічні ідеї освіти і виховання в науковому осмисленні феноменологів. *Scientific notes of junior academy of sciences of Ukraine*. 2022. 2 (24). С. 37–43. <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24-05>
2. Зубцова Ю. Генеза методології діяльнісного підходу в освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 27–31. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.5>
3. Каламбет С. В. Методологія наукових досліджень: конспект лекцій з дисципліни. Дніпропетровськ. 2015. 91 с.
4. Каленський А. Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.27-33>
5. Клопов Р. Системний підхід як методологія дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/4/24.pdf>
6. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник / за ред. В. П. Горина. Тернопіль. 2023. 170 с.
7. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: вид. 2-ге, допов. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця. 2010. 484 с.
8. Стинська В., Яцишин З., Кравець Н. Методологія дослідження проблеми розвитку фармацевтичної освіти в Україні. *Педагогічний альманах*. 2024. № 57. С. 50–57. <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.605>
9. Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. 2009. 329 с.
10. Швець Т. Гуманістичний та аксіологічний підходи як методологічні орієнтири дослідження тьюторингу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. No 2 (42). С. 26–31. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-04>

References:

1. Zahorodnia, A., & Seredina, I. (2022). Sotsialno-antropolohichni idei osvity i vykhovannia v naukovomu osmyslenni fenomenolohiv [Socio-anthropological ideas of education and upbringing in the scientific understanding of phenomenologists]. *Scientific notes of junior academy of sciences of Ukraine*, 2 (24), 37–43. doi: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24-05> [in Ukrainian].
2. Zubtsova, Yu. (2022). Heneza metodolohii diialnysnoho pidkhodu v osviti [Genesis of the methodology of the activity approach in education]. *Innovative pedagogy*, 48 (1), 27–31. doi: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.5> [in Ukrainian].
3. Kalambet, S. (2015). Metodolohiia naukovykh doslidzen [Research methodology]. Dniprodzerzhynsk [in Ukrainian].

4. Kalambet, S. V., Ivanov, S. I., & Pivniak, Yu. V. (2015). Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Research Methodology]. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
5. Klopov, R. Systemnyi pidkhid yak metodolohiia doslidzhennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Systematic approach as a methodology for researching the professional training of future specialists in physical education and sport]. Retrieved from: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/4/24.pdf> [in Ukrainian].
6. Horyna, V. P. (2023). Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Research methodology]. Ternopil [in Ukrainian].
7. Chernilevskyi, D. V. (Ed). (2010). Metodolohiia naukovoї diialnosti [Research methodology]. Vinnytsia [in Ukrainian].
8. Stynska, V., Yashchyshyn, Z., & Kravets, N. (2024). Metodolohiia doslidzhennia problemy rozvytku farmatsevytchnoi osvity v Ukraini [Methodology for researching the problem of pharmaceutical education development in Ukraine]. *Pedagogical almanac*, 57, 50–57. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.605> [in Ukrainian].
9. Andrushchenko, V., & Peredborska, I. (Eds.). (2009). Filosofiia osvity [Philosophy of education]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Shvets, T. (2022). Humanistychnyi ta aksiolohichnyi pidkhody yak metodolohichni oriiientyry doslidzhennia tiutorynhu [Humanistic and axiological approach as methodological references for studying tutoring]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2 (42), 26–31. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-04> [in Ukrainian].

Stynska V. V.,

orcid.org/0000-0003-0555-3205

METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF KNOWLEDGE A "EDUCATION": KEY BENCHMARKS

The article provides a comprehensive analysis of the multilevel structure of the methodology of scientific research in the field of knowledge A "Education", which includes philosophical, general scientific, specific scientific and technological levels.

It is determined that the philosophical level provides the worldview basis for the study and is based on such approaches as anthropological, humanistic, axiological and ethical. They form the value orientations of the researcher and determine the metaphysical and epistemological basis of educational knowledge.

The general scientific level determines the logic, systematicity and scientific evidence of the study, based on systemic, structural-functional, systemic-activity, synergistic, informational, historical and pedagogical, cultural and other approaches.

The specific scientific level specifies the branch specificity of pedagogy, implementing personality-oriented, competence-based, acmeological, contextual, psychological and other approaches in accordance with the object and subject of research.

The technological level ensures the applied implementation of the scientific idea through questionnaires, experiments, pedagogical diagnostics, content analysis and other methods, forming the instrumental part of the study.

The need for harmonious interaction of all levels as a condition for the integrity and validity of pedagogical research is emphasised.

It is concluded that the results of the analysis contribute to the formation of the methodological culture of the researcher and the development of scientific knowledge in the field of education.

Key words: methodology, levels of methodology, philosophical level of methodology, general scientific level of methodology, specific scientific level of methodology, technological level of methodology, systematic approach, competence approach, research technologies, pedagogy, education, scientific culture, field of knowledge A "Education".

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

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

УДК 373.5.016:81'243]:316.775.3

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.631>

Богатирьова Т. М.*,

orcid.org/0000-0003-0869-1128

Стрілець Л. А.*,

orcid.org/0009-0002-7325-2228

МЕДІАЦІЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДІАЛОГ КУЛЬТУР

У статті висвітлено особливості медіації як ефективного методу, що застосовується у процесі навчання й вивчення іноземних мов. Авторами ретельно опрацьовано й узагальнено досвід вітчизняних і зарубіжних науковців у дослідженні медіації в освітньому середовищі. Медіація в зазначеному контексті трактується насамперед як посередництво, що сприяє досягненню успішного результату іншомовної взаємодії; при цьому надзвичайно важливим є не лише знання мов, а й відповідний рівень полікультурної компетентності комунікаторів, оскільки мова завжди відбиває менталітет, звичаї, традиції народу й відкриває можливості ефективно взаємодіяти у глобальному мінливому сучасному світі. У дослідженні окреслено вагомість та роль медіації у процесі оволодіння здобувачами освіти іноземною мовою, запропоновано деякі практичні приклади комунікативних ситуацій для запровадження медіаційної активності (діяльності) на уроках іноземної мови, яка має позитивно впливати не лише на розвиток умінь іншомовної комунікації здобувачів освіти, але й мотивує учнів до автономії, особистої відповідальності за власне навчання, що сприяє кращій адаптації до іншомовного простору, активізації їх участі в освітньому процесі. Також автори висувують ідею переглянути роль учителя, додавши до наявних завдань сучасного педагога ще й функції медіатора, який готовий на будь-якому етапі навчання надати дієву підтримку здобувачам освіти. Увагу сфокусовано на актуальності вивчення методу медіації в контексті майбутньої перспективи продовження реформування Нової української школи з переходом у систему профільної освіти, чим і зумовлено подальше вивчення цього підходу в педагогічній діяльності.

Ключові слова: медіація, медіатор, посередництво, іншомовна освіта, комунікація, міжкультурна взаємодія.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах воєнного стану та в майбутній повоєнний період, коли відбувається активна міграція населення, стрімко підвищується мотивація до вивчення іноземних мов і пізнання соціокультурного середовища інших країн; з'являються нові можливості для комунікації з носіями мови в реальних життєвих ситуаціях та для мовної практики у відповідному середовищі.

Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» 2024 року закріплює статус англійської як однієї з мов міжнародного спілкування. Тож українські освітяни ставлять за мету розвиток особистості, здатної не тільки інтегруватися в полікультурний соціум, мати можливості навчатися та працювати, а й вільно конкурувати на вітчизняному й зарубіжному ринках праці, ефективно взаємодіяти з носіями іноземної мови для самореалізації в сучасному світі та успішної кар'єри. Знання англійської та інших іноземних мов стає життєвою потребою, і відповідно виникає потреба підвищення якості іншомовної освіти.

Нині метою навчання й вивчення іноземної мови стає її використання як універсального інструменту в діалозі культур, що викликає потребу зміни традиційних підходів до освітнього процесу, оскільки йдеться не лише про опанування мови, але й іншої (зарубіжної) культури. Саме тому все більшої популярності у сфері освіти

*© Богатирьова Т. М.

*© Стрілець Л. А.

набуває поняття медіації як навчальної стратегії глибокого розуміння мови й іншомовної культури. Так, згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (2020) від Council of Europe [6]) «медіація» може трактуватися як «процес проникнення в мову (language) через фасилітацію розуміння та комунікацію» [3, с. 16; 17].

Медіація розглядається також «як посередництво для забезпечення розуміння між комунікаторами, що не можуть взаємодіяти через відсутність спільної мови» [5, с. 8]. Вона є основою цілісного екологічного погляду на використання мови та навчання; це передусім посередництво, передавання інформації (спрощення, адаптування, ілюстрування); створення багатомовного / мультикультурного комунікаційно-пізнавального простору, що сприяє кращому співрозумінню, зняттю напруженості між представниками різних культур. Адже сьогодні, зокрема й через повномасштабне вторгнення РФ на територію України, ситуація ускладнюється, оскільки мігранти та біженці привносять свої культурні цінності, звичаї й традиції в культури інших країн. Медіатори, які не лише володіють іноземною мовою, а й розуміють міжкультурні аспекти, мають змогу допомагати вирішувати конфлікти, ефективно взаємодіяти в полікультурній спільноті, сприяти інтеграції в нове чи малознайоме середовище. Тож сучасній людині потрібно володіти технікою медіації, що є «ключем» до відкриття глобального мінливого світу.

Аналіз досліджень. У науковій літературі існують різні погляди на походження терміна «медіація». Деякі дослідники звертають увагу на його латинське походження, де *mediatio* вказує на здійснення посередництва, а *mediare* – на роль посередника. Інші ж тлумачать походження терміна «медіація» через грецьке слово *medos*, яке означає «нейтральний і незалежний від конфлікуючих сторін» [1, с. 11].

Слід зазначити, що зарубіжні науковці зацікавилися означеною методичною проблемою відносно нещодавно – у 90-ті роки минулого століття. Так, за М. Байрамом, медіація – це щось інше, ніж простий усний чи письмовий переклад; вона також включає в себе розуміння культурних аспектів іншої мови. С. Віаджіо розглядає медіацію як «процес створення релевантної ідентичності між тим, що автор хотів передати, і тим, що зрозумів реципієнт», досліджує її психологічні аспекти. Ж. Зарате визначає компоненти змісту медіації, а також функції міжкультурного медіатора [1, с. 262]. Л. Дж. Романадзе виокремлює основні характерні риси медіації. Вивченням означеного питання займалися також Д. Баттджес, Е. Ліддікоут, М. Мейер, А. Скаріно, які доводили, що здобуття міжкультурних навичок медіації є актуальним у світі з розмаїттям культур, глобалізацією та зростаючим попитом на медіаторів, які працюють у міжнародному середовищі.

Серед вітчизняних науковців питання медіації у процесі навчання іноземних мов досліджували В. Волік (письмові форми медіації в підготовці студентів-фахівців), О. Пасічник (медіація як особливий вид комунікаційної навчальної діяльності, діяльність медіатора), С. Печенізька (медіація як новий вектор розвитку галузі шкільної іншомовної освіти України; навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів), О. Писаревська (формування медіативної компетенції в українських студентів-мігрантів на заняттях із французької мови – визначення сутності медіативної компетенції та її взаємозв'язку з комунікативною та міжкультурною компетентностями).

Більшість дослідників розглядають лінгвістичну медіацію як процес передавання інформації або сприйняття тексту, який охоплює не лише простий переклад мови, але й активну роль усвідомлення та переданні культурних аспектів, ідентичності та нюансів, що містяться в оригінальному висловлюванні. У виданні 2018 року «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» розширено перелік компетенцій: з'являється поняття «інтерація», яку представлено як окрему компетенцію, оскільки вміння брати участь у розмові вимагає не лише мовних знань, а й наявності стратегій, що відрізняються від тих, які застосовуються в монологічному мовленні. «Медіація»

визначається як «здатність вибудовувати сенс у співпраці з іншими співрозмовниками». Залежно від обставин, у яких медіація відбувається, визначено три її типи [7, с. 5]:

- медіація текстів (передання співрозмовнику змісту тексту, що є недоступним для нього через мовні, культурні, семантичні чи інші бар'єри);
- медіація концептів (полегшення доступу співрозмовника до концептів і знань: для прикладу – професійна діяльність викладачів іноземної мови, які спільно зі здобувачами освіти вибудовують нові сенси, передають знання, а також створюють необхідні умови для того, щоб узаємодія відбувалася);
- медіація комунікації (сприяння порозумінню та вміння скеровувати комунікацію між здобувачами освіти так, щоб вона була успішною, незалежно від того, що всі вони мають різні індивідуальні, соціокультурні, мовні та інтелектуальні потреби й можливості: для прикладу – допомогти зрозуміти місцеві традиції та звичаї, щоб таким чином знівелювати ймовірні конфлікти між комунікаторами).

Мета статті полягає в дослідженні медіації як методу навчання та вивчення іноземної мови, в обґрунтуванні її ефективності не лише для опанування мови, а й розуміння здобувачами освіти культурного контексту, світогляду інших народів, що сприяє гармонійному міжкультурному спілкуванню.

Для забезпечення реалізації визначеної мети окреслено завдання:

- вивчити й проаналізувати нормативно-правову базу й теоретичні напрацювання з означеної проблеми;
- навести й проаналізувати результати діагностувального опитування вчителів Дніпропетровської та Запорізької областей щодо застосування медіації в контексті навчання та вивчення іноземних мов;
- дослідити шляхи й можливості імплементації медіаційних технік на уроках;
- розробити практичні медіаційні активності / завдання;
- визначити перспективи запровадження медіації в іншомовній освіті.

Виклад основного матеріалу. Здобуття навичок медіації в закладі освіти – це важливий процес, спрямований не лише на навчання здобувачів освіти власне іноземної мови, а й на створення умов для попередження та вирішення конфліктів, підтримки позитивної взаємодії й ефективної комунікації. У цьому контексті учні мають можливість розвивати навички медіації, а також навчатися розуміти та поважати культурні відмінності різних народів – так формуються іншомовна комунікативна та полікультурна компетентності.

В умовах розбудови Нової української школи затверджено Державний стандарт профільної середньої освіти, який застосовуватиметься від 01 вересня 2027 р. для здобувачів освіти, що навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851 набирає чинності з 01.09.2027 року) [3]. Хоча пілотування нового Державного стандарту розпочнеться від 01 вересня 2025 року; при цьому вже й наразі ведеться робота над створенням типової освітньої програми, модельних навчальних програм різних інтегрованих курсів і навчальних предметів, зокрема й іноземних мов: робочою групою активно напрацьовуються матеріали щодо інтеграції медіації до змісту навчального предмета (іноземної мови). Тож у старшій профільній школі важливим буде акцентування на формуванні у здобувачів освіти технік медіації як складової іншомовної освіти (передусім для академічного рівня). Однак слід зазначити, що метод медіації все ж не є зовсім новим для шкільного вчительства. Так, у березні 2025 року проведено діагностувальне опитування вчителів іноземних мов (англійської, німецької, французької, іспанської) Дніпропетровської та Запорізької областей щодо застосування технік медіації у власній практичній діяльності. Кількісний та якісний аналіз його результатів дає підстави зазначити, що близько 90 % зі 104 педагогів, які взяли участь в опитуванні, знайомі з поняттям медіації й певною мірою використовують її як метод у контексті навчання та вивчення іноземних мов (рис. 1, 2).

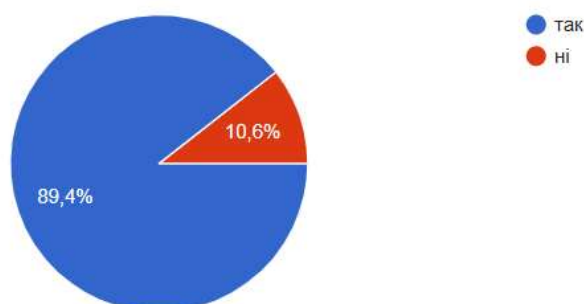
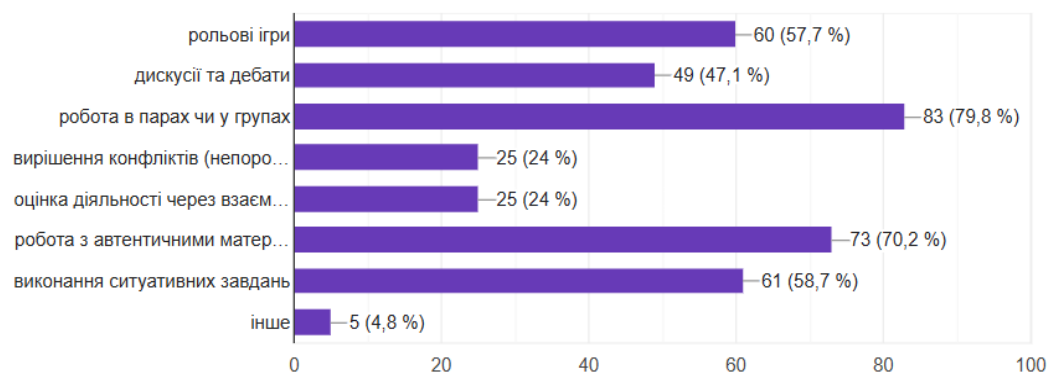


Рис. 1. Чи знайомі Ви з поняттям медіації як методом навчання мов?

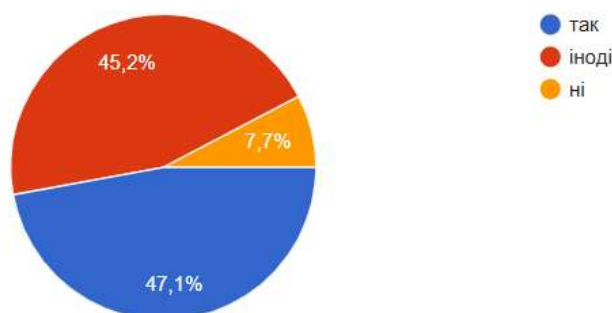


Рис. 2. Чи використовуєте медіацію у викладанні іноземних мов?

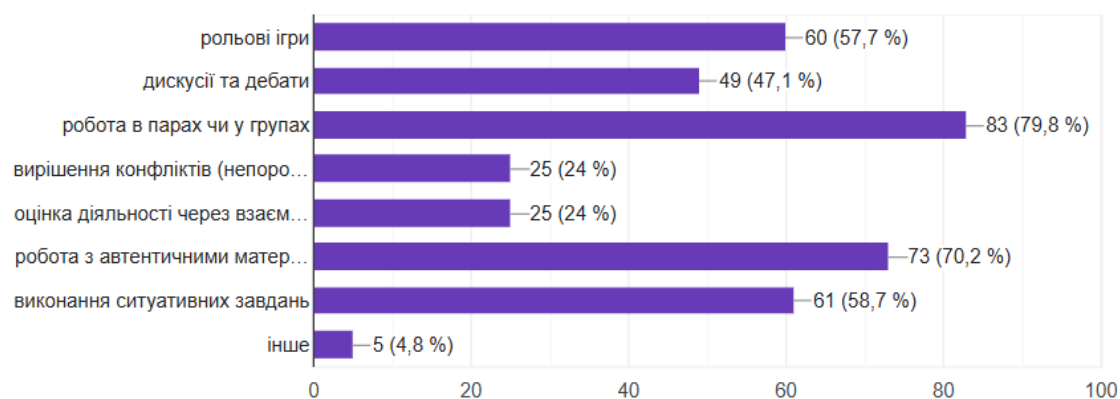


Рис. 3. Які медіативні види діяльності Ви застосовуєте під час уроків?

Педагоги зазначають, що застосовують на уроках різні види медіативної діяльності, як-от: робота в парах чи групах (майже 80 %), робота з автентичними матеріалами (близько 70 %), виконання ситуативних завдань (58,7 %), рольові ігри (понад 57,7 %), дискусії та дебати (понад 47 %), оцінювання діяльності через взаємну медіацію (24 %), вирішення конфліктів (непорозумінь) між учнями (24 %) та ін. (рис. 3). Однак ці види медіативної діяльності застосовуються на уроках не досить систематично, у більшості випадків – епізодично, час від часу.

Учителі (респонденти) також указують, що застосування технік медіації під час навчання іноземної мови має певні переваги, а саме: це допомагає учням почуватися більш упевнено та долати мовний бар'єр (понад 71 %), сприяє залученню здобувачів освіти до комунікативно-пізнавального процесу (майже 60 %), підвищує рівень комунікації між учнями (понад 65 %), покращує взаєморозуміння та співпрацю в класному колективі (56,7 %), підвищує мотивацію до навчання (майже 52 %) (рис. 4).

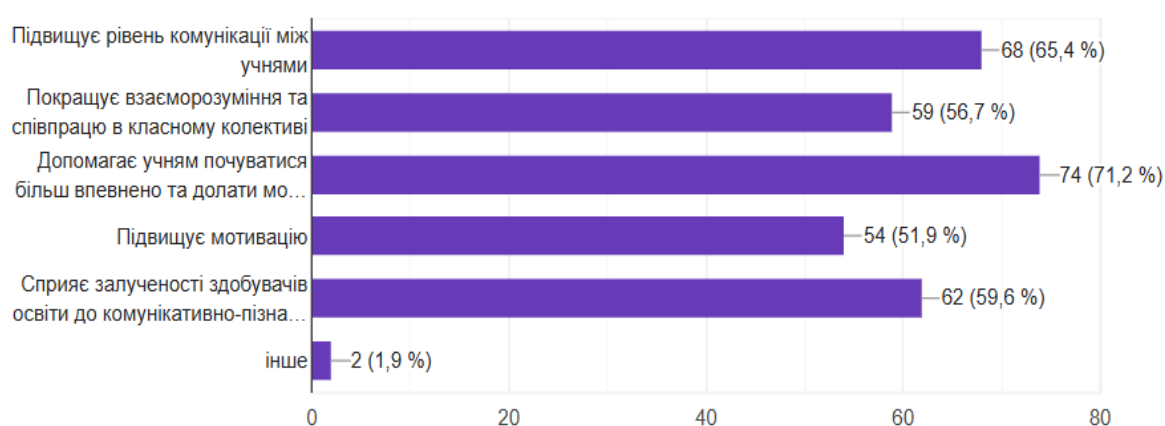


Рис. 4. Які переваги медіації в процесі навчання та вивчення іноземної мови?

При цьому 35,6 % респондентів оцінили вплив медіації на розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти на 5 балів, 45,2 % – на 4 бали, 17,3 % – на 3 бали, менше 2 % – на 2 бали (за шкалою, де 5 – найвищий рівень, а 1 – найнижчий). Це свідчить про те, що вчителі усвідомлюють ефективність і доцільність застосування медіації як методу на уроках іноземної мови й готові вдосконалювати власну фахову майстерність у відповідному напрямку (рис. 5).

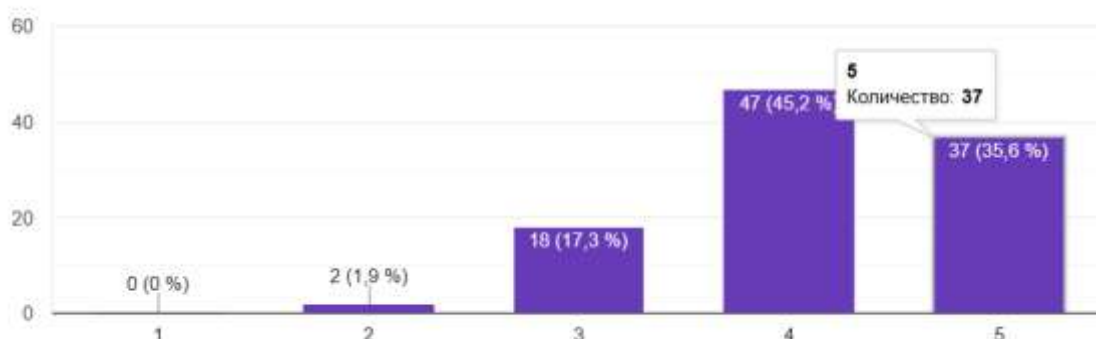


Рис. 5. Як Ви оцінюєте вплив медіації на розвиток іншомовної комунікативної компетентності?

Поза тим педагоги визначають труднощі, з якими стикаються під час інтеграції медіації в контекст уроку: так, 76 % респондентів указують на недостатній учнівський рівень володіння мовою; понад 66 % учителів вважають, що замало часу для застосування медіації на уроці; майже 29 % указують, що важко знайти відповідні матеріали та завдання; невелика кількість респондентів (близько 2 %) не відчують достатньої підтримки з боку колег чи адміністрації; натомість тішить, що всі без винятку педагоги, які взяли участь в опитуванні, вважають за потрібне застосовувати метод медіації в контексті навчання та вивчення іноземної мови й хотіли б отримати додаткову інформацію та матеріали з цього питання (рис. 6).

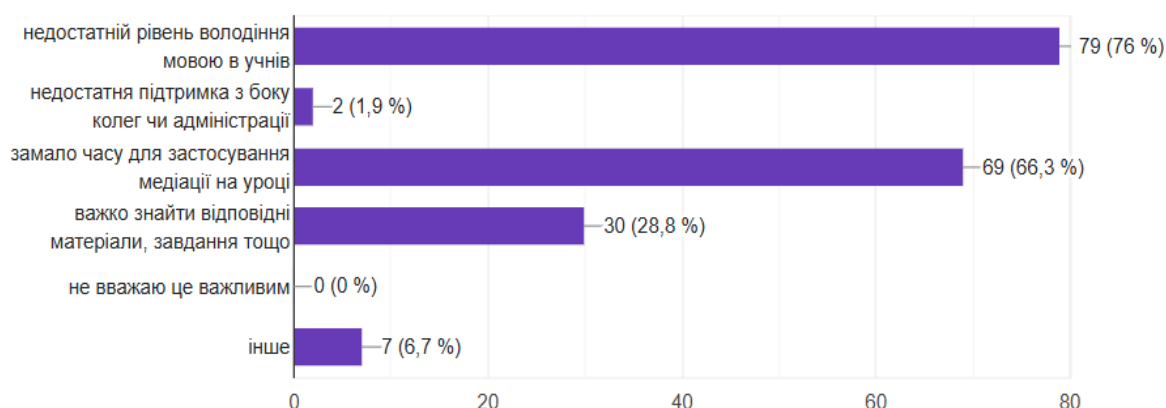


Рис. 6. З якими труднощами Ви стикаєтеся під час застосування медіації на уроках?

Вищезазначене дає підстави стверджувати про потребу підвищення якості іншомовної освіти, подолання прогалів у знаннях учнів; удосконалення уроку через застосування сучасних інноваційних технологій, зокрема й методу медіації, напрацювання відповідного практичного досвіду та створення дидактичних розробок (матеріалів, завдань, системи вправ) для використання на уроках іноземної мови з метою системного формування медіативної компетентності у здобувачів освіти. В таких умовах учитель виконує роль не лише фасилітатора, тьютора, коуча, а й медіатора, який пояснює учням нові або незрозумілі слова й вирази, змінює формулювання граматичних правил (адаптує їх), щоб зробити їх доступнішими для школярів, готовий повсякчас надати допомогу в разі непорозуміння чи труднощів під час комунікації (добирає лексичні одиниці / фрази, яких бракує, пояснює соціокультурні явища, властиві іншомовному суспільству, надає поради щодо вивчення мови, а також постає культурним провідником у соціальному житті, посередником у суперечках чи конфліктах у класному колективі, групі). Важливо, що педагог може делегувати свою роль і учням, які мають достатній для цього рівень мови, лінгвістичні й креативні здібності, лідерські якості, що сприяє реалізації особистісноорієнтованого підходу в освітньому процесі, допомагає моделюванню траєкторії індивідуального розвитку здобувачів освіти.

Наведемо практичні приклади імплементації медіації на уроках іноземної мови (табл. 1), де «медіаційні активності» визначаємо як види / форми освітньої діяльності, що сприяють формуванню й розвитку в учнів медіативної компетенції; «медіаційну діяльність» розглядаємо як комунікативно-пізнавальну взаємодію між учасниками освітнього процесу, активне іншомовне спілкування медіатора з комунікаторами з метою виконання навчальних завдань і, як результат, не лише вдосконалення рівня володіння здобувачами освіти іноземною мовою, а й формування та розвитку полікультурної компетентності, соціальної й медіаційної компетенцій.

Таблиця 1

Практичні аспекти імплементації медіації на уроках іноземної мови

Види медіаційних активностей	Зміст медіаційної діяльності
Переклад та адаптація текстів. Передавання змісту з урахуванням соціокультурних особливостей.	Завдання може включати адаптування тексту або усного повідомлення для іншої аудиторії. Для прикладу, учням пропонують перекласти інструкцію до настільної гри з англійської мови українською, зберігаючи зміст, але адаптуючи його так, щоб він став зрозумілішим для дітей. Інше завдання: перефразувати зміст тексту (рерайт).
Перефразування та узагальнення	Учні пропонують досить складний текст, вони мають передати його основну думку більш простою мовою для тих, хто має нижчий рівень володіння іноземною мовою. Так, учень читає статтю про екологічні проблеми англійською і пояснює її основну ідею своїм однокласникам рідною мовою або спрощеною англійською. Інше завдання: перефразувати вираз, фразеологізм, прислів'я; пояснити його зміст.
Інтерпретація міжкультурних ситуацій. Культурне посередництво. Аналіз поведінки, норм і звичаїв різних народів.	Учні порівнюють культурні особливості різних народів і пояснюють їх тим, хто не знайомий з певними традиціями. Так, учень розповідає іноземним друзям про українські традиції святкування Різдва або Великодня, знаходячи відповідні еквіваленти в іншій культурі. Натомість учні знайомляться з історією, культурою, звичаями, традиціями країни, мову якої вивчають.
Міжкультурні дискусії та дебати.	Обговорення тем, що стосуються традицій, історії, мистецтва та суспільних явищ у різних країнах.
Рольові ігри та симуляції. Створення ситуацій, у яких учні можуть практикувати міжкультурну комунікацію.	Учитель створює ситуацію, де, скажімо, один учень грає роль туриста, який не знає мови, а інший – посередника, що допомагає йому зорієнтуватися в незнайомому місті. Для прикладу, один учень – англомовний турист у Києві, а інший – місцевий житель, який допомагає знайти потрібний маршрут.
Колективні (групові) проекти та інтеграція інформації.	Учні працюють над проектами, де потрібно зібрати, проаналізувати й узагальнити інформацію з різних джерел та представити її зрозумілою (доступною) мовою.
Спільні міжнародні проекти.	Робота над дослідницькими або творчими завданнями разом з учнями з інших країн.
Аналіз соціокультурних текстів і медіапродуктів.	Вивчення фільмів, літератури, музики, поточних новин із різних країн для глибшого розуміння культурного контексту. Завдання для учнів: презентувати книгу, фільм; створити анонс чи рекламу; презентувати результати соціопитування; переказати останні новини (факти, події) тощо.
Дослідження й порівняння особливостей British English / American English.	Використання аудіо й відеофайлів, текстів для порівняння фонетичних, лексичних відмінностей (children – kids, autumn – fall ...), дослідження фразеологізмів тощо.

Варто відзначити, що найефективнішими й мотивувальними медіаційними активностями є колективні (групові) форми / види роботи, як-от: спільна підготовка презентацій, проектів, brainstorming, storytelling та інші, які не лише забезпечують

формування іншомовної комунікативної, полікультурної компетентностей та медіаційної компетенції, а й сприяють розвитку Soft Skills (уміння співпрацювати в команді, генерування ідей, позитивне конструктивне спілкування, уміння керувати емоціями, домовлятися й розподіляти час (time management), адаптивність та стресостійкість та ін.) – ці навички є ключовими в сучасному світі.

Однак очевидними є науково-методичні проблеми, з якими стикаються вчителі іноземних мов, серед яких зокрема – недостатня кількість готових практичних напрацювань щодо технік медіації для використання на уроці. Тому педагоги мають переглянути й переосмислити систему вправ у сучасних підручниках, власний «методичний кейс», дотримуючись деяких порад:

- проаналізувати наявні комунікативні ситуативні завдання, додати дії відповідно до дескрипторів медіації;
- адаптувати відповідні матеріали;
- заохочувати співпрацю між учнями, створювати умови для їхньої активної взаємодії;
- спонукати здобувачів освіти до креативної діяльності, критичного мислення, соціальної відповідальності;
- делегувати власні ролі (презентації учнів, аудіо та відеоматеріали, вибір теми для обговорення, розроблення завдань, проектна робота тощо).

Висновки. Запровадження медіації має перспективи в контексті Нової української школи, зокрема старшої профільної освіти, де задовольнятимуться можливості інтегрування профільних напрямків, як-от література / культура країн виучуваної мови, ділова іноземна (англійська, німецька, французька) мова, країнознавство, мова для туризму (гіді-перекладачі), технічний переклад тощо.

Також слід зазначити, що техніки медіації доцільно імплементувати й у базовій середній, і навіть у початковій школі, добираючи відповідні завдання та матеріали, зосереджуючись на практичному аспекті зазначеної проблеми.

Тож сьогодні для ефективної взаємодії в суспільстві потрібно активно використовувати на уроках навчання техніки медіації, завдяки якій здобувачі освіти занурюються не лише в мову, але й в іншу культуру. Розвиток навичок медіації дозволяє також виховати толерантність, розуміння й відкритість до сприйняття розмаїття світу: вивчення іноземної мови стає не лише освітнім, а й соціокультурним процесом.

Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані з практичним аспектом імплементції методу медіації на уроках іноземної мови з метою системного формування медіативної компетенції у здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Пархомей Н. О. Здобуття навичок медіації при вивченні іноземної мови: стан, потреби та практики. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2023. 85 с. URL: <https://surl.li/gkyenz>
2. Печенізька С. С. Медіація як навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі* : збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 30 травня 2024 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України [за заг. ред. О. І. Локшиної]. Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2024. 367 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Comparative_2024.pdf
3. Печенізька С. С. Особливості медіації як виду ситуаційної іншомовної комунікативної діяльності. *Технологія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів: ситуаційний підхід: методичні рекомендації для вчителів іноземних мов* / за заг. ред. Редька В. Г. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 47 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/inoz.-metod.-rekomend.pdf>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851 «Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти». URL: <https://surl.li/wwvcfe>

5. Швороб Л. П. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов та формування культурних медіаторів. Острого: Національний університет «Острозька академія», 2023. 117 с. URL: <https://tinyurl.com/y7jyu4hn>
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: <https://surl.li/tqldrc>
7. MEDIATION: What it is, how to teach it and how to assess it. Part of the Cambridge Papers in ELT and Education series, 2022. 22 p. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf>

References:

1. Parkhomei, N. O. (2023). Zdobuttia navychok mediatsii pry vyvchenni inozemnoi movy: stan, potreby ta praktyky [Acquisition of mediation skills in foreign language learning: status, needs, and practices]. Ostroh. Retrieved from <https://surl.li/gkyenz> [in Ukrainian].
2. Pechenizka, S. S. (2024). Mediatsiia yak navchalna stratehiia formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv [Mediation as an educational strategy for the formation of foreign language sociocultural competence of students], *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita — 2024: intebratsiini protsesy v osviti u naukovomu dyskursi: zbirnyk materialiv VIII Mizhnar. nauk. konf.* [Pedagogical comparative studies and international education – 2024: integration processes in education in scientific discourse: Proceedings of the 8th International Scientific Conference]. Kyiv-Drohobych. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Comparative_2024.pdf [in Ukrainian].
3. Pechenizka, S. S. (2024). Osoblyvosti mediatsii yak vydu situatsiinoi inshomovnoi komunikativnoi diialnosti. Tekhnolohiia formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti uchniv 7–9 klasiv: situatsiinyi pidkhid [Peculiarities of mediation as a type of situational foreign language communicative activity. Technology of formation of intercultural foreign language communicative competence of students in grades 7–9: situational approach]. Kyiv. Retrieved from <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/inoz.-metod.-rekomend.pdf> [in Ukrainian].
4. On Approval of the State Standard of Specialized Secondary Education, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 25, 2024 No. 851. Retrieved from <https://surl.li/wwwcfe> [in Ukrainian].
5. Shvorob, L. P. (2023). Mizhkulturnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov ta formuvannia kulturnykh mediatoriv [Intercultural approach in foreign language teaching and forming cultural mediators]. Ostroh. Retrieved from <https://tinyurl.com/y7jyu4hn> [in Ukrainian].
6. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4> [in English].
7. Cambridge University Press. (2022). Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it. Part of the Cambridge Papers in ELT and Education series. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf> [in English].

Bohatyrova T. M.,

orcid.org/0000-0003-0869-1128

Strilets L. A.,

orcid.org/0009-0002-7325-2228

MEDIATION IN THE CONTEXT OF TEACHING

AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: A DIALOGUE OF CULTURES

The article highlights the features of mediation as an effective method used in the process of teaching and learning foreign languages. The authors have carefully studied and summarized the experience of domestic and foreign scholars in researching the issue of mediation in the educational environment. Mediation in this context is interpreted, first of all, as mediation that contributes to the achievement of a successful result of foreign language interaction; at the same time, it is extremely important not only to know languages, but also to have an appropriate level of multicultural competence of communicators, since language always reflects the mentality, customs, traditions of the people and opens up opportunities to interact effectively in the global changing modern world. The study outlines the importance and role

of mediation in the process of mastering a foreign language by students, offers some practical examples of communicative situations for introducing mediation activities in foreign language lessons, which have a positive impact not only on the development of students' foreign language communication skills, but also motivate students to autonomy, personal responsibility for their own learning, which contributes to better adaptation to the foreign language space, and intensifies their participation in the educational process. At the same time, the authors put forward the idea of revising the role of the teacher, adding to the existing tasks of a modern teacher the task of performing the function of a mediator who is ready to provide effective support to students at any stage of education. Considerable attention is focused on the relevance of studying the mediation method in the context of the future prospects of continuing to reform the New Ukrainian School in the transition to the system of specialized education, which is why further study of this approach in pedagogical activity is warranted.

Key words: mediation, mediator, facilitation, foreign language education, communication, intercultural interaction.

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Боднар О. С.

УДК 373.091.2.015.3:159.942](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.643>

Жулінська Г. М.*,

orcid.org/0009-0005-4287-8609

КЛЮЧОВІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У СВІТОВІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розкрито сутність соціально-емоційного навчання (СЕН) як ключового елементу сучасної освіти, що забезпечує розвиток емоційної грамотності, соціальних навичок, моральної відповідальності та внутрішньої стійкості здобувачів освіти. У контексті трансформаційних змін у світі, включно з війнами, цифровізацією, психологічним виснаженням та проблемами інклюзії, СЕН постає як необхідна умова гармонійного особистісного становлення. Проаналізовано провідні міжнародні моделі СЕН – CASEL, RULER, PATHS, Second Step – та здійснено порівняльний аналіз їх ключових компонентів. Особливу увагу приділено інтерпретації СЕН у різних педагогічних традиціях світу, зокрема в контексті культурної чутливості, виховних орієнтирів та ролі школи як соціального середовища. Окреслено, що попри спільні риси, підходи до СЕН відрізняються залежно від культурного, вікового, етичного контексту та освітньої політики конкретної країни. На основі узагальнення наукових підходів і дидактичних принципів запропоновано авторську структуру компонентів СЕН, що поєднує класичні категорії навчального процесу з новими викликами. Вона охоплює шість взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий, емоційно-регуляторний, соціально-комунікативний, ціннісно-світоглядний та адаптивно-ресурсний. Визначено, що перші три мають універсальний характер і можуть інтегруватися в будь-який освітній контекст, тоді як решта є чутливими до соціокультурного та освітнього середовища. У статті обґрунтовано зв'язок запропонованої класифікації з основами загальної дидактики, акцентовано на її міждисциплінарності та практичній цінності для педагогів, психологів, освітніх управлінців. Наголошено, що ця класифікація не лише систематизує наявні міжнародні підходи, а й адаптує їх до потреб української освітньої системи в умовах воєнного стану та соціальних потрясінь.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, соціально-емоційні компетентності, компоненти СЕН.

*© Жулінська Г. М.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому дискурсі соціально-емоційне навчання (СЕН) набуває особливого значення як ключова складова цілісного розвитку особистості, що забезпечує формування емоційної грамотності, міжособистісних навичок, моральної відповідальності й адаптивної стійкості здобувачів освіти. Проте, попри наявність розгалуженої міжнародної практики реалізації СЕН, наукове осмислення його компонентної структури залишається фрагментарним і неоднозначним.

Незважаючи на існування відомих міжнародних моделей, зокрема RULER, PATHS, Second Step, які демонструють ефективність СЕН у шкільній практиці, у науковому просторі все ще відсутня уніфікована, системна структура ключових компонентів соціально-емоційного навчання, що могла би бути адаптована до різних соціокультурних контекстів. Більшість моделей та програм зосереджуються на окремих навичках чи категоріях, що піддаються навчальному впливу та оцінюванню, однак нечасто пропонують цілісну структуру, яка б інтегрувала класичні дидактичні принципи, міждисциплінарні підходи та сучасні проблеми освітнього середовища.

В умовах трансформації освітніх систем, зростання ролі інклюзії, психічного здоров'я, цифрової етики та культурної чутливості виникає потреба наукового переосмислення компонентного складу соціально-емоційного навчання. Особливої значущості це набуває для освітніх систем, що функціонують в умовах нестабільності, зокрема для української школи в період воєнного стану, що потребує оновлених інструментів формування стійкої, відповідальної, емпатійної особистості.

Аналіз досліджень. Упродовж останніх двох десятиліть соціально-емоційне навчання стало предметом активного наукового інтересу в галузях педагогіки, психології, нейронаук і соціології. Найбільш впливовими в цій сфері є напрацювання американської організації CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), яка запропонувала одну з перших систематизованих моделей соціально-емоційного навчання, що охоплює п'ять базових компетентностей – самосвідомість, саморегуляцію, соціальну обізнаність, навички взаємин і відповідальність у ухваленні рішень. Емпіричні дослідження CASEL засвідчують позитивний вплив упровадження СЕН на академічну успішність, поведінку, зниження тривожності та підвищення емпатії в учнів.

Інша помітна модель – RULER, розроблена Єльським центром емоційного інтелекту, – акцентує на розвитку емоційної грамотності як центрального чинника здорових стосунків і психоемоційного благополуччя. У дослідженнях ефективності цієї програми доведено зниження емоційного вигорання вчителів і підвищення позитивного клімату в закладі освіти.

Програма PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), орієнтована на дітей молодшого шкільного віку, активно досліджувалася в контексті розвитку самоконтролю, просоціальної поведінки та профілактики агресії. Її розробники підкреслюють роль емоційної регуляції та мислення у формуванні адаптивної поведінки.

Широкого застосування набула також програма Second Step (Committee for Children), що вирізняється практикоорієнтованим підходом до навчання емоцій, навичок розв'язання конфліктів і соціальної взаємодії. Результати численних досліджень демонструють її ефективність у запобіганні булінгу та підвищенні соціальної компетентності учнів.

Огляд сучасних джерел також засвідчує, що більшість досліджень зосереджені на прикладних аспектах соціально-емоційного навчання – його впливі на поведінку, емоційне благополуччя, шкільний клімат. Натомість менш опрацьованим залишається питання структурної організації СЕН як наукової категорії – тобто систематизація його компонентів, міждисциплінарна інтеграція, адаптація до різних культурних і освітніх контекстів.

У світлі цього виникає наукова потреба у створенні узагальненої, але гнучкої структури компонентів СЕН, яка не лише відображатиме універсальні педагогічні

закономірності, але й урахувуватиме сучасні проблеми, включно з війною, цифровою трансформацією, інклюзією та психосоціальною підтримкою дітей.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати ключові компоненти соціально-емоційного навчання на основі порівняльного аналізу провідних міжнародних моделей.

Виклад основного матеріалу. У контексті глобальних загроз і трансформацій освітніх систем соціально-емоційне навчання (СЕН, англ. SEL – *Social and Emotional Learning*) набуває ключового значення для формування гармонійної, цілісної особистості учня. Сучасна світова педагогіка визнає СЕН не лише як інструмент розвитку емоційної компетентності, але й як фундамент для створення безпечного, інклюзивного та підтримувального освітнього середовища. Дослідження свідчать, що інтеграція СЕН у шкільну практику сприяє зниженню тривожності, покращенню академічних результатів, а також розвитку навичок співпраці, емпатії та ефективної комунікації [6].

За одним із визначень, соціально-емоційне навчання – це процес формування й застосування людиною комплексу соціальних, емоційних умінь, ставлень, моделей поведінки та цінностей, які сприяють усвідомленому управлінню думками, емоціями й вчинками задля успіху в освіті, професійній діяльності та повсякденному житті [10].

Організація CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) дає соціально-емоційному навчанню таке визначення – це процес, за допомогою якого всі молоді люди та дорослі набувають і застосовують знання, навички та ставлення для розвитку здорової ідентичності, управління емоціями й досягнення особистих і колективних цілей, відчуття та прояву емпатії до інших, установа підтримувальних стосунків, а також ухвалення турботливих, відповідальних рішень. Цей термін охоплює широкий спектр психологічних і педагогічних підходів, спрямованих на розвиток навичок емоційної регуляції, профілактику агресії, формування характеру, вирішення конфліктів і соціальних умінь [3].

Існує багато підходів до класифікації навичок СЕН. Однією з найбільш впливових і поширених моделей є модель CASEL, яка виділяє п'ять ключових компетентностей:

- самосвідомість: здатність розпізнавати власні емоції, думки й цінності та розуміти їхній вплив на поведінку;
- саморегуляція: навички контролю емоцій, керування стресом, постановки цілей;
- соціальна обізнаність: емпатія, повага до різноманіття, здатність бачити іншу перспективу;
- навички взаємин: ефективне спілкування, вирішення конфліктів, співпраця;
- відповідальність в ухваленні рішень: етичні та конструктивні рішення у взаємодії з оточенням.

Ці компетентності формують основу цілісного розвитку особистості та її соціальної адаптації.

У межах більш широкої структури СЕН виділяють сім узагальнених сфер – когнітивну, емоційну, соціальну, ціннісну, перспективну, сферу ідентичності та відповідальності в ухваленні рішень. Перші три включають конкретні навички й компетентності, які учні можуть вивчати, практикувати та вдосконалювати в повсякденному житті. Когнітивна сфера охоплює саморегуляцію, виконавчі функції та критичне мислення – здатність концентрувати увагу, планувати й контролювати поведінку для досягнення цілей. Емоційна сфера сприяє розвитку здатності розпізнавати, розуміти й керувати власними емоціями та емоціями інших, формує емпатію й повагу до поглядів співрозмовників. Соціальна сфера зосереджена на навичках побудови здорових взаємин, співпраці, розв'язання конфліктів і ефективної взаємодії в навчанні, роботі й дозвіллі [11].

Особливу увагу в соціально-емоційному розвитку приділяють трьом взаємопов'язаним сферам:

- цінностям, які формують моральні, громадянські, інтелектуальні орієнтири і сприяють особистісному зростанню та соціальній відповідальності;
- перспективам, що визначають, як дитина сприймає себе, інших і світ, допомагають бути стійкою, оптимістичною та відкритою до нового;
- ідентичності, яка пов'язана з усвідомленням себе, своїх здібностей і цілей, а також вірою у здатність змінюватись і розвиватися.

Ці сфери формують внутрішній компас, що сприяє гармонійному розвитку, моральній стійкості та позитивній взаємодії з оточенням.

Особливо важливою в межах CASEL є сфера відповідальності в ухваленні рішень. Вона включає знання й навички, що допомагають усвідомлено вибирати, підтримувати здорову поведінку й уникати ризикованих ситуацій. Ця сфера сприяє розумінню впливу особистих рішень і вчинків на себе та інших, а також формує здатність ухвалювати конструктивні, шанобливі й безпечні рішення на основі етичних норм, особистих цінностей, безпеки та соціальних стандартів.

Зокрема, компетенції відповідальності в ухваленні рішень включають: розпізнавання здорової та нездорової поведінки; застосування стратегій вирішення проблем, які передбачають ідентифікацію ризиків, аналіз можливих варіантів дій та їхніх наслідків; рефлексію над власними рішеннями з метою навчання; розуміння різних чинників – моральних, культурних, емоційних, практичних, – що впливають на вибір; балансування власних потреб із відповідальністю, соціальними нормами та етичними стандартами; прогнозування наслідків своїх дій для себе, інших і громади.

Отже, інтеграція моделі CASEL у практику соціально-емоційного навчання дає змогу формувати у здобувачів освіти комплекс умінь і цінностей, які не лише допомагають їм успішно адаптуватися у складному сучасному світі, але й розвивати стійкість, емпатію, відповідальність і готовність до активної громадянської діяльності.

Соціально-емоційне навчання сьогодні розглядається як динамічна та багатовимірна концепція, яка адаптується до проблем сучасного світу й різних культурних контекстів. Ключові компоненти СЕН трансформуються, розширюючись у таких напрямках:

- інтеграція культурної та соціальної релевантності: нові моделі СЕН ураховують культурні особливості та соціальний контекст учнів, наголошуючи на тому, що розвиток емоційної та соціальної компетентності має бути чутливим до різноманіття. Так, CASEL 2.0 пропонує впровадження культурно релевантного навчання, що сприяє інклюзивності й повазі до різних ідентичностей [3];

- розширення поняття учнівської агентності: згідно з концепцією OECD Learning Compass 2030 СЕН включає розвиток «агентності» учня – здатності свідомо впливати на своє навчання і життєвий шлях, виявляти емоційний самоконтроль, відповідальність і соціальну активність [15];

- поєднання соціально-емоційного та етичного навчання: програми, як-от SEE Learning, інтегрують у компоненти СЕН етичні цінності, що формують моральну відповідальність, емпатію й гуманістичний світогляд. Такий підхід підкреслює значення розвитку цілісної особистості, здатної ухвалювати етичні рішення [19];

- фокусування на психічному здоров'ї та життєстійкості: сучасна педагогіка пов'язує СЕН зі зміцненням психічного здоров'я та формуванням життєстійкості (resilience). Зростає увага до практик усвідомленості (mindfulness), подолання стресу й підтримання емоційного благополуччя [16];

- інтегрування в цифровий простір та інновації в навчанні: із розвитком дистанційного та змішаного навчання компоненти СЕН адаптуються до цифрового середовища, включаючи навички цифрової емпатії, безпеки в інтернеті, а також управління емоціями у віртуальній комунікації.

Сучасні інтерпретації соціально-емоційного навчання акцентують не лише на формуванні базових навичок емоційної та соціальної компетентності, а й на розвитку ціннісної, етичної та агентнісної складових особистості. Ці підходи забезпечують підґрунтя

для виховання адаптивних, відповідальних і співчутливих громадян у глобалізованому світі.

Упродовж останніх двох десятиліть було розроблено численні програми для сприяння соціальному та емоційному навчанню (SEL). Програми SEL розроблені таким чином, щоб доповнити наявні типові освітні програми через навчання соціальних та емоційних навичок, які сприяють кращій соціально-емоційній адаптації та підвищенню академічних досягнень [18].

Однією з провідних програм у сфері соціально-емоційного навчання є модель RULER, розроблена Єльським центром емоційного інтелекту. Абревіатура RULER розшифровується як «Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions» – тобто розпізнавання, розуміння, називання, вираження та регуляція емоцій. Модель спрямована на розвиток емоційної грамотності, яку автори концепції тлумачать як аналог традиційної грамотності, потрібної для ефективного функціонування в освітньому та соціальному середовищі [1].

Освітня програма RULER інтегрує формальні уроки з можливостями практичного застосування соціально-емоційних навичок у повсякденному освітньому процесі. Її основна передумова полягає в тому, що цілеспрямоване навчання й закріплення навичок емоційного інтелекту є критично важливими для розвитку стійких стосунків, сприяння здоров'ю, запобігання проблемній поведінці та підвищення академічної успішності [2]. Програма базується на емпіричних засадах, що підтверджують тісний взаємозв'язок між емоційною обізнаністю, когнітивними процесами (мислення, пам'ять, ухвалення рішень) і соціальним функціонуванням особистості [14].

Ключовою навчальною складовою програми є RULER Feeling Words – багаторічна структурована система занять, розроблена для сприяння розвитку емоційної лексики, усвідомлення емоційних станів та їх конструктивного опрацювання [13]. Програма забезпечує поступове навчання взаємопов'язаних, але відмінних навичок, що формують основу емоційного інтелекту. Вона інтегрується з академічним навчанням (зокрема, розвитком словникового запасу, мовлення та креативного письма), не зменшуючи при цьому уваги до основних предметів.

RULER відповідає принципам ефективного СЕН, сформульованим CASEL: включення у стандартний навчальний план, підтримка вчителів, участь батьків, диференційоване навчання та оцінювання результатів на основі доказів [7]. Також програма реалізує цілісний освітній підхід, що охоплює учнів, викладачів, батьків і шкільну спільноту, створюючи сприятливий шкільний клімат та умови для особистісного зростання [3].

Однією з найбільш досліджених програм у сфері соціально-емоційного навчання є PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), що передбачає цілісний розвиток дитини в емоційній, поведінковій та когнітивній площинах. Програма базується на міждисциплінарному підґрунті, поєднуючи принципи розвитку емоційної компетентності, когнітивно-біхевіоральної психології та педагогіки співпереживання [9]. Загальна превентивна модель PATHS визначає низку ключових принципів. По-перше, ефективне формування соціально-емоційних навичок потребує інтегрованого підходу, що охоплює не лише розвиток емоційного інтелекту, а й стимуляцію саморефлексії та регуляції поведінки. По-друге, шкільне середовище розглядається як стратегічний простір для позитивних змін – саме воно є «екологією розвитку» особистості дитини. По-третє, підкреслюється, що розуміння емоцій безпосередньо пов'язане зі здатністю до самоконтролю, зокрема через опанування вербального стримування імпульсивної поведінки. Четвертий принцип полягає у визнанні того, що усвідомлення власних і чужих емоцій є основою ефективного соціального функціонування й результативного навчання. Також програма акцентує на важливості розвитку захисних чинників, зокрема навичок прогнозування, планування та оцінювання наслідків, які сприяють як профілактиці дезадаптації, так і підвищенню академічної мотивації.

Практична реалізація PATHS передбачає системну та поетапну роботу з дітьми у віці від 3 до 12 років. Програма розроблена таким чином, аби допомогти учням опанувати рефлексивні стратегії мислення, розвивати внутрішню мотивацію до навчання, засвоїти знання, що сприяють просоціальній поведінці, налагоджувати ефективні стосунки з однолітками та дорослими, генерувати творчі варіанти розв'язання проблем, усвідомлено прогнозувати та оцінювати ситуації й поведінкові наслідки.

Систематичне впровадження PATHS сприяє зниженню ризикованої поведінки, формуванню позитивного соціального клімату та підвищенню результативності освітнього процесу. Програма підтверджує ефективність моделі, за якої емоційна грамотність і когнітивна зрілість розглядаються як взаємозалежні складники успішного освітнього розвитку.

Програма Second Step є одним із найпоширеніших практикоорієнтованих підходів до реалізації соціально-емоційного навчання у світі. Розроблена організацією Committee for Children (CFC) у США, вона інтегрує розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, емпатії та просоціальної поведінки в щоденне навчання дітей від дитячого садка до середньої школи [4].

Особливістю підходу Second Step є чітко структуровані модулі, що передбачають щотижневі заняття, включення візуальних матеріалів, відеоуроків, обговорення у класі, а також домашніх завдань, спрямованих на залучення родин. У програмі значна увага приділяється формуванню навичок вирішення конфліктів, регуляції імпульсивної поведінки та розпізнаванню емоцій.

Програма побудована за поетапною моделлю:

1. На рівні дошкілля та початкової школи фокусується на розвиткові емпатії, керуванні емоціями та навичках дружиби.
2. У середній школі акцент переходить на запобігання булінгу, вирішення конфліктів, побудову позитивної ідентичності.
3. Для старшокласників розроблено компоненти, пов'язані з етичним ухваленням рішень, управлінням стресом і підготовкою до дорослого життя [12].

На відміну від інших моделей, як-от RULER або PATHS, Second Step більше зосереджується на практичному закріпленні навичок через повторювані сценарії, моделювання поведінки, обговорення кейсів і гру ролей, що підвищує її ефективність у типових шкільних ситуаціях. У програмах для молодших класів широко використовуються ляльки, пісні та вірші, а для середньої та старшої школи – цифрові інструменти, включно з мобільними застосунками.

Результати досліджень свідчать, що впровадження Second Step упродовж одного навчального року сприяє зменшенню агресії, зниженню рівня конфліктності, підвищенню соціальної компетентності та академічної мотивації учнів [8].

Як підкреслює CASEL, ефективне впровадження програм соціально-емоційного навчання вимагає не лише якісного змісту, а й створення належних умов: «успішність програм SEL залежить від достатнього часу на реалізацію, інтеграції в навчальний процес, міжпросторової практики навичок, професійної підтримки персоналу, залучення ключових учасників освітнього процесу та ухвалення рішень на основі даних» [3].

У сучасному світі, що зазнає глибоких соціальних, культурних і технологічних трансформацій, соціально-емоційне навчання (СЕН) постає як необхідна умова для формування всебічно розвиненої, емоційно зрілої та соціально відповідальної особистості. Міжнародний досвід, зокрема моделі CASEL, RULER, PATHS і Second Step, підтверджує ефективність цілісного підходу до розвитку соціальних та емоційних компетентностей у здобувачів освіти, який передбачає не лише формальне навчання, але й практичне застосування навичок у реальному житті.

Для відображення зв'язку між компонентами розглянутих моделей подаємо це у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Ключові компоненти СЕН в моделях CASEL, RULER, PATHS, Second Step

Компонент / модель	CASEL	RULER	PATHS	Second Step
Самоусвідомлення	+	+	+	+
Саморегуляція	+	+	+	+
Емоційна грамотність	як частина	+ фокус	+	+
Соціальні навички	+	+/- частково	+	+
Вирішення проблем	+	+/- частково	+	+
Ухвалення рішень	+	+/- частково	+	+
Емпатія	+	+	+	+

Із таблиці бачимо, що в усіх чотирьох моделях представлено такі ключові компоненти, як самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія. При цьому модель RULER має найбільше відмінностей від інших моделей.

Отже, розмаїття педагогічних традицій і національних підходів до соціально-емоційного навчання засвідчує як наявність універсальних компонентів, так і потребу в їх адаптації до конкретного культурного, соціального й освітнього контексту. Водночас аналіз міжнародних моделей (зокрема CASEL і RULER) показує, що ключові компоненти СЕН здебільшого подані як окремі навички або категорії, що можуть бути виміряні чи навчально опрацьовані. Такий підхід є ефективним для прикладної педагогіки, однак у науковому дискурсі вимагає глибшої систематизації.

Саме тому виникла потреба створення авторської структури компонентів СЕН, яка б інтегрувала класичні категорії навчального процесу – засвоєння знань (когнітивний вимір), формування мотивів (мотиваційний вимір), виховання ставлень і цінностей (афективний і ціннісний виміри), розвиток емоційної сфери (емоційно-регулятивний компонент), оволодіння способами взаємодії (соціальний аспект) – із сучасними проблемами та фокусуванням на цілісному розвитку особистості.

Виходячи з потреби інтегрування класичних психолого-педагогічних уявлень із сучасними проблемами освітнього середовища, нами було розроблено авторську структуру ключових компонентів соціально-емоційного навчання. Вона охоплює шість взаємопов'язаних блоків, що забезпечують не лише розвиток емоційної та соціальної сфер учнів, але й формування внутрішніх ресурсів і життєстійкості.

1. Універсальні компоненти:

- когнітивний (усвідомлення себе і своїх емоцій), що відповідає базовому дидактичному принципу «від знань до дій», – початковий етап навчального процесу, пов'язаний з пізнанням себе, розумінням емоцій і світу;
- емоційно-регулятивний, що реалізується через принципи індивідуалізації та урахування вікових особливостей, – визначає здатність учня керувати поведінкою й навчальним зусиллям;
- соціально-комунікативний – прямо співвідноситься з принципами співпраці, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та демократизації навчання.

2. Контекстуально залежні компоненти:

- ціннісно-світоглядний – значною мірою залежить від культурних норм, релігії, політичного устрою;
- мотиваційно-вольовий – пов'язаний із принципом цілеспрямованості, індивідуальної активності та розвитку саморегуляції. У деяких культурах мета може бути конкурентною («бути першим»), в інших – колективною («зробити внесок»);

• адаптивно-ресурсний – активізує принципи підтримки і психологічного комфорту в навчанні, стає особливо актуальним у педагогіці травми, інклюзії, освіти в надзвичайних умовах.

Графічне відображення поданої структури СЕН відображено на рис. 1.



Рис. 1. Структура СЕН

Інтеграція СЕН у шкільну практику дає змогу не тільки підвищити академічну успішність, але й створити інклюзивне та безпечне освітнє середовище, сприятливе для розвитку емпатії, агентності, цінностей та етичного мислення. Сучасні інтерпретації СЕН акцентують на міждисциплінарності, культурній чутливості, психічному здоров'ї та цифровій грамотності, що свідчить про еволюцію концепції у відповідь на потреби ХХІ століття.

Висновки. Соціально-емоційне навчання (СЕН) у світовій педагогіці постає як цілісний міждисциплінарний підхід, що поєднує розвиток емоційного інтелекту, моральної відповідальності, комунікативних і адаптаційних навичок. Аналіз провідних міжнародних моделей (CASEL, RULER, PATHS, Second Step, SEE Learning) дозволив виокремити спільне ядро компонентів СЕН, водночас виявивши їхню варіативність залежно від соціокультурного контексту. З огляду на сучасні виклики – війну, інклюзію, цифровізацію, психоемоційне виснаження – СЕН потребує нової інтерпретації як ресурсу особистісної стійкості й гуманізації освіти.

У межах дослідження запропоновано узагальнену структуру ключових компонентів СЕН, яка поєднує класичні підходи з актуальними практиками. Перспективами подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності цієї структури в українських освітніх закладах, розроблення інструментів оцінювання сформованості соціально-емоційних компетентностей, а також вивчення впливу СЕН на академічні результати, психологічне благополуччя шкільництва та розвиток освітнього середовища в умовах кризи.

Список використаних джерел:

1. Brackett M. A., Bailey C. S., Hoffman J. D., Simmons D. N. RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*. 2019. Vol. 54, № 3. Pp. 144–161. DOI: 10.1080/00461520.2019.1614447.
2. Brackett M. A., Rivers S. E., Reyes M. R., Salovey P. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22, № 2. P. 218–224. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
3. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). What is SEL? 2020. URL: <https://casel.org/what-is-sel/>
4. Committee for Children. Second Step Program Overview. URL: <https://www.secondstep.org>

5. Denham S. A. *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press, 1998. 246 p.
6. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82 (1). Pp. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
7. Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P., Frey K. S., Greenberg M. T., Haynes N. M. et al. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD, 1997. 164 p.
8. Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*. 2005. Vol. 26 (2), Pp. 171–200.
9. Greenberg M. T., Kusché C. A., Cook E. T., Quamma J. P. Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*. 1995. Vol. 7, № 1. Pp. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
10. Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social Psychology of Education*. 2011. Vol. 14 (4). Pp. 425–441. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9163-8>
11. Jones S. M., Brush K. E., Wettje S., Ramirez T., Poddar A., Kannarr A., Barnes S. P., Hooper A., Brion-Meisels G., Chng E. *Navigating SEL from the Inside Out: Looking Inside & Across Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers. Middle & High School Focus*. The EASEL Lab @ The Harvard Graduate School of Education, 2022. With funding from The Wallace Foundation. DOI: <https://doi.org/10.59656/YD-OS7616.001>.
12. Low S., Van Ryzin M. J., Brown E C., Smith B. H., & Haggerty K. P. Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: A bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science*. 2014. Vol. 15 (2). Pp. 165–176. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11212-012-0359-1>
13. Maurer M., Brackett M. A. *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to The RULER Approach to Social and Emotional Learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004. 160 p.
14. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 1997. Pp. 3–31.
15. OECD. *OECD Learning Compass 2030 – Concept Note Series*. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
16. Roeser R. Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. URL: https://www.researchgate.net/publication/235324459_Supporting_educational_goals_through_cultivating_mindfulness_Approaches_for_teachers_and_students
17. Rivers S. E., Brackett M. A., Reyes M. R., Elbertson N. A., Salovey P. Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science*. 2013. Vol. 14 (1). Pp. 77–87. DOI: 10.1007/s11212-012-0305-2
18. Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 1997. 336 p.
19. SEE Learning. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University. URL: <https://compassion.emory.edu/see-learning/>
20. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004. 244 p.

References:

1. Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffman, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54 (3), 144–161. doi 10.1080/00461520.2019.1614447 [in English].
2. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 218–224. doi <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002> [in English].
3. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?* Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/> [in English].
4. Committee for Children. *Second Step Program overview*. Retrieved from <https://www.secondstep.org> [in English].

5. Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press [in English].
6. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432. doi <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [in English].
7. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD [in English].
8. Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26 (2), 171–200 [in English].
9. Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7 (1), 117–136. doi <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374> [in English].
10. Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2011). Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social Psychology of Education*, 14(4), 425–441. doi <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9163-8> [in English].
11. Jones, S. M., Brush, K. E., Wettje, S., Ramirez, T., Poddar, A., Kannarr, A., Barnes, S. P., Hooper, A., Brion-Meisels, G., & Chng, E. (2022). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers*. The EASEL Lab @ The Harvard Graduate School of Education. doi <https://doi.org/10.59656/YD-OS7616.001> [in English].
12. Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: A bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science*, 15 (2), 165–176. doi <https://doi.org/10.1007/s1121-012-0359-1> [in English].
13. Maurer, M., & Brackett, M. A. (2004). Creating emotionally literate classrooms: An introduction to The RULER approach to social and emotional learning. National Professional Resources [in English].
14. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books [in English].
15. OECD. *OECD Learning Compass 2030 – Concept Note Series*. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [in English].
16. Roeser, R. *Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/235324459_Supporting_educational_goals_through_cultivating_mindfulness_Approaches_for_teachers_and_students [in English].
17. Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science*, 14 (1), 77–87. doi <https://doi.org/10.1007/s1121-012-0305-2> [in English].
18. Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books [in English].
19. SEE Learning. *Social, emotional, and ethical learning*. Emory University. Retrieved from <https://compassion.emory.edu/see-learning/> [in English].
20. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press [in English].

Zhulinska H. M.,

orcid.org/0009-0005-4287-8609

KEY COMPONENTS OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING: MODERN INTERPRETATIONS IN GLOBAL PEDAGOGY

The article explores the essence of Social and Emotional Learning (SEL) as a key element of contemporary education that ensures the development of emotional literacy, social skills, moral responsibility, and inner resilience of learners. In the context of global transformations—including war, digitalization, psychological exhaustion, and the challenges of inclusion—SEL emerges as a necessary condition for the holistic development of personality. Leading international models of SEL such as CASEL, RULER, PATHS, and Second Step are analyzed, and a comparative analysis of their core components

is provided. Particular attention is paid to the interpretation of SEL across various educational traditions worldwide, especially in terms of cultural sensitivity, value-based orientation, and the role of the school as a social environment. It is outlined that despite shared features, approaches to SEL vary depending on cultural, age-related, ethical, and policy contexts. Based on the synthesis of scholarly perspectives and didactic principles, the author proposes a classification of SEL components that integrates classical educational categories with modern challenges. The model comprises six interrelated components: cognitive-reflective, motivational-volitional, emotional-regulatory, social-communicative, value-worldview, and adaptive-resource. The first three are identified as universal and applicable in any educational context, while the others are sensitive to sociocultural and institutional conditions. The article substantiates the connection of the proposed classification with the foundations of general didactics, emphasizing its interdisciplinary nature and practical relevance for educators, psychologists, and education managers. It is emphasized that this classification not only systematizes existing international approaches but also adapts them to the needs of the Ukrainian educational system under martial law and social disruption.

Key words: social and emotional learning, SEL competencies, components of SEL.

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

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

УДК 372.8: 355.58: 37.02

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.645>

Заплатинський В. М.,
orcid.org/0000-0003-0119-7135

НАВЧАННЯ З ПИТАНЬ ВОЄННИХ НЕБЕЗПЕК У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

У статті викладено результати аналізу змісту та обсягу тематики з питань воєнних небезпек у соціальній та здоров'язбережувальній освітній галузі. Питання воєнних небезпек, їх попередження, запобігання, подолання та усунення наслідків включено до програми предмету «Основи здоров'я» та до модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я безпека та добробут» які замінюють предмет «Основи здоров'я» в межах упровадження концепції «Нова українська школа». У статті представлено порівняльний кількісний та якісний аналіз рекомендованої тематики щодо воєнних небезпек у програмі предмета «Основи здоров'я» (2022) та модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я безпека та добробут» для 5-6 класів та 7-9 класів. Усього проаналізовано сім модельних програм. Результати аналізу дозволяють зробити висновок про потребу системного, комплексного підходу до вивчення воєнних небезпек, упровадження мінімального обсягу тематики, яка була б погоджена з усіма зацікавленими структурами, зокрема Міністерством оборони України, Міністерством охорони здоров'я, Державною службою надзвичайних ситуацій. Такий підхід сприятиме розробленню конкретних напрямків управління навчанням воєнних небезпек.

Окреслено, що подальші дослідження будуть пов'язані з аналізом нових тенденцій у системі середньої освіти, так чи інакше пов'язаних із безпеками, зокрема воєнними. Важливою частиною подальших досліджень буде аналіз підручників та інших матеріалів щодо обсягу та змісту тематики воєнних небезпек. Важливим є питання реальної кількості часу, який потрібен для формування компетенцій, що ототожнюються з воєнними безпеками, їх попередженням, запобіганням, подоланням та усуненням наслідків. Опанування цих питань в умовах війни є життєво важливим для учасників освітнього процесу та всіх жителів України.

Ключові слова: воєнні небезпеки, середня освіта, соціальна і здоров'язбережувальна галузь, предмет «Основи здоров'я», інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут», навчання.

Постановлення проблеми. Війна в Україні триває вже понад десять років, зокрема майже 3 роки – її повномасштабна стадія. У цьому контексті важливим було, є й буде навчання населення щодо попередження, запобігання, подолання воєнних небезпек та усунення їх наслідків. Навчання населення України відбувається кількома шляхами, насамперед у системі дошкільної, шкільної та вищої освіти. Працівники навчаються цього на своїх підприємствах. Населення, яке не працює, залучається до навчання місцевими адміністраціями в різних формах. Значну місію з такого навчання населення взяли на себе медійники. Волонтерські організації в Україні також здійснюють підготовку населення з питань воєнних небезпек.

З огляду не те, що повномасштабна війна продовжується, що є висока вірогідність повторних воєнних конфліктів, а також що деякі наслідки поточної війни будуть впливати на людей у найближчі десятиліття, потреба навчання з питань воєнних небезпек є особливо актуальною.

Потреба навчання з питань воєнних небезпек ні в кого не викликає сумніву. У цьому контексті важливо оцінити, як саме організовано навчання з цих питань в освіті України зокрема в середній. Середня освіта сьогодні несе основне навантаження щодо навчання з питань воєнних небезпек. Відтак у дошкільній освіті здобувачі є надто малими й не можуть набути всіх необхідних компетенцій щодо попередження, запобігання, подолання воєнних небезпек та усунення їх наслідків. У системі вищої освіти, не беручи до уваги спеціальні освітні програми, навчання з питань воєнних небезпек відбувається в кращому випадку фрагментарно, здебільшого у формі додаткових тренінгів, факультативів тощо. Натомість у середній освіті навчання проводиться в базовій середній освіті та в старшій школі. Причому у старшій школі переважно розглядаються питання, пов'язані з підготовкою та проведенням воєнних дій та медичної допомоги насамперед в умовах війни. Розгляд цих питань відбувається в межах предмета «Захист України», який сьогодні зазнає суттєвих змін.

Отже, тематика щодо попередження, запобігання, подолання воєнних небезпек та усунення їх наслідків має бути відповідно реалізована в базовій середній освіті. Важливо дослідити, наскільки повно охоплено цю тематику та зробити висновки щодо забезпечення набуття необхідних компетенцій здобувачами освіти. Це дасть змогу насамперед зберегти життя та здоров'я здобувачів освіти, учасників освітнього процесу, а опосередковано – й людей з їх найближчого оточення. Причому ці знання можуть бути корисними не лише від час війни, яка триває, а й у випадку інших конфліктів чи надзвичайних ситуацій в майбутньому.

Аналіз досліджень. Науковці, які вивчають питання навчання, пов'язані з війною, здійснюють свої дослідження у кількох напрямках. Насамперед це питання навчання в умовах війни. Цим питанням займалися досить багато дослідників, зокрема О. Васильєва, О. Локшина, О. Глушко, К. Березяк, І. Хмарська, О. Столярчук, Л. Лебедик та ін. Ці дослідження певним чином корелюють із темою навчання з питань воєнних ризиків, позаяк організація безпечного навчання потребує знань воєнних небезпек і компетенцій щодо забезпечення безпеки освітнього процесу.

Зважаючи, що питання воєнних небезпек реалізуються майже повністю у соціальній та здоров'язбережуваній галузі, важливими є питання методики викладання курсів цієї галузі. Цим питанням займалися О. Ващенко, Н. Семеній, О. Герман, Л. Барна, І. Удовиченко, М. Кісільова та ін.

Окремими питаннями, що входять до комплексу попередження, запобігання, подолання воєнних небезпек й усунення їх наслідків, займалися чимало вчених. Так, питаннями, пов'язаними з інтегрованим курсом із безпеки, здоров'я та добробуту, займалися Т. Бойченко, Т. Боса, Л. Болтівець, С. Ващенко, Т. Варивода, Н. Воронцова, О. Гурська, К. Гущина, А. Давидова, В. Дерев'янко, В. Косик, А. Кочарян, В. Кобильченко, О. Москаленко, В. Пономаренко, Н. Поліщук, О. Прокопенко, Т. Спірке, С. Фіцайло, О. Шиян, О. Шаповал та ін.

Питанням кібербезпеки в умовах війни присвятили свої праці Н. Трушкіна, Н. Лугіна, І. Гончарова, М. Карпеченков, В. Тулупов, Ю. Чаплінська та ін.

Психічне здоров'я вчителів та дітей під час війни досліджували Л. Карамушка, Л. Хімчук, Н. Єременко, Ю. Олійник, О. Лазорко, А. Романів, Н. Параняк, І. Денищук та ін.

Питання комплексного аналізу воєнних небезпек у соціальній та здоров'язбережувальній галузі та, зокрема, в інтегрованому курсі «Здоров'я, безпека та добробут», не досліджувалось.

Мета статті – визначити перелік та обсяг елементів тематики воєнних небезпек, які пропонуються здобувачами освіти в базовій середній освіті. Потреба належного опанування компетенцій щодо попередження, запобігання, подолання воєнних небезпек та усунення їх наслідків у період війни є безсумнівною. Важливими ці компетенції будуть не тільки в умовах війни, а й в умовах надзвичайних ситуацій техногенного, природного та соціального походження. Саме це зумовлює актуальність дослідження. Результати дослідження дають змогу не тільки оцінити перелік та обсяг тематики з питань воєнних небезпек, але й надати рекомендації щодо вдосконалення тематики в модельних і навчальних програмах.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна агресія росії проти України зумовила суттєві зміни в освіті. Найбільшого впливу зазнала середня освіта. Зміст багатьох предметів певною мірою змінився внаслідок зміни векторів соціально-політичної ситуації. Серед цих предметів – правознавство, географія, література, історія, захист України. Були цілком змінені підходи до викладання предметів російською мовою. Значних змін зазнав предмет «Основи здоров'я», до змісту якого було додано питання воєнних небезпек. Варто нагадати, що 2022 року в межах трансформації української освіти 5-ті класи здійснювали перехід до концепції «Нової української школи». Відповідно було передбачено перехід від предмета «Основи здоров'я» до інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут».

На сьогодні інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут» вивчають учні 5, 6 та 7-х класів. Повний перехід на інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут» відбудеться у 2026/27 навчальному році. Відповідно на початок повномасштабної війни більшість учнів базової середньої школи, а саме 6, 7, 8 та 9-х класів, навчалися за програмою предмета «Основи здоров'я». У зв'язку з повномасштабною воєнною агресією програма була оперативно доповнена питаннями воєнних небезпек. Доповненій програмі [1] 3 серпня 2022 року було надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Тобто вчителі отримали змогу створити на її основі календарні тематичні плани та включити питання воєнних небезпек у освітній процес.

Особливістю оновленої програми була відсутність у ній 5-го класу. Здобувачі освіти 5 класу мали навчатися за модельними програмами, які розроблялися до повномасштабної війни і відповідно не містили питань воєнних небезпек. Задля вирішення цього питання Міністерство освіти і науки України в інструктивно-методичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році [2] рекомендувало у 5-му класі використовувати тематику воєнних небезпек, яка подана у програмі «Основи здоров'я» (2022) для шостого класу.

Тематика воєнних небезпек, їх попередження, запобігання, подолання та усунення наслідків включає 4 блоки.

- Ризики і небезпеки воєнного часу.
- Попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів.
- Невідкладна допомога.
- Психологічна самодопомога.

Останній блок у повноцінному вигляді з'являється все починаючи з 8-го класу.

Особливістю побудови тематики воєнних небезпек у програмі «Основи здоров'я» є намагання в перший рік війни надати учням всіх вікових груп якнайбільше інформації

щодо воєнних небезпек. Відтак у наступному 2023/24 році кількість тем та їх обсяг мали би бути скореговані відповідно до опанованих учнями компетенцій у попередньому році.

Автори модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» урахували потреби часу й оновили модельні програми. Проте з п'яти авторських колективів оновлення зробили тільки три:

- Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Лаврентьєва І. В., Хомич О. Л.;
- Гущина Н. І., Василяшко І. П.;
- Хитра З. М., Романенко О. А.

На жаль, доопрацьованим модельним програмам гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» було надано аж 10 жовтня 2023 року (наказ Міністерства освіти і науки України № 1226). Ця обставина вимагала від учителів вносити зміни до навчальної програми закладу освіти після початку навчального року.

Із метою порівняння програми предмета «Основи здоров'я» та модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» детально розглянемо тематику воєнних небезпек у програмі предмета «Основи здоров'я». Питання воєнних небезпек тут можна згрупувати у дві лінії – для 6–7 класів (і для 5 класу, зважаючи на рекомендації МОН України), та для 8–9 класів.

Тематика воєнних небезпек для 6–7 класів. Блок 1.

Ризики та небезпеки* воєнного часу

1. Види ризиків у зоні бойових дій, на окупованих і звільнених територіях**.
2. Захист під час обстрілів.
3. Шляхи і правила евакуації.
4. Види укриттів.
5. Ознаки надійного і ненадійного укриття***.
6. Найбезпечніші місця в оселі***.
7. Правило двох стін.
8. Як діяти під завалами.
9. Правила спілкування з озброєними людьми****.
10. Повітряна тривога.
11. Сигнали оповіщення про повітряну тривогу*****.
12. Екологічні проблеми й техногенні аварії, які виникли внаслідок воєнних дій***.
13. Підготовка «тривожної валізи»*****.

*Вилучено слово «небезпека» у 7 класі.

**Додано «на окупованих і звільнених територіях» у 7 класі.

*** Тема включена лише для 7 класу.

****Замість «правила спілкування» у 7 класі використано «контакти»

*****У 7 класі замість «про повітряну тривогу» використано «населення: «Увага всім!», «Повітряна тривога», «Хімічна безпека»».

*****Тема включена лише для 6-го класу.

Тематика воєнних небезпек для 8–9 класів. Блок 1.

Ризики воєнного часу*

1. Захист життя і здоров'я в зоні бойових дій, на окупованих і деокупованих територіях**.

2. Захист життя*** під час обстрілів, бомбардувань.
3. Шляхи і правила евакуації.
4. Вибір надійного укриття.
5. Як діяти під завалами.
6. Види техногенних аварій, які виникли внаслідок воєнних дій.
7. Дії під час хімічної та радіаційної небезпеки.
8. Контакти з озброєними людьми на окупованих територіях.

* У 9 класі має назву «Тема 1. Захист життя і здоров'я у воєнний час.».

**Тема включена лише у 8 класі.

*** У 9 класі додано слово «життя».

Перший блок ризиків воєнного часу досить подібний у всіх класах, хоча і має деякі відмінності у змісті, найбільше між 6–7 та 8–9 класами. У перший рік війни всі подані теми мали опанувати одразу всі учні. У подальшому було достатньо вивчати тематику ризиків воєнного часу у певній послідовності, що мали врахувати автори модельних програм. Звісно, під час створення навчальних програм закладу освіти та календарно-тематичного планування потрібно було враховувати регіональні особливості, контингент учнів тощо.

Тематика попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів досить подібна в усіх класах. Тому нижче наводимо загальну тематику для 6–9 класів із вказанням особливостей.

Блок 2. Попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів

1. Види й ознаки вибухонебезпечних предметів*.

2. Ідентифікація загроз: міни (протипіхотні, протитранспортні), боеприпаси (що не вибухнули), детонатори/підрильники, саморобні вибухові пристрої та міни-пастки, набої**.

3. Ознаки небезпечних територій**.

4. Позначення/маркування небезпечних територій («Небезпечно міни» та інші).

5. Правила поведінки під час виявлення вибухонебезпечних предметів, якщо опинились на замінованій території або стали свідком інциденту на мінному полі.

6. Небезпека самостійного маркування вибухонебезпечного предмета у безпосередньої близькості від нього.

7. Узаємодія з рятувальними службами***.

*У 6 класі тема сформульована таким чином: «Ознаки вибухонебезпечних предметів (ВНП) та території».

**Тема відсутня у 6 -му класі.

***У 6 класі замість терміна «взаємодія» використано «виклик».

Тематика першої допомоги суттєво відрізняється у 6, 7 та 8–9 класах. У 6-му класі учні мають опанувати тему «Перша домедична допомога при різних надзвичайних станах». У 7-му класі у блоці «Самодопомога і невідкладна допомога» включено 3 теми:

1. Види і наслідки кровотеч.

2. Невідкладна допомога при кровотечах.

3. Перша домедична допомога при падіннях, травмах, опіках.

Найбільш ґрунтовна тематика з питань першої допомоги пропонується у 8 та 9 класах.

Блок 3. Невідкладна домедична допомога

1. Визначення стану потерпілого.

2. Перша допомога в надзвичайних ситуаціях.

3. Види й наслідки кровотеч.

4. Невідкладна допомога при кровотечах.

5. Серцево-легенева реанімація.

6. Алгоритм рятування людей під час пожежі, з-під завалів.

7. Невідкладна домедична допомога при опіках, отруєнні чадним газом*.

* Питання «Отруєння чадним газом» включене лише для 9 класу.

Для учнів усіх вікових категорій у програмі пропонується тематика психологічної допомоги та самопомоги. У 6 класі для учнів пропонується одна тема – «Перша психологічна підтримка (самодопомога, практики подолання страху, тривоги)».

У цьому класі ця тематика дещо поглиблюється – пропонуються дві теми: «Як запобігти виникненню паніки» та «Керування стресом у воєнний час».

Основне навантаження щодо опанування психологічної самодопомоги припадає на 8 та 9 класи. Ці теми вперше включені до предмета «Основи здоров'я».

Блок 4. Психологічна самодопомога (8-ий та 9-ий класи)

1. Дозрівання мозку та емоції.
2. Емоційні реакції в гострих стресових ситуаціях.
3. Травматичний стрес і ПТСР.
4. Керування емоціями.
5. Техніки самодопомоги.
6. Дихальна гімнастика.
7. Нервово-м'язова релаксація.
8. Техніки-заземлення.
9. Медитація.
10. Аутотренінг.
11. Робота зі страхами і тривожними думками.

Усього автори доповнень до програми запропонували від 17 до 33 тем, які пов'язані з воєнними небезпеками – їх попередженням, запобіганням, подоланням та усуненням їх наслідків (рис. 1).

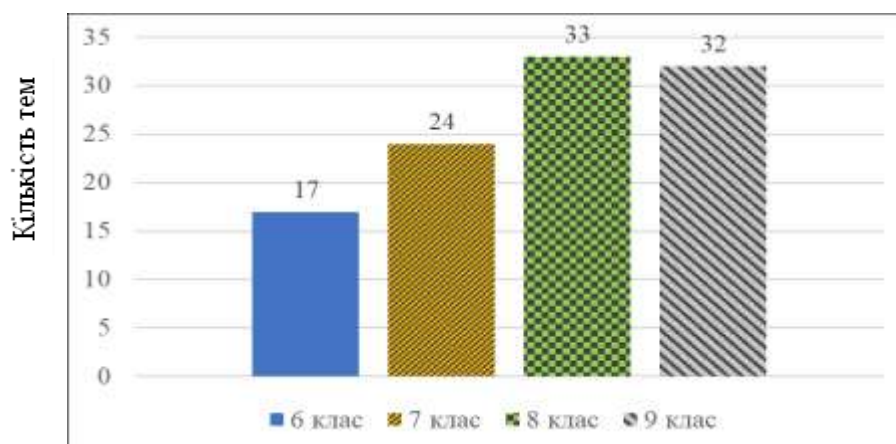


Рис. 1. Графік кількості тем із питань воєнних небезпек у програмі предмета «Основи здоров'я» за класами.

Беручи до уваги запропоновану на початок війни тематику, є можливість оцінити модельні програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут». Із п'яти рекомендованих МОН України програм додано тематику воєнних небезпек лише до трьох.

У модельній програмі для 5 класу (авторський колектив: Т. Воронцова, В. Пономаренко, І. Лаврентьєва, О. Хомич) включено п'ять тем у підрозділі «Повітряна тривога» та дві теми у підрозділі «Попередження ризиків відвибухонебезпечних предметів». У 6 класі включено 4 теми у підрозділі «Ризики і небезпеки воєнного часу», п'ять тем у підрозділі «Повітряна тривога», чотири теми в підрозділі «Попередження ризиків відвибухонебезпечних предметів» та дві теми в підрозділі «Невідкладна допомога». Відзначаємо, що теми підрозділу «Повітряна тривога» у п'ятому та шостому класах повністю аналогічні. Слід зазначити, що шість із семи тем, запропонованих авторами програми у 5 класі, повторюються у 6 класі. Загалом автори запропонували 7 тем у 5 класі та 15 тем у 6-му класі. Розширення тематики відбулось за рахунок питань попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів, домедичної та психологічної

допомоги, а також тематики ризиків і небезпек воєнного часу. До видів навчальної діяльності автори додали три теми у 5 класі та п'ять тем у 6 класі.

Модельна програма інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» (авторський колектив: Н. Гущина, І. Василяшко) містить 3 теми у 5 класі та 5 тем у 6 класі. Причому деякі теми подано досить широко, тому з питаннями воєнних небезпек вони співвідносні лише частково. Цей авторський колектив більше сконцентрувався на видах навчальної діяльності, які стосуються воєнних небезпек. Зокрема у 5 класі автори включили 13 тем, а у 6-му – 17.

У модельній програмі (авторський колектив: З. Хитра та О. Романенко) включено 8 тем у 5 класі та 12 тем – у 6-му.

Просте арифметичне порівняння кількості тем щодо воєнних небезпек у різних авторських колективів не дає повного уявлення про кількість компетенцій, які мали засвоїти учні. Модельні програми основну увагу приділяють видам навчальної діяльності. Загалом проаналізовані модельні програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» охоплюють основні воєнні небезпеки, а кількість тематичних питань корелює з кількістю тем у 6 класі програми «Основи здоров'я».

Доповнення програм воєнними ризиками вимагає суттєвого збільшення часу на вивчення інтегрованого курсу, що можна здійснювати, спираючись на базовий навчальний план [3] та оновлену типову навчальну програму для Нової української школи. Згідно з цим планом мінімальний час на вивчення складає 35 годин на рік і може бути збільшений до 105 годин на рік.

Ситуація з включенням питань воєнних небезпек у модельні програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7–9 класів суттєво відрізняється у різних авторських колективів. Так, гриф «рекомендовано» було надано модельним програма чотирьох авторських колективів:

- Василенко С., Колотій Л. [4];
- Воронцова Т., Пономаренко В., Андрук Н., Лаврентьева І., Хомич О. [5];
- Гущина Н., Василяшко І. [6];
- Шиян О., Дяків В., Седоченко А., Страшко С. [7].

Ці авторські колективи готували модельні програми для 5–6 класів, тому в програмах є певна послідовність у підходах до включення тематики воєнних небезпек.

Авторський колектив С. Василенко та Л. Колотій включив недостатньо питань, пов'язаних із воєнними небезпеками. Фактично в кожному класі цим питанням була відведена лише одна тема. Лише тому, що у 8 класі тема містила низку небезпек, її умовно можна розглядати в шести частинах. З огляду на те, що цей авторський колектив не вніс змін до модельної програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5–6 класів, тенденція не включати тематику воєнних небезпек у програму навчання має системний характер. Запропонованих авторами тем воєнних небезпек абсолютно не достатньо не тільки з огляду на війну, яка продовжується, але й на наслідки війни після її закінчення.

У модельній програмі іншого авторського колективу (Воронцова Т., Пономаренко В., Андрук Н., Лаврентьева І., Хомич О.) тематика воєнних небезпек представлена досить повно. Усього для 7 класу автори запропонували 13 тем, які викладено у трьох розділах:

- Дії населення в разі загрози або надзвичайних ситуацій воєнного характеру.
- Попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів.
- Самодопомога і невідкладна допомога.

Незначне зменшення кількості тем порівняно з програмою предмета «Основи здоров'я» для 7 класу цілком логічне, адже учні опанували деякі теми у 5 та 6 класах. Для 8-класу автори модельної програми запропонували 22 теми, включені у три розділи:

- Ризики воєнного часу.
- Невідкладна домедична допомога.
- Психологічна самодопомога.

Автори включили тему «Попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів» до розділу «Ризики воєнного часу». Повноцінними є тематичні підрозділи з домедичної допомоги та психологічної самодопомоги. Ці підрозділи за кількістю та тематикою відповідають темам у програмі «Основи здоров'я» для 8 та 9 класів.

Для здобувачів освіти дев'ятого класу автори запропонували сучасні теми, яких не було у програмі «Основи здоров'я». Ці теми стосуються прав і обов'язків громадян в умовах воєнного стану, інформаційної війни. Також автори включили питання допомоги постраждалим і психологічної допомоги.

У модельній програмі авторського колективу Н. Гущиної та І. Василяшко тематика воєнних небезпек – їх попередження та подолання – найкраще розкрита для учнів 7 класу. Для 8 класу автори запропонували три теми, а для дев'ятого – дві. Питання домедичної допомоги для учнів 8 та 9 класів автори не запропонували.

Інший авторський колектив (Шиян О., Дяків В., Седоченко А., Страшко С.) свого часу не вніс змін до модельної програми для учнів 5–6 класів, проте надолужив втрачене у програмі для 7–9 класів. Автори включили до програми від 26 до 29 тем залежно від класу. Велика кількість тем зумовила значну кількість повторів від класу до класу. Це завдає додаткової роботи вчителям при складанні програми навчального закладу. Сьогодні Міністерство освіти і науки України ініціювало роботу зі створення навчальних програм, розрахованих на мінімальну кількість годин, яка вказана в Базовому навчальному плані та Типовій програмі. Є сподівання, що автори впорядкують тематику в навчальній програмі. Перевагою великої кількості тем у цій модельній програмі є полегшення для вчителів у разі потреби збільшення обсягу курсу до 1,5, 2 чи навіть до максимальних 3 годин.

Загальні результати математичного кількісного аналізу запропонованих тем з питань воєнних небезпек у модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7–9 класів різних авторських колективів представлено на графіку (рис. 2).

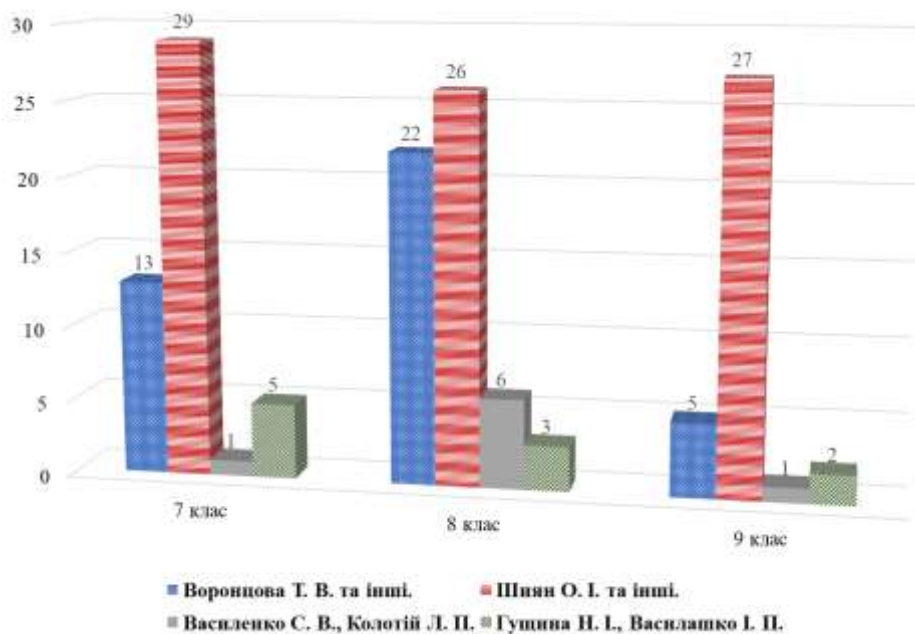


Рис. 2. Кількість тем з питань воєнних небезпек у модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» 7–9 класи

Узагальнюючи дослідження обсягу та змісту тематики воєнних небезпек у соціальній та здоров'язбережувальній галузі і, відповідно, інтегрованому курсі «Здоров'я, безпека та добробут», слід урахувати положення Концепції безпеки закладів освіти [8]. У Концепції безпеки закладів освіти виділено низку проблем, пов'язаних із навчанням питань запобігання воєнним небезпекам і подолання наслідків їх впливу. Зокрема там зазначено про:

- неготовність учасників освітнього процесу до дій в умовах надзвичайних ситуацій, бойових дій;
- низький рівень обізнаності дітей щодо кіберзагроз і формування безпечної поведінки в Інтернеті;
- відсутність у працівників закладів освіти навичок надання домедичної допомоги, забезпечення психологічної підтримки здобувачів освіти.

У Концепції безпеки закладів освіти вказано на потребу навчання питань воєнних небезпек і подолання наслідків їх впливу [8]. Зокрема йдеться про такі шляхи формування належних компетентностей безпеки в учасників освітнього процесу:

- організація системного навчання учасників освітнього процесу дій в умовах надзвичайних ситуацій;
- перегляд та актуалізація освітніх програм із питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та домедичної допомоги, прав, свобод та обов'язків громадянина й упровадження соціально-емоційного навчання та здійснення інтеграції знань про психічне здоров'я в освітній процес та освітню діяльність;
- запровадження в освітній процес закладів освіти програм, спрямованих на формування у здобувачів освіти правової поведінки, запобігання конфліктам і правопорушенням, здобуття навичок щодо безпечної поведінки в Інтернеті;
- запровадження обов'язкового підвищення кваліфікації, рівня обізнаності та підготовки педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти з безпекових питань, питань базових психологічних втручань, основ психологічної самопомогі і прав, свобод та обов'язків громадянина [8].

Висновки. З урахуванням положень Концепції безпеки закладів освіти, інструктивних матеріалів Міністерства освіти та науки України, поточної воєнної та соціально-політичної ситуації слід зазначити, що в соціальній та здоров'язбережувальній галузі існують проблеми. Так, дві з п'яти модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5–6 класів не були змінені після початку повномасштабної війни росії проти України і не містять тематики воєнних небезпек. У деяких проаналізованих модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7–9 класів міститься недостатньо тем щодо воєнних небезпек. З метою виправлення цієї ситуації Міністерство освіти і науки України в інструктивно-методичних рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році наголошує, що, враховуючи тривалу широкомасштабну війну, є потреба «...доповнити зміст модельних навчальних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» питаннями особистої безпеки, пов'язаними з ризиками воєнного часу. Педагогам потрібно включити відповідні питання у зміст навчальної програми закладу, передбачивши їх вивчення на початку навчального року. Для цього пропонуємо скористатися навчальною програмою з «Основ здоров'я» для 5–9 класів, до якої 2022 року було внесено відповідні зміни» [9].

Упровадження результатів нашого дослідження в освітній процес надасть змогу перейти до систематизації опанування компетенцій, пов'язаних з воєнними ризиками. Задля запровадження системного, комплексного підходу до вивчення воєнних небезпек, потрібно визначити мінімальний обсяг тематики воєнних небезпек, яка була би погоджена з усіма зацікавленими структурами, зокрема Міністерством оборони України, Міністерством охорони здоров'я, Державною службою надзвичайних ситуацій тощо.

Такий підхід сприятиме розробленню конкретних кроків для управління навчанням питань воєнних небезпек.

Подальші дослідження будуть пов'язані з аналізом нових тенденцій у системі середньої освіти, певною мірою пов'язаних із безпеками, зокрема воєнними. Важливою частиною подальших досліджень буде аналіз підручників й інших матеріалів щодо обсягу та змісту тематики воєнних небезпек. Важливим є питання реальної кількості часу, який потрібен для формування компетенцій, що ототожнюються з воєнними небезпеками – попередженням, запобіганням, подоланням та усуненням їх наслідків. Опанування цих питань в умовах війни є життєво важливим для учасників освітнього процесу та всіх жителів України.

Список використаних джерел:

1. Основи здоров'я 6–9 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navch.progr.2022.osnovy.zdorovia-6-9.pdf>
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році. *Захист України*. URL: https://znayshov.com/News/Details/instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-2022-2023#google_vignette
3. Базовий навчальний план закладів загальної середньої освіти. Додаток 23. Державний стандарт базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30 вересня 2020 р. № 898). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maOlQor-nNCoHsCZuMCF1vKxqivngaf5WkUHIFhwUA25XHVKKGxdg>
4. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Василенко С. В., Колотій Л. П.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2023 року № 1001). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovyia.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Vasylenko.ta.in.16.08.2023.pdf>
5. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори: Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Андрук Н. В., Лаврентьева І. В., Хомич О. Л.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.07.2023 № 883). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/04.08.2023/Zdorovyia.bezp.ta.dobrobut.7-9%20klas.intehr.kurs.Vorontsova.ta.in.04.08.2023.pdf>
6. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гущина Н. І., Василяшко І. П.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2023 року № 1001). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovyia.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Hushchyna.ta.in.16.08.2023.pdf>
7. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Шиян О. І., Дяків В. Г., Седоченко А. Б., Страшко С. В.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2023 року № 1001). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovyia.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Shyyan.ta.in.16.08.2023.pdf>
8. Концепція безпеки закладів освіти. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2023 р. № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#n10>

9. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. Додаток до листа МОН від 30.08.2024 1.1/15776-24. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf>

References:

1. Osnovy zdorovia 6–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Basics of Health, Grades 6–9. Curriculum for General Secondary Education Institutions]. Zatverdzheno ta nadano hryf «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03 serpnia 2022 roku № 698). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navch.progr.2022.osnovy.zdorovia-6-9.pdf> [in Ukrainian].
2. Instruktivno-metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu ta vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2022/2023 navchalnomu rotsi. [Instructional and methodological recommendations regarding the organization of the educational process and the teaching of educational subjects in institutions of general secondary education in the 2022/2023 academic year]. Retrieved from https://znayshov.com/News/Details/instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-2022-2023#google_vignette [in Ukrainian].
3. Bazovyi navchalnyi plan zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Dodatok 23. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. [Basic curriculum of institutions of general secondary education. Appendix 23. State standard of basic secondary education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy “Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity vid 30 veresnia 2020 roku. № 898). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maQlQor-nNCoHsCZuMCF1vkxqivngaf5WkUHJFhwUA25XHVKKGxdg> [in Ukrainian].
4. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7–9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avt. Vasylenko S. V., Kolotii L. P.). [Model educational program "Health, Safety and Welfare. Grades 7–9 (integrated course)" for general secondary education institutions (authors S. V. Vasylenko, L. P. Kolotii)]. Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 serpnia 2023 roku № 1001). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovya.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Vasylenko.ta.in.16.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
5. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7–9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avt. Vasylenko S. V., Kolotii L. P.) [Model educational program "Health, Safety and Welfare. Grades 7–9 (integrated course)" for general secondary education institutions (authors: T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, N. V. Andruk, I. V. Lavrentyeva, O. L. Khomych)]. Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.07.2023 № 883). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/04.08.2023/Zdorovya.bezp.ta.dobrobut.7-9%20klas.intehr.kurs.Vorontsova.ta.in.04.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
6. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7–9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avt. Hushchyna N. I., Vasylyashko I. P.) [Model educational program "Health, Safety and Welfare. Grades 7–9 (integrated course)" for general secondary education institutions (authors N. I. Hushchyna, I. P. Vasylyashko)]. Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 serpnia 2023 roku № 1001). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovya.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Hushchyna.ta.in.16.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
7. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7–9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avt. Shyian O. I., Diakiv V. H., Sedochenko A. B., Strashko S. V.) [Model training program "Health, safety and well-being. Grades 7–9 (integrated course)" for general secondary education institutions (authors O. I. Shyian, V. G. Dyakiv, A. B. Sedochenko, S. V. Strashko)]. Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity

- i nauky Ukrainy vid 16 serpnia 2023 roku № 1001). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/16.08.2023/Zdorovya.bezpeka.ta.dobrobut.7-9%20kl-intehrovanyy.kurs.Shyyan.ta.in.16.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia bezpeky zakladiv osvity. [The Concept of Security of educational institutions.] Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 kvitnia 2023 r. № 301-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#n10> [in Ukrainian].
 9. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv/intehrovanykh kursiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2024/2025 navchalnomu rotsi. [Instructional and methodological recommendations for teaching subjects/integrated courses in institutions of general secondary education in the 2024/2025 academic year.] Dodatok do lysta MON vid 30.08.2024 1.1/15776-24// Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf> [in Ukrainian].

Zaplatynskyi V. M.,

orcid.org/0000-0003-0119-7135

TRAINING IN ISSUES OF MILITARY DANGERS IN BASIC SECONDARY EDUCATION

The article presents the results of the analysis of the content and scope of the topic on military dangers in the social and health care education field. The issue of military hazards, their prevention, mitigation, overcoming and elimination of consequences is included in the program of the subject "Basics of Health" and in the model programs of the integrated course "Health, Safety and Welfare" which replace the subject "Basics of Health" as part of the implementation of the "New Ukrainian school". The article presents a comparative quantitative and qualitative analysis of the recommended topics related to war hazards in the program of the subject "Basics of Health" (2022) and model programs of the integrated course "Health, Safety and Welfare" for grades 5–6 and grades 7–9. Seven model programs were analyzed. The results of the analysis allow us to draw a conclusion about the need for a systematic, comprehensive approach to the study of military dangers, the implementation of a minimum volume of topics that would be agreed upon, including all interested structures, in particular, the Ministry of Defense of Ukraine, the Ministry of Health, the State Emergency Service. Such an approach will facilitate the development of concrete steps for managing training for military hazards.

It is outlined that future research will focus on analyzing new trends in the secondary education system that are, in one way or another, related to risks, including military hazards. An important part of that future research will involve the analysis of textbooks and other educational materials in terms of the scope and content of topics related to military dangers. A critical issue is the actual amount of time required to develop competencies associated with military hazards — their prevention, mitigation, overcoming and elimination. Mastering these topics in war time conditions is of vital importance for participants in the educational process and for all residents of Ukraine.

Key words: military hazards, secondary education, social and health sector, subject "Basics of Health", integrated course "Health, Safety and Welfare", training.

Дата надходження статті: 21.10.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ковальчук В. І.

УДК 37.015. 31 : 502/504

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.632>

Шевчик Л. О.*,

orcid.org/0000-0003-0755-2193

Боднар О. С.*,

orcid.org/0000-0003-4207-0624

Шевчик Б. В.*,

orcid.org/0009-0001-9157-7053

ОКРЕСЛЕННЯ БАЗОВИХ СИСТЕМОТВІРНИХ ТА ІНТЕГРУВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті встановлено системотвірну, світоглядну роль екологічного навчання та екологічного виховання як базового елементу стратегії освіти для екологічно збалансованого (сталого) розвитку.

У практиці підготовки фахівців різних освітніх галузей аргументовано роль екологічного імперативу та екологічної парадигми, здатних обмежити негативний вплив антропогенної діяльності в навколишньому природному середовищі, забезпечити вирішення екологічних завдань різного масштабу, допомогти усвідомити наявність загрози, знати шляхи її попередження й бути готовими до адекватних дій.

Обґрунтовано значення системи екологічного навчання та екологічного виховання для забезпечення формування фундаментальних екологічних знань, умінь і навичок, систематизації поглядів на реальний світ, природне та соціальне оточення людини в ньому, осмислення її життєвої орієнтації та уславлення переконань, гарантування розвитку екологічного мислення, свідомості та культури і, як наслідок, – формування екологічного світогляду.

Доведено, що система екологічного навчання та екологічного виховання, будучи базовим елементом стратегії освіти для сталого розвитку, виконує інтеграційну роль у цій системі та, спираючись на державне законодавче забезпечення, є основним чинником екологізації державної політики України, спрямованої на лобіювання національного інтересу у сфері екологічної безпеки громадян і раційного природокористування. У той же час, згідно із міжнародними вимогами, екологічна політика збалансованого екологічно безпечного розвитку генерує вихідну ідею та методологічну основу розвитку природоохоронного виховання та освіти в Україні.

Ключові слова: імператив, парадигма, освіта для сталого розвитку, екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна культура, екологічна політика.

Постановлення проблеми. Ще минулого століття в Україні було закладено підвалини екологічної кризи, що виникла через недосконале радянське законодавство, через прагнення можновладців швидко отримувати значні прибутки, через хижацьке використання природних ресурсів. Тогочасний екстенсивний розвиток економіки України супроводжувався централізацією господарської діяльності, а на місцях – створенням ресурсномістких та енергетично витратних підприємств, які будувалися за застарілими проєктами та технологіями, забруднювали природне середовище. Тогочасна система управління промисловістю, орієнтуючись виключно на адміністративно-командні методи, не підкріплювалася жодними правовими, адміністративними чи економічними механізмами природокористування, тобто мала яскраво виражений декларативний характер.

*© Шевчик Л. О.

*© Боднар О. С.

*© Шевчик Б. В.

Повномасштабне вторгнення РФ супроводжується руйнуванням довкілля України, забрудненням водойм, повітря та ґрунтів, концентрацією великої кількості шкідливих, зокрема високотоксичних речовин, що утворюються внаслідок бомбардування наших територій, бойових зіткнень техніки, пожеж, накопичення вибухових речовин. Не можна ігнорувати мінуванням окупантами наших земель, винищенням лісів, що так само спричиняє втрату біологічними видами місць свого проживання й зумовлює їхнє зникнення. Руйнація впливає на річки та прибережні ресурси, що змінює гідрологічний режим, склад атмосфери, суттєво впливає на клімат не тільки України, а й усього Європейського континенту. Зумовлене війною навантаження на довкілля може спричинити катастрофічні екологічні наслідки. Власне масштабовані російсько-українською війною «екологічні проблеми, досягнувши планетарного масштабу, утворюють нову соціальну реальність» [8, с. 31]. Активна зовнішня політика країн членів Ради Європи та всього Світового співтовариства спрямована на припинення війни, на мінімізацію мілітарних впливів і, як наслідок, на нормалізацію екологічної ситуації в Україні.

Ефективна екологічна політика, як один із пріоритетних напрямків діяльності країн-членів ЄС, ґрунтуючись на засадах законодавчого, інформаційного та технічного забезпечення інтеграції екологічної складової в державну політику України, доводить можливість забезпечення збалансованого (сталого) розвитку громадянського суспільства [15]. Будучи невіддільною складовою національної системи освіти, екологічна освіта та виховання все частіше беруть на себе інтегровальну роль і стають пріоритетним напрямком екологізації державної політики. Окреслення базових системотвірних та інтегровальних процесів в освіті для сталого розвитку нині набуває все більшої актуальності, що й зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз досліджень. Висвітленням проблеми підготовки фахівців-екологів для господарської діяльності в різних галузях займалися багато науковців. Зокрема Н. Бордюг (2024), Б. Буркут (2023), Т. Бойко, О. Гаврилюк (2023), А. Мартін (2022), О. Мандрик, М. Мальований, М. Орфанова (2019), Н. Пустовіт, О. Пруцакова, О. Колонькова, Г. Тарасюк (2016), С. Марова (2016), А. Шумілова (2015), О. Бондар, О. Єресько та ін. (2015), І. Черевко (2013) розглядають проблему підготовки вчителів для реалізації екологічної освіти в освітніх закладах різних рівнів повної загальної середньої освіти.

Залежно від професійної орієнтації закладів вищої освіти науковці розглядають особливості підготовки як викладачів (Т. Кучай, Г. Дутка, О. Гончарук (2023), А. Некос, Н. Тимошенко (2011)), так і державних службовців та управлінців у галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування (Н. Душечкіна (2022), І. Чонка (2013), Г. Тітенко, А. Некос, Н. Максименко, Н. Кравченко (2011)).

Метою статті є обґрунтування системотвірної та інтегровальної ролі екологічної освіти для забезпечення державницької політики на засадах збалансованого (сталого) розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. На фоні екологізації всіх сфер життєдіяльності, зокрема економіки та освіти, у практиці підготовки фахівців усіх освітніх галузей зростає роль екологічного імперативу (системи вимог, правил і норм, що регулюють антропогенну діяльність у навколишньому природному середовищі) та екологічної парадигми (системи цінностей, підходів та принципів, спрямованих на оптимізацію взаємовідносин суспільства і природи), здатних забезпечити вирішення екологічних завдань різного рівня складності, усвідомити наявність загрози, знати шляхи її попередження і готовність до адекватних дій [5; 19].

Набуті в такий спосіб знання, уміння та переконання здатні забезпечити екологічне мислення, розвиток світоглядної свідомості майбутнього фахівця, формування нового ціннісного ставлення до природи і внаслідок стати підґрунтям для досягнення балансу між інтересами суспільства і природи. Усвідомлення базової системотвірної ролі еколого-

педагогічної освіти, як інструменту соціалізації майбутніх фахівців та їхньої адаптації в умовах нової реальності, доводить, що саме екологічна освіта може стати передумовою та пріоритетним засобом досягнення «сталого» екологічно збалансованого розвитку [2], що передбачає економну експлуатацію природних ресурсів, забезпечення екологічної рівноваги та гарантує захист навколишнього середовища [20].

Екологічна освіта, функціонуючи на основі чинних законів і нормативних актів, зокрема й «Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» [14], через реалізацію понять і принципів розвитку освіти, визначених «Національною доктриною розвитку освіти України в XX–XXI столітті» [13], «Концепцією екологічної освіти в Україні» [12], а також «Стратегічним планом діяльності міністерства освіти і науки до 2027 року» [18] та іншими формує соціально-економічні засади громадянського суспільства, регламентує державотворчу та міжнародну діяльність українського уряду, може гарантувати реалізацію державницьких завдань природоохоронної діяльності та забезпечити втілення ідеології сталого розвитку [7]. Тобто визначає пріоритетні напрямки державної екологічної політики, що прописані в Законі України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики на період до 2030 року» та інших стратегічних документах. Серед них – укази Президента України, спрямовані на забезпечення біологічної безпеки та біологічного захисту, підвищення рівня хімічної безпеки, збереження лісів та раціонального використання лісових ресурсів, поводження з відходами (зокрема й з радіоактивними); концепції державної політики у сфері промислового забруднення, боротьби з деградацією земель тощо [10].

Підтверджуючи стратегічно-ресурсну роль, екологічна політика спрямована на збереження та забезпечення сталого розвитку сучасного суспільства, на лобювання національного інтересу у сфері екологічної безпеки громадян, раціонального природокористування, а також розвитку природоохоронного виховання та освіти.

Підтвердження цьому знаходимо у працях М. Алексієвець (2012), яка, посиляючись на праці С. Генсірука (1999), значну увагу приділяє охороні природного навколишнього середовища, визначає її як один із національно-державних пріоритетів незалежної України на локальному й глобальному рівнях [1; 4]. На думку Б. Дженкера (2017), поряд з органами державної влади вагомим чинником дієвої державної екологічної політики є політичні партії, наукові та громадські організації природоохоронного спрямування, преса, експерти та волонтери, які формують своєрідну «проекологічну коаліцію» в Україні [3].

Екологічна освіта та виховання, охоплюючи сферу знань, умінь і навичок, необхідних для охорони навколишнього середовища, поряд з екологічним мисленням, екологічною свідомістю та екологічною культурою формує своєрідний світоглядний «образ світу» [21] (рис. 1).

Педагогічна проблема формування екоцентричного, біосферного світогляду може бути вирішена з позиції цілісності наукової картини світу через усвідомлення потреби професійної спеціалізації освіти. На думку Н. Душечкіної (2022), засвоєння світоглядних ідей базується на розумінні єдності та цінності природи, нероздільності людини і природи, різноманіття цінностей природи і освіти, взаємозв'язку між ними [6]. Формування екологічної свідомості та екологічної культури є результатом тривалого багатofакторного цілеспрямованого процесу виховання.

Екологічна культура, будучи регулятором екологічної активності та своєрідним «кодексом» екологічної поведінки, формує громадську свідомість, а з опиранням на національну культуру є основою духовності й моральності людини стосовно довкілля [17]. Якщо поведінкові аспекти особистості як суттєвий чинник впливу на довкілля зумовлені принципами та ідеалами, часто закладеними в національних особливостях культури та закріпленими у відповідних нормативних документах [16], то вже діяльність людини, спрямована на використання певних елементів довкілля, часто «трансформує його в бажаному для себе напрямку, селективно підтримуючи одні його риси чи ознаки і притлумлюючи чи потамовуючи інші тобто, поряд зі споживацьким

ставленням до довкілля, суспільство здатне формувати певні регулятивні механізми гармонізації своїх взаємин із довкіллям» [9], а саме мінімізувати використання ресурсів та енергії, нетоксичних речовин у виробництві та споживанні, зменшити утворення відходів [22].

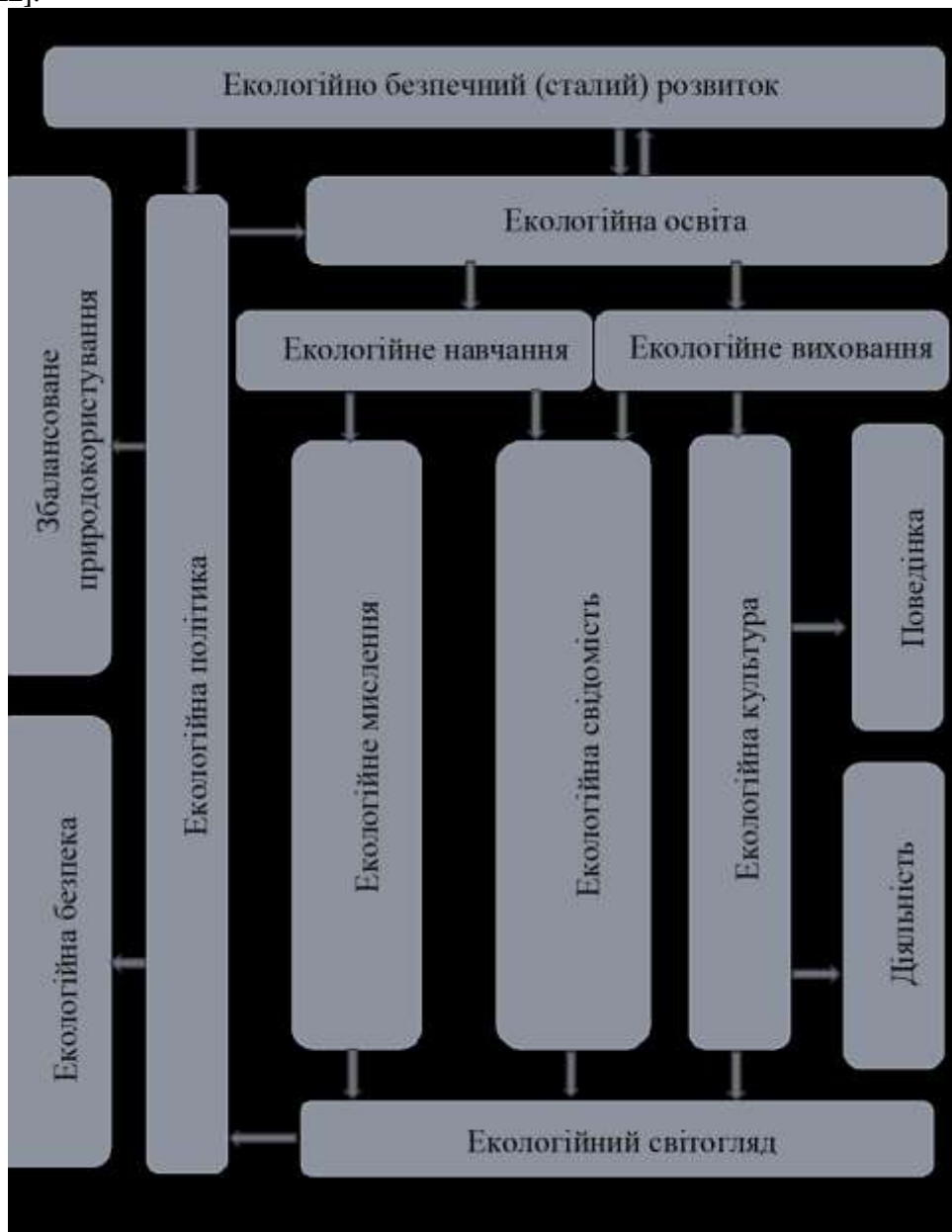


Рис.1. Інформаційна модель «Системотвірна роль екологічної освіти для екологічно безпечного (сталого) розвитку»

Власне екологічна культура здатна забезпечити пізнання основних законів щодо системної цілісності природи, взаємодії суспільства та природи, біоетики як регулятора процесів управління природними компонентами.

В умовах війни та повоєнного відновлення зростає потреба впровадження екологічної освіти та виховання в інтересах сталого розвитку за умови дотримання принципів комплексності та неперервності, що поряд з інтеграцією знань, активізацією міждисциплінарного підходу призводить до формування екологічного мислення і внаслідок цього – до модернізації освітнього простору на основі єдності екологічної освіти, культури та політики [2; 11].

Висновки. Отже, екологічна освіта забезпечує формування фундаментальних екологічних знань, умінь і навичок, систематизує погляди на реальний світ, природне та соціальне оточення людини в ньому, визначає її життєву орієнтацію та усталені переконання, гарантує розвиток екологічного мислення, свідомості та культури та формування екологічного світогляду. Тобто система екологічного навчання та екологічного виховання, будучи базовим елементом стратегії освіти для сталого розвитку, виконує інтегративну роль у цій системі та, спираючись на державне законодавче забезпечення, є основним чинником екологізації державної політики України, спрямованої на лобювання національного інтересу у сфері екологічної безпеки громадян, раційного природокористування. Водночас, за міжнародними вимогами, екологічна політика збалансованого екологічнобезпечного розвитку генерує вихідну ідею та методологічну основу розвитку природоохоронного виховання та освіти в Україні.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення принципів неперервності, наскрізності та систематичності екологічної освіти в системі національної освіти України.

Список використаної літератури:

1. Алексієвцев М. О. Охорона навколишнього природного середовища в системі національно-державних пріоритетів незалежної України. *Україна-Європа-Світ: збірник наукових праць*. 2012. С. 145–148.
2. Бондар О. І., Барановська В. Є., Єресько О. В. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науково-методичний посібник для вчителів / за ред. О. І. Бондаря. Херсон : Грін Д. С., 2015. 228 с.
3. Гаєвський І. В. Екологічна політика держави як засіб переходу до екологічно сталого розвитку. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2019. № 3 (67). С. 54–58.
4. Генсірук С. А. Регіональне природокористування. Львів : Світ, 1999. 317 с.
5. Дробноход М. І., Вольвач Ф. В. Екологічний імператив та його виміри. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 2. С. 47–59.
6. Душечкіна Н. Ю. Вплив системи еколого-педагогічної освіти на формування екологічного світогляду здобувачів-екологів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2022. № 1 (115). С. 16–28. URL: DOI 10.24139/2312-5993/2022.01/013-028
7. Іванова Т. В. Екологічна освіта як базова складова екологічної політики держави. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2017. Вип. 11. С. 58–61.
8. Краснянська Н. Д., Слободянюк О. Р. Сталий розвиток та екологічна освіта. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 3. № 74. С. 31–34.
9. Крисаченко В. С. Теорія і практика екологічної освіти. *Філософія освіти*. 2013. № 2 (13). С. 116.
10. Національна екологічна політика. Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України. URL: <https://mepr.gov.ua/diyalnist/natsionalna-ekologichna-polityka>
11. Перкун І. В., Погребняк В. Г. Інтеграція знань у контексті сталого розвитку. *Екологічна безпека як основа сталого розвитку суспільства. Європейський досвід і перспективи: матер. II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 4–6 листопада 2015 р.)*. Львів : ЛДУ БЖД, 2015. С. 30–31. URL : <https://www.academia.edu/38164872/2015.pdf>.
12. Про концепцію екологічної освіти в Україні: рішення колегії Міністерства освіти і Науки України від 20.12.2001 р. № 13/6-19. Верховна Рада України. 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
13. Про Національну доктрину розвитку освіти: указ президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. *Урядовий кур'єр*. 2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
14. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25.06.2013. № 344/2013. *Урядовий кур'єр*. 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
15. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» (Самміт «Планета Земля», 1992). К.: Інтелсфера, 2000. 359 с.
16. Пруцакова О. Л. Проблема формування культури екологічної поведінки школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць*. 2012. Вип. 16. Кн.1. С. 251–259.

17. Семенюк Н. В. Екологічна культура – необхідний фактор безпечної перспективи розвитку суспільства. *Освіта регіону: український науковий журнал*. 2010. № 4. С. 301–307. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/contents/10>
18. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/Docs%20Kampania%20Priyom%2024/Strateh.plan.diya%20nost.MON.do.2027.roku.pdf>
19. Туниця Ю. Ю. Екологічний імператив сталого розвитку регіонів України: в пошуках чинників консолідації суспільства. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21. № 19. С. 146–156.
20. Чайка-Петегірич Л. Б. Екологічний менеджмент в системі фахової підготовки майбутніх менеджерів. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 99–103.
21. Яблунівська К. О. Екологічна освіта в системі підготовки майбутнього фахівця. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. № 14. URL: <https://jrnls.ivet.edu.ua/3/article/view/537>
22. Kollmuss A., Agyeman J. Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*. 2002. V. 8. No. 3. Pp. 239–260.

References:

1. Aleksiiyets, M. O. (2012). Okhorona navkolyshnoho pryrodnoho seredovyscha v systemi natsionalno-derzhavnykh priorytetiv nezalezhnoi Ukrainy [Environmental protection in the system of national and state priorities of independent Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats «Ukraina-Ievropa-Svit»*, 145–148 [in Ukrainian].
2. Bondar, O. I., Baranovska, V. Ye., & Yeresko, O. V. (2015). Ekolohichna osvita dlia staloho rozvytku u zapytanniakh ta vidpovidiakh [Environmental education for sustainable development in questions and answers]. Kherson [in Ukrainian].
3. Haievskiy, I. V. (2019). Ekolohichna polityka derzhavy iak zasib perekhodu do ekolohichno staloho rozvytku [State environmental policy as a means of transition to environmentally sustainable development]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Derzhavne upravlinnia*, 3 (67), 54 – 58 [in Ukrainian].
4. Hensiruk, S. A. (1999). Rehionalne pryrodokorystuvannia [Regional environmental management]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
5. Drobnokhod, M. I., & Volvach, F. V. (2004). Ekolohichnyy imperatyv ta yoho vymiry [Environmental imperative and its dimensions]. *Osvita i upravlinnia*, 7, 2, 47–59 [in Ukrainian].
6. Dushechkina, N. Yu. (2022). Vplyv systemy ekoloho-pedahohichnoi osvity na formuvannia ekolohichnoho svitohliadu zdobuvachiv-ekolohiv [The influence of the system of ecological and pedagogical education on the formation of the ecological worldview of ecology students]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiyni tekhnolohii*, 1 (115), 16–28. Doi: 10.24139/2312-5993/2022.01/013-028 [in Ukrainian].
7. Ivanova, T. V. (2017). Ekolohichna osvita iak bazova skladova ekolohichnoi polityky derzhavy [Environmental education as a basic component of the state's environmental policy]. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 11, 58–61 [in Ukrainian].
8. Krasnianska, N. D., & Slobodianiuk, O. R. (2021). Stalyy rozvytok ta ekolohichna osvita [Sustainable development and environmental education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vysychii i zahalnoosvitniy shkolkakh*, 3, 74, 31–34 [in Ukrainian].
9. Krysachenko, V. S. (2013). Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity [Theory and practice of environmental education]. *Filosofii osvity*, 2 (13), 116 [in Ukrainian].
10. Natsionalna ekolohichna polityka [National environmental policy]. *Ministerstva zakhystu dovykillia ta pryrodnykh resursiv Ukrainy*. Retrieved from <https://mepr.gov.ua/diyalnist/natsionalna-ekologichna-polityka> [in Ukrainian].
11. Perkun, I. V., & Pohrebniak, V. H. (2015). Intehratsiia znan u konteksti staloho rozvytku [Integration of knowledge in the context of sustainable development], *Ekolohiiana bezpeka iak osnova staloho rozvytku suspilstva. Ievropeyskyy dosvid i perspektyvy*, Mater. II-oi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Ecological security as the basis of sustainable development of society. European experience and prospects, Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference]. Lviv. Retrieved from <https://www.academia.edu/38164872/2015.pdf> [in Ukrainian].
12. On the concept of environmental education in Ukraine, Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 20, 2001, No.13/6-19. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> [in Ukrainian].

13. On the National Doctrine of Education Development, Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002, No. 347/2002. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
14. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period Until 2021, Decree of the President of Ukraine dated 06/25/2013, No. 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
15. Prohrama diy «Poriadok dennyy na XXI stolittia» (Sammit «Planeta Zemlia», 1992) [Action Program "Agenda for the 21st Century" (Planet Earth Summit, 1992)]. (2000). Kyiv [in Ukrainian].
16. Prutsakova, O. L. (2012). Problema formuvannia kultury ekolohichnoi povedinky shkolariv [The problem of forming a culture of environmental behavior of schoolchildren]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditey ta uchnivskoi molodi*, 16, 1, 251–259 [in Ukrainian].
17. Semeniuk, N. V. (2010). Ekolohichna kultura – neobkhdnyy faktor bezpechenoi perspektyvy rozvytku suspilstva [Environmental culture is a necessary factor for a secure perspective of the development of society]. *Ukrainskyi naukovy zhurnal «Osvita rehionu»*, 4, 301–307. Retrieved from <https://social-science.uu.edu.ua/contents/10> [in Ukrainian].
18. Stratehichnyy plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky do 2027 roku [Strategic plan of the Ministry of Education and Science until 2027]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/Docs%20Kampania%20Priyom%2024/Strateh.plan.diya%20Inosti.MON.do.2027.roku.pdf> [in Ukrainian].
19. Tunytsia, Yu. Yu. (2011). Ekolohichnyy imperatyv staloho rozvytku rehioniv Ukrainy: v poshukakh chynnykh konsolidatsii suspilstva [Ecological imperative of sustainable development of Ukrainian regions: the search for factors of society consolidation]. *Naukovy visnyk NLTU Ukrainy*, 21, 19, 146–156 [in Ukrainian].
20. Chayka-Petehyrych, L. B. (2019). Ekolohichnyy menedzhment v systemi fakhovoi pidhotovky maybutnikh menedzheriv [Environmental management in the system of specialized training of future managers]. *Molod i rynok*, 4 (171), 99–103 [in Ukrainian].
21. Yablunovska, K. O. (2018). Ekolohichna osvita v systemi pidhotovky maybutnoho fakhivtsia [Environmental education in the system of future specialists' training]. *Teoriia i metodyka profesiynoi osvity*, 14, 10. Retrieved from <https://jrnls.ivet.edu.ua/3/article/view/537> [in Ukrainian].
22. Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8, 3, 239–260 [in English].

Shevchyk L. O.,

orcid.org/0000-0003-0755-2193

Bodnar O. S.,

orcid.org/0000-0003-4207-0624

Shevchyk B. V.,

orcid.org/0009-0001-9157-7053

OUTLINING BASIC SYSTEM-FORMING AND INTEGRATING PROCESSES OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article substantiates the system-forming worldview role of environmental education and environmental upbringing as a fundamental element of the education strategy for environmentally balanced (sustainable) development.

In the practice of training specialists in various educational fields, it is substantiated that the ecological imperative and the environmental paradigm provide the ability to regulate anthropogenic activities in the environment, ensure the solution of environmental problems of various scales, realize the existence of a threat, know the ways to prevent it, and be ready to take adequate actions.

The investigation argues the importance of the system of environmental education and environmental upbringing for ensuring the formation of fundamental environmental knowledge, skills and abilities, systematizing the views on the real world, the natural and social environment of a person in it, comprehending his or her life orientation and establishment of beliefs, guaranteeing the development of environmental thinking, consciousness and culture and, as a result, forming an environmental worldview.

It has been proved that the system of environmental education and environmental upbringing, which is a basic element of the strategy of education for sustainable development, plays an integrating role in this system and, based on the state legislative support, is the main factor in the greening of the state policy of Ukraine aimed at lobbying the national interest in the field of environmental safety of citizens and rational environmental management. At the same time, following international requirements, the environmental policy of balanced environmentally safe development generates the initial idea and methodological basis for the development of environmental education and upbringing in Ukraine.

Key words: imperative, paradigm, education for sustainable development, environmental education, environmental upbringing, environmental culture, environmental policy.

Дата надходження статті: 14.10.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Мешко Г. М.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 378.356

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.638>

Іванченко Є. А.*,

orcid.org/0000-0003-3071-0938

Романовський М. В.*,

orcid.org/0009-0001-1632-2130

ВИКОРИСТАННЯ БОЙОВОГО ДОСВІДУ ПІДРОЗДІЛІВ СИЛ БЕЗПІЛОТНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті відображено результати дослідження специфіки впровадження бойового досвіду Сил Безпілотних Систем (далі – СБС) у підготовку майбутніх офіцерів Збройних Сил України (далі – ЗСУ), на основі бойового досвіду підрозділів СБС, які були створені 9 лютого 2024 року в системі ЗСУ. У статті проаналізовано види безпілотних літальних апаратів (далі – БпЛА), які використовуються силами оборони України.

Визначено, що повномасштабне вторгнення РФ в Україну призвело до значних змін у сфері військової вищої освіти. Діяльність вищих військових навчальних закладів перейшла в режим воєнного стану, що змусило учасників освітнього процесу адаптуватися до нових умов, а саме почати освоєння нових військових професій.

Швидкий прогрес у проектуванні безпілотних комплексів приводить до активного вдосконалення та впровадження новітніх технологій у військову справу, через це заклади вищої військової освіти мають вчасно реагувати на прогрес та впроваджувати новітні методи підготовки.

Проблема впровадження бойового досвіду використання безпілотних літальних апаратів в освітній програмі вищих військових навчальних закладів України часто привертала увагу як вітчизняних, так і закордонних учених і дослідників. Очевидно, що вирішення наукового завдання щодо анонсованої проблеми потребує подальшого переосмислення, оскільки характер ведення бойових дій постійно змінюється, і те, що було ще донедавна актуальним, сьогодні вже є застарілим чи навіть небезпечним для застосування.

Результати проведених досліджень дозволяють зробити висновок, що впровадження бойового досвіду СБС у підготовку майбутніх офіцерів ЗСУ надасть можливість сформувати достатні компетентності для подальшого керування підрозділами, які мають на озброєні безпілотні апарати.

Ключові слова: підготовка офіцерів, безпілотні літальні апарати, симулятори, військова освіта.

Постановлення проблеми. В умовах сучасної війни безпілотні літальні апарати стали невід’ємною частиною бойових дій. БпЛА використовуються для розвідки, коригування артилерійського вогню, ударних операцій тощо. Потреба дослідження специфіки впровадження новітніх методів підготовки офіцерів Збройних Сил України до розуміння й ефективного використання безпілотних літальних апаратів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) України зумовлена такими чинниками:

- більш ефективне передання знань і навичок майбутнім офіцерам можливе лише за умови глибокого розуміння методів навчання та методичних підходів;
- курсанти в межах навчальних програм мають постійно розвивати свої методи задля відповідності сучасним вимогам використання БпЛА;
- саме військово-цивільна співпраця сприяє розробленню та впровадженню професійних стандартів у галузі управління БпЛА, що допомагає підвищити загальну оборонну готовність України;

*© Іванченко Є. А.

*© Романовський М. В.

– інтеграція новітніх методів у підготовці майбутніх офіцерів з тактики застосування БпЛА дозволяє стимулювати професійний розвиток фахівців з управління дронами. Це сприяє високій якості їх знань та подальшій безпечній підготовці операторів.

Для ефективного використання цих систем потрібна якісна підготовка майбутніх офіцерів, що вимагає впровадження новітніх навчальних технологій.

Упровадження бойового досвіду СБС у модернізації підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ з тактики застосування БпЛА для вдалого та безпечного їх використання аргументується постійним розвитком безпілотних систем, упровадженням у них штучного інтелекту. Для прикладу – новий коптер компанії DJI Mavic 4 Thermal дрон (Matrice 4T), в якому впроваджено ШІ-алгоритми, що дозволяють дрону автоматично виявляти та розпізнавати транспортні засоби, судна й інші об'єкти під час стандартних польотів або пошуково-рятувальних операцій. Це сприяє підвищенню ефективності місій та зменшенню навантаження на оператора. Отже, потреба в інноваційній підготовці майбутнього офіцера ЗСУ є актуальною.

За час бойових дій безпілотні апарати стали невід'ємною частиною кожного завдання, яке виконує підрозділ на полі бою, – від окремих осіб, які мали знання в цій галузі, до нового виду військ. Підготовка майбутніх офіцерів до використання та протидії БпЛА потребує постійних інновацій, а контроль тенденцій щодо застосування дронів на полі бою надає чіткий вектор реформування військової освіти в цій галузі.

Отже, упровадження новітніх методів підготовки майбутніх офіцерів до використання та протидії БпЛА у вищих військових навчальних закладах України є важливою складовою підвищення боєздатності ЗСУ в умовах сучасної війни та дефіциту снарядів.

Аналіз досліджень. Актуальним напрямком сучасної військової педагогіки є впровадження бойового досвіду підрозділів Сил безпілотних систем у підготовку майбутніх офіцерів. Це питання відображено у працях вітчизняних дослідників, зокрема Г. Андерсона, Д. Макухи [2], які приділяли увагу методам інтеграції досвіду реального бойового застосування БпЛА в освітні програми військових навчальних закладів. Практичним аспектам підготовки операторів безпілотних систем у контексті сучасних бойових дій присвячено праці Є. Зенової, Н. Корольок, М. Пархоменка, О. Першина, А. Романюка, А. Сорожкіна [1].

Застосуванню кейс-методу в освітньому процесі підготовки офіцерів до використання БпЛА присвячено дослідження О. Маслія та Д. Сігова [3]. Автори наголошують на потребі застосування інноваційних підходів у навчанні, які активізують пізнавальну діяльність і розвивають критичне мислення курсантів.

Актуальні проблеми підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах України розглядали А. Дерев'янчук, Н. Федотова, Д. Чопа [6]. Дослідники запропонували основні напрямки інноваційного розвитку освіти, для прикладу – упровадження інформаційних технологій та віртуальних симуляторів.

Наголошують на потребі розроблення й застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх офіцерів і В. Олехнович, В. Олло, О. Сакно [5], зокрема пропонується використання мультимедійних комплексів і віртуальних симуляторів для підвищення якості навчання.

Отже, здійснений аналіз вітчизняних наукових досліджень, попри наявність ґрунтовних наукових робіт щодо впровадження бойового досвіду підрозділів Сил безпілотних систем у навчальний процес ВВНЗ України, засвідчує, що зазначена проблема досі не стала предметом комплексного дослідження, що й зумовлює актуальність нашого наукового пошуку.

Метою статті є дослідження специфіки впровадження бойового досвіду підрозділів СБС для модернізації підготовки майбутніх офіцерів із тактики застосування безпілотних апаратів.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження потрібно з'ясувати значення поняття «безпілотний літальний апарат». Згідно з наказом Міністерства оборони України від 08.12.2016 № 661 безпілотне повітряне судно (безпілотний літальний апарат – БпЛА) визначається як повітряне судно, керування польотом якого і контроль за яким здійснюються дистанційно за допомогою пункту дистанційного пілотування, що розташований поза повітряним судном, або повітряне судно, що здійснює політ автономно за відповідною програмою [4].

Науковці використовують децю інше визначення безпілотного літального апарату. Для прикладу, О. М'ясликов описує БпЛА як літальний апарат без екіпажу на борту, оснащений двигуном, який підіймається в повітря за рахунок дії аеродинамічних сил, керований автономно або дистанційно, здатний нести бойове навантаження летального або нелетального впливу.

У нашому дослідженні під (БпЛА) будемо розуміти дистанційно керований або автономний літальний засіб, призначений для виконання розвідувальних, ударних, спостережних чи навчально-тренувальних завдань без безпосередньої присутності пілота на борту, який є інтегральним елементом сучасної військової тактики та освітньої підготовки особового складу в умовах високотехнологічного бою.

СБС на сьогодні використовують безпілотні апарати, перелік яких наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Основні безпілотні апарати що застосовують ЗСУ

Рік прийняття на озброєння	Країна виробництва	Назва	Специфіка використання
2011	США	Switchblade	Дрон-камікадзе
2014	Туреччина	«Bayraktar TB2»	Багатоцільовий, здатен нести ракети та бомби
2014	Польща	Warmate	Дрон-камікадзе
2015	Україна	БпАК-МП-1 «Spectator»	Розвідка
2015	Україна	ACU-1 «Валькірія»	Розвідка для коригування вогню та моніторинг
2018	Україна	RAM 2 UAV	Дрон камікадзе
2016	Україна	Raybird-3	Розвідка, пошуково-рятувальні операції
2020	Україна	PD-2	Розвідка, є бомбове навантаження
2021	Україна	UJ-22 Airborne	Багатоцільовий, є бомбове навантаження
2021	Україна	UJ-23 TOPAZ	Багатоцільовий
2022	Україна	QBOND888	Розвідка для коригування вогню
2022	Україна	SHARK	Розвідка
2022	Україна	E-300 Enterprise	Дрон-камікадзе
2022	Україна	Punisher	Ударний БпЛА, дальність до 45 км, призначений для точкових ударів по тилових цілях ворога.
2022	Естонія	EOS C VTOL	Розвідка
2023	Україна	Sky Knight 2	Камікадзе, має можливість робити скиди
2023	Україна	UJ-26 «Бобер»	Дрон-камікадзе

Дані таблиці 1 свідчать, що:

– вітчизняні дрони-камікадзе почали активно виготовлятися тільки після повномасштабного вторгнення РФ в Україну;

– основними видами БпЛА є розвідувальні та камікадзе.

Слід зазначити, що освітні програми підготовки майбутніх офіцерів тактики застосування безпілотних апаратів до використання БпЛА у вищих військових навчальних закладах України передбачають, що випускники після закінчення ВВНЗ зможуть керувати підрозділами Сил безпілотних систем ЗСУ та підрозділами, які мають на озброєнні безпілотні системи. Уся підготовка у ВВНЗ передбачає, що майбутній офіцер виконуватиме роль командира, а не пілота, і його готують до керування підрозділом та найбільш ефективного використання безпілотних систем. Отже, його підготовка має бути спрямованою на:

- уміння практичного застосування безпілотних систем, які значно розширюють можливості спостереження, розвідки, коригування вогню та ураження цілей, що допоможе майбутнім командирам пришвидшити прийняття рішень та знизить ризики для особового складу;
- розвиток навичок планування операцій з урахуванням високотехнологічного характеру сучасної війни, де безпілотні системи стали незамінним елементом поля бою задля отримання переваги через володіє новими засобами ведення бойових дій;
- вивчення можливостей та вразливостей БпЛА, що дозволяє майбутнім офіцерам краще організовувати заходи РЕБ, маскувannya, а також вчасно виявляти та нейтралізувати дії противника.

Нові напрямки в підготовці майбутніх офіцерів до використання БпЛА потребують перегляду форм, методів та засобів навчання у бік впровадження інновацій, що забезпечать підвищення ефективності використання цього виду озброєння та дотримання високого рівня професіоналізму в командному складі військових з'єднань.

Зауважимо, що існує багато центрів підготовки операторів БпЛА, більшість із яких є приватними. Усі ці заклади готують пілотів, які будуть керувати безпосередньо апаратами, але підготовка командного складу підрозділів сил безпілотних систем не передбачена. Підготовка офіцерського складу для керування підрозділами, в яких будуть застосовувати безпілотні апарати, передбачена саме у вищих військових навчальних закладах, підпорядкованих Міністерству оборони.

Одним із таких ВВНЗ є Військова академія (м. Одеса), де готують офіцерів для всіх родів військ та сил. У цьому навчальному закладі під час підготовки майбутніх офіцерів із тактики застосування БпЛА застосовують як симулятори, так і різні типи реальних БпЛА – квадрокоптерні, мультикоптерні, апарати з типом схеми «крило», літаки типу «гвинт спереду» тощо. Це дозволяє сформувати в майбутніх офіцерів здатність застосовувати БпЛА, які використовуються розвідувальними підрозділами, та застосовувати апарати для знищення ворожої техніки.

Виходячи з власного бойового досвіду, всебічного аналізу проблеми впровадження новітніх методів підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ до використання БпЛА в освітні програми ВВНЗ України, нами запропоновано покрокову стратегію, представлену в табл. 2.

Дотримуючись зазначених кроків, можна підвищити ефективність підготовки майбутніх офіцерів до командування підрозділами, які використовують на озброєні БпЛА.

Основними перешкодами для реалізації зазначеної стратегії є:

- брак фінансів у державному бюджеті, що не дозволяє профінансувати Міністерство оборони,
- стагнація системи військової освіти, що не дозволяє оперативно реагувати на темпи модернізації безпілотних комплексів;
- гальмування адаптації освітніх програм ВВНЗ до сучасних стандартів застосування БпЛА у бойових умовах тощо.

Таблиця 2

**Покрокова стратегія впровадження бойового досвіду СБС ЗСУ
у систему підготовки майбутніх офіцерів**

№	Сутність кроку	Мета
1	Проаналізувати бойовий досвід підрозділів СБС ЗСУ щодо застосування БпЛА в умовах російсько-української війни	Визначення основних напрямів підготовки особового складу з урахуванням специфіки виконуваних завдань
2	Здійснити аналіз і апробацію новітніх зразків БпЛА цивільного й військового призначення з метою визначення найбільш ефективних моделей для виконання завдань	Обґрунтування доцільності масового впровадження окремих моделей БпЛА відповідно до критеріїв ефективності та придатності для виконання завдань
3	Організувати підготовку та курси підвищення кваліфікації для викладацького складу, задіяного у викладанні дисциплін, пов'язаних із застосуванням БпЛА	Формування у ВВНЗ висококваліфікованого викладацького складу
4	Розробити або оновити навчальні програми з урахуванням бойового досвіду підрозділів та особливостей використання нових моделей БпЛА	Актуалізація освітніх програм відповідно до сучасних вимог підготовки фахівців
5	Розробити або модернізувати матеріально-технічну базу ВВНЗ для забезпечення якісної підготовки майбутніх офіцерів до експлуатації нових моделей БпЛА та виконання завдань із їхнього застосування	Створення належної матеріальної бази у ВВНЗ для забезпечення повноцінного освітнього процесу з підготовки фахівців із БпЛА

На жаль, за час ведення бойових дій на рівні держави не було сформовано системної координації між бойовими підрозділами СБС та освітніми структурами ВВНЗ, що так само стримує впровадження реального бойового досвіду в навчальний процес підготовки майбутніх офіцерів.

Висновки. Узагальнення досвіду використання БпЛА в рамках російсько-української війни (від 2014 р.) показало, що застосування БпЛА для проведення розвідувальних завдань чи знищення ворога є ефективним. Підрозділи сил оборони отримують безцінний досвід, який потрібно впроваджувати в навчальний процес усіх військових навчальних закладів.

Упровадження новітніх методів підготовки майбутніх офіцерів тактики застосування безпілотних апаратів в освітні програми ВВНЗ України відбувається повільно навіть під час війни через брак системної координації між бойовими підрозділами СБС та освітніми структурами ВВНЗ.

Недостатній рівень адаптації освітніх програм ВВНЗ до сучасних стандартів застосування БпЛА у бойових умовах ускладнює впровадження практичного досвіду Сил безпілотних систем. Тому в подальших дослідженнях маємо визначити найбільш ефективні шляхи проведення відповідних адаптаційних заходів.

Список використаних джерел:

1. Королук Н. О., Романюк А. О., Зенова Є. С., Сорожкін А. В., Пархоменко М. В., Першин О. В. Формалізація знань для ефективного застосування безпілотних літальних апаратів під час повітряної розвідки. *Системи обробки інформації*. 2023. № 3 (174). С. 44–51.
2. Макух Д. Д., Андерсон Г. Г. Впровадження БпЛА в освітні програми ВВНЗ України: огляд найкращих практик і методів оцінювання. *Академічні візії*. 2024. № 30. С. 1–10.
3. Маслій О. М., Сігов Д. О. Використання кейс-технологій у підготовці майбутніх офіцерів до бойового застосування БПЛА *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол.*

- В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 56. С. 56–61.
4. Міністерство оборони України. Наказ № 661 від 08 грудня 2016 року «Про затвердження Положення про організацію підготовки офіцерів тактичного рівня у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1603-16#Text>
 5. Олло В., Сакно О., Олехнович В. Інноваційні технології навчання як засоби формування конкурентоспроможності майбутніх офіцерів *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28, т. 3. С. 147–153.
 6. Чопа Д., Дерев'янчук А., Федотова Н. Інноваційний розвиток військової освіти як стратегічний напрямок якісної підготовки військових фахівців *Військова освіта*. 2023. № 2 (48). С. 288–297.

References:

1. Koroliuk, N. O., Romaniuk, A. O., Zenova, Ye. S., Sorozhkin, A. V., Parkhomenko, M. V., & Pershyn, O. V. (2023). Formalizatsiia znan dlia efektyvnoho zastosuvannya bezpilotnykh litalnykh aparativ pid chas povitrianoi rozvidky [Formalization of knowledge for the effective use of unmanned aerial vehicles during aerial reconnaissance]. *Information Processing Systems*, 3 (174), 44-51 [in Ukrainian].
2. Makukh, D. D., & Anderson, H. H. (2024). Vprovadzhennia BpLA v osvitni prohramy VVNZ Ukrainy: ohliad naikrashchykh praktyk i metodiv otsiniuvannya [Implementation of UAVs in educational programmes of higher education institutions of Ukraine: a review of best practices and evaluation methods]. *Academic Visions*, 30, 1-10 [in Ukrainian].
3. Maslii, O. M., & Sihov, D. O. (2024). Vykorystannia keis-tekhnohii u pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv do boiovoho zastosuvannya BPLA [The use of case technologies in the training of future officers for the combat use of UAVs]. *Pedagogical Almanac*, 56, 56-61 [in Ukrainian].
4. On Approval of the Regulation on the Organisation of Training of Tactical Officers in Higher Military Educational Institutions and Military Training Units of Higher Education Institutions, Order of the Ministry of Defence of Ukraine No. 661, 8 December, 2016. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1603-16#Text> [in Ukrainian].
5. Ollo, V., Sakno, O., & Olekhnovych, V. (2020). Innovatsiini tekhnolohii navchannia yak zasoby formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh ofitseriv [Innovative teaching technologies as a means of forming the competitiveness of future officers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 28, 3, 147-153 [in Ukrainian].
6. Chopa, D., Derevianchuk, A., & Fedotova, N. (2023). Innovatsiinyi rozvytok viiskovoi osvity yak stratehichnyi napriamok yakisnoi pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv [Innovative development of military education as a strategic direction of quality training of military specialists]. *Viiskova osvita*, 2 (48), 288-297 [in Ukrainian].

Ivanchenko I. A.,

orcid.org/0000-0003-3071-0938

Romanovskiy M. V.,

orcid.org/0009-0001-1632-2130

THE USE OF COMBAT EXPERIENCE OF UNMANNED SYSTEMS UNITS IN THE PROCESS OF MODERNISING THE TRAINING OF OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

This article reflects the results of a study of the specifics of implementing the combat experience of the Unmanned Systems Forces (hereinafter referred to as USF) into the training of future officers of the Armed Forces of Ukraine (hereinafter referred to as AFU), based on the combat experience of the UAS units that were created on February 9, 2024 in the AFU. The article analyses the types of unmanned aerial vehicles (hereinafter referred to as UAVs) used by the Defence Forces of Ukraine.

It is determined that the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation has led to significant changes in the field of military higher education. The activities of higher military education institutions have switched to martial law, which has forced the participants of the educational process to adapt to the new conditions, namely to start mastering new military professions.

Rapid progress in the design of unmanned systems leads to the active improvement and introduction of the latest technologies in military affairs that is why higher military education institutions must respond to progress in a timely manner and introduce the latest training methods.

The problem of introducing combat experience in the use of unmanned aerial vehicles into the curriculum of higher military education institutions of Ukraine has often attracted the attention of both domestic and foreign scientists and researchers. Obviously, the solution to the scientific problem of the announced problem requires further rethinking, since the nature of warfare is constantly changing and what was relevant until recently is now outdated or even dangerous to use.

The results of the conducted research allow us to conclude that the introduction of the combat experience of the UAVs into the training of future officers of the Armed Forces of Ukraine will provide an opportunity to develop sufficient competencies to further command units armed with unmanned aerial vehicles.

Key words: officer training, unmanned aerial vehicles, simulators, military education.

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Маслій О. М.

УДК 378:355.45

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.639>

Маслій О. М.*,

orcid.org/0000-0003-2809-2763

Попович Л. І.*,

orcid.org/0009-0002-0121-795X

СПОСОБИ ПРОТИДІЇ ВПЛИВУ КОГНІТИВНИХ ВИКРИВЛЕНЬ НА МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті розглядаються помилки в мисленні, сформовані від суб'єктивного сприйняття та спрощення мислення. Надано власне визначення поняття «когнітивні викривлення».

Розглянуто чинники виникнення когнітивних викривлень, як-от еволюційний, функційний, соціальний та ціннісно-смысловий, та на основі теоретичного аналізу сформовано власне бачення причин формування когнітивних викривлень, а саме переваги швидкого мислення над повільним, емоційне сприйняття, соціального впливу, інформаційного перенавантаження та обмеженої пам'яті та уваги людини, що в подальшому впливають на процеси мислення, проведення аналізу та ухвалення рішення майбутніми офіцерами. Також детально описано, як указані причини сприяють формуванню когнітивних викривлень і наведено приклади їх прояву.

Акцентовано увагу на потребі зниження впливу описаних причин для майбутнього уникнення формування когнітивних викривлень, для чого запропоновано способи протидії впливу на процеси мислення майбутнього офіцера, а саме розвиток критичного мислення, рефлексії, індивідуального виконання завдань і використання методик для розвитку пам'яті та уваги, до кожного з яких описано очікувані результати їх використання, які потрібно запроваджувати під час навчання у вищому військовому навчальному закладі. Також до кожного способу протидії запропоновано конкретні методи їх розвитку в навчанні.

Серед описаних способів особливу увагу зосереджено саме на критичному мисленні та рефлексії, які є найбільш впливовими та дозволяють не тільки більш ефективно аналізувати інформацію, а й усвідомлювати причини помилок в ухваленні рішень.

Ключові слова: когнітивні викривлення, способи протидії впливу когнітивних викривлень, навчання майбутніх офіцерів, ухвалення рішень, критичне мислення, рефлексія.

*© Маслій О. М.

*© Попович Л. І.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах, коли людство стикається з різноманітними соціальними кризами, як-от російсько-українська війна, свідомість людей має певні трансформації у сприйнятті новин, інформації, відомостей та загального стану у світі через появу великої кількості інформаційного шуму та дезінформації та його поширення на просторах інтернету. Але саме в ці часи людям потрібно більш ретельно аналізувати певні факти та робити правильні висновки для кращого розуміння ситуації в країні та світі. Неправильне сприйняття й інтерпретація інформації пов'язані з різними чинниками, зокрема й через сформовані когнітивні викривлення.

Когнітивні викривлення є розповсюдженою проблемою, яка властива майже кожній людині, вони виявляються несвідомо в усій нашій життєдіяльності. Деякі з них сформувались у результаті процесу еволюції, а деякі ми набуваємо в результаті нашого свідомого життя.

Саме в умовах соціальних криз суспільство потребує фахівців у різних галузях, здатних якісно аналізувати інформацію, події та тенденції розвитку й ухвалювати за отриманими висновками виважені рішення.

Особливого значення вплив когнітивних викривлень на мислення та ухвалення рішень набуває для майбутніх офіцерів, що навчаються у вищих військових навчальних закладах і в подальшому виконуватимуть завдання за призначенням для оборони нашої країни. Проте сучасна система вищої військової освіти має певні вади, через які у здобувачів вищої освіти, навпаки, формуються та закріплюються певні когнітивні викривлення. Це пов'язано з різноманітними причинами, як-от формування шаблонного мислення й нерозуміння алгоритму дій в умовах ситуації, що не відповідає певному шаблону та має в основі вимогу до здобувачів вищої освіти запам'ятовувати та чітко відтворювати інформацію.

У ході такого навчання в майбутніх офіцерів спостерігаються прояви таких когнітивних викривлень, як «чорно-біле мислення», «підтверджувальне упередження», «хибна причинність», «емоційне мислення» тощо. Такі різновиди когнітивного викривлення зрештою діють не лише на зниження академічної успішності, а й зумовлюють проблеми в подальшій професійній діяльності.

Для кращої підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть в умовах бойових дій, соціальних криз та інформаційного навантаження, є потреба розглянути пропозиції щодо зниження впливу когнітивних викривлень на рішення майбутнього офіцера.

Аналіз досліджень. Вивчення питання когнітивних викривлень як наукового напрямку є доволі молодим, адже започатковане у 1970-ті роки Д. Канеманом та А. Тверські. Починаючи від того часу когнітивні викривлення вивчалися в різних сферах, як-от політична, економічна, криміналістична, управлінська тощо. Не залишилось поза увагою питання когнітивних викривлень і у вищій освіті, що вивчали як закордонні (Е. Байсал, С. Бехімер, Х. Джамалі, Г. Оджак та ін.), так і українські вчені (Р. Каламаж, О. Матласевич, В. Надурак та ін.). У своїх наукових працях вони розглядали як самі когнітивні викривлення в освіті, так і їхній вплив на безпосереднє навчання студентів, пропонували різні методи оцінювання, спрямовані на виявлення когнітивних викривлень у тих, хто вчиться, та їхній вплив на ухвалення рішень як під час навчання, так і в подальшому.

Проте, незважаючи на проведені дослідження когнітивних викривлень в освіті, названі вище науковці не надавали пропозицій щодо уникнення формування когнітивних викривлень, зниження їх впливу чи будь-яких інших способів вирішення цієї проблеми. Тому вважаємо за потрібне визначити причини появи когнітивних викривлень і надати пропозиції щодо зниження їх впливу на мислення, що є вкрай актуальним у сьогоденних геополітичних умовах.

Метою статті є визначення причин формування когнітивних викривлень, опис ситуацій їх виявлення в майбутній діяльності офіцера та надання пропозицій щодо способів зниження впливу когнітивних викривлень на процеси мислення.

Виклад основного матеріалу. Майбутній офіцер має бути здатен до виконання обов'язків за призначенням, що передбачають постійний аналіз відомостей та обставин, планування операцій та ухвалення рішень. Виконання цих обов'язків залежить від різних чинників – як зовнішніх, так і внутрішніх. До зовнішніх можна віднести вплив командування, обставини, оточення тощо, а до внутрішніх – професійну компетентність, психологічну стійкість, організованість, а також процеси мислення. Проте мислення людини перебуває під впливом багатьох чинників, у результаті яких є вірогідність формування когнітивних викривлень, які стануть причиною помилок у виконанні обов'язків.

Авторами поняття «когнітивні викривлення» є Д. Канеман та А. Тверські, які у 1970-ті роки запровадили цей термін для опису систематичних помилкових моделей у сприйнятті та ухваленні рішень, що пояснюється обмеженістю певного ресурсу [7]. Надалі під час детального опису когнітивних викривлень Д. МакРейні надав 48 різних видів когнітивних викривлень [6], як-от «ефект Данінга-Крюгера», «підтверджувальне упередження», «евристика афекту» та багато інших, кожне з яких представлено окремою главою, де не лише описується сутність когнітивних викривлень, а й наводяться приклади з життя, певні дослідження цих викривлень і як вони виявляються в повсякденному житті.

Р. Добеллі також представляє 99 різновидів когнітивних викривлень [4], зокрема «евристики підтвердження», «евристики доступності», «групове мислення» тощо. Дослідник поступово пояснює, чому люди мислять нераціонально, і як це впливає на наші рішення, та для кожного викривлення надає детальний опис ситуації та причини його виникнення. Так, є безліч викривлень, що виявляються в повсякденному житті, але не є великою проблемою для людей, проте можна виділити певні з них, що можуть стати причиною неправильного сприйняття й аналізу інформації та подальших помилок в ухваленні рішень.

Я. Коркос описував такі чинники виникнення когнітивних викривлень: еволюційний, функційний, соціальний та ціннісно-смысловий. Зокрема, еволюційний чинник пояснюється тим, що певні когнітивні викривлення сприяють покращенню адаптації поведінки людини до змін через спрощення ухвалення рішень. Функційний чинник є результатом недостатньої здатності розуму людини до опрацювання інформації, через що відбувається її спрощення. Соціальний чинник становить собою вплив соціуму та ситуації на психіку людини, що може викликати зміни в поведінці та психіці людини. Ціннісно-смысловий чинник є результатом узаємодії пізнавальних та емоційних процесів людини і їх узаємодії з морально-етичними та ціннісними аспектами людини [1].

У нашому дослідженні ми окреслили когнітивні викривлення як систематичні помилки в мисленні, які виникають у результаті суб'єктивного сприйняття та спрощеного мислення. Ми вважаємо, що причинами, через які формуються когнітивні викривлення, є такі: перевага швидкого мислення людини над повільним, емоційне сприйняття, соціальний вплив, інформаційне перенавантаження, обмежена пам'ять та увага людини. Розглянемо кожну з цих причин більш докладно.

Перевага швидкого мислення над повільним

Процеси швидкого й повільного мислення чітко описано у книзі Д. Канемана. Під швидким мисленням він описує процеси, які спрацьовують автоматично і швидко, з мінімальною кількістю зусиль чи взагалі без них, без відчуття вольового контролю. Простими прикладами цього мислення є визначення, який об'єкт розташований ближче за інший, реакція на гідке зображення, на ворожість у голосі. Під повільним мисленням розуміється процес, під час якого зосереджується увага на розумовій діяльності, що потребує розумових зусиль, зокрема складних обчислень. Функціонування повільного

мислення часто пов'язують із суб'єктивними відчуттями діяльності, вибору та концентрації. Для прикладу – підрахунок кількості літер на сторінці, диктування комусь номера вашого телефону, порівняння між собою двох пральних машин за їхніми функціями та ціною [5].

Наведемо приклади ситуацій, у яких виявляється швидке та повільне мислення у діяльності офіцера.

1. Аналіз розвідувального зведення. При задіяні швидкого мислення, інформація та події, описані у звіті, сприймаються за певним шаблоном ситуації, яка вже відбувалась раніше, і відповідно висновки та рішення ґрунтуються на його основі. Під час повільного мислення офіцер розбирає ситуацію незалежно від схожих попередньо ситуацій, звертає увагу на важливі аспекти, аналізуючи всі причинно-наслідкові зв'язки.

2. Оцінювання ризиків під час проведення операції. У процесі швидкого мислення оцінювання відбуватиметься на рівні інтуїції та порівняно з іншими операціями схожого характеру. У разі ж повільного мислення він ретельно оцінюватиме супротивника, сили дружніх підрозділів і розроблятиме можливі варіанти дій, які можуть відбутися.

Емоційне сприйняття

Емоційне сприйняття – індивідуальне в кожній людини і може впливати на рішення кожного. У контексті когнітивних викривлень воно може впливати як на сприйняття інших людей, так і самого себе. Когнітивним викривленням, що сформоване через емоційне сприйняття інших, може бути аргумент авторитету, коли ми не маємо сумніву в діях певної людини, адже вона для нас є авторитетною, тобто її дії та рішення приймаються без обговорень. Що ж до емоційного сприйняття самого себе, то прикладом може бути упередження на користь себе, що полягає у приписуванні успішних рішень самому собі, а всіх невдач – лише оточенню.

Ця причина є доволі небезпечною в діяльності офіцера, адже при плануванні завдань через вплив авторитетного командира ми можемо прийняти його рішення, навіть не розглядаючи деталі в запропонованому ним варіанті, хоча той може мати певні прогалини, що стануть результатом подальшої невдачі. У разі ж упередження на користь себе відбувається нехтування власними недоліками, через що помилки в ухваленні рішень можуть закріпитися в наших діях і залишитися непоміченими, адже невдачі, які відбуваються внаслідок цього, ми будемо пояснювати не тим, що самі ухвалили неправильне рішення, а тим, що підлеглі виконали вказівки не так, як потрібно. І навіть у разі приписування успіхів собі ми можемо вирішити, що саме певні наші рішення призвели до успіху, а насправді вони були помилковими чи це був збіг вдалих обставин, що зрештою може призвести до такої помилки в подальшому.

Вплив соціуму на людину

Упродовж усього нашого життя такий вплив є вкрай важливим, адже рівень упевненості в кожного різний, і деякі люди не здатні протистояти цьому впливу, через що є ймовірність формування таких когнітивних викривлень, як групове мислення, ефект свідка, соціальне підтвердження тощо. Результатом такого роду викривлень є нездатність окремої людини самостійно ухвалювати рішення, шукаючи підтвердження від інших, відсутність ініціативності через небажання йти наперекір більшості або мінімальний внесок у рішення інших осіб, які задіяні до виконання цього завдання, через що існує ризик того, що дійсне правильне рішення буде не озвучене.

У військових умовах когнітивні викривлення, сформовані цією причиною, є дуже поширеними і дуже ризиковими, адже від ухвалення рішення залежить життя людей та загальна обстановка на полі бою. Прикладами проявів вищевказаних викривлень можуть бути командирські наради, під час яких відбувається постановлення завдань, і через вплив довколишнього соціуму ініціатива окремого не згодного з рішенням старшого командира буде подавлена через страх наслідків висловлення власного бачення. Або, для прикладу, під час групового планування завдання, менш ініціативні офіцери можуть володіти більшими знаннями й мають кращу пропозицію, проте

не втручаються в планування через страх того, що з ним будуть не згодні інші задіяні у плануванні, або через небажання втручатись у процес, адже в ньому вже задіяна достатня кількість людей.

Інформаційне перенавантаження

Із цією причиною формування когнітивних викривлень сьогодні люди стикаються постійно. Через розвиток технологій кількість джерел інформації збільшується з кожним днем, проте якість і достовірність цієї інформації стоїть під питанням. У результаті постійного інформаційного перенавантаження може сформуватися викривлення інформаційної упередженості, що полягає в думці, що більша кількість інформації допоможе ухвалити краще рішення, навіть якщо вона просто зайва.

У діяльності офіцера це питання посилюється тим фактом, що кожного дня надходить велика кількість інформації через активні бойові дії, яку він вважає потрібним проаналізувати. Проте викривлення інформаційної упередженості є наслідком того, що ми з усього обсягу інформації обираємо найбільш «гучні» факти, які вважаємо важливими, проте це може бути лише частиною інформаційно-психологічної операції противника. Тобто наша увага від важливої інформації відходить до більш яскравой, на основі якої створюються неправильні висновки й рішення.

Обмежена пам'ять та увага

Ця причина формування когнітивних викривлень є частковою причиною інформаційного перенавантаження. Евристика доступності є яскравим прикладом викривлення, що формується на основі обмеженої пам'яті та уваги. Вона полягає в тому, що оцінка певної ймовірності чи факту залежить від того, наскільки легко вона згадується.

Під час роботи з великим обсягом інформації офіцер не здатен концентрувати свою увагу на всіх подіях і запам'ятовувати їх. Найбільша увага приділяється тим фактам, що виділяються з усього обсягу інформації, через що краще запам'ятовуються. Для прикладу, надійшла інформація про рух техніки противника в певному напрямку, і одразу згадується подія минулого місяця, коли на тому ж напрямку відбувся прорив фронту після отримання такої інформації, у результаті чого офіцер зосереджується саме на цьому, не звертаючи увагу на те, що в тому напрямку відсутнє зосередження військ противника, а такий же рух техніки відбувається і з інших напрямків на постійній основі.

Варто зауважити, що когнітивні викривлення формуються несвідомо, та через одну з описаних причин можуть формуватись одночасно декілька викривлень. У зв'язку з цим ми вважаємо, що потрібно ставити за мету знижувати вплив саме вищеописаних причин на процес мислення людини для уникнення формування й закріплення дальших ймовірних викривлень, а не боротись безпосередньо з когнітивними викривленнями. Це завдання найбільш доречно виконувати саме під час підготовки курсантів до майбутньої професійної діяльності в закладах вищої освіти, адже в цих умовах є можливість на практичних прикладах відтворити наслідки впливу когнітивних викривлень на наше мислення та відповідно використовувати запропоновані способи для уникнення ухвалення рішень під впливом когнітивних викривлень.

Одним із найкращих способів зниження впливу когнітивних викривлень є **розвиток критичного мислення**, що дозволяє уникнути переваги швидкого мислення над повільним, емоційного сприйняття та деяких випадків соціального впливу, адже усвідомлення та аналіз фактів, відомостей та інформації відбуватиметься не на рівні асоціацій, а в ході підконтрольного мислення. Дослідження критичного мислення розпочались ще за античних часів Платона та Аристотеля, але як окрему наукову сферу критичне мислення почали вивчати на початку XX століття, зокрема Д. Дьюї [3]. Він зображував мислення не як пасивний, а як активний процес вирішення проблем. Критичне мислення він описав як освітню мету, що здатна допомогти людині ухвалювати усвідомлені рішення та розвиватись, і важливою складовою розвитку критичного мислення вважав саме педагогічну взаємодію через діалог, постановлення проблем і заохочення учнів до самостійного пошуку відповідей. Проте в наші дні під впливом

великих обсягів інформації люди поступово втрачають здатність до критичного мислення. Дослідження, що проводилось в Україні 2019 року, показало, що майже 60 % опитаних українців віком від 18 до 65 років не схильні до критичного мислення, і лише 11 % з опитаної аудиторії змогли відрізнити фейкову інформацію [2].

У зв'язку з цим потрібно вживати заходів щодо розвитку критичного мислення. Особливо важливим це питання стає для майбутніх офіцерів, адже від правильного аналізу інформації та ухвалення ними рішень залежить майбутнє нашої країни. Критичне мислення передбачає здатність підлягати інформацію обґрунтованому сумніву, логічно аналізувати факти, оцінювати джерела інформації незалежно від впливу зовнішніх чинників.

Критичне мислення є ключовим інструментом протидії викривленням. Воно передбачає здатність до обґрунтованого сумніву, логічного аналізу фактів, оцінювання джерел інформації та формування виважених висновків, допомагає поставити запитання «Чи маю я достовірні підтвердження, чи це лише минулий досвід впливає на моє сприйняття?».

Розвивати критичне мислення під час навчання можна різними способами, зокрема створенням практикоорієнтованих завдань, під час яких надається змодельована ситуація з різноманітними варіантами розвитку подій, у якій потрібно надати виважене й обґрунтоване власне рішення. Також дієвим способом розвитку критичного мислення є проведення дебатов та дискусій на тему ухвалення рішення, під час яких слід висловити власне бачення та проаналізувати зауваження, надані іншими учасниками дискусії, для подальшої роботи над власними помилками.

Наступним способом протидії впливу когнітивних викривлень, на наше переконання, є **рефлексія**. Це важлива здатність людини ставити під сумнів правильність своїх рішень. Вона становить собою самоаналіз та самооцінку власних дій та думок при ухваленні певних рішень, під час чого можна проаналізувати причини й наслідки наших дій та зробити висновки щодо правильності рішень для недопущення в майбутньому таких помилок. Питання рефлексії є вкрай важливим, адже воно становить собою аналізування проведених дій і має проводитись після кожного ухваленого рішення. Це дозволить підвищити ефективність ухвалення майбутніх рішень та усвідомити наявність певних когнітивних викривлень, які мали вплив на наше мислення, для викорінення їх у подальшому.

Рефлексія схожа на аналіз проведених дій, проте під час неї аналізуються не так самі ухвалені рішення, як причини, через які ми ухвалюємо ці рішення. Її розвиток залежить переважно від самого курсанта, адже він має сам усвідомити, чому він обрав саме цей варіант, та задавати собі питання «Чи була ця ситуація схожа на попередню? Якщо так, то чи не ухвалив я рішення на основі неї?», «Чи дійсно інформація, яку я вважав важливою, була такою, чи можливо вона лише виглядала яскравою, через що я зосередив на ній увагу?» тощо.

Критичне мислення та рефлексія є основними способами протидії впливу когнітивних викривлень на ухвалення нами рішень, адже дозволяють уникати негативного впливу нашого досвіду на подальші рішення та більш ретельно аналізувати ситуацію, створюючи релевантні висновки й рішення.

Проте для уникнення впливу когнітивних викривлень, спричинених соціумом і недостатньо розвинуеною пам'яттю та увагою, критичного мислення й рефлексії може бути недостатньо. Тому для уникнення негативного впливу соціуму на наше мислення потрібно під час навчання розвивати ініціативність та автономність курсантів у діях при ухваленні рішень. Це дозволяє позбутися страху осуду оточення чи думок, що ваша пропозиція буде неправильною. Для цього потрібно практикувати самостійне виконання практичних завдань, рішення яких залежить лише від кожного курсанта, після чого представляти ухвалені рішення перед публікою для подальшого захисту свого бачення й відповіді на запитання, які можуть виникнути в аудиторії.

Що ж до розвитку пам'яті та уваги, то доцільно використовувати різноманітні методики, як-от метод «переказу стисненого змісту», вправу «набір інформації з шумом», вправу «моніторинг змін» тощо.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення когнітивних викривлень і причин, які провокують появу когнітивних викривлень, а саме переваги швидкого мислення людини над повільним, емоційного сприйняття, соціального впливу, інформаційного перенавантаження, обмеженої пам'яті та уваги людини, та надати їх детальний опис із прикладами ситуацій їх прояву.

Також надано пропозиції для зниження впливу когнітивних викривлень на мислення майбутнього офіцера, основними з яких є розвиток критичного мислення та рефлексії, що дозволять уникнути появи нових і знизити вплив наявних когнітивних викривлень.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у використанні отриманих результатів для проведення експерименту щодо формування в курсантів здатності до критичного аналізу та ухвалення обґрунтованих рішень.

Список використаних джерел:

1. Коркос Я. О. Психосемантика критичності буденної свідомості студентів в епоху постправди: дис. ... д-ра філософії: 053. Київ, 2024. 210 с.
2. Опитування USAID-INTERNEWS «Ставлення населення до ЗМІ та споживання різних типів медіа у 2019 р.». URL: <https://drive.google.com/file/d/1Oi2Edv15SrK4hS-D2KoxoKkamCarUX7f/view>
3. Dewey J. How we think. Boston : D.C. Heath & Co., 1910. 224 p.
4. Dobelli R. The Art of Thinking Clearly. London: Sceptre, 2013. 384 p.
5. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
6. McRaney D. You are not so smart. New York: Gotham Books, 2011. 302 p.
7. Tversky A., Kahneman D. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Cambridge: MIT Press, 2003. 416 p.

References:

1. Korkos, Ya. O. (2024). Psykhosemantyka krytychnosti budennoi svidomosti studentiv v epokhu postpravdy [Psychosemantics of the criticality of students' everyday consciousness in the post-truth era]. (Ph.D. thesis). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Kyiv [in Ukrainian].
2. Opytuvannia USAID-INTERNEWS «Stavlennia naseleennia do ZMI ta spozhyvannia riznykh typiv media u 2019 rik» [USAID-INTERNEWS Survey. Attitudes of the Population towards Media and Consumption of Different Types of Media in 2019]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1Oi2Edv15SrK4hS-D2KoxoKkamCarUX7f/view> [in Ukrainian].
3. Dewey, J. (1910). How we think. Boston: D.C. Heath & Co. [in English].
4. Dobelli, R. (2013). The Art of Thinking Clearly. Londo: Sceptre [in English].
5. Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux [in English].
6. McRaney, D. (2011). You Are Not So Smart. New York: Gotham Books [in English].
7. Tversky, A., & Shafir, E. (2003). Preference, belief, and similarity: selected writings. Cambridge: MIT Press [in English].

Masliy O. M.,

orcid.org/0000-0003-2809-2763

Popovych L. I.,

orcid.org/0009-0002-0121-795X

METHODS TO COUNTERACT THE INFLUENCE OF COGNITIVE BIASES ON THINKING IN THE EDUCATION OF FUTURE OFFICERS

The article is devoted to the examination of the causes of cognitive bias formation and proposes methods for counteracting their influence on thinking processes, which should be implemented in the educational process of higher education institutions. The study explores the factors contributing to the emergence of cognitive biases, such as evolutionary, functional, social, and value-semantic aspects. Based on theoretical analysis, the author formulates a personal perspective on the immediate causes

of cognitive bias formation, namely: the dominance of fast thinking over slow thinking, emotional perception, social influence, information overload, and the limitations of human memory and attention. These factors significantly affect the thinking processes, analysis, and decision-making of future officers.

The article provides a detailed explanation of how these causes contribute to the development of cognitive biases, along with examples of their manifestation in the activities of future officers. Emphasis is placed on the necessity of reducing the impact of these factors in order to prevent the formation of cognitive biases. To achieve this, methods of counteracting cognitive distortions in the thinking of future officers are proposed. These include the development of critical thinking, reflection, individual task performance, and the use of techniques aimed at improving memory and attention. Each method is accompanied by a description of the expected outcomes, which should be incorporated into the training of future officers at higher military educational institutions.

Additionally, specific teaching methods for the development of each proposed skill are outlined, which can be implemented during practical exercises or in individual cadet work. Among the described approaches, particular attention is given to critical thinking and reflection, as they are the most influential. These skills not only allow for more accurate information analysis but also help in recognizing the root causes of decision-making errors caused by cognitive biases, thus enabling their avoidance in future professional activities.

Key words: cognitive biases, methods of counteracting cognitive biases, training of future officers, decision making, critical thinking, reflection.

Дата надходження статті: 22.10.2024 р.

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

УДК 355.233

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.640>

Георгієв В. М.*,

orcid.org/0000-0003-4877-9765

Кольца А. Є.*,

orcid.org/0009-0002-0349-3237

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ІЗ КАДРОВОГО ТА ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті досліджується проблема відсутності спеціально підготовлених фахівців із кадрового менеджменту у Збройних Силах України. Для вирішення цієї проблеми у Військовій академії (м. Одеса) створено спеціальність «Кадрова (адміністративна), мобілізаційна та організаційно-штатна робота у військовій частині».

Аналіз кадрової політики ЗСУ виявив низку системних проблем – недостатню кваліфікацію офіцерів у сфері кадрового управління, невідповідність системи професійної підготовки вимогам сучасного воєнного середовища, низьку конкурентоспроможність військової сфери на ринку праці.

Мета дослідження полягає у формуванні ефективних підходів до навчання майбутніх офіцерів-кадровиків через інтеграцію сучасних методів військової освіти та принципів кадрового менеджменту.

Освітня програма передбачає всебічне навчання з формування компетенцій у сфері кадрового та організаційного менеджменту, зокрема навичок ефективного управління персоналом, планування та розстановлення кадрів, використання інформаційних технологій.

*© Георгієв В. М.

*© Кольца А. Є.

Запропоновано використання інтерактивних методів навчання (рольові ігри, моделювання ситуацій, практичні кейси), формування психологічної готовності курсантів, навчання на реальних прикладах, індивідуального підходу та регулярного зворотного зв'язку.

Під час підготовки майбутніх офіцерів кадрового менеджменту для Збройних Сил України, урахуваючи потребу поєднання якісної військової освіти з ефективним кадровим управлінням, формування фахівців має відбуватися за єдиною системою. Якщо інтегрувати сучасні підходи до навчання курсантів і методи кадрового менеджменту, можна досягти підготовки професійно компетентних офіцерів кадрового менеджменту, які не лише мають високий рівень знань і навичок, але й здатні ефективно керувати військовими підрозділами, забезпечуючи розвиток ЗСУ.

Визначено основні проблеми навчального процесу. Це недостатня мотивація курсантів, психологічне навантаження, брак практичної підготовки, обмежений доступ до сучасних технологій, недостатній рівень підготовленості здобувачів, недостатня кваліфікація викладачів.

Комплексний підхід до формування готовності курсантів дозволить забезпечити високий рівень управлінської діяльності у Збройних Силах України та ефективно виконання обов'язків за новою спеціальністю.

Ключові слова: кадрова (адміністративна) робота, мобілізаційна та організаційно-штатна робота, офіцер, педагогічний підхід, майбутній офіцер.

Постановлення проблеми. Під час аналізу діяльності кадрових органів Збройних Сил України було виявлено відсутність спеціально підготовлених фахівців у цій сфері, оскільки відповідна спеціальність раніше не існувала. Для вирішення цієї проблеми у Військовій академії (м. Одеса) було створено спеціальність «Кадрова (адміністративна), мобілізаційна та організаційно-штатна робота у військовій частині (підрозділі)», яка від самого початку формує професійну компетентність у майбутніх офіцерів, що потрібна їм для виконання службових обов'язків.

Ефективне управління кадровим потенціалом є критично важливим для боєздатності та функціонування Збройних Сил України. У сучасних умовах реформування армії, інтеграції до євроатлантичного простору та ведення бойових дій особливої уваги набуває питання кадрового й організаційного менеджменту. Проте аналіз кадрової політики ЗСУ виявляє низку системних проблем, серед яких – нестача кваліфікованих військових фахівців у сфері управління персоналом.

Наразі кадрова робота у військових формаціях часто здійснюється офіцерами без спеціальної підготовки у сфері кадрового менеджменту та організаційного управління. Вони набувають належних навичок у процесі служби, що спричиняє неоднорідний рівень професійної компетентності та ускладнює реалізацію ефективної кадрової політики. Водночас цивільні програми з менеджменту персоналу не враховують особливостей військової служби, її нормативно-правових та організаційних аспектів, що обмежує їхню практичну застосовність у збройних силах.

Відсутність комплексної підготовки кадрових фахівців у Збройних Силах України негативно позначається на комплектуванні особового складу, розвитку військової кар'єри, мотивації та соціальному забезпеченні військовослужбовців. Це так само впливає й на привабливість військової служби, спричиняє дефіцит кваліфікованих офіцерів і збільшує плинність кадрів.

Аналіз досліджень. Під час аналізування військових фахівців із напрямку кадрового менеджменту було виявлено низький рівень їх фахової підготовки у зв'язку з тим, що до 2024 року не було підготовки спеціалістів військового кадрового менеджменту. З огляду на це потрібно вдосконалювати систему підготовки офіцерів кадрового й організаційного менеджменту у вищих військових навчальних закладах. Інтеграція сучасних освітніх методик, упровадження інноваційних підходів до навчання, що враховують як військову специфіку, так і найкращу практику кадрового управління,

є пріоритетним завданням. Формування офіцерів, здатних компетентно управляти персоналом у Збройних Силах України, потребує комплексного наукового підходу.

Аналіз кадрової політики у Збройних Силах України свідчить про потребу її вдосконалення з урахуванням сучасних викликів. Як зазначають учені (Н. Сокур, С. Гнезділова) [8], головна мета кадрової політики – створення умов для якісного комплектування ЗСУ підготовленими та мотивованими військовослужбовцями, здатними ефективно виконувати завдання за призначенням. Однак реформування ЗСУ, перехід на професійну основу та інтеграція в євроатлантичний простір висувають нові вимоги до кадрового менеджменту. Так, потрібен баланс між бойовою готовністю та вирішенням соціальних питань, а також подальше вдосконалення системи управління й комплектування військових підрозділів.

Серед основних проблем кадрового забезпечення, як указують С. Попов, С. Стоянова-Коваль, Н. Сокур, А. Розмазнін та А. Єфіменко [9], є невідповідність системи професійної підготовки та перепідготовки військових вимогам сучасного воєнного середовища, недосконала система мотивації й соціального захисту, а також низький престиж військової служби. Вирішення цих проблем передбачає розвиток сучасної системи професійної підготовки, ефективну мотивацію військовослужбовців і прозоре кадрове управління. Тільки за таких умов можна забезпечити стійкість та ефективність оборонного сектору.

Важливою тенденцією кадрової політики є ухвалення міністром оборони України Концепції військової кадрової політики до 2028 року (наказ МОУ № 637 від 27.10.2023) [7]. Документ визначає напрямки розвитку військової персональної політики, зокрема в умовах широкомасштабного конфлікту та поступового переходу на контрактну службу. Одним із ключових завдань є інтеграція в євроатлантичний простір і досягнення сумісності з арміями країн НАТО.

Підготовка військових фахівців у ВВНЗ України відіграє вирішальну роль у формуванні компетентного кадрового резерву. Як зазначають О. Романовський, О. Ігнатюк, С. Резнік, Т. Солодовник [6], сучасна військова освіта поступово відходить від традиційних методів і переходить до нової парадигми, що включає комплексний підхід, інноваційні технології та адаптацію до динамічного розвитку бойових дій. Освітні програми орієнтовано на практичну підготовку, впровадження симуляційних тренінгів, використання сучасних технологій, зокрема дронів і віртуальної реальності, що значно підвищує рівень підготовки майбутніх офіцерів.

Мета статті полягає у створенні підходів формування майбутніх фахівців військового кадрового менеджменту, здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність у Збройних Силах України. Дослідження спрямоване на створення підходів для більш ефективного та якісного формування майбутніх офіцерів за професійним спрямуванням, системи їхньої підготовки через інтеграцію сучасних методів військової освіти, передових технологій навчання та принципів кадрового менеджменту, аби забезпечити високий рівень компетентності офіцерського складу, що відповідає сучасним вимогам управління персоналом в оборонній сфері та сприятиме підвищенню ефективності кадрової політики ЗСУ.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи потребу поєднання якісної військової освіти з ефективним кадровим управлінням, формування фахівців має відбуватися за єдиною системою. Якщо інтегрувати сучасні підходи до навчання курсантів та методи кадрового менеджменту, можна досягти підготовки професійно компетентних офіцерів кадрів, які не лише мають високий рівень знань і навичок, але й здатні ефективно керувати військовими підрозділами, забезпечуючи сталий розвиток ЗСУ.

Як зазначають Д. Плеханов і О. Плеханова [5], значну проблему становить низька конкурентоспроможність військової сфери на ринку праці через недостатнє грошове забезпечення, проблеми соціальних гарантій та житлового забезпечення. Це спричиняє відтік кваліфікованих фахівців до інших сфер або за кордон. У цьому контексті особливо

важливо впроваджувати сучасні механізми кадрового менеджменту, що дозволять не лише залучати, але й утримувати найкращих спеціалістів у військовій сфері.

Аналізуючи тезу А. Кольца [3], можна відзначити, що сучасна підготовка військових фахівців орієнтована на інтеграцію інноваційних технологій та практичну підготовку. Проте в контексті формування готовності майбутніх офіцерів до кадрового та організаційного менеджменту важливим є не лише впровадження стандартів НАТО та симуляційних тренінгів, а й педагогічні підходи, що сприяють розвитку управлінських компетенцій. Відповідно методи навчання мають забезпечувати не лише набуття технічних навичок, а й формування здатності до ухвалення рішень, організації особового складу й ефективного управління підрозділом в умовах реальних викликів.

Аналізуючи книгу Дж. Дьюї [1] у контексті формування готовності майбутніх офіцерів до кадрового та організаційного менеджменту, можна виділити кілька ключових аспектів. Так, наголошено на тому, що освіта має базуватися на досвіді, який сприяє розвитку мислення, адаптивності та здатності до ухвалення рішень.

Ця ідея безпосередньо корелює з підготовленням військових фахівців, де ефективне навчання має не лише передавати знання, а й формувати управлінські компетентності через практичний досвід, рефлексію та інтерактивні методи навчання. Педагогічні підходи до формування готовності майбутніх офіцерів мають ураховувати принципи, запропоновані Дж. Дьюї, зокрема навчання через дію, проблемноорієнтованого навчання та інтеграції реальних ситуацій у навчальний процес.

Отже, концепція освіти як безперервного досвіду є актуальною для підготовки офіцерів, адже забезпечує розвиток лідерських якостей, здатності до кадрового планування та організаційного управління в умовах постійних змін і викликів. Тобто ефективне кадрове забезпечення ЗСУ можливе лише за умови комплексного підходу, що поєднує вдосконалення системи військової освіти, реформування кадрової політики та підвищення престижності військової служби. Це дозволить підготувати висококваліфікованих офіцерів, які відповідатимуть сучасним вимогам і викликам у сфері національної безпеки.

Військова служба потребує висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно управляти людськими ресурсами, організовувати кадрову роботу й забезпечувати боездатність підрозділів. Саме тому освітня програма з підготовки військових спеціалістів передбачає всебічне навчання, спрямоване на формування потрібних компетенцій у сфері кадрового й організаційного менеджменту. Вона розроблена відповідно до сучасних стандартів військової освіти та враховує вимоги до професійної підготовки офіцерів, які нестимуть відповідальність за ефективне комплектування особового складу й управління ним. Програма ґрунтується на положеннях витягу з освітньо-професійної програми (ОПП, 2024) [4], що визначає основні компетентності випускників.

Навчальний процес включає ґрунтовне опанування знань, умінь і навичок, що дозволяють випускникам якісно виконувати завдання у сфері кадрового забезпечення, організації документообігу, управління військовими колективами та впровадження сучасних технологій у кадрову діяльність. Особлива увага приділяється застосуванню сучасних інформаційних систем, методів аналізу та прогнозування потреб у персоналі, управління кар'єрою військовослужбовців і розвитку їхньої мотивації до служби.

Освітня програма передбачає, що випускники матимуть відповідні навички для здійснення ефективного управління персоналом, планування та розстановлення кадрів у військових підрозділах. Вони зможуть застосовувати сучасні методи комплектування особового складу, організовувати кадровий документообіг і використовувати інформаційні технології у своїй професійній діяльності. Також вони набудуть знань із військового права, умітимуть аналізувати конфліктні ситуації та знаходити оптимальні шляхи їхнього вирішення. Важливим аспектом підготовки є розвиток лідерських якостей, уміння мотивувати підлеглих та організовувати їхній професійний розвиток.

На підставі отриманої освіти та відповідно до затверджених кваліфікаційних вимог випускники цієї спеціальності мають можливість проходити службу на таких офіцерських посадах (ОПП, 2024) [4]:

- старший помічник начальника штабу з кадрів і стройової частини батальйону (дивізіону);
- офіцер штабу батальйону (дивізіону);
- начальник групи персоналу та професійного відбору штабу навчального батальйону (дивізіону);
- офіцер групи персоналу та професійного відбору штабу навчального центру;
- начальник групи персоналу штабу батальйону (дивізіону);
- офіцер відділу (відділення, групи) ТЦК та СП;
- помічник начальника відділення персоналу бригади;
- помічник начальника стройової частини бригади.

Отже, освітня програма формує фахівців, які здатні якісно виконувати завдання кадрового та організаційного забезпечення у військових підрозділах різного рівня. Вона спрямована на всебічний розвиток професійних компетенцій, що дозволять випускникам ефективно керувати людськими ресурсами, сприяти підвищенню рівня боєготовності частин та забезпечувати якісне функціонування системи кадрового менеджменту у війську.

Оскільки це перший випуск за цією спеціальністю, особливу увагу слід приділити адаптації курсантів до навчального процесу та подоланню можливих страхів перед новою професійною діяльністю. Важливо створити сприятливе навчальне середовище, що мотивуватиме здобувачів освіти до активної участі в освітньому процесі. Для цього потрібно використовувати інтерактивні методи навчання, як-от рольові ігри, моделювання ситуацій, практичні кейси та групові дискусії. Це дозволить курсантам поступово інтегруватися в професійну сферу, розуміти її важливість та значення для військової служби.

Практика засвідчує: надзвичайно важливо приділяти увагу формуванню психологічної готовності здобувачів освіти до виконання майбутніх службових обов'язків. Це може включати зустрічі з досвідченими військовими кадровиками, обговорення реальних викликів професії, залучення наставників із кола чинних офіцерів. Особливо корисним буде проведення тренінгів із розвитку управлінських навичок, командної роботи та впевненості в ухваленні рішень. Такий підхід допоможе курсантам не лише освоїти потрібні компетенції, а й відчувти впевненість у власних силах та усвідомити значущість своєї майбутньої професії.

Для того, щоб майбутнім офіцерам було цікаво і зручно опановувати нові компетентності, потрібно використовувати реальні приклади з практики. Викладання через аналіз реальних ситуацій допоможе їм зрозуміти, як теоретичні знання можуть бути застосовані на практиці. Важливо показати, що набутих знань буде достатньо для ефективного виконання ними службових обов'язків.

Для підтримки зацікавленості здобувачів освіти варто надавати їм можливість брати активну участь у процесі навчання. Під час занять вони можуть готувати презентації, організовувати групові обговорення. Це не лише допоможе засвоїти матеріал, а й розвинути навички комунікації, організації та критичного мислення. Індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти також має велике значення: ураховуючи рівень підготовки та інтереси кожного, можна ефективно сприяти їхньому розвитку.

Регулярний зворотний зв'язок також є важливою складовою навчання. Викладачам слід надавати підтримку, надавати конструктивну критику і пропонувати засоби вдосконалення. Це дозволить здобувачам вищої військової освіти відчувати себе впевненими і зрозуміти, які саме аспекти потребують покращення.

Особливу увагу варто приділити імітації реальних умов військової служби. Організація тренувань, які моделюють реальні ситуації, дозволить здобувачам освіти отримати практичний досвід у вирішенні кадрових питань, управлінні конфліктами, плануванні та координації. Це допоможе їм набути належних навичок і впевненості у своїх силах.

Залучення досвідчених науково-педагогічних працівників для проведення лекцій і тренінгів, обговорення реальних викликів професії допоможе здобувачам вищої освіти краще зрозуміти важливість своєї майбутньої роботи та розвинути мотивацію до її виконання. Такий підхід дасть здобувачам не лише теоретичні знання, а й практичні навички, потрібні для успішного виконання своїх службових обов'язків.

Навчальний процес здобувачів вищої військової освіти може стикатися з кількома важливими проблемами, які потребують комплексного підходу до їх вирішення. Одна з основних проблем – це недостатня мотивація курсантів до вивчення теоретичних дисциплін, особливо коли матеріал здається віддаленим від реальної практики. Щоб підвищити інтерес до навчання, важливо створювати чіткі зв'язки між теорією і практикою, організовуючи зустрічі з досвідченими офіцерами, які діляться реальним досвідом служби, а також упроваджуючи систему заохочень за здобутки, що мотивуватиме здобувачів вищої освіти до постійного розвитку та досягнення високих результатів.

Однією з серйозних проблем є психічне навантаження, яке часто виникає через високі вимоги до курсантів і стресові умови навчання. Це може значно знижувати ефективність і призводити до емоційного вигорання. Для того, щоб уникнути цього, потрібно забезпечити регулярні консультації з психологами, проводити тренінги для розвитку емоційної стійкості, а також організовувати заходи для зняття стресу, як-от фізичні тренування чи командні ігри, які не тільки допомагають знизити рівень напруженості, але й сприяють командному духу.

Не менш важливим є питання доступу до сучасних технологій та ресурсів, що можуть суттєво покращити якість навчання. У зв'язку з тим, що технології постійно розвиваються, дуже важливо оновлювати технічне оснащення навчальних закладів, оскільки однією з окреслених проблем концепції трансформації системи військової освіти є недостатнє забезпечення освітнього процесу новими, сучасними зразками озброєння і військової техніки, тренажерами, навчально-тренувальними системами, комплексами, лабораторіями, центрами моделювання тощо (постанова КМУ № 1109, 2024) [2]. Доцільно передбачати впровадження механізму забезпечення регулярного й безперервного доступу здобувачів освіти до новітнього обладнання. Це дозволить не лише підвищити рівень знань, але й забезпечити сучасний підхід до навчання, орієнтуючи його на реалії сучасного світу.

Також варто відзначити проблему недостатнього рівня підготовленості здобувачів освіти, оскільки різний рівень знань серед курсантів може ускладнити процес навчання. Важливо розробляти індивідуальні навчальні плани, упроваджувати менторські програми та надавати можливість для додаткової підготовки тих курсантів, які цього потребують. Такий підхід дозволить кожному здобувачеві отримати необхідні знання та навички відповідно до своїх можливостей, забезпечивши рівність у навчанні та створивши оптимальні умови для всіх.

Останнім важливим аспектом є професійний рівень викладачів. Якщо вони не мають достатнього практичного досвіду або знань про новітні методики, це може вплинути на якість навчання. Тому потрібно постійно підвищувати кваліфікацію викладачів за допомогою курсів, участі в міжнародних семінарах і тренінгах, а також залучати до навчального процесу фахівців із реальним досвідом військової служби. Це забезпечить не лише високий рівень теоретичної підготовки, але й дозволить здобувачам освіти отримати реальні знання та практичні навички.

І нарешті, важливою є проблема недостатньої комунікації та зворотного зв'язку між викладачами та здобувачами освіти. Так, відсутність ефективного зворотного зв'язку може призвести до нерозуміння матеріалу й затримок у навчальному процесі. Для вирішення цієї проблеми варто впровадити онлайн-платформи, де курсанти можуть без перешкод звертатися до викладачів, а також проводити регулярні круглі столи або зустрічі для вирішення питань, які виникають у процесі навчання.

Завдяки комплексному підходу до вирішення цих проблем можна створити сприятливі умови для навчання здобувачів вищої військової освіти, що забезпечить їх високий рівень готовності до виконання службових обов'язків та розвитку потрібних професійних навичок.

На основі здійсненого аналізу можна визначити, що одним із ключових завдань сучасної військової освіти є формування готовності курсантів стати кваліфікованими офіцерами, здатними ефективно виконувати обов'язки за спеціальністю «Кадрова (адміністративна), мобілізаційна та організаційно-штатна робота у військовій частині (підрозділі)». Оскільки це перший набір за новою спеціальністю, важливо створити основу для розвитку в курсантів професійних навичок, здатних забезпечити високий рівень управлінської діяльності в Збройних Силах України.

Процес підготовки майбутніх офіцерів потребує комплексного підходу, що включає не лише набуття теоретичних знань, але й формування практичних навичок, потрібних для вирішення кадрових та організаційних завдань у військових умовах. Система навчання має орієнтуватися на потреби реального часу, що включає інтеграцію новітніх технологій, інноваційних методів навчання та застосування принципів ефективного кадрового менеджменту, що є основою для підвищення ефективності управлінської діяльності у Збройних Силах України.

Особливу увагу слід приділити формуванню психологічної готовності курсантів до виконання складних і відповідальних завдань, зокрема в умовах кризових ситуацій. Навчальний процес має включати моделювання реальних умов служби, що дозволить майбутнім офіцерам не лише засвоїти знання, але й розвинути лідерські якості, здатність до ухвалення швидких та ефективних рішень. Це є важливою складовою для забезпечення успішної кадрової політики й ефективного управління персоналом в оборонній сфері.

Не менш важливим є формування мотивації курсантів до служби в Збройних Силах України, оскільки військова служба сьогодні є престижною та високо оцінюваною в суспільстві. Упродовж професійної підготовки здобувачів вищої освіти потрібно забезпечити не лише отримання належних знань і навичок, але й розвиток відповідного світогляду, орієнтованого на командну роботу, досягнення спільних цілей у служінні державі.

Висновки. Ураховуючи важливість аналізованої теми, ключовим аспектом підготовки є створення умов, які б дозволили курсантам повною мірою реалізувати свій потенціал і стати фахівцями, готовими до виконання завдань на всіх етапах своєї майбутньої служби. Зрештою таке навчання не лише забезпечить високу якість кадрового складу Збройних Сил України, а й дозволить зміцнити обороноздатність України, підвищуючи ефективність управлінських процесів у військових структурах. Це може бути підтверджено в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
2. Кабінет Міністрів України. Про трансформацію системи військової освіти: постанова від 26 вересня 2024 р. № 1109. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#n8>
3. Кольца А. Особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах на прикладі Військової академії (м. Одеса). *Історія і сьогодення військової педагогіки*.

Сучасні педагогічні технології та методики підготовки військових фахівців. Особливості організації освітнього процесу у ВВНЗ під час російсько-української війни : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 5 грудня 2024 р.). Київ, 2024. С. 162–164.

4. Освітньо-професійна програма «Кадрова (адміністративна), мобілізаційна та організаційно-штатна робота у військовій частині (підрозділі)». ID у ЄДЕБО 63674.
5. Плеханов Д. О., Плеханова О. П. Удосконалення кадрового менеджменту в Збройних Силах України в контексті реформ оборонної сфери. *Public Administration and Regional Development*. 2019. № 3. С. 128–140. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v93i4.1589>.
6. Романовський О., Ігнатюк О., Резнік С., Солодовник Т. Концептуальні засади інноваційно-стратегічного напрямку підготовки майбутніх військових фахівців різних спеціальностей сектору безпеки, охорони, оборони в умовах освітніх трансформацій. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 4. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.4.05>
7. Рустем Умеров затвердив Концепцію військової кадрової політики Міноборони до 2028 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0637322-23#Text>
8. Сокур Н., Гнезділова С. Військова кадрова політика як система управління людськими ресурсами. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 29 листопада 2022 р.). Харків, 2022. С. 20–22.
9. Стоянова-Коваль С., Попов С., Сокур Н., Розмазнін А., Єфіменко А. Сучасні підходи та виклики кадрової політики в управлінні сферою оборони України. *Збірник наукових праць. Серія: Військові та технічні науки*. Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України, 2023. № 4 (93). С. 66–75.

References:

1. Dewey, J. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. (M. Vasylechko, Trans.). Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
2. On the transformation of the military education system, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1109 dated September 26, 2024. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#n8> [in Ukrainian].
3. Koltsa, A. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu u vyshchych viiskovykh navchalnykh zakladykh na prykladi Viiskovoi akademii (Odesa) [Peculiarities of educational process organization in higher military educational institutions using the example of the Military Academy (Odesa)], *Istoriia i sohodennia viiskovoi pedahohiky. Suchasni pedahohichni tekhnolohii ta metodyky pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv. Osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu u VVNZ pid chas rosiisko-ukrainskoi viiny*, Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [History and present of Military Pedagogy. Modern pedagogical technologies and methods of training military specialists. Peculiarities of the organization of the educational process in military universities during the Russian-Ukrainian war, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama «Kadrova (administrativna), mobilizatsiina ta orhanizatsiino-shtatna robota u viiskovii chastyni (pidrozdili)» [Educational-professional program "Personnel (administrative), mobilization and organizational-staff work in a military unit (subdivision)"]. Unified State Electronic Education Database. ID 63674 [in Ukrainian].
5. Plekhanov, D. O., & Plekhanova, O. P. (2019). Udoskonalennia kadrovoho menedzhmentu v Zbroinykh Sylakh Ukrainy v konteksti reform oboronnoi sfery [Improvement of personnel management in the Armed Forces of Ukraine in the context of defence sector reforms]. *Public Administration and Regional Development*, 3, 128–140. Doi: <https://doi.org/10.32453/3.v93i4.1589> [in Ukrainian].
6. Romanovskiy, O., Ihnatiuk, O., Reznik, S., & Solodovnyk, T. (2021). Kontseptualni zasady innovatsiino-stratehichnoho napriamu pidhotovky maibutnikh viiskovykh fakhivtsiv riznykh spetsialnostei sektoru bezpeky, okhorony, oborony v umovakh osvitnikh transformatsii [Conceptual principles of innovative-strategic direction of training future military specialists of various specialties of the security, protection and defence sector under educational transformations]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, 4. Doi: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.4.05> [in Ukrainian].
7. Umerov, R. (2023). *Kontseptsiiia viiskovoi kadrovoy polityky Minoborony do 2028 roku* [Concept of military personnel policy of the Ministry of Defence until 2028]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0637322-23#Text> [in Ukrainian].

8. Sokur, N., & Hniedzilova, S. (2022). Viiskova kadrova polityka yak systema upravlinnia liudskymy resursamy [Military personnel policy as a human resource management system], *Sotsialni aspekty viiskovo-profesiinoi diialnosti sektora bezpeky i oborony: vyklyky sohodennia*, Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Social aspects of military-professional activity of the security and defence sector: challenges of today, Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference]. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Stoianova-Koval, S., Popov, S., Sokur, N., Rozmaznin, A., & Yefimenko, A. (2023). Suchasni pidkhody ta vyklyky kadrovoi polityky v upravlinni sferoiu oborony Ukrainy [Modern approaches and challenges of personnel policy in defence management in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats. Serii: Viiskovi ta tekhnichni nauky*, 4 (93), 66–75 [in Ukrainian].

Heorhiiev V. M.,

orcid.org/0000-0003-4877-9765

Koltza A. E.,

orcid.org/0009-0002-0349-3237

FEATURES OF FORMATION OF FUTURE OFFICERS OF PERSONNEL AND ORGANIZATIONAL MANAGEMENT IN PROFESSIONAL TRAINING

The article examines the problem of the lack of specially trained personnel management specialists in the Armed Forces of Ukraine. To solve this problem, the Military Academy (Odessa) has created a specialty "Personnel (administrative), mobilization and organizational-staff work in a military unit".

An analysis of the personnel policy of the Armed Forces of Ukraine revealed a number of systemic problems: insufficient qualifications of officers in the field of personnel management, inconsistency of the professional training system with the requirements of the modern military environment, and low competitiveness of the military sphere in the labour market.

The purpose of the research is to develop effective approaches to training future personnel officers through the integration of modern methods of military education and the principles of personnel management.

The educational program provides comprehensive training in the formation of competencies in the field of personnel and organizational management, including skills in effective personnel management, planning and staffing, and the use of information technologies.

The use of interactive teaching methods (role-playing games, situation modeling, and practical cases), the formation of psychological readiness of cadets, training on real examples, an individual approach, and regular feedback are proposed.

When training future personnel management officers for the Armed Forces of Ukraine, taking into account the need to combine high-quality military education with effective personnel management, the formation of specialists should take place according to a unified system. If we integrate modern approaches to cadet training and personnel management methods, we can achieve the training of professionally competent personnel management officers who not only have a high level of knowledge and skills but are also able to effectively manage military units, ensuring the development of the Armed Forces of Ukraine.

The main problems of the educational process were identified: insufficient motivation of cadets, psychological stress, lack of practical training, limited access to modern technologies, insufficient level of training of applicants, insufficient qualification of lecturers.

A comprehensive approach to forming the readiness of cadets will ensure a high level of management activity in the Armed Forces of Ukraine and effective performance of duties in the new specialty.

Key words: Personnel (administrative) work, mobilization and organizational and staff work, officers, pedagogical approach, future officers.

Дата надходження статті: 22.10.2024 р.

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

УДК 37.091.4:82-94(075.8)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.648>

Касаткін О. С.^{*},
orcid.org/0000-0003-3323-8069

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто понятійно-категорійний апарат у контексті дослідження генези шкільної літературної освіти в Україні. Визначено, що в період активних змін освітніх парадигм важливо розуміти складні процеси, що відбуваються в літературній освіті. Актуальність дослідження полягає в тому, що воно може бути корисним для педагогічної практики, розроблення навчальних програм і формулювання освітньої політики.

Із методологічного погляду, у статті застосовано комплексний підхід, що поєднує теоретичні засади з педагогіки, методики викладання літератури в школі й теорії літератури. Завдяки системному аналізу наявних джерел та емпіричних досліджень визначено ключові категорії та поняття, потрібні для вивчення генези шкільної літературної освіти. Авторами досліджено понятійну базу сфери шкільної літературної освіти та запропоновано визначення ключових термінів, а саме «літературна освіта», «шкільна літературна освіта» та «генеза шкільної літературної освіти».

Понятійно-категорійний апарат є фундаментальною основою для дослідження генези й розвитку шкільної літературної освіти. Завдяки систематизованій структурі ключових понять і категорій дослідники можуть ефективно аналізувати, інтерпретувати та поглиблювати розуміння складних процесів, що відбуваються в літературній освіті. Цей термінологічний апарат забезпечує структурований підхід до вивчення різних елементів, як-от розроблення навчальних програм, педагогічні стратегії, активність здобувачів освіти та соціокультурні чинники.

Висновки дослідження наголошують на важливості цілісного підходу до вивчення літературної освіти, підкреслюючи потребу міждисциплінарної співпраці та інновацій у методиці викладання. До того ж вони вказують на важливість виховання в учнів любові до літератури, навичок критичного мислення та культурної обізнаності.

Ключові слова: літературна освіта, шкільна літературна освіта, генеза шкільної літературної освіти, зарубіжна література, українська література.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому дискурсі ефективність шкільної літературної освіти має важливе значення, оскільки вона відіграє вирішальну роль у формуванні в учнів навичок критичного мислення, культурного сприйняття та мовної компетенції. Водночас для оцінювання та вдосконалення розвитку шкільної літературної освіти існує актуальна потреба в понятійно-категорійному апараті, що забезпечить структуровану й систематизовану основу для досліджень та аналізу [6, с. 38].

Аналіз досліджень. Дослідження літературної освіти зазнали значної трансформації, що відображає зміни в освітніх парадигмах, суспільних нормах і технологічних досягненнях. Попередні роботи зосереджувалися на канонічних текстах і традиційних педагогічних підходах. Проте сучасні дослідження охоплюють різноманітні літературні жанри, мультикультурні погляди та цифрові платформи для викладання і навчання.

Для вивчення літературної освіти науковці (Г. Корицька, С. Богдзієвич, Д. Бондар, Н. Гоголь, Т. Дятленко, Г. Клочек, Є. Хриков, Т. Качак, Л. Березівська, С. Жила, Є. Пасічник, Ю. Бондаренко, В. Шуляр) застосовують різноманітні теоретичні підходи, як-от: когнітивна психологія, соціокультурна теорія, теорія читацької реакції та теорія

^{*}© Касаткін О. С.

критичної грамотності. Вони дають уявлення про те, як здобувачі освіти взаємодіють із текстами, конструюють значення та розвивають навички розвитку критичної грамотності [24, с. 6].

У центрі уваги дослідників (Н. Волошина, Т. Яценко, О. Ніколенко, Ю. Ковбасенко, А. Ситченко, Л. Нежива, Н. Комарівська, Ю. Ісаєва, О. Бандура, Г. Давиденко, О. Мазуркевич) – розроблення навчальних програм і стратегій викладання літературної освіти. У дослідженнях вивчається ефективність різних педагогічних підходів, як-от читацькоорієнтоване навчання, тематичні блоки та жанрові схеми [19, с. 117].

Оцінювання літературних знань здобувачів освіти створює проблеми як для освітян, так і для науковців. Хоч стандартизовані тести забезпечують кількісну інформацію, вони можуть не відображати всю повноту літературного розуміння та інтерпретації. Альтернативні методи оцінювання, зокрема оцінювання портфоліо, завдання, що базуються на результатах роботи, та щоденники рефлексії, пропонують більше інформації про розвиток учнів як читачів й авторів [12, с. 85].

Метою статті є розкриття та аналіз понятійно-категоріального апарату, потрібного для дослідження генези й розвитку шкільної літературної освіти, що дасть змогу науковцям і практикам зрозуміти, що є літературна освіта в школі.

Виклад основного матеріалу. Шкільна літературна освіта включає набір понять і дослідницьких категорій, які мають фундаментальне значення для формування в учнів розуміння й сприйняття літератури. За своєю сутністю літературна освіта має на меті розвивати навички критичного мислення, сприяти емпатії та підвищувати культурну грамотність через вивчення літературних текстів. Працюючи з різними жанрами, стилями і темами, школярі не лише вдосконалюють знання мови, але й отримують знання про людський досвід, суспільні проблеми та історичний розвиток літератури. Комплексний підхід до літературної освіти охоплює кілька базових понять і дослідницьких категорій, необхідних для ефективного викладання і навчання.

Дослідницькі категорії у шкільній літературній освіті охоплюють широкий спектр тем, зокрема розроблення навчальних програм, педагогічні підходи та вплив літератури на когнітивний і соціально-емоційний розвиток. Освітняни-дослідники досліджують ефективні стратегії викладання літератури, як-от дослідницьке навчання, проєктне навчання та інтеграція технологій у викладання літератури. Вони вивчають роль літератури у вихованні емпатії, просуванні соціальної справедливості та формуванні культурної компетентності учнів. Дослідження у сфері шкільної літературної освіти мають міждисциплінарний характер і ґрунтуються на знаннях з таких галузей, як теорія літератури, психологія, лінгвістика та педагогіка [3, с. 11].

Понятійно-категоріальний апарат дослідження генези шкільної літературної освіти забезпечує фундаментальні засади для вивчення багатогранності літературної освіти в освітньому просторі. Літературна освіта охоплює педагогічні практики та підходи, спрямовані на сприяння розумінню, сприйняттю та критичному ставленню учнів до літератури. Отже, до основних понять слід віднести такі: «літературна освіта», «шкільна літературна освіта» та «генеза шкільної літературної освіти».

Літературна освіта, шкільна літературна освіта та її генеза досліджувалися та визначалися різними вченими, педагогами та укладачами словників упродовж багатьох років, відображаючи еволюцію розуміння ролі літератури в освіті. Ці поняття є невід’ємними для розвитку критичного мислення, культурного сприйняття та володіння мовою серед учнів.

Так, Т. Яценко зазначає, що літературна освіта – це «процес передачі знань і розуміння літератури, включно з різними жанрами, формами, стилями та літературним аналізом, зазвичай за допомогою формальних або неформальних засобів» [25, с. 216]. Мету літературної освіти дослідниця вбачає в розвитку критичного мислення, повазі до культурної спадщини та навичках ефективної комунікації через вивчення письмових творів [там само].

Поняття «літературна освіта», за Г. Клочком, трактується як «безперервний навчальний процес, яким передбачається оволодіння мистецтвом слова, формування естетичних і художніх смаків людини» [10, с. 3].

У Концепції літературної освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 № 58, зазначено, що «літературна освіта – це навчально-виховна система вивчення літератури в загальноосвітніх закладах України» [13, с. 59]. У середніх загальноосвітніх закладах України літературну освіту учнів від 5 по 11 клас забезпечують такі навчальні дисципліни, як «українська література»; «світова література»; інтегрований курс «література (рідна і світова)» для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами, що використовуються в Україні; курси за вибором і факультативи [там само, с. 60].

Т. Качак визначає літературну освіту як «безперервний навчальний процес, яким передбачається оволодіння мистецтвом слова, формування естетичних і художніх смаків людини» [9, с. 8]. Дослідниця також структурує формальну (інституційну) літературну освіту, що реалізується в закладах України різних типів (заклади дошкільної, загальної середньої та вищої освіти). Ця структура відзначається послідовністю, наступністю й поступовим збагаченням знань, розвитком умінь і навичок дітей [там само, с. 3].

Слід також згадати поняття «вища літературна освіта», що стосується підготовки філологів та частково вчителів початкової школи. Г. Клочек зазначає, що «вища літературна освіта, як і кожний інший вид уже сформованої професійної освіти, є певним системноцілісним утворенням, в якому без особливих проблем можна виділити важливі складові, функціонування яких і забезпечує освітній процес». Частини й етапи літературної освіти відрізняються принципами відбору літературних текстів, побудовою програм і відповідних методик, але поміж ними має бути тісний зв'язок і наступність, адже всі разом вони складають єдину систему літературної освіти [11].

О. Ніколенко визначає літературну освіту як «навчально-виховну систему вивчення літератури в загальноосвітніх закладах України, яка охоплює весь період навчання учнів з 1 по 12 клас» [16].

У контексті дослідження шкільної літературної освіти доцільним є аналіз поняття «школа», адже його зміст включає складові, що відображають етапність і специфіку цього процесу. Порівняння термінів «навчальний заклад», «освітня установа», «школа», «загальноосвітня школа» дає змогу простежити еволюцію дефініцій і наблизитися до розуміння школи як складної соціально-педагогічної категорії. За визначенням Інституту статистики ЮНЕСКО, навчальний заклад – це офіційна організація, основною метою якої є надання освіти [27]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначає заклад загальної середньої освіти як такий, що здійснює освітню діяльність у цій сфері [8]. Від 1990-х років загальну середню освіту в Україні надають різні типи закладів – середня школа, гімназія, ліцей тощо. Водночас найбільш типовим є структура трирівнева середньої загальноосвітньої школи: початкова, основна та старша [7]. Отже, узагальнено термін «школа» можна трактувати як освітній заклад, що забезпечує реалізацію повного циклу загальної середньої освіти.

Розвиваючи поняття шкільної літературної освіти, звертаємося до дослідження Д. Боднара, який уточнює: «шкільна літературна освіта – це особливий аспект літературної освіти, що відбувається у формальному освітньому середовищі, наприклад, у школах чи освітніх установах. Шкільна літературна освіта включає навчання на основі навчальної програми, класні заходи та оцінювання, спрямовані на розвиток літературних навичок учнів, розуміння, інтерпретацію та оцінювання літератури в академічних рамках. Вона часто передбачає вивчення канонічних текстів, літературних напрямів і літературної критики, пристосованих до різних вікових груп і освітніх рівнів» [1].

Відповідно до логіки дослідження потрібно також звернутися до понять «розвиток» і «генеза».

Для прикладу, В. Столяров розглядає розвиток як «процес і результат змін, при з'ясуванні сутності якого передбачається визначення предмета, який змінюється, та аналіз того, що з ним відбувається». Л. Мельник визначає розвиток як «незворотну, спрямовану, закономірну зміну системи на основі реалізації внутрішньо притаманних їй механізмів самоорганізації», підкреслюючи, що розвиток – «це результат синергетичного ефекту проявів трьох властивостей – безповоротності, спрямованості, закономірності, а також упорядкованість та активна роль внутрішніх механізмів самоорганізації» [15, с. 23].

Новий тлумачний словник української мови дає дефініцію: «розвиток – зміна, яка виникає, коли поступові кількісні зміни призводять до глибоких, незворотних якісних зрушень, що виявляються у збагаченні й диференціації елементів суспільних структур і відношень між ними» [18, с. 79].

Слід також зауважити, що поява нових ідей, розширення дослідницьких програм, диференціація науки, розвиток дисциплін, світове визнання теоретичних результатів, розвиток понятійного апарату, розвиток багатоваріантних методів розв'язання педагогічних проблем, наявність комплексних колективних дослідницьких проблем, зростання відповідності досліджень потребам практики свідчать про розвиток педагогічної науки [21].

Філософський словник за редакцією М. Гетьманчука визначає, що «генеза – це поняття, яке визначає виникнення, походження, формування та розвиток предметів і явищ» [20, с. 52].

В онлайн-довіднику українських слів генеза трактується як «процес становлення та розвитку чогось нового». Це термін, який часто використовується в науці, особливо в біології та геології. Це поняття має глибоке значення, оскільки допомагає нам розуміти, як виникають і розвиваються різні явища в природі [5].

У Великій українській енциклопедії дефініція «генеза» описана як «поняття, що відображає виникнення, походження і закономірний розвиток подій, явищ, речей та ін.» [2].

Отже, такі філософські категорії, як «розвиток» та «генеза», хоча й можуть розглядатися як близькі за змістом або навіть частково синонімічні, все ж не є тотожними. Обидва поняття пов'язані з процесуальністю, динамікою змін і переходом від одного стану до іншого. Однак важливою смисловою ознакою категорії «генеза» є акцент на виникненні, зародженні, формуванні чогось нового – ідеться про початкові етапи буття явища, коли воно лише набуває визначеності. На відміну від цього, поняття «розвиток» передбачає вже певну структурованість і тяглість змін, що відбуваються в межах наявного об'єкта або процесу. Тобто «генеза» акцентує на початку становлення, тоді як «розвиток» – на поступовій еволюції та внутрішній логіці змін.

Тож поняття «генеза» є ширшим за своїм значенням за «розвиток», оскільки охоплює не лише поступальні зміни в межах уже сформованої системи, але й початкові умови, передумови та чинники, що спричиняють появу нового явища. У цьому сенсі «генеза» включає як власне момент зародження, так і попередні етапи, що передують існуванню об'єкта або процесу в його розвиненій формі. Тобто «генеза» охоплює ширший спектр фаз буття – від передумов і початкового оформлення до моменту, коли можливий подальший розвиток у класичному розумінні цього терміна.

Літературна освіта охоплює вивчення та поцінування літератури в різних її формах, зокрема художньої прози, поезії, драматургії та нехудожньої літератури. Вона має на меті розвивати глибинне розуміння літературних творів, їхніх тем, стилів та історичного контексту. Літературна освіта виходить за межі простого розуміння прочитаного; вона передбачає критичний аналіз, інтерпретацію та рефлексію, сприяє розвитку емпатії, креативності й інтелектуальному зростанню.

На думку відомих теоретиків літератури, як-от Т. Яценко [26] і Т. Дятленко [6], літературна освіта потрібна для розвитку всебічно розвиненої особистості, здатної

до взаємодії зі складними ідеями та різноманітними поглядами. Так, Т. Яценко стверджує, що література дає уявлення про стан людини, допомагаючи їй досягнути складність суспільства і самої себе, а Т. Дятленко наголошує на трансформаційній силі літератури, припускаючи, що вона дозволяє читачам вийти за межі своїх безпосередніх обставин й уявити нові можливості.

У контексті формальної освіти шкільна літературна освіта – це структуроване навчання та навчальна програма, призначена для передання учням літературних знань і навичок. Вона починається в початковій школі і продовжується в середній та вищій школі, охоплюючи різні літературні жанри, періоди та культурні традиції. Шкільна літературна освіта має на меті розвивати в учнів навички грамотності, аналітичні здібності та культурну обізнаність, прищеплюючи їм повагу до літератури на все життя [22, с. 161].

Шкільна літературна освіта як частина літературної освіти зосереджена на інтеграції літератури в навчальні програми формальних освітніх закладів, як-от середня та початкова школи. Вона включає низку навчальних стратегій, методів оцінювання та навчальних програм, адаптованих для задоволення різноманітних запитів та інтересів учнів на різних рівнях навчання. Шкільна літературна освіта має не лише передавати знання про літературні тексти, а й виховувати читача впродовж життя, роблячи його здатним свідомо взаємодіяти з літературою в усіх її формах [17, с. 135].

Розвиток шкільної літературної освіти передбачає безперервний процес удосконалення та покращення методів, ресурсів і підходів до навчання літератури в освітніх закладах. Він охоплює розроблення навчальних програм, педагогічних стратегій, підготовку вчителів та інтеграцію технологій і різноманітних літературних поглядів для задоволення потреб учнів та освітніх стандартів, що змінюються. Метою розвитку шкільної літературної освіти є сприяння залученню учнів до літератури, популяризації грамотності та виховання читачів і критично мислячих людей впродовж усього життя [23, с. 241].

Гене́за шкільної літературної освіти передбачає появу, еволюцію й удосконалення освітніх практик і політик, спрямованих на підвищення якості та ефективності викладання літератури в школах. Це стосується дослідження педагогічних теорій, розроблення навчальних програм, підготовки вчителів та практики оцінювання. Аналізуючи чинники, що впливають на викладання та вивчення літератури в школі, дослідники намагаються виявити найкращі практики, вирішити проблеми та сприяти інноваціям у літературній освіті.

Одним із ключових аспектів понятійно-категоріального апарату досліджень генези шкільної літературної освіти є вивчення освітніх програм і стандартів. У цих документах окреслено навчальні цілі, змістові очікування та показники результативності літературної освіти на різних рівнях навчання. Аналіз освітніх програм дає змогу дослідникам оцінити, якою мірою літературна освіта відповідає загальним цілям навчання, зокрема таким, як володіння мовою, критичне мислення та культурна компетентність.

Практики оцінювання у шкільній літературній освіті є предметом чималого дослідницького інтересу. Науковці вивчають різні методи оцінювання розуміння, аналізу та інтерпретації учнями літературних текстів, а також їх здатності ефективно висловлювати свої думки в письмовій формі та під час дискусій. Сюди входить як поточне оцінювання, для прикладу – вікторини та письмові завдання, так і підсумкове оцінювання, зокрема стандартизовані тести та контрольні роботи.

Аналіз генези шкільної літературної освіти також вивчає роль учителів у формуванні досвіду сприйняття літератури учнями. Сюди входять дослідження програм підготовки вчителів, можливостей професійного розвитку та практик роботи в класі, які сприяють ефективному викладанню літератури. Дослідники також вивчають ставлення, переконання та навчальні стратегії вчителів, а також те, як вони долають проблеми та можливості у викладанні літератури.

Важливим аспектом дослідження генези шкільної літературної освіти є історичні особливості її становлення та розвитку, що простежуються від давніх цивілізацій до сучасних освітніх систем. У Месопотамії, Єгипті та Греції літературна освіта була доступною переважно еліті й ґрунтувалася на вивченні класичних текстів та філософських ідей, що формували моральні чесноти та громадянську свідомість [4, с. 184]. У Середньовіччі провідну роль у формуванні освітніх практик відігравала християнська церква, упроваджуючи релігійні тексти в освітній процес через кафедральні школи та монастирі [4, с. 186]. Епоха Відродження ознаменувалася поверненням до античної літератури та гуманістичних цінностей, а поява друкарського верстата сприяла поширенню знань і доступності літературних творів [4, с. 187]. У XVII–XVIII століттях доба Просвітництва започаткувала перехід до світської освіти, ідеї загальної грамотності та розвитку особистості через читання літератури [22, с. 158]. XIX століття, позначене індустріалізацією, принесло із собою стандартизацію навчальних програм, запровадження обов'язкової освіти та формалізацію літературної освіти як окремої дисципліни. У цей час акцент було зроблено на вивченні національної літератури як засобу формування мовної компетентності, патріотизму та соціальної згуртованості [14, с. 175].

Сьогодні шкільна літературна освіта продовжує розвиватися відповідно до цифрових технологій, демографічних процесів, що зазнають постійних коливань, та нових освітніх теорій. Освітняни вирішують питання цифрової грамотності, медіаграмотності та ролі літератури в епоху інформаційного перенасичення. Безперервний дискурс довкола канонів, репрезентації та інклюзивності наголошує на важливості забезпечення того, щоб літературна освіта враховувала різні характери та ідентичності здобувачів освіти.

Упродовж усього історичного періоду на шкільну літературну освіту впливало безліч чинників, зокрема педагогічні аспекти; суспільно-культурні чинники; розвиток технологій. Їхню характеристику наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники впливу на шкільну літературну освіту

<i>Соціальні та культурні чинники</i>	<i>Педагогічні чинники</i>	<i>Технологічні інновації та їхня інтеграція в освітній процес</i>
– соціально-економічний статус здобувачів освіти та їхніх сімей; – культурне походження та різноманітність у студентському середовищі; – ставлення суспільства до літератури та читання; – доступність літературних ресурсів та бібліотек у суспільстві; – культурні тенденції та рухи, що впливають на літературні вподобання.	– розроблення та впровадження навчальних програм з акцентом на літературну освіту; – методика викладання та підходи до викладання літератури; підготовка вчителів та професійний розвиток у сфері викладання літератури; – методи та інструменти оцінювання, що використовуються для оцінювання навичок літературного розуміння та аналізу творів; – інтеграція літературної освіти з другими предметами та міждисциплінарні методи навчання.	– інтеграція цифрових платформ та електронних книг у літературну освіту; – онлайн-ресурси для літературного аналізу, обговорення та співпраці; – освітні додатки та програмне забезпечення для покращення сприйняття прочитаного; – додатки віртуальної та доповненої реальності для літературного читання з ефектом занурення; – доступ до онлайн-баз даних та архівів для дослідження та вивчення літературних творів.

Джерело: [4].

На формування літературної освіти впливають і більш загальні суспільні тенденції та зміни. Для прикладу, технологічний прогрес трансформував способи доступу до літератури, її споживання та аналізу в цифрову епоху. Цифрові інструменти та ресурси пропонують нові можливості для інтерактивного навчання і глобальної взаємодії у вивченні літератури.

У ході дослідження ми здійснили спробу визначити ключові поняття, а саме «літературна освіта», «шкільна літературна освіта» і «генеза шкільної літературної освіти».

Так, під поняттям «літературна освіта» ми розуміємо цілісний і системно організований процес засвоєння художньої літератури як форми мистецького відбиття дійсності, що сприяє формуванню читацької культури, естетичних орієнтацій, інтерпретаційних умінь, критичного мислення, мовленнєвої компетентності та емпатійного сприйняття світу. Літературна освіта виконує не лише когнітивну, а й ціннісно-виховну функцію, інтегруючи знання про літературу в загальнокультурний розвиток особистості.

Поняття «шкільна літературна освіта» визначаємо як *неперервний, систематизований освітній процес, що реалізується в межах закладів загальної середньої освіти та спрямований на глибоке засвоєння літератури як виду мистецтва, що передбачає оволодіння елементами літературознавчого аналізу, формування естетичного смаку, розвиток інтелектуальних, творчих і моральних якостей здобувачів освіти, а також вироблення навичок усвідомленого, критичного й емоційно-залученого читання.*

І зрештою, поняття «генеза шкільної літературної освіти» – це процес формування й розвитку системи вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти, що охоплює передумови, умови та чинники її зародження, становлення й трансформації, спрямованої на глибоке опанування літератури як мистецтва та формування навичок усвідомленого, критичного й емоційно-залученого читання. Поняття охоплює як передумови появи шкільної літературної освіти, так і її подальший розвиток, трансформацію освітніх цілей, дидактичних принципів, підходів до навчання та змістового наповнення. Отже, аналіз генези шкільної літературної освіти дозволяє виявити логіку змін у підходах до вивчення літератури, визначити етапи її інституціоналізації та культурно-освітні впливи на формування навчального предмета (комплексу предметів).

Висновки. У результаті дослідження понятійно-категорійного апарату встановлено, що терміни «літературна освіта», «шкільна літературна освіта» та «генеза шкільної літературної освіти» потребують чіткого розмежування й узгодженого вживання у науковому дискурсі. Літературна освіта розглядається як цілісний процес оволодіння системою літературних знань, формування читацької культури, естетичного смаку та критичного мислення. Шкільна літературна освіта постає як структурований компонент загальної середньої освіти, що реалізується в межах навчального процесу та спрямований на формування літературної компетентності учнів згідно з освітніми стандартами. Водночас поняття «генеза шкільної літературної освіти» охоплює історичний розвиток цього явища з урахуванням суспільно-політичних, культурних і педагогічних чинників. Проаналізовані терміни дозволяють сформулювати методологічне підґрунтя для подальших досліджень у галузі історії педагогіки та літературної освіти.

Перспективи подальшого вивчення полягають у глибшому аналізі національних моделей літературної освіти, зіставленні зарубіжного та вітчизняного досвіду, а також у дослідженні змін змісту й методів викладання літератури в умовах цифровізації освіти й трансформацій гуманітарного знання у XXI столітті.

Список використаних джерел:

1. Боднар Д. Загальнотеоретичні засади шкільної літературної освіти в педагогічній спадщині О. Р. Мазуркевича. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1 (20). С. 244–249.

2. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%81>
3. Гоголь Н. В. Методологічні підходи в історико-педагогічному дослідженні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій.* 2021. № 74 (1). С. 8–13. Doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.1>
4. Гоголь Н. В. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (1950–2016 рр.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 48. С. 180–189. Doi: [10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189](https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189).
5. Довідник українських слів проєкту «Що таке.укр». URL: <https://xn----8sbptrz0c.xn--j1amh/%D0%B3%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B0.html>
6. Дятленко Т. І. Читання літератури дітьми шкільного віку як актуальна проблема сучасної освіти. *Педагогічні науки.* 2018. № 1 (85). С. 36–39.
7. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
9. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 44 с.
10. Клочек Г. Д. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу. URL: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Klochek.htm>
11. Клочек Г. Д. Концепція літературної освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/
12. Комарівська Н. О., Лапшина І. М., Франчук Н. А. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті естетичного виховання. *Теорія виховання.* 2020. С. 83–87. Doi: [10.31652/2415-7872-2020-61-83-87](https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-61-83-87)
13. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі. *Директор школи (Шкільний світ).* 2011. № 27/28. С. 58–63.
14. Корицька Г., Богдзівєвич С. Можливості інтеграції елементів медіадидактики у шкільну мовно-літературну освіту. *Український педагогічний журнал.* 2021. № 4. С. 171–179. Doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-171-179>
15. Мельник Л. Г. Фундаментальні основи розвитку. Суми: Університетська книга, 2003. 288 с.
16. Ніколенко О. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі. *Українська мова та література.* 2008. № 3/4. С. 37–42.
17. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс.* 2020. № 31 (4). С. 129–142.
18. Новий тлумачний словник української мови: 42000 слів: у чотирьох томах / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Аконті. 1998. Т. 4: РОБ. 941 с.
19. 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. 113–119. Doi: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224138>
20. Філософія. Словник: персоналії, категорії, поняття та терміни / В. С. Бліхар, Х. М. Войтович, Н. В. Гайворонюк та ін.; за ред. М. П. Гетьманчука. Львів : ЛьвДУВС, 2010. 228 с.
21. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон, 2005. Вип. XXXX. С. 37–42.
22. Яценко Т. О. Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.: Педагогічні науки.* 2018. № 2 (1). С. 156–165. Doi: [10.31376/2410-0897-2018-1-37-156-165](https://doi.org/10.31376/2410-0897-2018-1-37-156-165)
23. Яценко Т. О. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 48. С. 238–245.
24. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 3 (326). С. 1–8.
25. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова.* 2021. № 79 (2). С. 214–218. Doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46>

26. Яценко Т. Підручник літератури як засіб розвитку самостійної читачької діяльності учнів у реаліях Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. № 27. С. 299-307.
27. Educational institution: definition. URL: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/educational-institution>

References:

1. Bodnar D. (2018). Zagal'noteoretychni zasady shkil'noi literaturnoi osvity v pedahohichnii spadshchyni O. R. Mazurkevycha [The General Theoretical Principles of School Literary Education in the Pedagogical Legacy of O. R. Mazurkevych]. *Naukovyi visnyk Melitopols'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*, 1 (20), 244–249. [in Ukrainian].
2. Velyka ukrains'ka entsyklopediia [Great Ukrainian Encyclopedia]. (n.d.). Retrieved from <https://vue.gov.ua/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%81> [in Ukrainian].
3. Hohol' N. V. (2021). Metodolohichni pidkhody v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni. [Methodological Approaches in Historical-Pedagogical Research]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii*, 74 (1), 8-13. doi <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.1> [in Ukrainian].
4. Hohol' N. V. (2022). Periodyzatsiia rozvytku shkil'noi literaturnoi osvity na zasadakh kul'turolohichnoho pidkhodu (1950-ti – 2016 rr.). [Periodization of the Development of School Literary Education based on Cultural Approach Principles (1950s – 2016)]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 48, 180-189. doi: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189 [in Ukrainian].
5. Dovidnyk ukrains'kykh sliv proiektu "Shcho take.ukr" [Dictionary of Ukrainian Words of the Project "What is.ukr"]. (n.d.). Retrieved from <https://xn----8sbptrz0c.xn--j1amh/%D0%B3/%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B0.html> [in Ukrainian].
6. Diatlenko T. I. (2018). Chytannia literatury ditmy shkil'noho viku yak aktualna problema suchasnoi osvity. [Reading Literature by School-Aged Children as a Current Issue in Modern Education]. *Zbirnyk naukovykh prats. Serii: Pedahohichni nauky*, 1 (85). 36–39. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukraïny "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Zakon Ukraïny "Pro povnu zahal'nu seredniu osvitu" [Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education"]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
9. Kachak, T. B. (2017). *Literaturna osvita molodshykh shkoliariv: navchal'no-metodychnyi posibnyk* [Literary Education of Primary School Students: Educational and Methodical Manual]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
10. Klochek, H. D. (n.d.). *Vyshcha literaturna osvita v konteksti Bolons'koho protsesu* [Higher Literary Education in the Context of the Bologna Process]. Retrieved from <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Klochek.htm> [in Ukrainian].
11. Klochek, H. D. (n.d.). *Kontseptsiiia literaturnoi osvity* [Concept of Literary Education]. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ [in Ukrainian].
12. Komariivska N. O., Lapshyna I. M., Franchuk N. L. (2020). Literaturna osvita ditei doshkil'noho ta molodshoho shkil'noho viku v konteksti estetychnoho vykhovannia. [Literary Education of Preschool and Young School-Age Children in the Context of Aesthetic Development]. *Teoriia vykhovannia*, 83-87. doi 10.31652/2415-7872-2020-61-83-87 [in Ukrainian].
13. Kontseptsiiia literaturnoi osvity v 11-richnii zahal'noosvitnii shkoli [The Concept of Literary Education in the 11-Year Secondary School]. (2011). *Dyrektor shkoly (Shkil'nyi svit)* [School Principal (School World)], (27/28), 58–63. [in Ukrainian].
14. Koryts'ka H., Bohdziievych S. (2021). Mozhlyvosti intehtratsii elementiv mediadyaktyky u shkil'nu movno-literaturnu osvitu. [Opportunities for Integrating Elements of Media Didactics into School Language and Literary Education.]. *Ukrayins'kyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 171–179. doi <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-171-179> [in Ukrainian].
15. Mel'nyk, L. H. (2003). *Fundamental'ni osnovy rozvytku* [Fundamental Foundations of Development]. Sumy: Universytets'ka knyha. [in Ukrainian].
16. Nikolenko, O. (2008). Kontseptsiiia literaturnoi osvity v 12-richnii zahal'noosvitnii shkoli [The Concept of Literary Education in the 12-Year Secondary School]. *Ukrains'ka mova ta literatura* [Ukrainian Language and Literature], (3/4), 37–42. [in Ukrainian].

17. Nezhyva L., Palamar S. (2020). Innovatsiyni tekhnolohii v literaturnii osviti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. [Innovative Technologies in Literary Education for Future Primary School Teachers]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 31 (4), 129–142. [in Ukrainian].
18. Yaremenko, V. V., & Slipushko, O. M. (Eds.). (1998). *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrains'koï movy: 42000 slov: u chotyrokhn tomakh. T. 4: ROB* [The New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: 42,000 words: in four volumes. Vol. 4: ROB]. Kyiv: Akonit. [in Ukrainian].
19. Sitchenko A., Badenkova V., Korniienko I. (2020). Strukturyzatsiia navchalnoi diialnosti yak faktor yakosti shkilnoi movno-literaturnoi osvity. [Structuring Educational Activities as a Factor in the Quality of School Language and Literature Education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 4, 113–119. doi: 10.31499/2307-4906.4.2020.224138 [in Ukrainian].
20. Blikhar, V. S., Voitovych, Kh. M., & Haivoroniuk, N. V. et al. (2010). *Filosofiia. Slovnyk: personalii, katehoriï, poniattia ta terminy* [Philosophy. Dictionary: Personalities, Categories, Concepts and Terms] (M. P. Het'manchuk, Ed.). Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. [in Ukrainian].
21. Khrykov, Ye. M. (2005). Metodolohichna funktsiia zakoniv ta zakhodnomyrnostei rozvytku pedahohichnoi nauky v istoryko-pedahohichnykh doslidzhenniakh [The Methodological Function of Laws and Regularities of the Development of Pedagogical Science in Historical-Pedagogical Studies]. *Pedahohichni nauky*, XXXX, 37–42. Kherson. [in Ukrainian].
22. Yatsenko, T. O. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova modernizatsii shkilnoi literaturnoi osvity. [The Competency-Based Approach as the Foundation for Modernizing School Literary Education]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*, 2 (1), 156–165. doi: 10.31376/2410-0897-2018-1-37-156-165 [in Ukrainian].
23. Yatsenko, T. O. (2020). Mystetskyi kontekst v onovlenomu zmisti suchasnoi shkilnoi literaturnoi osvity. [The Artistic Context in the Renewed Content of Contemporary School Literary Education]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 48, 238–245. [in Ukrainian].
24. Yatsenko, T. O. (2019). Rozvytok chytatskoi kompetentnosti uchniv litseiu u konteksti novoi paradigmy shkilnoi literaturnoi osvity. [Development of Reading Competence of Lyceum Students in the Context of the New Paradigm of School Literary Education]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 3 (326), 1–8. [in Ukrainian].
25. Yatsenko, T. O. (2021). Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u systemi shkilnoi literaturnoi osvity: psykholoho-pedahohichnyi aspekt. [Formation of Students' Reading Literacy within the School Literary Education System: Psychological-Pedagogical Aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova*, 79 (2), 214–218. doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46> [in Ukrainian].
26. Yatsenko, T. (2021). Pidruchnyk literatury yak zasib rozvytku samostiinoï chytatskoi diialnosti uchniv u realiiakh Novoi Ukrain'skoi Shkoly. [The Literature Textbook as a Means of Developing Independent Reading Activities for Students in the Context of the New Ukrainian School]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 27, 299–307. [in Ukrainian].
27. UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). *Educational institution: definition*. Retrieved from <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/educational-institution>

Kasatkin O. S.,

orcid.org/0000-0003-3323-8069

CONCEPTUAL-CATEGORICAL FRAMEWORK FOR STUDYING THE GENESIS OF SCHOOL LITERARY EDUCATION IN UKRAINE

The article examines the conceptual and categorical framework in the context of studying the genesis of school literary education in Ukraine. It is determined that during periods of active change in educational paradigms, it is important to understand the complex processes taking place in literary education. The relevance of the study lies in its potential usefulness for pedagogical practices, curriculum development, and the formulation of educational policy.

From a methodological perspective, the article employs a comprehensive approach that integrates theoretical foundations from pedagogy, methods of teaching literature in schools, and literary theory. Through a systematic analysis of available sources and empirical studies, key categories and concepts necessary for the study of the genesis of school literary education have been identified. The authors explore

the conceptual base of the field of school literary education and propose definitions of key terms, namely: literary education, school literary education, and genesis of school literary education.

The conceptual and categorical framework serves as a fundamental basis for studying the genesis and development of school literary education. Thanks to a structured system of key concepts and categories, researchers can effectively analyze, interpret, and deepen their understanding of the complex processes taking place in literary education. This terminological apparatus provides a structured approach to examining various elements, such as curriculum development, pedagogical strategies, learner engagement, and sociocultural factors.

The study's conclusions emphasize the importance of a holistic approach to studying literary education, highlighting the need for interdisciplinary collaboration and innovation in teaching methods. Furthermore, they stress the significance of fostering in students a love for literature, critical thinking skills, and cultural awareness.

Key words: literary education, school literary education, genesis of school literary education, world literature, Ukrainian literature.

Дата надходження статті: 28.11.2024 р.

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

UDC 81'373.45:629.735:006:378.147

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.614>

Kovalenko O. M.*,

orcid.org/0000-0001-7900-6226

Kan O. Iu.*,

orcid.org/0000-0002-3975-5385

ENGLISH TERMINOLOGY USAGE IN UNMANNED AERIAL VEHICLE STUDIES

This article explores the importance of standardized English-language terminology related to Unmanned Aerial Vehicles (UAVs), focusing on their growing application in land management and surveying. As UAV technologies advance and become integrated into geospatial practices, the need for clear, consistent terminology becomes crucial for effective communication among professionals, regulators, educators, and translators. The article highlights international efforts to standardize UAV terminology, such as NATO STANAG 4671, ASTM F3322, and ISO/TC 20/SC 16, which provide frameworks for interoperability and safety.

The study analyzes challenges caused by the lack of standardization, domain-specific discrepancies, translation difficulties, and ethical concerns, all of which can hinder cross-disciplinary and cross-cultural communication. It emphasizes the necessity of collaborative, international efforts to create multilingual glossaries and terminological databases that are accurate, accessible, and continuously updated in response to technological changes.

Special attention is given to the role of education in promoting terminological competence. Incorporating English UAV terminology into academic programs for students in land management and surveying enhances their ability to work in international environments, understand technical documents, and participate in global projects. The use of project-based learning and software tools such as Pix4D and DJI Terra is encouraged to bridge theory and practice.

Overall, the article advocates for a harmonized and ethically sound UAV lexicon to support sustainable land use, professional training, and global cooperation.

Key words: UAV terminology, land management, surveying, standardization, geospatial sciences, translation challenges, international standards, terminological competence, technical education, multilingual glossaries.

*© Kovalenko O. M.

*© Kan O. Iu.

The statement of the issue. *The rapid development of Unmanned Aerial Vehicles (UAVs), commonly known as drones, has significantly transformed various sectors such as surveillance, agriculture, transportation, and military operations [4]. Notably, UAVs are becoming indispensable tools in land management and surveying, where they offer enhanced efficiency, precision, and data collection capabilities. As UAV technology continues to evolve, so does the specialised terminology used to describe its components, operations, and applications.*

In this context, terminological clarity plays a critical role in ensuring effective communication, professional training, policy development, and interdisciplinary collaboration. However, the integration of UAVs into sectors like geospatial analysis, cartography, and environmental monitoring highlights the need for a systematic understanding and standardization of relevant English-language terminology.

The purpose of the article. This article aims to contribute to the growing body of UAV research by exploring the role and structure of English terminology specifically related to UAV applications in land management and surveying. Rather than providing a comparative linguistic study, this work focuses on defining and contextualizing key UAV terms, tracing their usage in professional and academic settings, and proposing recommendations for consistent adoption in technical and educational materials.

By offering a structured examination of UAV-related terminology in this specialized context, the article seeks to enhance clarity, promote standardization, and support more effective integration of UAV technology in land management and surveying disciplines. The findings will also serve translators, educators, and professionals working at the intersection of technology, language, and geospatial sciences.

The analysis of relevant research. The advancement of Unmanned Aerial Vehicles (UAVs) has led to their widespread adoption in various sectors, notably in land management and surveying. This proliferation necessitates a standardized and precise terminology to ensure effective communication among professionals, regulators, and stakeholders.

International standards have been instrumental in this endeavor. The NATO STANAG 4671 provides airworthiness requirements for UAV systems, establishing a common framework for design and operational safety [9]. Similarly, the ASTM F3322-24a standard outlines specifications for small UAV parachute recovery systems, facilitating regulatory approvals for operations over populated areas [1; 9]. The ISO/TC 20/SC 16 committee focuses on standardizing various aspects of uncrewed aircraft systems, including terminology, to promote global interoperability [9].

The advancement of Unmanned Aerial Vehicles (UAVs) has led to their widespread adoption in various sectors, notably in land management and surveying. This proliferation necessitates a standardized and precise terminology to ensure effective communication among professionals, regulators, and stakeholders.

In their comprehensive review, Mohsan et al. (2023) in «Unmanned Aerial Vehicles (UAVs): Practical Aspects, Applications, Open Challenges, Security Issues, and Future Trends» discuss the multifaceted applications of UAVs, highlighting the importance of standardized terminology to facilitate effective communication and interoperability among stakeholders [7].

Heletka, Kravchuk, and Yakovenko (2024) address linguistic challenges in their study «How to Create a Modern English-Ukrainian Glossary of Terms for Research-Engineering Field of UAV and Use It for Academic Purposes», proposing methodologies for developing comprehensive glossaries to promote consistency and clarity in UAV-related terms across languages [5].

The publication "Introduction to Unmanned Aircraft Systems", edited by Barnhart, Hottman, Marshall, and Shappee (2012), offers an in-depth exploration of UAV components, operational frameworks, and regulatory considerations, serving as a foundational text for understanding the technical aspects essential for terminology development [3].

In the context of forensic investigations, Kulchytskyi et al. (2024) in their article "Unmanned aerial vehicles: concept and classification in the course of forensic examinations"

examine the classification of UAVs, underscoring the necessity for precise terminology in legal settings where accurate identification and classification are critical [6].

Artemenko (2021), in the master's thesis "Vocabulary of Unmanned Aerial Vehicles and Wireless Networks in the Terminology of Ukrainian and English: Specifics of Translation", delves into the structural and semantic characteristics of UAV-related terminology in both Ukrainian and English, analyzing translation strategies and the challenges of achieving equivalence, thereby contributing to the broader discourse on linguistic standardization in technical fields [2].

Collectively, these resources highlight the multifaceted nature of UAV terminology development, encompassing practical applications, linguistic translation, technical standardization, and legal considerations. They underscore the necessity for interdisciplinary collaboration to establish a coherent and universally accepted UAV lexicon, which is vital for the effective integration of UAV technologies in various sectors, including land management and surveying.

The body of the research. The absence of standardized UAV terminology presents a significant challenge to effective communication and collaboration within the global community. The proliferation of diverse terms, even for core concepts, can lead to confusion, ambiguity, and misinterpretations. This issue is further exacerbated by the lack of consistent terminology across different languages and within specific UAV domains, such as agriculture, surveillance, and defense.

The importance of standardization and harmonization in the field of UAV terminology cannot be overstated. By establishing consistent terminology sets that are recognized and adopted internationally, we can achieve greater clarity in communication, facilitate knowledge sharing, and promote global collaboration. This endeavour requires a multi-pronged approach, encompassing efforts from various stakeholders.

Organizations like the North Atlantic Treaty Organization (NATO) play a crucial role in promoting international standardization. The NATO Unmanned Aircraft System Standardization Agreement (STANAG) 4671 serves as a prime example, providing a comprehensive framework for terminology used within the context of military UAV operations. Similarly, the International Organization for Standardization (ISO) and other international bodies can contribute to the development of globally recognized standards for UAV terminology [5].

Establishing working groups dedicated to specific UAV domains can facilitate the development of tailored terminology systems that cater to the unique needs and requirements of each field. These working groups can bring together experts from various backgrounds, including engineers, researchers, operators, and regulators, to collaboratively develop and refine domain-specific terminology sets.

The translation of UAV terminology requires a nuanced understanding of both the technical concepts and the cultural contexts involved. Translators specializing in the field must be equipped with the necessary knowledge and expertise to accurately and culturally sensitively convey the intended meaning across languages.

The dynamic nature of UAV technology necessitates a continuous review and adaptation of existing terminology systems. New technologies, applications, and concepts constantly emerge, demanding the creation and integration of new terms into the established lexicon. This ongoing process ensures that the UAV terminology landscape remains relevant, accurate, and reflective of the latest advancements.

While the comparison of UAV terminology in English and Ukrainian reveals significant similarities, several issues and challenges arise in its practical application. Addressing these issues is crucial for fostering effective communication, collaboration, and knowledge sharing within the global UAV community [5, p. 191].

1. Lack of Standardization: the rapid growth of the UAV field results in the emergence of numerous terms, often with overlapping or ambiguous meanings. Standardized terminology

resources, such as multilingual glossaries and terminological databases, are not readily available or accessible to all stakeholders.

2. Domain-Specific Discrepancies: domain-specific terms may have different interpretations in English and Ukrainian, leading to miscommunication and operational errors.

3. Translation Challenges: direct translation of technical terms can result in the loss of subtle meanings and semantic nuances.

Addressing these challenges requires a multi-faceted approach:

- Developing and promoting international standards
- Creating domain-specific glossaries and terminological databases
- Enhancing translation quality

The diverse and evolving landscape of UAV technology necessitates a unified approach to terminology usage. By harmonizing terminology across languages and domains, we can facilitate communication, collaboration, and knowledge sharing within the global UAV community. By exploring these theoretical dimensions of UAV terminology, we gain a deeper understanding of its complexity, dynamics, and importance in the global context. This knowledge is vital for navigating the evolving language of UAVs and fostering effective communication across diverse stakeholders.

These tables (1-4) offer a comprehensive overview of key UAV terminology in English and Ukrainian, highlighting not only the similarities and discrepancies but also the dynamic evolution of this technical lexicon [8]. This terminological clarity is particularly critical in land management and surveying, where UAVs are increasingly relied upon for high-precision mapping, spatial data collection, and environmental monitoring. By recognizing linguistic nuances and promoting harmonization of terms across languages, this research directly supports more accurate data interpretation, streamlined communication among multidisciplinary teams, and the effective application of UAV technologies in geospatial practices. In doing so, it lays the groundwork for more efficient, informed, and sustainable land use planning.

Table 1

Basic UAV Terminology

English Term	Український термін	Опис (українською мовою)
1	2	3
Unmanned Aerial Vehicle (UAV)	Безпілотний авіаційний апарат (БПС)	Загальний термін для літального апарата з двигуном, який не має пілота на борту
Unmanned Aircraft System (UAS)	Безпілотний авіаційний комплекс (БАК)	Повний комплекс, що включає сам БПС, наземну станцію управління, канали зв'язку та корисне навантаження
Drone	Дрон	Популярний термін, який часто використовується як синонім до БПС; іноді вказує на автономні апарати
Payload	Корисне навантаження	Обладнання або вантаж, що транспортується БПС для виконання конкретної місії (наприклад, сенсори, камери)
Flight Controller	Бортовий контролер	Бортовий комп'ютер, що відповідає за стабільність польоту та орієнтацію БПС
Unmanned Aerial Vehicle (UAV)	Безпілотний авіаційний апарат (БПС)	Загальний термін для літального апарата з двигуном, який не має пілота на борту
Unmanned Aircraft System (UAS)	Безпілотний авіаційний комплекс (БАК)	Повний комплекс, що включає сам БПС, наземну станцію управління, канали зв'язку та корисне навантаження

Continuation of table 1

1	2	3
Drone	Дрон	Популярний термін, який часто використовується як синонім до БПС; іноді вказує на автономні апарати
Payload	Корисне навантаження	Обладнання або вантаж, що транспортується БПС для виконання конкретної місії (наприклад, сенсори, камери)
Flight Controller	Бортовий контролер	Бортовий комп'ютер, що відповідає за стабільність польоту та орієнтацію БПС
Unmanned Aerial Vehicle (UAV)	Безпілотний авіаційний апарат (БПС)	Загальний термін для літального апарата з двигуном, який не має пілота на борту
Unmanned Aircraft System (UAS)	Безпілотний авіаційний комплекс (БАК)	Повний комплекс, що включає сам БПС, наземну станцію управління, канали зв'язку та корисне навантаження
Drone	Дрон	Популярний термін, який часто використовується як синонім до БПС; іноді вказує на автономні апарати
Payload	Корисне навантаження	Обладнання або вантаж, що транспортується БПС для виконання конкретної місії (наприклад, сенсори, камери)
Flight Controller	Бортовий контролер	Бортовий комп'ютер, що відповідає за стабільність польоту та орієнтацію БПС

[the author's own input]

Table 2

Navigation and Control Terminology

English Term	Український термін	Опис (українською мовою)
1	2	3
Gimbal lock	Карданний замок	Стан, за якого дві осі карданного підвісу збігаються, через що камера втрачає один ступінь свободи
Flight stability	Стабільність польоту	Здатність БПС підтримувати задану орієнтацію та висоту
Control loop	Контур керування	Зворотний цикл, який постійно коригує керування для підтримання бажаного стану БПС
PID controller	ПІД-контролер	Тип керуючого алгоритму, що використовує пропорційні, інтегральні та похідні складові для зменшення помилки
IMU calibration	Калібрування інерціального модуля	Налаштування сенсорів IMU для забезпечення точності вимірювань
Magnetometer calibration	Калібрування магнітометра	Налаштування магнітометра для забезпечення точного визначення курсу
GPS drift	Дрейф GPS	Поступове накопичення похибки в сигналі GPS з часом
Barometric altimeter calibration	Калібрування барометричного висотоміра	Налаштування барометричного висотоміра для точного визначення висоти
Failsafe	Захист від збоїв	Система безпеки, яка автоматично активується при втраті зв'язку або аварійній ситуації
Air data sensor	Датчик повітряних даних; сенсор параметрів повітря	Датчик, що вимірює повітряну швидкість, кут атаки та кут зносу БПС

Continuation of table 2

1	2	3
Ground station software	Програмне забезпечення наземної станції	Програмне забезпечення для керування БПС та моніторингу його польотних даних із землі
Telemetry data link	Телеметричний канал зв'язку	Бездротовий канал для передавання даних між БПС та наземною станцією
Command and control link	Канал керування та зв'язку; канал управління та контролю	Канал зв'язку, що використовується для надсилання команд БПС та отримання статусу
Radio frequency (RF)	Радіочастота (РЧ)	Діапазон частот, що використовується для передачі та прийому даних між БПС та станцією
Long-range communication	Зв'язок на великій відстані	Можливість обміну даними з БПС на значній відстані (через супутник або мобільні мережі)
Data encryption	Шифрування даних	Захист переданих даних між БПС та наземною станцією від несанкціонованого доступу
Flight log	Журнал польоту	Запис даних польоту БПС (позиція, висота, швидкість, заряд батареї тощо)
Mission replay	Відтворення місії	Можливість перегляду польотних даних попередньої місії для аналізу

[the author's own input]

Table 3

Sensors and Data Acquisition Terminology

English Term	Український термін	Опис
Magnetometer	Магнітометр	Датчик, що вимірює магнітне поле Землі та визначає напрямок (курс) БПС
Barometer	Барометр	Датчик, що вимірює атмосферний тиск для визначення висоти БПС
Sonar	Сонар	Датчик, що використовує звукові хвилі для визначення відстані до об'єктів під водою
Electro-optical (EO) sensors	Електрооптичні (ЕО) сенсори	Сенсори, які використовують видиме та інфрачервоне світло для збору інформації про середовище
Hyperspectral imaging	Гіперспектральна зйомка	Технологія, що фіксує зображення в широкому спектрі довжин хвиль для аналізу складу матеріалів
Multispectral imaging	Мультиспектральна зйомка	Технологія зйомки у кількох спектральних діапазонах для оцінки стану рослин і ґрунтів
Thermal imaging	Тепловізійна зйомка	Технологія створення зображень на основі температури об'єктів, використовується для нічного бачення та виявлення об'єктів
Data logger	Реєстратор даних	Пристрій, що автоматично записує та зберігає дані з сенсорів
Data acquisition system (DAQ)	Система збору даних (DAQ)	Система для збору, обробки та зберігання даних з сенсорів
Onboard processing	Обробка на борту	Обробка даних безпосередньо на борту БПС без передачі на наземну станцію
Real-time data analysis	Аналіз даних в режимі реального часу	Аналіз даних під час їх збору, що дозволяє швидко приймати рішення
Data visualization	Візуалізація даних	Перетворення даних у візуальну форму (карти, графіки, діаграми) для кращого розуміння
Data management	Управління даними	Організація, зберігання та доступ до даних, зібраних під час польотів БПС

Continuation of table 3

1	2	3
Data security	Безпека даних	Захист даних від несанкціонованого доступу, втрат чи змін
Data privacy	Конфіденційність даних	Право особи контролювати свої персональні дані та спосіб їх використання
Data ethics	Етика даних	Принципи відповідального збору, використання та обміну даними

[the author's own input]

Table 4

Land Management Specific Terminology

English Term	Український термін	Опис
1	2	3
English Term	Ukrainian Term	Description (Опис)
Digital Elevation Model (DEM)	Цифрова модель рельєфу (ЦМР)	Тривимірна модель поверхні землі для аналізу висот, ухилів, дренажу
Georeferencing	Геоприв'язка	Встановлення координатного положення зображень відповідно до геодезичної системи
Ground Control Points (GCPs)	Опорні точки (GCP)	Фізичні точки з відомими координатами для підвищення точності ортофото
NDVI (Vegetation Index)	Нормалізований вегетаційний індекс (NDVI)	Індекс для оцінки стану рослинності з мультиспектральних зображень
Topographic Mapping	Топографічне картографування	Створення детальних карт місцевості з рельєфом, об'єктами та висотами
Parcel Boundary Mapping	Картографування меж земельних ділянок	Визначення і фіксація меж ділянок на основі знімків з дронів
3D Terrain Reconstruction	3D-реконструкція рельєфу	Створення тривимірної моделі рельєфу з фотографій
Multispectral Imaging	Мультиспектральна зйомка	Аналіз рослинності, ґрунтів та вологи через зйомку в різних спектрах
LiDAR (Light Detection and Ranging)	Лідар	Лазерна технологія для точного 3D-сканування рельєфу і об'єктів
Survey-Grade Accuracy	Геодезична точність	Висока точність вимірів, прийнятна для кадастрових та правових цілей
Photogrammetry	Фотограмметрія	Метод створення моделей та карт з фото з дронів
Land Cover Classification	Класифікація земного покриву	Визначення типів земної поверхні (ліс, поле, забудова тощо)
Vegetation Analysis	Аналіз рослинності	Моніторинг структури та стану рослин
Soil Erosion Monitoring	Моніторинг ерозії ґрунтів	Виявлення ерозійних процесів за допомогою регулярної зйомки
Crop Health Monitoring	Моніторинг стану посівів	Оцінка здоров'я культур за допомогою спектральних індексів
Geospatial Data	Геопросторові дані	Дані, пов'язані з конкретним місцем (координати, карти, зображення)
Field Survey	Польове обстеження	Збір просторових і фізичних даних безпосередньо на місцевості
Orthophoto / Orthomosaic	Ортофото / Ортомозаїка	Геоприв'язане зображення з корекцією спотворень, створене з дронових фото
UAV Flight Plan	План польоту БПС	Програмований маршрут дрона для зйомки території

Continuation of table 4

1	2	3
Overlap (Forward/Lateral)	Перекриття знімків (поздовжнє/поперечне)	Кількість накладання фото для якісної обробки і 3D-моделей
RTK (Real-Time Kinematic)	RTK (кінематичне позиціювання в реальному часі)	GPS-корекція для отримання сантиметрової точності
PPK (Post-Processed Kinematic)	PPK (кінематичне позиціювання в постобробці)	Метод точного GPS-позиціювання після польоту
Flight Altitude	Висота польоту	Висота, на якій виконується зйомка; впливає на якість зображень
Ground Sampling Distance (GSD)	Просторове розділення знімка (GSD)	Розмір площі, що відповідає одному пікселю на знімку; вказує на точність
Oblique Imaging	Косокутна зйомка	Фото під кутом для кращої візуалізації фасадів і об'єктів
Change Detection	Виявлення змін	Аналіз різних знімків для фіксації змін (будівництво, розорювання, ерозія)
GIS Integration	Інтеграція з ГІС	Використання дронових даних у геоінформаційних системах
Zoning Analysis	Аналіз зонування	Аналіз територій за типом дозволеного використання (с/г, промислового, житлового)
Land Use Planning	Планування землекористування	Розробка стратегій і рішень для ефективного використання територій
Illegal Land Use Detection	Виявлення незаконного землекористування	Моніторинг для виявлення несанкціонованого будівництва або вирубки
Drainage Pattern Mapping	Картування дренажних систем	Створення карт водовідведення для с/г, запобігання затопленню.

[the author's own input]

In the context of preparing students of Land Management and Surveying, the integration of English UAV-related terminology is most effective when combined with practice-oriented teaching methods and modern digital tools. Project-based learning, case studies, and flight simulations using English-language interfaces play a crucial role in developing both technical and linguistic competence. These methodologies allow students to apply terminology in realistic scenarios, enhancing their understanding of UAV operations and fostering interdisciplinary thinking.

Practical classes provide multiple opportunities for contextualized use of terminology. For example, students work with software such as Pix4D, DJI Terra, and Agisoft Metashape to plan flight missions, process orthophotos, and generate 3D models. During these activities, learners engage with essential UAV terms related to mission planning, data acquisition, photogrammetry, and post-processing. This practical exposure reinforces terminology retention and prepares students for real-world professional tasks.

Moreover, international UAV standards such as ISO (e.g., ISO/TC 20/SC 16), NATO STANAG 4671, and ASTM (e.g., ASTM F38) are integrated into educational content. This familiarizes students with globally recognized frameworks, promotes interoperability, and builds their capacity to understand and apply standardized documentation and procedures.

A key learning outcome of integrating English UAV terminology into the curriculum is the development of students' ability to use technical language in their future professional activities. This includes reading and interpreting UAV manuals, technical specifications, and regulatory texts, as well as preparing flight reports, safety documentation, and survey deliverables in English.

Terminological competence also enhances students' readiness to engage with international projects and adapt to the multilingual working environments often present in the fields of land surveying and geospatial sciences. Understanding UAV terminology contributes directly to their ability to comply with international norms and participate in cross-border collaboration.

Furthermore, the focus on English-language terminology aligns with national higher education standards, particularly the requirement to develop competence in the use of a foreign language in professional contexts. By incorporating terminology-based instruction into UAV coursework, institutions help students meet this standard while simultaneously improving their technical literacy and employability in the global labor market.

The integration of English-language terminology into the study of Unmanned Aerial Vehicles (UAVs) is essential for the effective training of students specializing in Land Management and Surveying. As UAV technology becomes increasingly embedded in geospatial practices, the need for a standardized, accessible, and contextually relevant vocabulary grows ever more urgent. This article has explored the evolving landscape of UAV terminology, the challenges of multilingual and domain-specific interpretation, and the importance of harmonization across international standards such as ISO, STANAG, and ASTM.

Equally important is the role of educational methodology. Project-based learning, case studies, and simulation-based instruction using software tools like Pix4D, DJI Terra, and Agisoft Metashape not only enhance students' technical proficiency but also provide practical environments for internalizing domain-specific terminology. These teaching approaches help bridge the gap between theoretical knowledge and professional application, enabling students to confidently engage with English-language documentation, regulatory materials, and technical interfaces.

By aligning terminology instruction with national education standards, particularly those emphasising the use of foreign languages in professional contexts, UAV education becomes a powerful tool for developing both linguistic and technical competencies. Students gain the ability to communicate effectively in multidisciplinary and international settings, interpret complex documents, and contribute meaningfully to global UAV-related initiatives.

Conclusions. Ultimately, the adoption of clear and standardized English UAV terminology within educational programs supports not only more effective teaching and learning but also the broader goals of international cooperation, technological advancement, and sustainable land management. This research highlights the need for continuous terminology development, ethical usage, and cross-sectoral dialogue to ensure the UAV lexicon remains relevant, inclusive, and fit for purpose in a rapidly changing world.

Future studies may explore effective pedagogical models for integrating UAV terminology into geospatial and engineering education, with an emphasis on language acquisition in professional contexts.

Bibliography:

1. American Society for Testing and Materials. ASTM F3322-22: Standard specification for small unmanned aircraft system (sUAS) parachutes. ASTM International. DOI: <https://doi.org/10.1520/F3322-22>
2. Артеменко О. М. Лексика безпілотних літальних апаратів та бездротових мереж в терміносистемі української та англійської мов: специфіка перекладу : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Хмельницький : ХНТУ, 2024. 70 с.
3. Barnhart R. K., Hottman S. B., Marshall D. M., Shappee E. J. Introduction to Unmanned Aircraft Systems. Boca Raton: CRC Press. 2012. 193 p.
4. Chabot D., Hodgson A. J., Hodgson J. C., Anderson K. 'Drone': technically correct, popularly accepted, socially acceptable. *Drone Systems and Applications*. 14 October 2022. DOI: <https://doi.org/10.1139/dsa-2022-0041>

5. Heletka M. L., Kravchuk V., Yakovenko M. How to Create a Modern English-Ukrainian Glossary of Terms for Research-Engineering Field of UAV and Use It for Academic Purposes. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 78. Т. 1. С. 190–199.
6. Кульчицький А. Б., Висікан О. О., Степанюк О. В., Бабенко В. П., Колендзян П. Ф. Безпілотні літальні апарати: поняття і класифікація під час проведення судових експертиз. *Криміналістика і судова експертиза*. 2024. Вип. 69. С. 337–346.
7. Mohsan S. A. H., Rehman A. U., Khan M. A., Khan M. A., Rauf H. T., Alazab M., Jolfaei A. Unmanned Aerial Vehicles (UAVs): Practical Aspects, Applications, Open Challenges, Security Issues, and Future Trends. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*. 2023. Vol. 14. P. 1–24.
8. Propel Radio Control USA. A–Z glossary of drone terminology: A complete guide. URL: <https://www.propelrc.com/drone-terminology/>
9. Standardization Agreement [STANAG]. Unmanned aircraft systems airworthiness requirements. 2019. URL: <https://archives.defense.gouv.fr/content/download/552731/9407958/file/4671eed01.pdf>

References:

1. American Society for Testing and Materials. (2022). *ASTM F3322-22: Standard specification for small unmanned aircraft system (sUAS) parachutes*. ASTM International. Doi: <https://doi.org/10.1520/F3322-22> [in English].
2. Artemenko, O. M. (2024). *Vocabulary of unmanned aerial vehicles and wireless networks in the terminology systems of Ukrainian and English languages: Specifics of translation*. (Master's qualification paper). Khmelnytskyi National Technical University. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Barnhart, R. K., Hottman, S. B., Marshall, D. M., & Shappee, E. J. (2012). *Introduction to unmanned aircraft systems*. Boca Raton, FL: CRC Press [in English].
4. Chabot, D., Hodgson, A. J., Hodgson, J. C., & Anderson, K. (2022). 'Drone': Technically correct, popularly accepted, socially acceptable. *Drone Systems and Applications*. Doi: <https://doi.org/10.1139/dsa-2022-0041> [in English].
5. Heletka, M. L., Kravchuk, V., & Yakovenko, M. (2024). How to create a modern English-Ukrainian glossary of terms for the research-engineering field of UAV and use it for academic purposes. *Current Issues in the Humanities*, 78 (1), 190–199 [in English].
6. Kulchytskyi, A. B., Vysykan, O. O., Stepaniuk, O. V., Babenko, V. P., & Kolendzian, P. F. (2024). Unmanned aerial vehicles: Concepts and classification during forensic examinations. *Criminalistics and Forensic Expertise*, 69, 337–346 [in Ukrainian].
7. Mohsan, S. A. H., Rehman, A. U., Khan, M. A., Khan, M. A., Rauf, H. T., Alazab, M., & Jolfaei, A. (2023). Unmanned aerial vehicles (UAVs): Practical aspects, applications, open challenges, security issues, and future trends. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 14, 1–24 [in English].
8. Propel Radio Control USA. *A–Z glossary of drone terminology: A complete guide*. Retrieved from <https://www.propelrc.com/drone-terminology/> [in English].
9. Standardization Agreement [STANAG]. (2019). *Unmanned aircraft systems airworthiness requirements*. Retrieved from <https://archives.defense.gouv.fr/content/download/552731/9407958/file/4671eed01.pdf> [in English].

Коваленко О. М.,
orcid.org/0000-0001-7900-6226

Кан О. Ю.,
orcid.org/0000-0002-3975-5385

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ДОСЛІДЖЕННЯХ БЕЗПІЛОТНИХ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН

У статті розглядається важливість стандартизованої англійськомовної термінології, пов'язаної з безпілотними повітряними судами (БПС), з акцентуванням на їхньому зростаючому застосуванні в галузях землеустрою та геодезії. Із розвитком технологій БПС та їх інтеграцією в геопросторову практику постає потреба в чіткому й послідовному термінологічному апараті, що стає критично важливим для ефективної комунікації між фахівцями, регуляторами, освітянами та перекладачами.

У статті висвітлено міжнародні ініціативи зі стандартизації термінології БПС, зокрема документи NATO STANAG 4671, ASTM F3322 та ISO/TC 20/SC 16, що визначають базові основи для забезпечення сумісності та безпеки.

Дослідження аналізує проблеми, пов'язані з відсутністю уніфікації термінів, розбіжностями між галузевими поняттями, труднощами перекладу та етичними питаннями, які можуть ускладнювати міждисциплінарну та міжкультурну взаємодію. Наголошується на потребі міжнародної співпраці у створенні багатомовних глосаріїв і термінологічних баз даних, які мають бути точними, доступними й постійно оновлюваними відповідно до технологійного прогресу.

Особливу увагу приділено ролі освіти у формуванні термінологічної компетенції. Інтеграція англomовної термінології БПС у навчальні програми із землеустрою та геодезії підвищує здатність студентів працювати в міжнародному середовищі, розуміти технічну документацію та брати участь у глобальних проєктах. Запропоновано використання проєктоорієнтованого навчання та програмного забезпечення, як-от Pix4D і DJI Terra, для поєднання теорії з практикою.

Загалом стаття обґрунтовує потребу гармонізованої та етичновиваженої термінології БПС як засобу підтримки сталого використання земель, професійної підготовки та міжнародної співпраці.

Ключові слова: термінологія БПС, землеустрій, геодезія, стандартизація, геопросторові науки, проблеми перекладу, міжнародні стандарти, термінологічна компетенція, технічна освіта, багатомовні глосарії.

Дата надходження статті: 20.11.2024 р.

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

UDC 378.147:811.111'276.6:004.738.5:159.954:629.5

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.641>

Litikova O. I.*,

orcid.org/0000-0001-7952-9895

OLP-BASED ACTIVITIES TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN MARINE ENGINEERING STUDENTS

This article considers the problem of developing critical thinking in marine engineering students through the Ocean Learning Platform (OLP) based activities aimed to apply in process of Business English learning. Among other competencies critical thinking holds an essential role for marine engineers who operate in complex, high-risk and often unpredictable environments. Critical thinking involves the ability to make informed decisions about complex problems and collaborate with others to solve them.

This experimental study examines the use of the OLP e-learning system integrated into the Moodle LMS in a blended learning master's program for cadets at the Faculty of Marine Engineering. The integration of the OLP tasks themselves and specifically generated by teachers of Business English OLP-based activities, serves to develop both communicative competence and critical thinking. The Moodle LMS platform provides convenient feedback for full-time and part-time cadets, also during practical training on ships.

The objective of the article is to analyze the feasibility of developing specific activities based on OLP, focused on more effective development of critical thinking of marine engineers. The tasks purposed to solve the objective are as follows: 1) to define the concept of "activities based on OLP, focused on more effective development of critical thinking of marine engineers"; 2) to track the impact of activities based on OLP

*© Litikova O. I.

in the process of learning Business English on the development of critical thinking of marine engineers. The methods used in this study include analysis, testing, survey, self-assessment, expert assessment, questionnaire, interpretation, and generalization of the validity of the experiment.

Key words: OLP-based activities, critical thinking, Business English, marine engineers.

The statement of the issue. In today's shipping world, critical thinking is essential for marine engineers who operate in complex, high-risk and often unpredictable environments. Their ability to quickly analyze situations, assess risks and make informed decisions directly impacts on the safety of the crew, the vessel, the cargo and the marine environment.

Real life incidents show how standard procedures are often insufficient. In 2013, when the vessel Emma Maersk suffered an engine room flooding in the Suez Canal, engineers had only minutes to act. During the 2017 fire on the MSC Daniela, the crew had to maintain critical systems in conditions of smoke and power loss. In 2021, Ever Given engineers had to stabilize power and communications to ensure towing and maneuvering under high stress conditions.

Such incidents highlight the need for strong critical thinking skills, especially when clear instructions are lacking. Therefore, developing these skills is a priority in Maritime Education and Training (MET).

To achieve this goal, MET uses simulators, case-based learning, role-playing and team scenarios. Along with traditional methods, e-learning platforms are increasingly being used due to their flexibility, accessibility, adaptive learning paths and secure learning environment. Popular platforms include Engine Resource Management (ERM), Planned Maintenance System (PMS) Training, Engine Room Emergency Management (EREM) and Ocean Learning Platform (OLP).

This study examines the use of the OLP e-learning system integrated into the Moodle LMS in a blended learning master's program for cadets at the Faculty of Marine Engineering. The integration of the OLP tasks themselves and specifically generated by teachers of Business English OLP-based activities, serve to develop both communicative competence and critical thinking. The Moodle LMS platform provides convenient feedback for full-time and part-time cadets, also during practical training on ships.

The analysis of relevant research. Although our article specifically focuses on the types of learning activities based on the Ocean Learning Platform (OLP-based activities) that will develop critical thinking in future marine engineers, we found that there is still insufficient research on OLP itself and methods of work with it.

More remarkable developments are made by C. Mora, A. Marrero, R. Mellado, B. Añorbe, J. Martin-Gutierrez [4] regarding the possibilities of problem-based learning (PBL) using mobile devices and Internet technologies, which, in their opinion, significantly stimulate independent learning, decision-making in extreme situations and the development of critical thinking in future marine engineers.

Also, the group of authors Y. Pan, A. Oksavik, H. Hildre in their collective work "Making Sense of Maritime Simulators Use: A Multiple Case Study in Norway" [6] consider the simulator not only a tool, but an actor that unites the interests of industry, instructors and cadets into a single actor-network. This contributes to a deeper understanding of situations and the formation of reflective critical thinking.

During the work on the research topic, we found that OLP is an electronic learning platform with the integration of training courses, videos, tests, cases, including simulation scenarios that simulate real world situations (emergency response, risk assessment, maintenance, etc.). Some OLP modules have interactive components that simulate the real environment as Engine Room Emergency Management (EREM), but this is not a full virtual reality (VR) simulation.

Researches P. Nosov, O. Dyagileva, A. Yurzhenko, S. Kulinic, T. Bosiiuk [5] consider OLP as a part of simulation or blended learning in maritime education, since it is used as preparation

for practice on full simulators, cadets could study terminology, guidance to actions, evaluate scenarios. A great advantage of using OLP is that the cadet can train in situations where mistakes do not have fatal consequences. These ideas outlined in a separate study on aspects of increasing the effectiveness of maritime simulation training and training using platforms such as OLP.

We also excavated that Ocean Technologies Group's OLP platform stands out among digital platforms due to its offline learning (OTG) capabilities, seamless integration with LMS systems such as Moodle, and focus on IMO-compliant learning content. Compared to platforms such as LearnMarine, Seably, or Marlins, OLP provides a more comprehensive learning environment for marine engineers, especially in environments with limited internet access.

Its ability to support the teaching of Business English, a key component of developing both critical thinking and communication skills, makes it particularly relevant. Features such as automated tracking, integration with SMCP and STCW standards enhance both technical proficiency and soft skills development.

The OLP framework thus allows teachers to design close to real-world assignments that develop critical thinking skills in marine engineering students, particularly through scenario-based Business English activities available both online and offline. This integration plays a crucial role in preparing cadets to respond effectively and adaptively in a dynamic maritime environment.

It was found that most of the OLP training modules were descriptive in nature and focused on the reproductive testing of theoretical knowledge, so we focused on developing such exercises focused on the OLP context, which would develop the critical thinking of marine engineering students with the idea of their further testing in our experimental study.

The conducted study of various sources [1; 8; 3] allowed us to define the concept of "critical thinking of marine mechanics". Therefore, critical thinking of a marine mechanic is the ability to purposefully, logically and objectively assess technical situations, promptly analyze risks, check existing instructions for compliance with conditions, generate effective solutions in normal and emergency conditions on board a vessel, taking into account the safety of the crew, the vessel and the environment.

The purpose of the article. Finally determining the relevance of the topic chosen for this study, we assume that **the objective** of the article will be to analyze the feasibility of developing specific activities based on OLP, focused on more effective development of critical thinking of marine engineers. **The tasks** purposed to solve the objective are as follows: 1) to define the concept of "activities based on OLP, focused on more effective development of critical thinking of marine engineers"; 2) to track the impact of activities based on OLP in the process of learning Business English on the development of critical thinking of marine engineers. The methods used in this study include analysis of scientific literature, content of online linguistics modules, pedagogical digital tools; testing, survey, self-assessment, expert assessment, student questionnaire; interpretation, and generalization of the validity of the experiment.

The body of the research. The work on creating and testing activities based on OLP, focused on the development of critical thinking, was carried out in several stages:

1) defining the concept of "activities based on OLP, focused on the development of critical thinking" and selecting hypothetically suitable ones from the existing pedagogical arsenal of MET;

2) analyzing electronic materials that fill the educational modules of the OLP platform and determining their suitability for the development of activities based on OLP, focused on the development of critical thinking, specifically for marine engineers;

3) familiarizing a focus group of full-time and part-time students with the objective of experimental training and conducting adapted Watson-Glaser entrance testing to check their initial level of critical thinking;

4) correlating the identified activities based on OLP, focused on the development of critical thinking with digital tools for generating tasks to track the effectiveness of their use for the development of critical thinking;

5) posting generated tasks to track the effectiveness of their use for the development of critical thinking on the Moodle LMS platform;

6) summarizing the quantitative results of the conducted experimental study based on the verification tasks completed by students on the Moodle and comparing adapted Watson-Glaser testing the initial and eventual level of critical thinking; analysing qualitative outcomes from filling in a questionnaire in Google Forms to determine the student's reflection and a qualitative change assessment scale filled by the teacher.

Focusing on the task set to define the concept of "types of OLP-based activities focused on the development of critical thinking", we turned to the classical pedagogical theories of critical thinking by Bloom and Paul and Elder.

According to Benjamin Bloom's taxonomy of the hierarchy of cognitive skills, the levels of thinking develop from simple to complex [2]:

1. Remember: knowledge of terms, facts.
2. Understand: explanation of ideas, interpretation.
3. Apply: use of knowledge in new situations.
4. Analyze: identification of relationships, division into parts.
5. Evaluate: critical assessment of arguments, choice between alternatives.
6. Create: formation of new ideas, solutions, and models.

Therefore, when developing OLP-based activities, we focused on levels 4–6, which stands for analysis, evaluation, and creation. For example, analyzing situations in cases, reasoning decisions, developing instructions or solutions in communication in the engine room.

According to the Paul and Elder critical thinking model [7], critical thinking is a process of independent, disciplined, objective thinking taking into account universal intellectual standards, the main components of which are: elements of thought, purpose, question, assumptions, point of view, information, inferences, concepts, implications, universal intellectual standards, clarity, accuracy, logic, depth, breadth.

Taking this information into account, we should also focus on the types of work when it is important to be able to analyze business ethical conflicts, paying attention to assumptions, logic, point of view, etc.

Summarizing the work done, we have come to the definition of the concept of "OLP-based activities focused on the development of critical thinking". We formulate them as interactive learning activities based on the Ocean Learning Platform (OLP) content, created taking into account Bloom's cognitive taxonomy and the elements of critical thinking according to Paul and Elder, and are aimed at developing in marine engineering cadets the ability to analyze, evaluate, argue and make sound decisions in technically complex and non-standard conditions of professional activity.

Our assumption is that these activities should cover the higher levels of Bloom's taxonomy – analysis, evaluation, creation; activate the key elements of thinking according to Paul and Elder – purpose, assumptions, facts, point of view, logic, consequences; to involve intellectual standards – accuracy, clarity, depth, logicity.

Thus, from the types of activities used in MET for conducting our experiment, we chose simulation scenarios, case analyses, Socratic questions, concept maps, analytical analysis of various sources, debates, role-playing games, reflective analysis, discussion of ethical scenarios, discussions and evaluation of options for action in complex situations (accidents, unforeseen technical failures, etc.).

The format in which we applied the classical abovementioned theories in developing OLP-based activities has acquired a certain structure: goal, elements of critical thinking in relation to the critical thinking model used. For example, OLP-based activity: Case study "Emergency cargo delay due to technical issue".

Option for applying Bloom's taxonomy (3 levels):

Goal: To develop critical thinking through the analysis of a business situation in a maritime context.

Analyze: Students analyze the reasons for the delivery delay and the interests of the parties
What key factors caused the delay?

Evaluate: Discussion of better technical solutions (Which course of action is best in this situation? Why?).

Create: Development of an official letter to a partner explaining the situation.

2. Option for integrating the Paul and Elder model:

Goal: To understand how to resolve a conflict situation in communication.

Points of view considering: Ship's captain, company logistician, client

Information analysis: Terms of the contract, technical report, route

Making assumption: "The client will not accept being late" – is this so?

Anticipating consequences: How will each decision affect the company's reputation?

This approach allowed us to clearly link the activity to the theory, develop critical thinking and business English, and meet the requirements of STCW and MET based on the use of authentic electronic materials of the OLP.

Our next step was to analyze the electronic materials that are contained in the educational modules of the OLP platform and determine their appropriateness for developing OLP-based activities aimed at developing critical thinking, in particular for the students of Marine Engineering Faculty.

The process involved a targeted selection of modules from the OLP digital library that were suitable for specific learning objectives. The modules with relevant topics were selected based on their relevance to the core competencies expected of marine engineers, as well as their potential to improve communication competence and develop critical thinking through authentic, scenario-based content: Engine Room Emergencies, Diesel Engine Fuel Injection System, Fuel Oil Refueling, Fundamentals of Hydraulics from the "Marine Engineering" module; Generator Operation, Power Distribution, Electric Propulsion from the "Electrical, Electronic, and Control Engineering" module; Safety in Dry Docks and Repair Yards, Permit to Work, Enclosed Space Entry from the "Controlling the Operation of the Ship and Care for Persons Onboard" module. In addition, the topics of the "Soft Skills" module – Stress Management and Behavior-Based Safety – were integrated to support the development of interpersonal and critical decision-making competencies.

A focus group of students (12 full-time and 18 part-time) was compiled for the purpose of experimental learning, as well as testing of cadets to determine the initial level of critical thinking was conducted. For this purpose, we created our own version of the adapted Watson-Glaser test for marine engineering cadets – 3 blocks of 3 questions (9 in total), focused on practical situations from the ship's engine crew.

1. Evaluating Arguments

Situation: A minor oil leak from the auxiliary engine was detected on the ship.

1.1. Argument: There is no point in doing anything, because we will arrive at the port soon.

– Is this a strong or weak argument?

1.2. Argument: It is necessary to localize the leak, because it can cause a fire.

– Is this a strong or weak argument?

1.3. Argument: The mechanic working on this machine always breaks something.

– Is this a strong or weak argument?

2. Interpretation

Situation: During the flight, the coolant temperature increases, although the engine speed has not changed.

2.1. Conclusion: This indicates a possible malfunction in the cooling system.

– Does it follow logically from the facts?

2.2. Conclusion: The main engine has probably failed.

– Does it follow logically from the facts?

2.3. Conclusion: The increase in temperature is due to a decrease in pressure in the air system.

– Does it follow logically from the facts?

3. Deduction

Instruction: All main engines that have more than 5000 hours of operation should be shut down for maintenance.

3.1. Engine A has 5200 hours.

– Should it be shut down?

3.2. Engine B has 4800 hours.

– Should it be stopped?

3.3. If the engine is not stopped after 5000 hours, the vessel will receive a fine.

– Engine C has 5050 hours and has not stopped. Will there be a fine?

To correlate the identified OLP-based activities aimed at developing critical thinking with digital tools for generating assignments to track the effectiveness of their use for developing critical thinking by placing them on the Moodle LMS, we considered and analyzed the capabilities of the Miro, Twine, H5P, Padlet, Flip, Mentimeter, etc. tools.

The most powerful options for Moodle were found to be H5P and Twine. They allowed to generate interactive tests, simulations, videos with embedded questions and case studies.

The tasks developed to test critical thinking looked like this:

- a simulated emergency situation on a ship with several options for action,
- an interactive video from the engine room, where at a certain stage you need to draw a conclusion or choose the right solution,
- deep analytical questions with an open answer.

We found the opportunities of the Padlet, Miro, and Flip tools to generate tasks for testing critical thinking of the cadets:

- a collective map of the causes and consequences of a technical malfunction,
- a case analysis on the board,
- logical diagrams (fishbone, flowcharts),
- a mind map of critical decisions in the engine room,
- a video recording of reflections: "How would I act in this situation?"

The Mentimeter, Slido, and Kahoot tools were used by us to conduct formative assessment. The generated tasks included debates, real-time scenario discussions, and mental maps.

Due to the possibility of relatively easy generation and integration into the Moodle learning management system and automated tracking of the progress of critical thinking development in cadets, these tools turned out to be indispensable assistants and facilitators of the experiment we conducted.

In order to quantitatively analyze the results of the study on the development of critical thinking in marine engineering cadets, the quantitative results of the preliminary and final tests of the level of critical thinking were collected, and the difference between them in quantitative and percentage terms was calculated.

Also, to conduct a qualitative analysis, a questionnaire was created in Google Forms to determine student reflection. The purpose of filling out the questionnaire by students was to identify changes in the way of thinking, analysis and decision-making.

The questions were of an exploratory nature:

1. What does "critical thinking" mean to you in the profession of marine engineer? (open question)

2. Has your attitude towards the analysis of technical situations changed after completing the training module? (Yes / No)

3. If so, how exactly? (open question)

4. What type of tasks helped you think deeper or differently? (multiple-choice question: simulations / video questions / discussion with others / visual diagrams / other _____)

5. Describe a situation where you realized that you had made a critical decision: analysis, doubt, evaluation of alternatives. (open question)

6. How confident are you in your ability to make sound decisions in difficult technical conditions? (open question) (scale 1 – 5, where 1 is not at all, 5 is completely confident)

In addition, was used a qualitative change assessment scale (for the teacher). This type of analysis allowed the teacher to assess the following parameters at three levels of detection in students (0/no change, 1/partial change, 2/pronounced change). The applied qualitative change assessment scale included the ability to recognize erroneous judgments, the validity of decisions in simulations, the depth of reflection in the questionnaire, the use of an analytical approach, the application of logic in the analysis of professional cases.

The results of the comparison of the quantitative processing of the initial and final adapted Watson-Glaser critical thinking tests, the completion of the Google Forms questionnaire to determine the student's reflection, as well as the qualitative analysis of the cadets' performance of tasks posted on the Moodle LMS to track the effectiveness of using OLP-based activities in experimental learning to develop critical thinking, as well as the qualitative change assessment scale (for the teacher) used by us, confirmed the validity of the experimental study. A statistically significant increase was found, and 70% of students demonstrated an improvement in analytical thinking in open-ended responses, which is evidence of a valid study from a pedagogical and methodological point of view.

Conclusions. In our study we analyzed the concept of "Ocean Learning Platform (OLP)-based activities" as a structured pedagogical form that integrates digital resources, simulation tasks, interactive modules, and communicative interaction aimed at developing cognitive skills in a professionally oriented learning environment.

It has been proven that OLP-based activities aimed at developing critical thinking in future marine engineers should have such features:

- be professionally relevant to the specifics of marine engineers' work on a ship;
- take place in the context of simulated situations that are close to real working conditions in the engine room;
- activities simulated using digital tools (H5P, Flip, Twine, Miro, etc.) should be interactive;
- the development of critical thinking occurs in close interaction with the improvement of cadets' communicative competence through the parallel improvement of their technical and soft skills.

The results of the experimental implementation of OLP-based activities in the process of learning Business English showed:

- an increase in the level of critical thinking of cadets (according to the results of pre- and post-testing),
- an increase in the ability of cadets to analyze, argue, evaluate and make sound decisions in an English-speaking professional context.

Qualitative analysis of questionnaires and reflections of cadets confirmed changes in approaches to thinking:

- increased attention to the logical sequence of arguments,
- readiness to doubt and rethink information,
- development of skills to analyze technical descriptions, instructions, situations in English.

Thus, the use of OLP-based activities in the process of learning Maritime English is an appropriate and pedagogically justified step to strengthen the professional training of marine engineering cadets.

Bibliography:

1. Critical decision-making in the maritime industry. MITAGS, 2023. URL: <https://www.mitags.org>
2. Learning Futures. Bloom's taxonomy of educational objectives [Електронний ресурс]. 2020. URL: <https://app.secure.griffith.edu.au/exlnt/entry/8408/view>
3. Lee S.-I., Jeong W.-L. A fundamental study about maritime training for marine engineer using PBL (Problem Based Learning). *Journal of the Korean Society of Marine Engineering*. 2014. Vol. 38 (4). Pp. 476–485. DOI: 10.5916/jkosme.2014.38.4.476.
4. Mora C., Marrero A., Mellado R., Añorbe B., Martin-Gutierrez J. Problem-based learning approach in marine engineering education using mobile devices and Internet tools. *ASME 2014 12th Biennial Conference on Engineering Systems Design and Analysis, ESDA 2014*. 2014. Vol. 1. DOI: 10.1115/ESDA2014-20251.
5. Nosov P., Dyagileva O., Yurzhenko A., Kulinic S., Bosiiuk T. Integration of OLP OTG and Labster platforms into LMS Moodle: impact on educational quality and student professional skills. *Modern information technologies in transport (MINTT-2024)*. 2024.
6. Pan Y., Oksavik A., Hildre H. P. Making sense of maritime simulators use: a multiple case study in Norway // *Technology, Knowledge and Learning*. 2021. Vol. 26. Pp. 661–686. DOI: [10.1007/s10758-020-09451-9](https://doi.org/10.1007/s10758-020-09451-9).
7. Paul R., Elder L. (eds.). A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric. Dillon Beach, CA: The Foundation For Critical Thinking, 2007.
8. Prasad R., Rajendra R., Baldauf M., Michael M., Nakazawa T. Collaborative learning for professional development of shipboard engineers. *International Journal of Engineering Science and Technology*. 2011. Vol. 3.

References:

1. Learning Futures. (2020). *Bloom's taxonomy of educational objectives*. Griffith University. Retrieved from <https://app.secure.griffith.edu.au/exlnt/entry/8408/view> [in English].
2. Lee, S.-I., & Jeong, W.-L. (2014). A fundamental study about maritime training for marine engineer using PBL (Problem Based Learning). *Journal of the Korean Society of Marine Engineering*, 38 (4), 476–485. Retrieved from <https://doi.org/10.5916/jkosme.2014.38.4.476> [in English].
3. MITAGS. (2023). *Critical decision-making in the maritime industry*. Retrieved from <https://www.mitags.org> [in English].
4. Mora, C., Marrero, A., Mellado, R., Añorbe, B., & Martin-Gutierrez, J. (2014). Problem-based learning approach in marine engineering education using mobile devices and Internet tools. *ASME 2014 12th Biennial Conference on Engineering Systems Design and Analysis (ESDA 2014)*, 1. doi: <https://doi.org/10.1115/ESDA2014-20251> [in English].
5. Nosov, P., Dyagileva, O., Yurzhenko, A., Kulinic, S., & Bosiiuk, T. (2024). Integration of OLP OTG and Labster platforms into LMS Moodle: Impact on educational quality and student professional skills. In *Modern Information Technologies in Transport (MINTT-2024)* [in English].
6. Pan, Y., Oksavik, A., & Hildre, H. P. (2021). Making sense of maritime simulators use: A multiple case study in Norway. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 661–686. doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09451-9> [in English].
7. Paul, R., & Elder, L. (Eds.). (2007). A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking [in English].
8. Prasad, R., Rajendra, R., Baldauf, M., Michael, M., & Nakazawa, T. (2011). Collaborative learning for professional development of shipboard engineers. *International Journal of Engineering Science and Technology*, 3 [in English].

Лімікова О. І.,

orcid.org/0000-0001-7952-9895

ЗАВДАННЯ НА ОСНОВІ OLP ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ – МОРСЬКИХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення у студентів – майбутніх морських інженерів – за допомогою діяльності на основі Ocean Learning Platform (OLP), призначеної для застосування в процесі вивчення ділової англійської мови. Серед інших

компетенцій критичне мислення відіграє важливу роль для морських інженерів, які працюють у складних, високоризикових і часто непередбачуваних середовищах. Критичне мислення передбачає здатність ухвалювати обґрунтовані рішення щодо складних проблем та співпрацювати з іншими для їх вирішення.

Це експериментальне дослідження розглядає використання системи електронного навчання OLP, інтегрованої в Moodle LMS, у магістерській програмі змішаного навчання для курсантів факультету морської інженерії. Інтеграція самих завдань OLP і спеціально розроблених викладачами ділової англійської мови видів діяльності на основі OLP сприяє розвитку як комунікативної компетенції, так і критичного мислення. Платформа Moodle LMS забезпечує зручний зворотний зв'язок для курсантів денної та заочної форм навчання також під час практичного навчання на судах.

Метою статті є аналіз доцільності розроблення спеціальних видів діяльності на основі OLP, спрямованих на більш ефективний розвиток критичного мислення морських інженерів. Завдання, спрямовані на вирішення поставленої мети, такі: 1) визначити поняття «діяльність на основі OLP, спрямована на більш ефективний розвиток критичного мислення морських інженерів»; 2) відстежити вплив діяльності на основі OLP у процесі вивчення ділової англійської мови на розвиток критичного мислення морських інженерів. Методи, що використовуються в цьому дослідженні, включають аналіз, тестування, опитування, самооцінювання, експертне оцінювання, анкетування, інтерпретацію та узагальнення валідності експерименту.

Ключові слова: діяльність на основі OLP, критичне мислення, ділова англійська мова, морські інженери.

Дата надходження статті: 20.11.2024 р.

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

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.642>

Одайник С. Ф.*,

orcid.org/0000-0002-5675-0359

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано актуальність процесу професійного розвитку педагогічних працівників у контексті трансформаційних змін, характерних для освітньої галузі загалом і реалізації Концепції Нової української школи зокрема; пріоритетність мотиваційно-потребнісної складової означеного процесу на основі окреслених наукових позицій щодо співвіднесення мотиву та потреби особистості в активній діяльності.

Автором представлено авторське тлумачення сутності поняття «мотиваційний чинник» як джерела впливу на процес «збудження» у свідомості вчителя певних моральних ідей чи образів, які втілюються в діяльності, спрямованій на задоволення його потреби у професійному розвитку. Залежно від характеру впливу визначено й обґрунтовано зовнішні та внутрішні мотиваційні чинники. До першої групи належать чинники, які визначають умови, цілі та зміст діяльності, що реалізується в цій сфері, чим об'єктивно впливають на появу відповідних мотивів. Другу групу складають внутрішні мотиваційні чинники, які безпосередньо впливають на співвідношення балансу між діями працівника та причинами, які їх зумовлюють та пояснюють, що й зрештою спричинює активність особистості, спрямовану на задоволення потреби у професійному розвитку. До об'єктивних автор відносить

*© Одайник С. Ф.

продуктивні чинники, стимулювання та спонування. До групи суб'єктивних мотиваційних чинників віднесено професійні амбіції, ступінь домагань, рівень активності, характер очікувань.

Доведено, що мотиваційні чинники – зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні) – за умови їх комплексного врахування та практичного використання дають змогу керівникам закладів освіти не лише конструктивно впливати на процес професійного розвитку педагогів, але й загалом сприяти формуванню в них мотиваційної компетентності, потрібної для підвищення ефективності професійної діяльності.

Ключові слова: професійний розвиток педагогічних працівників, види потреб, зовнішні та внутрішні мотиваційні чинники.

Постановлення проблеми. Потреба створення інноваційного освітнього середовища відповідно до положень Концепції Нової української школи актуалізувала проблему щодо забезпечення сприятливих умов професійного розвитку спеціалістів органів управління освітою, керівників закладів освіти, методистів та інших фахівців. Але передусім увагу має бути прикуто до переосмислення місії вчителя, формування в нього потреби у змістовному перетворенні набутого професійного досвіду на основі засвоєння сучасних наукових педагогічних теорій та оволодіння новими методичними розробками й успішними освітніми практиками. Зокрема, організація освітнього процесу в умовах воєнного стану потребувала стрімкої підготовки педагогів до використання ресурсів дистанційної освіти та трансформування педагогічної діяльності в цілому, що передбачає активізацію вчительського потенціалу й підвищення мотивації педагогів до професійного саморозвитку [6].

У цьому контексті актуальним є питання щодо реальних можливостей різних суб'єктів системи післядипломної освіти задовольняти професійні потреби педагогічних працівників з урахуванням різнопланових мотиваційних чинників.

Аналіз досліджень. Мотиваційні аспекти професійного саморозвитку педагогічних працівників досліджували І. Кондаков (мотивація до самореалізації у професійній діяльності), О. Кучерявий (мотивація до самоосвіти), В. Сластьонін, І. Сушко, А. Щербаков (єдність особистісного і діяльнісного аспектів), О. Хриніна (роль керівника закладу освіти у процесі мотивування вчителів). У працях А. Глетхорна, Т. Гансера, Л. Мітіної, В. Янушевського, О. Ярошинської професійний розвиток педагога поєднується з мотивами особистісного розвитку та самореалізації. Так само Л. Мартинець, розглядаючи проблему управління професійним розвитком учителів, акцентує увагу на потребі врахування внутрішніх чинників, до яких відносить потребнісно-мотиваційні. Психолого-педагогічні умови саморозвитку вчителя досліджено Я. Москальовою; Я. Болюбаш розглядає мотивацію вчителя до підвищення кваліфікації в післядипломний період як компонент розвитку освітньої установи; С. Синенко серед головних напрямків стратегії професійного розвитку освітян відзначає мотиваційний.

Незважаючи на ґрунтовність проведених досліджень окреслена нами проблема потребує додаткового розгляду з урахуванням сучасної практики організації післядипломної освіти педагогічних працівників.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні чинників мотивації педагогів до професійного розвитку в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Трансформаційні зміни, характерні для освітньої галузі України в останні десять років, свідчать про предметне переосмислення сутності системи післядипломної педагогічної освіти, яка наразі розглядається як складова освіти впродовж життя та засіб неперервного професійного розвитку [8]. Її сучасна модель, побудована на принципі людиноцентричності [3], дає змогу враховувати психологічні особливості суб'єктів освітньої діяльності та організовувати освітній процес відповідно до їхніх провідних мотивів підвищення кваліфікації. Разом із тим, як складова

безперервного професійного розвитку педагогів, вона, за визначенням В. Купрієвіч, має забезпечувати психолого-педагогічний, адрагогічний та інформаційно-комунікативний супровід означеного процесу [4] й у взаємозв'язку з іншими формами створювати оригінальне освітнє середовище професійного розвитку вчителя. Розглядаючи освітнє середовище професійного розвитку педагога як відкриту соціально-педагогічну систему, Л. Мартинець вказує на цінність його психологічного аспекту, який виявляється в логічному зв'язку розвитку особистості з активною взаємодією людини з оточенням задля задоволення потреб, що породжують прагнення оволодіти новими позитивними якостями [5].

Отже, формування мотиваційно-потребнісної сфери суб'єкта професійного розвитку є передумовою реалізації основних напрямків діяльності в цій сфері згідно із Законом України «Про професійний розвиток працівників», а саме:

- визначення видів, форм і методів професійного навчання;
- стимулювання професійного розвитку працівників;
- складання програм, планів та організація професійного навчання.

Визначення зазначених напрямків пояснюється тим, що будь-яка діяльність людини породжується потребами, мотивами й вольовими зусиллями, які в комплексі спрямовують активність суб'єкта, що регулюється усвідомленою метою [7]. Саме мотиви діяльності, що реалізуються, надають їй спрямованості та ціннісного змісту, оскільки характеризують співвідношення між діями людини та причинами, які зумовлюють і пояснюють ці дії [7].

Щодо сутності мотиваційно-потребнісної складової формування в педагогів потреби у професійному розвитку, враховуємо такі наукові позиції:

1. Для того, щоб об'єкт діяльності відповідав за змістом потребі, не достатньо лише забезпечення відповідних умов; більш важливішим є те, щоб усвідомлений очікуваний результат – предмет – орієнтував діяльність на задоволення певної потреби, активізуючи потенціал людини.

2. Мотив у кожному окремому випадку може збуджувати діяльність загалом або частково, або лише окремі дії залежно від цілей, яких людина має намір досягти. Звідси іноді мотиви не збігаються з цілями й задоволення потреби вимагає більшого часу. Отже, певний мотив може реалізуватися в різних за своїми цілями діях у різні проміжки часу.

3. Саме від мотиву залежить активність людини в певних видах діяльності, оскільки вони відображають характерні для неї способи реагування на елементи зовнішнього середовища та власного внутрішнього потенціалу.

Отже, для того, щоб діяльність педагога у сфері професійного розвитку «збуджувала» конкретну потребу в цьому, формувала відповідні мотиви й цілі, потрібно насичувати її змістовними об'єктами, які б поставали у формі ідеї, ідеалу, статусу та орієнтували його на задоволення власної професійної потреби. Такими об'єктами можуть бути лідерство, комунікації, кар'єрний рух, оскільки, за мотиваційними теоріями набутих потреб Д. МакКлелланда та К. Альдерфера, працівники у своїй мотивації опираються на такі види потреб, як:

- потреба влади;
- потреба успіху (досягнень);
- потреба зв'язків;
- потреба причетності.

Також важливе місце у практиці мотивування педагогів до професійного розвитку в системі післядипломної освіти займає проблема визначення зовнішніх і внутрішніх чинників формування позитивних мотивів їх активної цілеспрямованої діяльності в цій сфері.

У нашому дослідженні поняття «мотиваційний чинник» тлумачимо як джерело впливу на процес «збудження» у свідомості вчителя певних моральних ідей чи образів,

які втілюються в діяльності, спрямованій на задоволення його потреби у професійному розвитку.

Залежно від характеру впливу виокремлюємо дві групи мотиваційних чинників – зовнішні та внутрішні. До першої групи відносимо такі, що, на перший погляд, не мають прямого впливу на формування потреби професійного розвитку, але саме вони визначають умови, цілі та зміст діяльності, що реалізується в цій сфері, чим впливають на появу відповідних мотивів. За визначенням З. Кисіль, це можуть бути чинники, не пов'язані зі змістом діяльності працівника, але які зумовлюють її зовнішніми обставинами [2].

До них відносимо такі:

1. Стимулювання вчителів до професійного розвитку, зокрема в системі післядипломної освіти. Означений чинник тісно пов'язаний із такими інструментами управлінської взаємодії, як психолого-педагогічна підтримка професійного розвитку педагогів через їх налаштування на свідоме ставлення до завдань підвищення кваліфікації, проходження атестації, презентації власного досвіду, що сприяє створенню своєрідного мотиваційного середовища, здатного стимулювати почуття радості від здобутих досягнень і значущості своєї праці. Дієвими стимулами є поширення педагогічного досвіду, залучення вчителя до науково-методичних досліджень, проєктної діяльності, співпраці з громадськими організаціями, професійними асоціаціями. Моральне стимулювання – публічна похвала, рейтингове відзначення результатів праці, схвалення ініціативи – мають поєднуватися з видами матеріальних стимулів. Тому важливо у змісті Положення про мотивацію та стимулювання працівників визначати критерії, які підтримуватимуть мотиви педагогів до виконання творчих нестандартних видів професійної діяльності – написання методичних матеріалів, виступів на науково-методичних заходах, створення альтернативних програм спецкурсів, участі у професійних конкурсах тощо. Тобто стимулювання відіграватиме подвійну роль – як мотиватора професійного розвитку та як інструмента управлінського впливу на процес мотивування педагогів до цільового використання потенціалу засобів післядипломної освіти.

2. Спонування вчителів до професійного розвитку теж має вагоме місце у процесі професійного розвитку вчителів. Воно є чинником мотивації їх до конкретної дії, який вибудовується на співвідношенні «зовнішня вимога – усвідомлення необхідності – формування потреби». Оскільки мотиваційний управлінський вплив може здійснюватися й у критичному вимірі, важливо дотримуватися певної міри вимогливості під час спонування вчителя до свідомого розроблення планів професійного розвитку, прогнозування очікуваних результатів, вибору відповідної стратегії просування від рівня досягнутого до рівня бажаного. Доцільно спонування поєднувати з делегуванням педагогам часткових повноважень щодо організації роботи професійних об'єднань, які функціують у закладі освіти (методичні об'єднання, творчі групи, експертні групи моніторингу та ін.). Як мотиваційному чиннику спонуканню властиво викликати внутрішню реакцію збудження (появу мотиву) та активізувати пошук механізму її гальмування (появу потреби).

3. Продуктивні чинники, які зміцнюють розуміння педагогами сталості умов їх професійного розвитку – наявність повного педагогічного навантаження, безпечність освітнього середовища, можливість відшкодування фінансових витрат на участь у різноманітних видах післядипломного навчання, наявність належних ресурсів (матеріально-технічних, дидактичних, інформаційно-комунікаційних). Урахування цих чинників у процесі формування потреби професійного розвитку надає йому таких ознак, як адаптивність до запитів педагогів, цілеспрямованість діяльнісних намірів, реальність і трудомісткість заходів, організація і самоорганізація, участь, оцінювання та самооцінювання результатів. Звідси продуктом професійного розвитку вчителя постає

не лише сформованість потреби, а й мотивація реалізації індивідуальної стратегії загалом.

Отже, зовнішні мотиваційні чинники чинять об'єктивний вплив на формування в педагогічній спільноті потреби у професійному розвитку.

Так само внутрішні мотиваційні чинники безпосередньо впливають на співвідношення балансу між діями працівника та причинами, які їх зумовлюють та пояснюють [1], що зрештою спричинює активність особистості, спрямовану на задоволення потреби у професійному розвитку. Це такі чинники, як наміри працівника, очікування, емоційні переживання, спонукання, прагнення, передбачення перспективи. За умови їх усвідомлення суб'єктом діяльності вони здатні впливати на формування потреб вищого рівня, які є ціннісно-сисловою основою потреби професійного розвитку педагога. Зокрема це причетність до професійної групи, колективу; професійне та суспільне визнання; схвалення результатів професійної діяльності; повага та підтримка; досягнення успіху; кар'єрне зростання.

Залежно від постановлення суб'єктом професійного розвитку конкретних цілей діяльності в цій сфері мотиваційне значення мають такі чинники:

1. Професійні амбіції, які ототожнюються з особистою метою професійного розвитку педагога. Прагнучи реалізувати амбітні цілі, учитель докладає максимум зусиль для подолання будь-яких перешкод. У результаті реалізації своїх амбіцій він досягає підвищення статусу в педагогічному колективі, підвищується його імідж, потреба у професійному розвитку набуває особливого значення – як потреба у безперервному процесі післядипломного навчання та власному залученні до інноваційних видів педагогічної діяльності.

2. Ступінь домагань педагога – як прагнення успішно реалізовувати цілі того рівня складності, який найкраще засвідчує його професійну здатність. Ураховуючи, що основу домагань складає самооцінювання, підтримка якого також є життєво важливою потребою особистості, рівень їх осмислення не завжди є адекватним стосовно особистісно-професійних можливостей і здібностей. У разі заниженого рівня домагань педагог виявляє невпевненість у своїх планах щодо професійного вдосконалення та, як правило, займає сторонню позицію щодо вибору певних форм, змісту, засобів післядипломної освіти.

Так само завищений рівень домагань порушує баланс між усвідомленою потребою у професійному розвитку та реальними можливостями її задоволення, що виявляється у критичних оцінках потенціалу системи післядипломної освіти, завищених оцінках власних можливостей і здібностей, певному емоційному напруженні під час реальної участі в конкретних видах діяльності. Тобто вагомими для рівня домагань є не об'єктивний успіх або невдача, а сприйняття (переживання) власних можливостей, спроможностей, здатностей, що впливає на мотивацію досягнень та бажання уникнути професійних невдач. Унаслідок цього в педагогів із високою мотивацією досягнень формується підвищений інтерес творчих видів діяльності у процесі професійного розвитку; вони більш успішно проходять атестацію, просуваються кар'єрними сходинками. Для них суттєвою є оцінка досягнутого успіху з боку керівників, колег, що позитивно впливає на задоволення потреби у професійному розвитку. Натомість учителі з низькою мотивацією досягнень більш зацікавлені в зовнішніх чинниках і тому виявляють формальне ставлення до процесу професійного розвитку.

3. Рівень активності, що згідно з теорією оптимальної активації Е. Даффі і Д. Гебба [9] виявляється в активізації творчого натхнення, енергетичного тону особистості, що стимулює появу мотивів активного залучення до діяльності, спрямованої на задоволення потреби самореалізації. У нашому дослідженні така потреба є співзвучною потребі професійного розвитку, оскільки означена сфера діяльності вчителя передбачає реалізацію його професійних здібностей, генерування ним оригінальних ідей, окреслення нових перспектив. Тобто активність є джерелом впливу

на мотивацію прагнення самовдосконалення, самоконтролю, вчинення дій соціокультурного змісту, оскільки актуалізує моральні й соціальні норми професійної поведінки вчителя. У цьому разі потреба професійного розвитку підсилюється потребами схвалення та визнання як у професійному оточенні, так і суспільному.

4. Рівень очікувань. Згідно з мотиваційною концепцією С. Шварца прогнозування очікувань актуалізує «діяльність допомоги» як із боку самої людини (суспільна користь), так і з боку інших людей (очікування збагачення власного потенціалу, відновлення затрат, поповнення ресурсів). Рівень очікувань наділяє особистість педагога правом вибору міжособистісних комунікацій у процесі надання чи отримання допомоги. І хоча така допомога втрачає характер альтруїзму, їй усе ж таки притаманні цільова спрямованість, актуалізація емпатичного збудження, концентрація доброзичливих взаємовигідних намірів, що в результаті має позитивний вплив на формування й задоволення потреби професійного розвитку.

Висновки. Отже, наведені вище мотиваційні чинники – зовнішні (об’єктивні) і внутрішні (суб’єктивні) – за умови їх комплексного врахування та практичного використання дають змогу керівникам закладів освіти не лише конструктивно впливати на процес професійного розвитку педагогів, але й загалом сприяти формуванню в них мотиваційної компетентності, яку Р. Уайт тлумачить як «компетентність ефективності» людини, оскільки вона об’єднує в собі множину видів діяльності та мотивацію особистості завдяки відчуттю власної ефективності, що й спричинює появу прагнення до її постійного цілеспрямованого підвищення [9].

Перспективи подальших досліджень пов’язані з дослідженням умов формування мотиваційної компетентності педагогів у системі їх професійного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. [3-тє вид.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
2. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини : навч. посіб. у схемах, таблицях, коментарях. Одеса : Видавництво ОДУВС, 2023. С. 12.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ : Товариство «Знання» України, 2011. 520 с.
4. Купрієвич В. О. Зміст та функції післядипломної освіти як складової професійного розвитку педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації* : зб. наук. пр. з матеріалами VII Міжнар. наук. конф. (м. Вінниця, 28 черв. 2024 р.) / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця : ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 193-196. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741636/1/%D0%A1-193-196.pdf>
5. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. С. 72.
6. Назаренко Л., Назаренко В. Сутність трансформації освітнього процесу здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою. *PrOsvita*. 2024. № 1. С. 38-51.
7. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 3-тє вид., стер. Київ : Либідь, 1997. С. 236-237.
8. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи / Олійник В. В. та ін. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*: зб. наук. пр. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 382-391.
9. While R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66 (5). Рр. 297-333.

References:

1. Varii, M. Y. (2009). *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Kisil, Z. R., & Shvets, D. V. (2023). *Motyvatsiia diialnosti liudyny* [Motivation of human activity]. Odesa [in Ukrainian].

3. Kremen, V. H. (2011). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvithnomu prostori* [Philosophy of humanism in the educational space]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kupriiievych, V. O. (2024). *Zmist ta funktsii pisliadiplomnoi osvity yak skladovoi profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoi osvity* [The content and functions of postgraduate education as a component of the professional development of pedagogical workers in the conditions of open education], *Naukovyi prostir: aktualni pytannia, dosiahnennia ta innovatsii*, Zb. nauk. pr. z materialamy VII Mizhnar. nauk. konf. [Scientific space: current issues, achievements and innovations, Proceedings of the VII International Scientific Conference]. Vinnytsia. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741636/1/%D0%A1-193-196.pdf> [in Ukrainian].
5. Martynets, L. A. (2017). *Upravlinnia osvithnim seredovyschem profesiinoho rozvytku vchyteliv u zahalnoosvithnomu navchalnomu zakladi* [Managing the educational environment for professional development for teachers in a general education institution]. Vinnytsia [in Ukrainian].
6. Nazarenko, L., & Nazarenko, V. (2024). *Sutnist transformatsii osvithnoho protsesu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity za dystantsiinoiu formoiu* [The essence of the transformation of the educational process of obtaining complete general secondary education through distance learning]. *PrOsvita*, 1, 38-51 [in Ukrainian].
7. Kyrychuk, O. V., & Romentsia V. A. (Eds.). (1997). *Osnovy psikhologhii* [Fundamentals of Psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Oliinyk, V. V. (2017). *Problemy i perspektyvy rozvytku pisliadiplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh rozbudovy Novoi ukrainskoi shkoly* [Problems and prospects for the development of postgraduate pedagogical education in the context of the development of the New Ukrainian School]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*, 382–391 [in Ukrainian].
9. While, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological review*, 66 (5), 297–333 [in English].

Odainyk S. F.,

orcid.org/0000-0002-5675-0359

MOTIVATIONAL FACTORS FOR THE PEDAGOGICAL WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEED FORMATION IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article contains the grounding of the actual pedagogical staff professional development process in the context of transformational changes relevant to the educational sector in general, and the New Ukrainian School Concept implementation, in particular, the priority of the motivational and needs' component in the above-specified process, regarding the individual activity motif and needs correlation based on the outlined scientific positions.

The author presents her interpretation of the concept core "motivational factor" as a source of influence on the process of "arousal" in the mind of the teacher of certain moral ideas or images that are embodied in activities aimed at satisfying his need for professional development. External and internal motivational factors are identified and substantiated depending on the nature of the influence. The first group includes the factors that determine the conditions, goals and content of the activities carried out in this area, which objectively influence the emergence of relevant motives. The second group is represented by internal motivational factors that directly affect the balance between the employee's actions and the reasons that cause and explain them, ultimately leading to the individual's activity to meet the need for professional development. The author refers to the objective factors as productive, incentives and motivations. The group of subjective motivational factors touches upon professional ambitions, degree of aspirations, level of activity, and nature of expectations.

As it has been proven, motivational factors - external (objective) and internal (subjective), being considered and used in practice, allow managers at educational institutions not only for constructively influence the process of professional teachers' development but also to contribute to their general motivational competence formation necessary for the increase of the professional activity efficiency.

Key words: professional development of pedagogical workers, types of needs, external and internal motivational factors.

Дата надходження статті: 21.10.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шпак В. П.

УДК 373.2.011.3-051:005.963](477)"364"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.615>

Швед Г. В.*,

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

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Статтю присвячено висвітленню актуальних напрямків професійного розвитку педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України в умовах війни. Схарактеризовано зміни у формах і методах здійснення професійної діяльності педагогів дошкільної галузі, що відбулися внаслідок воєнних дій на території України. Серед таких змін авторкою виділено: зміни, пов'язані з організацією навчання (зупинка / переривання освітнього процесу, уведення змішаної/дистанційної форми навчання залежно від безпекової ситуації регіону, адаптація освітніх програм, форм і методів роботи для здійснення дистанційної освіти); зміни, пов'язані з безпекою під час освітньої взаємодії (створення безпечного простору у вигляді захисних споруд/найпростіших укриттів, навчання основних правил безпеки та алгоритму дій під час надзвичайних ситуацій, організація діяльності вихованців під час перебування в укриттях); зміни, пов'язані з психоемоційним станом учасників освітнього процесу (здійснення навчання й виховання в умовах війни, емоційне вигорання педагогічних кадрів, ознаки стресу в дітей та їх батьків/опікунів, надання психосоціальної підтримки, проблема відновлення психологічного комфорту серед дітей) тощо.

Визначено орієнтовну тематику програм підвищення кваліфікації з огляду на проблеми, що постали перед національною освітою для набуття актуальних знань, необхідних для здійснення професійної діяльності. Матеріал статті сприятиме побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку для педагогічних працівників дошкільної галузі України з огляду на перешкоди, що постали перед освітою Україною сьогодні (адаптація освітніх і виховних методик до дистанційного/змішаного навчання, оволодіння новими технологіями й методами роботи в дистанційному форматі, поглиблення знань та вдосконалення здійснення психосоціальної підтримки, ефективних технік самопомогі й підтримки фізичного, соціального й психічного здоров'я та благополуччя вихованців).

Ключові слова: післядипломна освіта, професійний розвиток, педагоги закладів дошкільної освіти.

Постановлення проблеми. Зростання значення післядипломної освіти сьогодні підсилюється впливом широкомасштабної війни, потребою підготовки фахівців до роботи в умовах надзвичайної ситуації, професійної адаптації та подальшого подолання наслідків війни в усіх сферах розвитку України, зокрема в галузі освіти. Загальновідомо, що надання якісних освітніх послуг залежить від усвідомлення й узагальнення результатів власної професійної діяльності педагогами. Проте в умовах війни враховуємо появу нових векторів для здійснення професійного розвитку педагогів з урахуванням змін у формах і методах освітньої взаємодії, зокрема в галузі дошкільної освіти. Тож актуальність професійного розвитку педагогічних працівників дошкільної галузі України зумовлена потребою здійснення якісної підготовки, що стане запорукою подальшого успіху в навчанні, адаптації та інтеграції вихованців у суспільстві та забезпечення їх готовності до майбутніх життєвих викликів.

Аналіз досліджень. Дослідження проблем професійного розвитку педагогічних працівників закладів дошкільної освіти відображено в напрацюваннях Г. Беленької, Я. Квасецької, О. Самсонової, Т. Слободянюк, В. Ходунової та ін. Однак питання професійного розвитку в умовах війни досліджені не повною мірою.

*© Швед Г. В.

Мета статті – визначити актуальні напрямки професійного розвитку педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Питання вдосконалення професійної компетентності та побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогів дошкільної галузі безпосередньо залежить від суспільних запитів й орієнтирів державної освітньої політики, які покладено в основу нормативно-правових документів, зокрема законів України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2024), Базового компоненту дошкільної освіти (2021) та галузевих професійних стандартів («Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021), «Керівник закладу дошкільної освіти» (2021).

Професійний розвиток педагогів є важливою умовою для вдосконалення дошкільної освіти, оскільки кваліфіковані фахівці відіграють ключову роль у наданні якісних освітніх послуг. Серед основних показників, визначених Європейською рамкою якості дошкільної освіти та догляду за дітьми [3], є наявність кваліфікованих і вмотивованих педагогів, які сприяють усебічному розвитку дитини. В умовах оновлення освітніх стандартів, нових вимог до компетентностей, зміни форм і методів навчання важливо, щоб педагоги мали можливість безперервно підвищувати свою кваліфікацію. Професійний розвиток не лише допомагає педагогу оновлювати свої знання, але й сприяє особистісному зростанню, підвищенню мотивації до роботи в умовах постійних змін та викликів.

З огляду на Національну рамку кваліфікацій, що ґрунтується на європейських і національному стандарті, принципах забезпечення якості освіти, та враховуючи вимоги ринку праці до необхідних умінь працівників, було розроблено професійні стандарти з переліком компетентностей для фахівців дошкільної галузі. Професійні стандарти визначають критерії допуску до роботи, рівень професійної підготовки та відповідність працівників дошкільної освіти кваліфікаційним вимогам [6; 7]. Для визначення основних напрямків професійного розвитку стандарт постає як засіб об'єктивного оцінювання власної діяльності, мотивації до самовдосконалення відповідно сучасних підходів до навчання і виховання дітей дошкільного віку, зазначених у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Остання редакція Базового компонента дошкільної освіти, визначаючи вимоги щодо обов'язкових результатів навчання й виховання дітей дошкільного віку, не тільки регулює діяльність працівників дошкільної галузі, але й сприяє розробленню й оновленню освітніх програм для закладів дошкільної освіти, окреслює вимоги щодо підготовки майбутніх педагогів дошкільця, впливає на оновлення програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з огляду на актуальні проблеми й новації.

Розглядаючи сучасний стан дошкільної освіти України, слід звернути увагу на актуальність здійснення методичної, психологічної та інформаційної підтримки всіх учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, а також спроможності відновлення й ефективної організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в повоєнний період. Виконання посадових обов'язків педагогів дошкільної галузі в умовах війни зазнало кардинальних змін. Серед них виділяємо зміни, пов'язані з організацією навчання (зупинка / переривання освітнього процесу, введення змішаної/дистанційної форми навчання в залежності від безпекової ситуації регіону, адаптація освітніх програм, форм і методів роботи для здійснення дистанційної освіти); зміни, пов'язані з безпекою під час освітньої взаємодії (створення безпечного простору у вигляді захисних споруд/найпростіших укриттів, навчання основних правил безпеки та алгоритму дій під час надзвичайних ситуацій, організація діяльності вихованців під час перебування в укриттях); зміни, пов'язані з психоемоційним станом учасників освітнього процесу (здійснення навчання й виховання в умовах війни, емоційне вигорання педагогічних кадрів, ознаки стресу у дітей та їх батьків/опікунів, надання психосоціальної підтримки, проблема відновлення психологічного комфорту серед дітей) тощо.

Безсумнівно, спосіб організації освітнього процесу в дошкільній сфері впливає на якість освітніх послуг. Так, дані моніторингового дослідження, надані Міністерством освіти і науки України щодо організації роботи закладів дошкільної освіти станом на 1 червня 2024 року, свідчать про очний, дистанційний і змішаний формати організації діяльності, які працюють за очним (8665 закладів), дистанційним (1933 закладів) і змішаним (1320 закладів) форматами [8]. Незважаючи на те, що більшість закладів працюють в очному форматі, очевидним залишається факт потреби надання методичної підтримки педагогам дошкільної галузі, які працюють в дистанційному та змішаному форматах. Ураховуючи адаптацію національної системи освіти до змін, пов'язаних із впливом війни, пошук й реалізацію засобів організації якісного навчання відбувається й на рівні післядипломної педагогічної освіти. Так, одним з актуальних напрямків професійного розвитку вважаємо вдосконалення інформаційно-цифрової компетентності, що надає можливість організовувати та здійснювати освіту навіть в умовах надзвичайної ситуації. Інформаційно-цифрова компетентність включає здатність педагогів дошкільної галузі ефективно використовувати інформаційні технології, онлайн-ресурси та інші цифрові інструменти як для здійснення освітнього процесу, так і для організації власного навчання [10, с. 184].

Отже, програми підвищення кваліфікації мають включати теми, які розкривають теоретичні й практичні аспекти цифрової грамотності, основи медіаграмотності, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення дистанційного навчання, санітарно-гігієнічні вимоги використання цифрових ресурсів, особливості здійснення комунікації та співпраці з вихованцями та їх батьками; здійснення власного навчання й професійного розвитку; забезпечення інформаційної безпеки.

З огляду на ризик обстрілів та інших загроз, пов'язаних із воєнними діями, створення безпечних умов у закладі дошкільної освіти є пріоритетним напрямком державної політики, органів місцевого самоврядування та адміністрації закладів освіти. Так, результати дослідження ДНУ «Інститут освітньої аналітики» щодо потреб учасників освітнього процесу закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану свідчать про потребу облаштування та наповнення освітнього середовища (57,6 %) та облаштування укриття (42,8 %) [1]. Відтак важливими питаннями у здійсненні професійного розвитку є законодавча база щодо організації безпеки, вимоги до захисних споруд у закладах дошкільної освіти, планування евакуації та забезпечення готовності персоналу до дій у разі небезпеки, організація інформаційної роботи з батьками, моніторинг та контроль якості заходів безпеки. Питання щодо організації безпечних споруд передбачає потребу підготовки педагогів до організації діяльності з дітьми дошкільного віку в умовах укриття, зокрема планування простору укриття, забезпечення емоційного комфорту вихованців в укритті, організація діяльності дітей в умовах укриття, орієнтовне дидактичне забезпечення укриття тощо.

З огляду на втрату відчуття безпеки, перебування учасників освітнього процесу у стані стресу та дистресу, належною складовою професійного розвитку є психолого-педагогічна підтримка, перша психологічна допомога й відновлення ментального здоров'я. Так само результати дослідження стану організації освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах війни вказують на потребу додаткового навчання з питань психологічної підтримки вихованців (55,8 %) та підвищення власної стійкості й технік самовідновлення (39,9 %) [1]. Це свідчить про потребу введення у програми курсів підвищення кваліфікації таких тем, як ментальне здоров'я дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану; психосоціальна підтримка дітей дошкільного віку в умовах війни; підтримка дошкільнят та їх батьків на окупованих територіях; практичні навички подолання стресу і тривожності в дітей дошкільного віку; надання першої психологічної допомоги; формування навичок організації безпечного освітнього середовища та діяльності в укритті; підтримка благополуччя педагогів; теоретичні й практичні

аспекти подолання емоційного вигорання педагогів дошкільної галузі під час війни тощо [10, с. 188].

Так, з огляду на потребу підготовки педагогів дошкільної галузі до роботи в умовах війни, ініціативою Міністерства освіти і науки України стала реалізація відповідних програм професійного розвитку, зокрема й у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти. Серед них виділяємо програму підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти «Благополуччя дітей та педагогів: дієві інструменти і практики психосоціальної підтримки» (The LEGO Foundation & MHPSS Collaborative) [5]; програму підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти з соціально-емоційного розвитку і навчання дітей дошкільного віку «Peppy Pals» («Веселі Друзі»)» (The LEGO Foundation & Collaborative Association for Social and Emotional Learning) [4], фасилітовані онлайн-курси «Демократичний садочок: комфортне психосоціальне середовище для всіх і кожного», «Демократичний садочок: психосоціальна підтримка» (програма підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа») [2], національну ініціативу «Стаємо сильнішими разом!» (використання ресурсів ОДГ/ОПІ для сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни) в рамках швейцарсько-українського проєкту DECIDE – «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» [9] та інші.

Висновки. Тож професійний розвиток педагогів України в умовах війни сприяє не лише покращенню якості освіти, але й допомагає і педагогам, і дітям долати проблеми, зумовлені кризами, що охоплює адаптацію освітніх і виховних методик до дистанційного / змішаного навчання, оволодіння новими технологіями й методами роботи в дистанційному форматі, розвитку соціально-емоційних навичок, технік самодопомоги й підтримки фізичного, соціального й психічного здоров'я та благополуччя вихованців.

Порушена у статті проблема надзвичайно важлива та багатогранна й потребує подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Дослідження щодо стану організації освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/doshkilna_osvita_report_2023.pdf
2. Змішане навчання в рамках Програми підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа». URL: <https://www.schools-for-democracy.org/onlain-navchannia/zmishane-navchannia-v-ramkakh-prohramy>
3. Ключові показники якості дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf>
4. Програма соціально-емоційного розвитку «Веселі друзі». URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/diyalnist-the-lego-foundation-u-doshkilli-ukraini/programa-sotsialno-emotsiynogo-rozvitku-veseli-druzi>
5. 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 10 листопада 2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-deyaki-pitannya-vprovadzhennya-osvitnih-komponentiv-navchalnih-disciplin-spekursoriv-moduliv-z-psihsocialnoyi-pidtrimki-ditej-ta-pedagogiv-v-umovah-krizovih-situacij-uprovadzhennya-igrovi>
6. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
7. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України № 620-21 від 28 вересня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

8. Рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у навчальному 2024/2025 році. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/08/28/rekomendatsiyi-shchodo-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-doshkilna-osvita-2024.pdf>
9. «Стаємо сильнішими разом!»: презентація ініціативи, що покликана допомогти дітям, які постраждали від війни. URL: <https://mon.gov.ua/events/staemo-silnishimi-razom-prezentatsiya-initsiatiyi-shcho-poklikana-dopomogti-dityam-yaki-postrazhdali-vid-viyni>
10. Швед Г. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України (50-ті – початок 90-х років ХХ століття): дис. ... д-ра філософії: 011 / Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. Херсон, 2023. 278 с.

References:

1. Doslidzhennia shchodo stanu orhanizatsii osvitnoi diialnosti v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Research on the state of the organization of educational activities in preschool education institutions in the conditions of martial law]. Retrieved from <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/doshkilna-osvita-report-2023.pdf> [in Ukrainian].
2. Zmish ane navchannia v ramkakh Prohramy pidtrymky osvitnikh reform v Ukraini «Demokratychna shkola» [Blended learning within the framework of the Program to Support Educational Reforms in Ukraine "Democratic School"]. Retrieved from <https://www.schools-for-democracy.org/onlain-navchannia/zmishane-navchannia-v-ramkakh-prohramy> [in Ukrainian].
3. Kliuchovi pokaznyky yakosti doshkilnoi osvity [Key indicators of the quality of preschool education]. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf> [in Ukrainian].
4. Prohrama sotsialno-emotsiinoho rozvytku «Veseli druzi» [Social and emotional development program "Funny Friends"]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/diialnist-the-lego-foundation-u-doshkilli-ukraini/programa-sotsialno-emotsiynogo-rozvytku-veseli-druzi> [in Ukrainian].
5. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, On some issues of implementing educational components (subjects, special courses and modules) on psychosocial support of children and teachers in crisis situations, implementing game and activity methods of learning and development dated November 10, 2022 No. 1005. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-deyaki-pitannya-vprovadzhennya-osvitnih-komponentiv-navchalnih-disciplin-spekursiv-moduliv-z-psihosocialnoi-pidtrimki-ditei-ta-pedagogiv-v-umovah-krizovih-situacij-uprovadzhennya-igrovi> [in Ukrainian].
6. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, On approval of the professional standard "Preschool Education Teacher" 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].
7. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, On approval of the professional standard "Head (Director) of Preschool Education Institution" dated September 28, 2021, No. 620-21. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. Rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity u navchalnomu 2024/2025 rotsi [Recommendations for the organization of the educational process in preschool education institutions in the 2024/2025 academic year]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/08/28/rekomendatsiyi-shchodo-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-doshkilna-osvita-2024.pdf> [in Ukrainian].
9. «Staiemo synishymy razom!»: prezentatsiia initsiatyvy, shcho poklykana dopomohty ditiam, yaki postrazhdaly vid viyny ["We are stronger together!": the presentation of an initiative designed to help children affected by war]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/events/staemo-silnishimi-razom-prezentatsiya-initsiatiyi-shcho-poklikana-dopomogti-dityam-yaki-postrazhdali-vid-viyni> [in Ukrainian].
10. Shved, H. V. (2023). *Rozvytok pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity Ukrainy (50-ti – pochatok 90-kh rokiv XX stolittia)* [The development of postgraduate education of pedagogical staff of preschool education institutions of Ukraine (50s – early 90s of the 20th century)]. (PhD Thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council. Kherson [in Ukrainian].

Shved H. V.,

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

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN WAR CONDITIONS

The article is devoted to highlighting current areas of professional development of pedagogical staff of preschool education institutions of Ukraine in wartime conditions. The changes in the forms and methods of professional activity of preschool teachers that occurred as a result of military operations on the territory of Ukraine have been described in the article.

Among such changes, the author has highlighted: changes related to the organization of education (suspension/interruption of the educational process, implementation of blended/distance learning depending on the security situation in the region, adaptation of educational programs, forms and methods of work for distance education); changes related to safety during educational interaction (creation of a safe space in the form of protective structures/simple shelters, teaching basic safety rules and an algorithm of actions during emergencies, organization of students' activities in shelters); changes related to the psycho-emotional state of participants of the educational process (implementation of education and upbringing in war conditions, emotional burnout of teaching staff, signs of stress in children and their parents/guardians, provision of psychosocial support, the problem of restoring psychological comfort among children), etc.

The indicative topics of advanced training programs have been determined in view of the challenges facing national education in acquiring relevant knowledge necessary for professional activity. The material of the article will contribute to the construction of an individual trajectory of professional development for pedagogical staff in the preschool sector of Ukraine, taking into account the obstacles that have arisen in education in Ukraine today (adaptation of educational and educational methods to distance/blended learning, mastering new technologies and methods of work in a distance format, deepening knowledge and improving the implementation of psychosocial support, effective self-help techniques and supporting the physical, social and mental health and well-being of students).

Key words: postgraduate education, professional development, preschool teachers.

Дата надходження статті: 27.11.2024 р.

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

Розділ 4

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

УДК 81'271/159

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.611>

Демченко В. М.^{*},
orcid.org/0000-0003-1841-7798

МОВНА ПІДГОТОВКА ПУБЛІЧНИХ УПРАВЛІНЦІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВИМІРИ

У статті розглянуто складові мовленнєвої компетенції публічних службовців, зокрема не лише особливості їх комунікаційної практики, але й специфіку фахової підготовки, що передбачає набуття знань з усіх мовних рівнів, насамперед лексичного, синтаксичного і фразеологічного, де останній стосується сталих мовленнєвих кліше. Визначено, що найбільшу загрозу системі української мови несе російськомовне калькування, яке вже два сторіччя активно засмічує нашу національну мову й, насамперед, її діловий стиль, що й становить об'єкт нашого дослідження. Предметом розвідки є форми української мови – замітники російськомовних кальок, що є логічними на ґрунті нашої національної мови й у контексті сьогоденних подій, коли відкритим і конкретним ворогом у війні є колишня метрополія зі своєю російською мовою, яка ті двісті років домінувала в освіті й діловодстві України. Проаналізовано низку прикладів уживання окремих лексем і синтаксичних одиниць, калькованих із російської мови, у діловому мовленні управлінців, юристів й освітян та запропоновано варіанти їх заміни на питомі й логічні українські відповідники.

Зроблено висновки, що серед вимог законодавства щодо забезпечення функціонування української мови як державної слід відзначити її очищення від іншомовних елементів, тобто російськомовних кальок, зокрема в діловому стилі. Питомі українські слова, що пропонуються для таких заміни, є логічними й органічними, і тому публічний службовець мусить мати відповідні знання й мовне чуття.

Ключові слова: публічний службовець, мовна компетенція, калькована одиниця, мовленнєве кліше, діловий стиль мови.

Постановлення проблеми. Відповідно до положень Закону України від 2019 року «Про забезпечення функціонування української мови як державної», що відповідно до конституційного визначення української мови в статусі державної забезпечує її домінування в усіх публічних сферах і декларує відповідні зобов'язання для публічних осіб (депутатів, управлінців, правоохоронців, освітян, військових, бізнесу тощо), відзначаються й структурні аспекти її функціонування. Серед них ми виділяємо вимоги застосування української мови відповідно до її правопису (як закону за правовим рівнем), запобігання її вульгаризації та змішування з іншими мовами (тобто в формі примітивного просторіччя, що має загально відому назву «суржик»), а також заміни іншомовних слів і словосполучень (зокрема термінологічних) українськими відповідниками, якщо ті рівнозначні за змістом [1].

Останню вимогу потрібно вимірювати вже в іншій концептуальній площині – юридичній, адже попередні виміри стосувалися власне мовного вибору, й ті ж юристи чи управлінці часом захищали певну мовну форму – російськомовну кальку – через традиційне її використання в діловому стилі, а український відповідник не вважали термінологічним. Сьогодні ж таких дискусій не має бути взагалі, адже Закон 2019 року конкретно зазначає про обов'язковість такої заміни. Залишається тільки визначати такі чужі форми й прибирати їх із мовленнєвої практики.

Аналіз досліджень. Розглядувана тематична площина розглядується українськими вченими в кількох напрямках. Так, українську мову в ментальному контексті вивчали ще В. Русанівський [2] та А. Конверський [3], досліджуючи, зокрема, й вимір логічності. Відома київська дослідниця Л. Масенко [4] розглядає питання функціонування

^{*}© Демченко В. М.

української мови, зокрема в умовах ідеологічного радянського / російського тиску, оперуючи поняттям «мовна війна». Більш конкретно проблему калькування, зокрема російськомовного, вивчали А. Венцовський (на публіцистичному рівні) [5] та С. Караванський (на лексикографічному рівні) [6], а принагідно до сфери мовної освіти ці питання досліджують І. Плотницька (у публічному управлінні) [7] та О. Царик (культура мовлення) [8]. Незважаючи на такий широкий спектр досліджень, можемо відзначити недостатність праць, де конкретно аналізуються найбільш актуальні мовленнєві ситуації в межах ділового стилю.

Мета статті – у площині ділового стилю української мови проаналізувати окремі мовленнєві ситуації, вирішення яких із застосуванням логічних мовних форм дозволить публічному управлінцю удосконалити свою мовну компетентність.

Виклад основного матеріалу. За визначенням сучасних освітніх програм, підготовка публічних службовців (за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування») передбачає формування насамперед комунікативної компетенції, серед компонентів якої (уміння й навички користування всілякими комп'ютерними й мобільними гаджетами, знання у сфері групової комунікації, психології діалогічного спілкування чи загалом взаємодії з довколишнім середовищем [2]) домінантною має бути власне мовна / мовленнєва майстерність, що передбачає правильний вибір адекватної мовної форми в побудові власного висловлювання (у письмовій чи усній її реалізації).

До прикладу: промовець у тексті виступу має тезу «зустріч із 563 мешканцями будинку» (а може бути ще й скорочення – скажімо, «мешк.»). У процесі прочитання такого тексту, звісно, буде пауза перед вимовою числівника (який варто завчасно написати словами), адже описова форма «п'ятьмастами шістдесятьма трьома» навряд чи під силу людині, яка не є філологом (та й ті не всі правильно висловляться у спонтанній ситуації). Реально ж у такому разі промовець виголосить щось на кшталт «п'ятистами шестидесятьма трьома» або й «п'ятсот шестидесятью», не кажучи вже про фонетичні особливості такої вимови, що мають тенденцію до редукції.

Проте на відміну від правопису числівників, що визначається в орфографічних правилах у підручнику, існує значний конгломерат слів і словосполучень, правопис яких відповідає граматиці і словникам, але є неадекватним через свою історичну калькованість із російської мови, яка була домінантною у сферах освіти й діловодства колишніх російської та радянської імперій. Звісно, такі кальковані форми з'являлися впродовж двохсот років як стихійно (суб'єктивне адаптування більш відомих і звичних слів у діловому письмі в умовах української мови – на кшталт «розпис», «примірний», «учбовий»), так і організовано (умисне надання пріоритету калькованій формі перед питомо українською в словниках, що робилося тими ж українськими мовознавцями на догоду імперським ідеологам – на кшталт «спір», «заложенники», «поліцейський»). Проте обидва процеси мали негативний результат, адже національна мова була засмічена чужими формами – лексичними, семантичними, фразеологічними, а також через порушення своїх законів зазнавала структурних деформацій.

До прикладу: у словосполученнях «діюча інструкція», «існуючий уряд» наявний активний дієприкметник («діюча», «існуючий»), який порушує один із законів української мови, а також є калькованою формою від рос. «действующая» та «существующий». Натомість питомим українським відповідником є прикметник «чинний» («чинна інструкція», «чинний уряд»), який є давнім у мові й може використовуватися в багатьох ситуаціях мовлення, адже його семантика передбачає дієвість, реальність, фактичність. І на відміну від семантичної обмеженості російського «чинити» (тобто ремонтувати), маємо низку словосполучень – «чинний Президент», «чинний устрій», «чинники державної політики», «учинити справу» тощо.

На рівні ділової фразеології частотними є такі кальковані словосполучення, як «у першу чергу» (рос. «в первую очередь» – укр. «насамперед / передусім») і «в даний час» (рос. «в данное время, сейчас» – укр. «на сьогодні (сьогодні, наразі)'). Деякі кальки

потребують певної незначної зміни (скажімо, додавання чи віднімання одного звуку), – до прикладу: прислівник «слабо» («слабо розвинена економіка»), що є прямою калькою (рос. «слабо развитая экономика»), можна замінити на «слабко», однак більш правильним відповідником буде прислівник «недостатньо» («недостатньо розвинена економіка»). Також часто вживають дієслово «надіятися» та іменник «надія» (на щось), які є кальками від рос. «надеяться», «надежда», проте логічними й адекватними є відповідники «сподіватися» та «сподівання». Отже, правильним реченням буде, скажімо, «ми сподіваємося на швидкі зміни в суспільному житті» або «маємо сподівання на вдалу реалізацію державної політики».

Зауважимо при цьому, що всі ділові кліше такого типу все одно мають ознаку певного перебільшення, пафосу, що було властиве великоросійському канцеляриту, проте й у документах уже українського ділового стилю відчувається ця стильова особливість (до прикладу – гетьманської канцелярії від 1650 року: «абисте о том відаючи, оного всі за полковника свого міли і послушни єму били, так яко на тоє належить»). Логічно, що це було властиве й будь-якій королівській канцелярії тих часів, як і взагалі «високому стилю» будь-якої імперської мови (англійської, іспанської тощо).

Ще однією частотною калькованою формою є дієслово «знаходиться» (рос. «находится») у різних контекстах (до прикладу – «Україна знаходиться в Європі»). Якщо в російській мові це дієслово є безальтернативним у будь-якій ситуації, то в українській існує низка різноманітних відповідників: «Україна розміщується в...», «управління у справах молоді міститься у...», «будинок розташований за адресою...», «особа перебуває у відпустці» – з іменниковими варіантами «місце розташування / розміщення установи», «місце перебування особи» (до прикладу – «адреса розташування установи»). Що ж до розбіжності в логіці двох мов, то в українській дієслово «знаходиться» походить від дієслова «знайти» (щось), тобто має в основі семи пошуку й знаходження (віднайдення).

Деякі форми в російській мові вже не так активно використовуються, але в українській усе одно мають характер калькованих. До прикладу: кліше «носять характер» (рос. «носят характер») не має семантичної логіки, а «являє собою» (рос. «являет собой») має основу «ява, явище», що утворює низку похідних слів («виявляє», «з'являється» тощо). Відповідно до цього питомі українськомовні відповідники «мають характер» (або «характеризуються») та «становить собою» (складність, об'єкт за будови тощо) є органічними й логічними в такому контексті. При цьому є одиниці, що не є прямою калькою, але мають дві форми, і тому їх мовну органічність потрібно відчувати. Скажімо, «напря́м» (рос. «направление») має паралельну форму «напрямок», що, на нашу думку, є більш органічною – певно, через аналогії до «відтинок», «відтінок», «світанок» тощо, тобто за продуктивною словотвірною моделлю. Отже, маємо говорити: «У цьому Законі України декларовано напрямки державної політики в галузі освіти».

Публічний службовець мусить комунікувати не лише з пересічними громадянами, але й із фахівцями з різних сфер суспільного життя. Тому розглянемо окремі субмови освітян і юристів, елементи яких активно використовуються в діловому мовленні та фіксуються в різноманітних державних документах. Так, в освіті кальковані форми зберігаються дуже довго, що пояснюється, з одного боку, консервативністю української педагогіки, яка й досі перебуває під впливом так званої «радянської школи», а з іншого – побоюванням вносити зміни в мовну освіту через негативне сприйняття цього дітьми та їхніми батьками.

Тому зберігаються до сьогодні терміни на кшталт «ступінь», «задача» і «рисунок», які пояснюються педагогами децю іншою семантикою порівняно з відповідними «ступінь», «завдання» і «малюнок». На нашу думку, це зайве стильове розмежування ще від радянських часів, адже пара «ступінь – ступінь» штучно розведена на користь російської прямої кальки (рос. «ступень»), а «завдання – задача» – через аргумент більшої

конкретизації (звуження) другого відповідника. Тобто «завдання» – більш широке поняття (до прикладу – «завданням нашої держави є...»), а «задача» стосується такого ж завдання, але на розрахунок (математичне, фізичне тощо). Аналогічно трактується й «рисунок».

Проте пряма калька «задача» (рос. «задача») поступово в освіті почала завойовувати все більше функційного обсягу, використовуючись і в інших сферах, зокрема й управління, де так називаються певні ситуації (моделювання практики діяльності), які треба вирішити студентам. Також цей термін уживався довгий час як один з атрибутів кваліфікаційної дослідницької роботи (зокрема дисертації) й лише останнім часом поступився терміну «завдання». Ми гадаємо, що це знов-таки зайве стилістичне розмежування, зумовлене колишньою ідеологічною орієнтацією на виведення власне українських термінів зі сфер науки й діловодства, і нічого принципового не станеться, якщо у шкільному підручнику з математики, хімії чи фізики буде написано «Завдання №...», а в науковому описі – «математичне завдання», «управлінське завдання» тощо (можна додати додаткову ознаку «практичне»). Головне, що це буде один із кроків принципового відходу від російської мови як імперської в умовах уже незалежної унітарної держави зі своєю національною мовою з конституційним статусом державної [9].

Ще одна субмова, що потребує розгляду через частотне використання її елементів у законотворчості, – це юридичний стиль української мови. Ще не так давно розроблялися основи для заснування окремої наукової галузі з назвою «Юридична лінгвістика» (або ще «Юрислінгвістика» «Юридична мова», «Мова права» тощо) за ініціативи проф. Ю. Прадіда із Сімферопольського університету. У цьому напрямку організовувалися наукові конференції, створювалася методична література, проте, як нам здається, таке виокремлення не доцільне, як і будь-якої іншої субмови. Річ у тім, що це стосується насамперед лексичного рівня, заради якого таке подрібнення не варте зусиль наукової спільноти. До того ж сьогодні система загальнонародної мови швидко уніфікується, й навіть діалектні страти, що мають не лише лексичний рівень, принципово розрізняються хіба що на фонетичному.

Утім відповідно до свого значення юридична субмова (тобто лексична система юридичного субстилю) становить і найбільшу небезпеку для структури української мови знов-таки через численні кальковані форми. І найбільшою та небезпека є навіть не тому, що маса державних документів містить ці кальки, а тому, що відбувається зворотний ефект: кальковані форми продовжують уживатися через їх наявність у попередніх документах, і в нових актах вони гарантовані, адже ті засновані на попередніх. Це зачароване коло ніхто не може розірвати, адже в його основі – та ж таки Конституція, де ця помилкова форма вжита, і впертість (адвокатська принциповість) юристів, які не бажають порушити ті канони.

До прикладу: мовне кліше «прийняти Закон» довгий час є предметом дискусій мовників-пуристів, і навіть під час написання всеукраїнського диктанту журналістка намагалася отримати від чинного Президента відповідь, чи знає він про відповідник «ухвалити», від чого той відмахнувся, чим надав змогу консерваторам продовжити використовувати дієслово «прийняти». Гадаємо в іншому разі набагато більше людей стало б використовувати новий варіант.

Звісно, те дієслово є прямою калькою від рос. «принять», і тому науковий / діловий стиль переповнений словосполученнями «прийнятий Закон», «прийняття рішень», «приймання постанов» тощо, які є прямими кальками вже на синтаксичному (фразеологічному) рівні. Тобто невідома нам логіка російської мови перетягнута була на ґрунт української, де «прийняти» означає «взяти щось у руки» (недарма завжди казали «акушерка прийняла дитину», тобто простягла руки й отримала туди новонароджену дитину). Отже, аналогічно: у нашій ситуації Президент простяг руки й отримав теку з паперовим документом – певним законом – і таким чином «прийняв» його. Але цей

процес передбачає зовсім інше: спочатку відповідний закон планували, складали, оформлювали, а наприкінці Президент його ухвалив, таким чином затвердивши.

Якщо навіть зауважити, що дієслово «ухвалити» не таке логічне (хоча сполуки «схвалена пропозиція» чи «схвалити рішення» досить активні в мовленні та й «ухвалити рішення» нині стає частотним у медіа), усе одно це українське слово на відміну від прямої російськомовної кальки «прийняти». Що ж до повною мірою логічного відповідника, то пропонуємо аналіз такої самої кальки «договір», яка також завоювала ділову сферу мовлення.

Логічно «договір» (рос. «договор») походить від дієслова «договоритися» (від первинної дієслівної форми «говорити»). В українській мові в такій ситуації використовується дієслово «домовитися», тобто той «договір» має бути «домовленістю», що логічно. Але у структурі цього документа є положення «сторони досягли згоди», що і є метою всього процесу укладання акта. Отже, ключове слово тут інше – «згода», через що існує паралельна форма терміна «договір» – «угода», яка також уживається в таких ситуаціях, але не як офіційна назва документа, якою залишається той злочасний «договір».

Люди з логічним типом мислення підсвідомо відчують такі колізії, і тому «угода» часом використовується як синонім до «договору», а часом пишеться в дужках після того, тобто ніяк не завоює свого місця. Отже, як бачимо, термін «угода» повною мірою відповідає семантиці всього процесу, де сторони мають згодитися на ухвалене рішення – узгодити його. Зрештою більше й більше цей термін стає частотним, що можна спостерігати в інтернет-мережі. Але в семантичному полі угоди є ще одна нелогічна мовна форма – «сторони» (знов-таки через її пряму кальковану природу), адже в українській мові такий іменник не вживається, незважаючи на його давню генезу («сторона – страна»), а про його статус як математичного терміна можна сказати те саме, що і про «задачу» та «ступень». І тому можна запропонувати заміник «учасники», що дозволить замість словосполучення «договірні сторони» використовувати більш питоме «учасники угоди».

Тобто саме у практичному вимірі ділової субмови можна усвідомити логічну й органічну на ґрунті української мови форму на відміну від протилежної калькованої з чужої мови (такими в усній реалізації постають навіть звичні для нас лексеми – наприклад, «об'єм», що має автохтонний заміник «обсяг» або «фактор», що безболісно замінюється на «чинник»). О. Царик слушно зазначає в цій площині, що саме мовна практика передбачає інтерпретацію з використанням більш адекватних мовних одиниць у мовленні, однак за умови їх доречності, виразності й логічності [8, с. 6].

Як бачимо, атрибут логічності вчені-мовники виділяють у площині культури мови та дотримання літературної норми, коли певна мовленнєва одиниця (слово, словосполучення, речення) є невдалою навіть не через неадекватне внутрішнє судження мовця, а через його незнання (невідчуття) мовної логічності. Про це зазначав свого часу А. Конверський, розподіляючи логічність на предметну й понятійну, з яких виділяємо другу, що відбиває семантичні й логічні зв'язки в мовленні [3, с. 34]. При цьому зауважимо, що логічне мовлення хоча теоретично й базується на логічному мисленні, але передбачає такий важливий чинник, як мовне чуття, що властиве свідомим мовцям.

Висновки. З аналізу окремих мовних форм у діловому стилі української мови (з розподілом на певні субстили – управлінський, освітній, юридичний), які попри свою високу частотність є нелогічними, адже походять від російської мови, можемо зробити такі висновки:

1) у Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» зазначено вимоги не лише щодо підтримки державної мови на всіх рівнях її функціонування в державі з відповідним рівнем знань публічними особами, але й щодо її очищення від іншомовних елементів, які можна замінити питомими (автохтонними)

українськими. Ці іншомовні елементи у своїй переважній більшості – російськомовні кальки, якими переповнений діловий стиль мовлення;

2) у Законі сказано ще й про вимогу інформувати про такі заміни українське суспільство, що довгий час перебувало в невіданні щодо ідеологічного впливу на нього імперської росії, зокрема й через російську мову. Саме тому публічний службовець, який у складі своєї фахової компетентності мусить мати відповідні знання з української мови, має й громадянам, яким надає адміністративні послуги, пояснювати й негативи від того впливу, й засоби його нівелювання, зокрема заміни російськомовних кальок логічними й органічними українськими відповідниками;

3) залучена нами ознака «логічний» у прив'язці до терміна наукового / ділового стилю передбачає відповідність того терміна українській природі, своєрідному національному колориту, що можна порівняти з калькованою формою (ставимо на перше місце як більш частотну): «в цілому» – «загалом», «у першу чергу» – «насамперед» («передусім»), «шляхом» – «через», «у тому числі» – «зокрема», «необхідність» – «потреба» тощо. Сподіваємося, що в найближчому часі саме питомі українські слова стануть домінувати в діловому мовленні, а публічні службовці будуть їх носіями й навіть творцями.

Для цього службовцям потрібно насамперед трансформуватися психологічно – задля нової України. Особливості такої трансформації й плануємо дослідити в подальшому науковому пошуку.

Список використаних джерел:

1. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 21. Ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
2. Русанівський В. Єдиний мовно-образний простір української ментальності. *Мовознавство*. 1993. № 6. С. 3–13.
3. Конверський А. Є. Логіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Четверта хвиля, 1998. 360 с.
4. Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. Київ: ТОВ «Вид-во «Кліо», 2017. 240 с.
5. Венцковський А. Калькуємо, забувши слово рідне... *Персонал Плюс: всеукраїнський загальнополітичний освітнянський тижневик*. 2008. № 32 (284). 19–25 серпня. URL: <http://www.personal-plus.net/284/3610.html>
6. Караванський С. Російсько-український словник складної лексики. Львів: БаК, 2006. 562 с.
7. Плотницька І. М. Ділова українська мова в державному управлінні: навчальний посібник. Київ: НАДУ, 2014. 184 с.
8. Царик О. Наукові засади формування культури мовлення. *Вісник Черкаського університету: збірник наукових праць, серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 10. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/16661/1/1.pdf>
9. Конституція від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. Ліга Закон. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/Z960254K?an=1>

References:

1. On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language, Law of Ukraine. (2019). *Bulletin of the Verkhovna Rada*, 21, 81. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].
2. Rusanivskiy, V. (1993). Yedyniy movno-obraznyi prostir ukrainskoi mentalnosti [The single language-figurative space of the Ukrainian mentality]. *Movoznavstvo*, 6, 3–13 [in Ukrainian].
3. Konverskiy, A. Ye. (1998). Lohika [Logic]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Masenko, L. (2017). Mova radianskoho totalitaryzmu [The language of Soviet totalitarianism]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Ventskovskiy, A. (2008). Kalkuiemo, zabuvshy slovo ridne... [We calculate, forgetting the native word...]. *Personal Plus: vseukrainskyi zahalnopolitychnyi osvitianskyi tyzhnevnyk*, 32 (284). Retrieved from <http://www.personal-plus.net/284/3610.html> [in Ukrainian].
6. Karavanskiy, S. (2006). Rosiisko-ukrainskyi slovnyk skladnoi leksyky [Russian-Ukrainian Dictionary of Complex Vocabulary]. Lviv [in Ukrainian].

7. Plotnytska, I. M. (2014). *Dilova ukrainska mova v derzhavnomu upravlinni* [Business Ukrainian Language in State Administration]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Tsaryk, O. (2014). *Naukovi zasady formuvannia kultury movlennia* [Scientific Principles of the Formation of Speech Culture]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats, seriiia «Pedahohichni nauky»*, 10. Retrieved from <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/16661/1/1.pdf> [in Ukrainian].
9. *Konstytutsiya vid 28.06.1996 № 254k/96-VR* [Constitution dated June 28, 1996 No. 254k/96-VR]. *Liha Zakon*. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/Z960254K?an=1> [in Ukrainian].

Demchenko V. M.,

orcid.org/0000-0003-1841-7798

LANGUAGE TRAINING OF PUBLIC ADMINISTRATORS: CONCEPTUAL DIMENSIONS

The article examines the components of the speech competence of public servants, in particular, not only the features of their communication practice, but also the specifics of professional training, which involves the acquisition of knowledge at all language levels, primarily lexical, syntactic and phraseological, where the latter concerns fixed speech clichés. It is determined that the greatest threat to the system of the Ukrainian language is Russian-language calque, which for two centuries has been actively polluting our national language and, above all, its business style, which is the object of this research. The subject of the research is the forms of the Ukrainian language – substitutes for Russian-language calques, which are logical on the basis of the Ukrainian national language and in the context of current events, when the open and specific enemy in the war is the former metropolis with its Russian language, which dominated education and office work in Ukraine for those two hundred years. A number of examples of the use of individual lexemes and syntactic units, calqued from the Russian language, in the business speech of managers, lawyers and educators are analyzed and options for their replacement with specific and logical Ukrainian counterparts are proposed.

It is concluded that among the requirements of the legislation to ensure the functioning of the Ukrainian language as a state language, it should be noted that its purification from foreign language elements, i.e. Russian-language calques, in particular in the business style. Specific Ukrainian words proposed for such replacements are logical and organic, and, therefore, a public servant must have the appropriate knowledge and linguistic flair.

Key words: public servant, language competence, calqued unit, speech cliché, business style of speech.

Дата надходження статті: 20.11.2024 р.

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

УДК 331.484:378(73)]005.336.4-027.63

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.616>

Завулічна І. І.,

orcid.org/0000-0003-4916-9643

ДОБРОЧИННІСТЬ У СФЕРІ ОСВІТИ США: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано проблеми та перспективи доброчинності у сфері освіти США.

Досліджено, що сучасні етапи та аспекти державного регулювання доброчинності у сфері освіти США, зокрема в закладах вищої освіти, об'єктивно пов'язані із широким використанням благодійності.

Відомо, що ХІХ століття в США ознаменувалося появою перших благодійних фондів, відомих як трасти. Увагу зацентовано на найбільш перспективних благодійних фондах Джона

Рокфеллера, Ендрю Карнегі, Олівії Сейдж, Форда (The Ford Foundation), Рокфеллера (The Rockefeller Foundation).

Розглянуто основні особливості закладів вищої освіти в США, які відрізняються за рівнем акредитації (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), тривалістю навчання (дворічні й чотирирічні) та іншими критеріями, зокрема з широким спектром стипендіальних програм, які започатковані на добродійній основі благодійних фондів.

Відповідно проаналізовано стипендії, стипендіальні програми, а саме університетські стипендії – *merit-based scholarships* (стипендії на основі заслуг), *need-based scholarships* (стипендії на основі потреб); асистентську стипендію; спортивні стипендії в США.

Визначено урядові програми США, які пропонують широкий спектр стипендій для іноземних студентів, – *Year Program*, *Global Ugrad* та *The English Access Microscholarship Program*.

Акцентовано увагу на стипендіях, грантах і нагородах від некомерційних організацій, зокрема Американської асоціації університетських жінок – *American Association of University Women* (AAUW) – для жінок науковців, для жінок з інших країн, за обраними професіями та іншими.

Зроблено висновок, що в сучасній вищій освіті США визначилися певні тренди розвитку добродійності, які так само спрямовані на допомогу потребуючим через надання стипендій, стипендіальних програм, грантів та нагород.

Ключові слова: добродійність, благодійність, благодійні фонди, вища освіта, стипендії, стипендіальні програми, використання досвіду, США.

Постановка проблеми. Значущість добродійності у світовому вимірі підтверджується Генеральною Асамблеєю ООН як суспільно корисна діяльність на добровільній основі, що має бути важливою складовою будь-якої стратегії, націленої на вирішення проблем, особливо в таких сферах як освітня. Відповідні положення Резолюції Генеральної Асамблеї та рекомендація щодо підтримки добродійності пропонують урядам усіх держав включити добродійність до національних планів розвитку як компонент із досягнення цілей сталого розвитку [6].

Заразом сучасні глобальні проблеми й економічні кризи підштовхують українську вищу освіту до потреби реформування. Це передбачає впровадження нових форм навчання, модернізацію управління, оновлення навчальних програм і пошук додаткових розширених джерел фінансування. Мета таких змін – підвищити роль вищої освіти в суспільстві та стимулювати творчий розвиток студентів.

Утім у більшості розвинених країн система добродійності у сфері освіти, де є різноманітні види стипендій, стипендіальні програми, стипендіальні фонди, гранти, асоціації, позики, допомога, безкоштовна праця, дає можливість виявити позитивні й негативні моменти в організації вітчизняного освітнього процесу, обґрунтувати шляхи його вдосконалення. У цьому контексті корисним є розгляд питання щодо формування добродійності у сфері освіти в західноєвропейських країнах, зокрема в Сполучених Штатах Америки (далі – США).

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що в США приділяється значна увага добродійній діяльності у сфері освіти. Так, теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми вивчали Т. Бондар, Н. Гаврилів, Я. Гулецька, О. Зарва, Н. Косенко-Белінська, О. Ольхович, Н. Смолікевич, О. Теренко та ін.

Водночас проблема добродійності у сфері освіти США вимагає більш глибокого аналізу для забезпечення високої якості освітнього процесу у закладах вищої освіти України, особливо в умовах нових викликів.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку добродійності у сфері освіти в США.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз джерелознавчих матеріалів, у США, на відміну від більшості європейських країн, традиції доброчинності благодійних фондів зростали та зміцнювалися, охоплюючи різні сфери, зокрема освітню. Так, зокрема XIX століття в США ознаменувалося появою перших благодійних фондів, відомих як трасти. Зокрема, Дж. Пабоді, бачачи наслідки руйнівної Громадянської війни, заснував один із перших таких трастів, спрямувавши його кошти на розвиток освіти на постраждалих територіях [9]. Дещо схожі благодійні фонди (трасти) були започатковані Дж. Рокфеллером, Е. Карнегі, О. Сейдж.

Згодом з'являються такі благодійні фонди, як **Фонд Форда (The Ford Foundation)**, який фінансує інноваційні проекти в галузі соціальних наук, економіки, права та освіти й метою якого є створення більш справедливого й демократичного світу через підтримку ініціатив, спрямованих на викорінення бідності, захист прав людини та зміцнення громадянського суспільства, та Фонд Рокфеллера (The Rockefeller Foundation), що надає гранти та стипендії науковцям, які працюють над глобальними проблемами, митцям та гуманітаріям, які прагнуть розширити межі своїх творчих пошуків, а також представникам різних соціальних та етнічних груп, які потребують додаткової підтримки для реалізації свого потенціалу.

Аналізуючи діяльність благодійних фондів США, варто звернути увагу на благодійний фонд Білла й Мелінди Гейтс (Melinda Gates Foundation) – один із найбільших у світі благодійних фондів, заснований засновником Microsoft Б. Гейтсом та його колишньою дружиною М. Гейтс. Його місія – покращити життя людей у всьому світі, особливо в найбідніших країнах. Окрім глобальних проєктів, спрямованих на покращення здоров'я та умов життя людей у всьому світі, фонд активно підтримує освіту. Зокрема, в США він інвестує в розвиток дистанційного навчання, освітніх програм і технологій та створення інтерактивних навчальних середовищ, а в Україні фінансує програми комп'ютеризації бібліотек [4].

Система вищої освіти США – це мозаїка, яка характеризується різноманітністю закладів, що відрізняються за рівнем акредитації (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), тривалістю навчання (дворічні й чотирирічні) та іншими критеріями, зокрема з широким спектром стипендіальних програм, які започатковані на доброчинній основі благодійних фондів. Серед них:

1. Університетські стипендії:

– *merit-based scholarships* (стипендії на основі заслуг) – присуджуються на основі досягнень студентів, які демонструють винятковий рівень академічної успішності, спортивні досягнення, лідерські якості або інші видатні здібності. Стипендії за заслуги можуть бути різноманітними за своїми критеріями й розмірами. Ось деякі з найпоширеніших типів: академічні стипендії – присуджуються на основі високих балів, результатів тестів (для прикладу, SAT, ACT) та успіхів у навчанні; стипендії за таланти (призначені для студентів з видатними талантами в мистецтві, музиці, спорті або інших сферах); лідерські стипендії (нагороджують студентів, які продемонстрували лідерські якості в школі, громаді або інших організаціях); стипендії за спеціальністю (присуджуються студентам, які планують навчатися за певною спеціальністю або в певній галузі);

– *need-based scholarships* (стипендії на основі потреби) – це фінансова стипендіальна допомога, яка призначається університетом або благодійним фондом для оплати навчання у вищому закладі США для студента, який має фінансову потребу [2].

2. **Асистентська стипендія** – це форма фінансової допомоги, яка надається студентам аспірантури для поєднання навчання із практичною роботою та виконання певних обов'язків в університеті. Ці обов'язки можуть включати: дослідницьку роботу, викладацьку діяльність, адміністративну роботу.

3. **Спортивні стипендії в США** – це унікальна можливість для талановитих спортсменів отримати фінансову підтримку для навчання в університетах. Ці стипендії

надаються за високі досягнення в різних видах спорту, як-от американський футбол, бейсбол, хокей, баскетбол, футбол (сокер), лакрос та інших. Вищі використовують їх, щоб залучити найкращих спортсменів до своїх команд і підвищити рівень університетського спорту [7].

Урядові програми США пропонують широкий спектр стипендій для іноземних студентів. Одним із таких прикладів є програма Year Program. Ця програма спрямована на студентів перших курсів бакалавріату та спеціалістів, які бажають навчатися в США впродовж одного року. У межах програми студентам повністю покриваються витрати на переліт, іспити, оформлення візи, проживання та харчування. Також учасники програми матимуть можливість жити в американській сім'ї. Особливу увагу організатори звертають на студентів з інвалідністю, рекомендуючи їм також розглянути програми Global Ugrad та The English Access Microscholarship Program [3].

Важливим теоретичним аспектом доброчинності у сфері освіти в США є стипендії, гранти та нагороди від некомерційної організації, зокрема Американської асоціації університетських жінок American Association of University Women (AAUW), які націлені на конкретні спеціальності або групи людей, які не можуть отримати освіту через економічну нерівність. Одним із ключових напрямків діяльності AAUW є надання стипендій для жінок з усього світу, які прагнуть отримати вищу освіту в США. Серед них:

- Програма стипендій Американської асоціації університетських жінок American Association of University Women (AAUW), спрямована на підтримку жінок-науковців, які навчаються у США на денній формі. Стипендії надаються для завершення дисертаційних робіт, проведення постдокторських досліджень і підготовки наукових публікацій. Для отримання стипендії потрібно бути громадянином або постійним резидентом США та мати високі наукові досягнення. Програма пропонує три види стипендій: для дисертаційних досліджень, для післядипломних досліджень і короткострокові гранти для підготовки публікацій;

- Міжнародна стипендія від Американської асоціації університетських жінок American Association of University Women (AAUW) – призначена для жінок з інших країн, які бажають здобути вищу освіту або провадити дослідження в США. Вона фінансує навчання як на рівні магістратури, магістра, доктора філософії та докторантури в акредитованих американських університетах. Стипендія покриває вартість навчання, проживання та інші належні витрати. Стипендіати після завершення навчання повертаються до своїх країн, щоб зайняти керівні позиції в різних сферах, як-от бізнес, державне управління, наука, мистецтво чи громадська діяльність;

- Стипендіальна програма за обраними професіями від фонду Макса К. Флейшмана, спрямована на збільшення кількості жінок у сферах, де вони традиційно недостатньо представлені. Вона надає можливість жінкам – громадянкам США або постійним резиденткам – навчатися за денною формою в американських університетах [1];

- Стипендіальна програма International Fellowship – це престижна стипендіальна програма, яка надає можливість молодим і талановитим дослідникам із будь-якої галузі здобути освіту в США та провести важливі дослідження, навчання та стажування, працювати з провідними вченими у своїй галузі, отримати доступ до сучасних лабораторій та ресурсів у престижному американському університеті або наукових інститутах світу [5].

Проведене дослідження в контексті зарубіжного досвіду доброчинності у сфері освіти в США потребує аналізу Стипендіальної програми «Світле майбутнє» (Bright Futures), оскільки ця стипендіальна програма є своєрідним українським аналогом американської програми «Надія» (HOPE), що діє у Флориді від 1997 року. Як і її американський прототип, програма «Світле майбутнє» надає фінансову підтримку студентам для отримання вищої освіти. Основне джерело фінансування програми «Надія» – лотерея Флориди. Програма «Світле Майбутнє» пропонує три рівні стипендій

– академічну премію, медальйонову премію та золоту печатку, кожна з яких має свої критерії отримання [8].

Висновки. Отже, у сучасному світі сформувалися певні тенденції розвитку доброчинності у сфері освіти в США, які призвели до формування перспективної моделі освіти через застосування певних стипендіальних програм, стипендій освітніх благодійних фондів. Ці тенденції потребують більш детального вивчення й обґрунтування в подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Американська асоціація університетських жінок URL: <https://www.aauw.org/resources/programs/fellowships-grants/currentopportunities/selected-professions-fellowships>
2. Бобрівець В. Особливості конструкції благодійного податкового вирахування з персонального прибуткового податку у США: уроки для України. *Формування ринкових відносин в Україні*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 10 (209). С. 33–43
3. Державна стипендіальна програма Year Program. URL: <https://zkxeniozu3dgpp2mkzzhbbiswi-ij2cvlaia66be-www-unipagenet.translate.google.ru/scholarships-usa>
4. Завулічна І. Стипендіальні фонди як контур доброчинності в сфері освіти США. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 9–10 липня 2021). Київ, 2021. С. 7–11.
5. Застрожнікова І. Зарубіжний досвід державного регулювання вищої освіти. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/8704/1/1.PDF>
6. Івженко І. зарубіжний досвід залучення волонтерських рухів до взаємодопомоги на місцевому рівні. URL: http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2016/31.pdf
7. Курчатова А. Переваги освіти в США щодо особливостей освітнього процесу та фінансового забезпечення. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/issue/view/309/409>
8. Романовський О. Державна підтримка вищої освіти в економічно розвинутих країнах світу: стипендії і гранти. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4628>
9. Сірик Л. Благодійні організації Сполучених Штатів та специфіка їх діяльності. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. СХХІХ (129). С. 202–215.

References:

1. Amerykanska asotsiatsiya universytet-skykh zhinok [American Association of University Women]. Retrieved from <https://www.aauw.org/resources/programs/fellowships-grants/currentopportunities/selected-professions-fellowships> [in English].
2. Bobrivets, V. (2018). Osoblyvosti konstruktsiyi blahodiynoho podatkovoho vyrakhuvannya z personalnoho prybutkovoho podatku u SSHA: uroky dlya Ukrayiny [Peculiarities of the design of the charitable tax deduction from personal income tax in the USA: lessons for Ukraine]. *Formation of market relations in Ukraine: collection of scientific works*, 10 (209), 33–43 [in Ukrainian].
3. Derzhavna stypendialna prohrama Year Program [State Scholarship Program Year Program]. Retrieved from <https://zkxeniozu3dgpp2mkzzhbbiswi-ij2cvlaia66be-www-unipagenet.translate.google.ru/scholarships-usa> [in English].
4. Zavulichna, I. (2021). Stypendialni fondy yak kontur dobrochynnosti v sferi osvity SSHA [Scholarship funds as a contour of charity in the US education sector], *Suchasni pedahohika ta psykholohiia: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen*, Zbirnyk tez naukovykh robir uchashnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modern pedagogy and psychology: prospective and priority areas of scientific research, Proceedings of scientific works of participants of the international scientific and practical conference]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Zastrozhnikova, I. (2019). Zarubizhnyy dosvid derzhavnogo rehulyuvannya vyshchoyi osvity [Foreign experience of state regulation of higher education]. *Foreign Policy and National Security. Theory and Practice of Public Administration*, 2(65), 251-255. Retrieved from <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/8704/1/1.PDF> [in Ukrainian].
6. Ivzhenko, I. (2016). Zarubizhnyy dosvid zaluchennya volonterskykh rukhiv do vzayemodopomohy na mistsevomu rivni [Foreign experience of involvement of volunteer movements in mutual

- assistance at the local level]. *State and regions*, 1(53), 174-178. Retrieved from http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2016/31.pdf [in Ukrainian].
7. Kurchatova, A. (2024). Perevahy osvity v SSHA shchodo osoblyvostey osvitnoho protsesu ta finansovoho zabezpechennya [The advantages of education in the USA regarding the peculiarities of the educational process and financial support]. *Science and technology today ("Pedagogy" series, "Law" series, "Economics" series, "Physical and mathematical sciences" series, "Technics" series)*, 13(41), 545-551. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/issue/view/309/409> [in Ukrainian].
 8. Romanovsky, O. (2015). Derzhavna pidtrymka vyshchoyi osvity v ekonomino rozvynutykh krayinakh svitu: stypendiyi i hranty [State support of higher education in economically developed countries of the world: scholarships and grants]. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4628> [in Ukrainian].
 9. Sirik, L. (2016). Blahodiyni orhanizatsiyi Spoluchenykh Shtativ ta spetsyfika yikh diyalnosti [Charitable organizations of the United States and the specifics of their activities]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series: Pedagogical sciences*, XXIX (129), 202–215 [in Ukrainian].

Zavulichna I. I.,

orcid.org/0000-0003-4916-9643

PHILANTHROPY IN THE USA EDUCATION SECTOR: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article analyzes the problems and prospects of charity in the field of education in the USA.

It is studied that the modern stages and aspects of state regulation of charity in the field of education in the USA, and in particular higher education institutions, are objectively related to the widespread use of charity.

It is agreed that the 19th century in the USA was marked by the emergence of the first charitable foundations, known as trusts. Attention is focused on the most promising charitable foundations by John Rockefeller, Andrew Carnegie, Olivia Sage, The Ford Foundation and The Rockefeller Foundation.

The main features of higher education institutions in the USA, which differ in the level of accreditation (accredited and unaccredited), form of ownership (public and private), duration of study (two-year and four-year) and other criteria, in particular with a wide range of scholarship programs that are launched on a charitable basis by charitable foundations, are considered.

Accordingly, scholarships and scholarship programs were analyzed, namely University scholarships (merit-based scholarships and need-based scholarships); Assistantship; Sports scholarships in the USA.

US government programs were identified that offer a wide range of scholarships for foreign students Year Program, Global Ugrad and The English Access Microscholarship Program.

Focus was placed on scholarships, grants and awards from non-profit organizations, in particular the American Association of University Women (AAUW) for women scientists, for women from other countries, for chosen professions and others.

It has been concluded that in modern higher education in the USA certain trends in the development of charity have been identified, which in turn are aimed at helping those in need through the provision of scholarships, scholarship programs, grants and awards.

Key words: charity, welfare, charitable funds, higher education, scholarships, scholarship programs, use of experience, the USA.

Дата надходження статті: 12.06.2024 р.

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

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013:316.774

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.633>

Котилова С. В.*,

orcid.org/0000-0002-7577-839X

Кадецька І. М.*,

orcid.org/0009-0003-4590-7730

МЕДІАЛІЗАЦІЯ СОЦІУМУ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ Й НЕБЕЗПЕКИ

В умовах інформатизації сучасного суспільства медіа перетворились на важливий чинник соціалізації особистості. Через пандемію, зумовлену поширенням COVID-19, а також з урахуванням воєнного стану набула визнання й поширення система дистанційної освіти, яка передбачає використання сучасних медіаресурсів. Проте не слід перебільшувати її значення, оскільки поруч із перевагами є й низка недоліків, осмислення яких здійснюється науковою спільнотою. Доведено, що поруч із достатньою змістовною різноманітністю досліджень проблеми медіалізації сучасного соціуму відсутні спроби систематизації накопиченого емпіричного матеріалу.

На основі еволюційного принципу систематизовано емпіричні узагальнення науковців стосовно небезпек і можливостей, які відкриває медіалізація соціуму як чинник соціалізації учнівської молоді. Установлено, що на ступені первинної соціалізації небезпеки мають емоційну й перцептивну природу (проблема насильства й агресивних проявів, обмеження соціальних контактів, збіднення емоційної сфери й поява тенденції виключення із соціального життя), а можливості пов'язані з розширенням пізнавальних можливостей у дошкільний період і прискоренням психічного розвитку. На ступені вторинної соціалізації, яка відбувається в підлітковому та юнацькому віці, небезпеки набувають раціонального й ціннісно-мотиваційного характеру (прояви інформаційного тиску й маніпулювання свідомістю, примітивізація інтелектуальних процесів, порушення ідентичності, інтернет-адикція). Можливості пов'язані з доступом до культурних надбань, використанням потенціалу неформальної освіти, створенням інтерактивних платформ і збільшенням форм творчого самовираження.

Ключові слова: медіалізація, соціалізація, комунікація, еволюційний принцип, медіапростір, інформація, адаптація.

Постановка проблеми. Проблеми інформаційного суспільства й постмодерні тенденції розвитку сучасної науки зумовлюють постановлення нових проблем. Результатом науково-технічного прогресу у XX столітті став винахід комп'ютера. Як зазначають В. Багацький і Л. Кормич, ця подія знаменувала «перехід людства від моделювання і посилення фізичних можливостей і функцій людини до моделювання й посилення її інтелектуальних можливостей [2, с. 290]. Соціальні медіа, виникнення яких стало результатом розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, перетворились на засіб комунікації глобального масштабу. Це привело до якісних зрушень, серед яких виділяють тотальну диджиталізацію, диверсифікацію системи комунікацій, кросплатформність, доступність до технологій поширення медіаповідомлення тощо [8, с.112].

Еволюційне значення має якісна зміна соціальних процесів, зокрема процесу соціалізації молодшого покоління. Поруч із традиційними агентами й інститутами (сім'я, референтні групи, заклад освіти) з'являються електронні засоби комунікації як специфічний чинник соціалізації. Існує думка, що «їх вплив на свідомість виявився

*© Котилова С. В.

*© Кадецька І. М.

більш ефективним, ніж вплив традиційних друкованих текстів» [15, с. 158]. Радше говориться не про ефективність впливу, а про розширення можливостей.

Власне характер впливу визначається багатьма чинниками. Так, В. Дмитрієв виділяє тенденцію трансформації політичної ідентичності під впливом медіалізації політики [4, с. 245]. О. Петрунько зауважує, що сучасні медіа впливають не лише на характер соціалізації молодшого покоління, а й на суспільний розвиток загалом [10].

Медіалізація сучасного соціуму відбувається в умовах суттєвого послаблення впливу традиційної культури. А. Турчак звертає увагу, що посилення впливу медіа відбувається в умовах кризи аксіонормативної системи суспільства, відсутності об'єднуючої культурної ідеї [15, с. 158]. Саме ця обставина, на нашу думку, є головною загрозою, а не сам факт зростання різноманітності й якості електронних засобів комунікації. З одного боку, через кризу культури порушено її людинотворчу функцію. Це позначається на свідомості й самосвідомості молодшого покоління, приводить до порушення соціально-інтеграційної єдності соціуму. З іншого боку, незважаючи на втрату друкованими засобами масової інформації своїх позицій, у світі створюються передумови створення нового культурного коду, що має глобальний характер.

В умовах пандемії, зумовленої поширенням COVID-19, а також з урахуванням воєнного стану набула визнання й поширення система дистанційної освіти, яка передбачає використання сучасних медіаресурсів. Проте не слід перебільшувати її значення, оскільки поруч із перевагами є й недоліки, осмислення яких науковою спільнотою триває.

Аналіз досліджень. Предметом наукового осмислення стали поняття «соціальні медіа» (О. Федорко), «медіапростір» (О. Черниш), «соціальний медіапростір» (Т. Гиріна), «комунікативний простір» (В. Дмитрієв), «інтернет-простір» (О. Немеш), «інформаційне поле» (А. Турчак), «медіасередовище» (О. Петрунько), «медіасоціалізація» (О. Петрунько, О. Черниш), «медіалізація» (В. Дмитрієв, А. Лісневська, Я. Фруктова), «медіаінформація» (А. Лісневська, Я. Фруктова), «медіальна інформація» (Б. Семчук), «медіалізація політики» (В. Дмитрієв), «медіаресурси» (О. Федорков).

З урахуванням багатоаспектності обраної теми дослідження ми виділили два основні підходи до її аналізу – з позиції дослідження масової свідомості в інформаційному суспільстві та з позиції дослідження соціальних процесів в епоху постмодерну.

До першої групи досліджень проблеми медіалізації суспільства можуть бути віднесені наукові розвідки Б. Семчук, І. Жадана, П. Турчак, О. Федоркова. Так, Б. Семчук висвітлює роль мезофакторів у процесі соціалізації дітей дошкільного віку. Масмедіа розглядається як сучасний спосіб передання знань, що відповідає якісно новому змісту навчання, розвитку й соціалізації дитини [13, с. 99]. І. Жадан аналізує чинники структурування політичної картини світу студентства; доводить, що в інформаційному суспільстві політичні явища реалізуються через дискурс. Студентська молодь одночасно розглядається і як творець політичного дискурсу, і як його ретранслятор [6, с. 1]. О. Федорков із психологічних позицій аналізує формування політичного світогляду молоді під впливом медіаресурсів, обґрунтовує умови відповідного процесу та визначає стратегічні орієнтири [16, с. 253]. А. Турчак розглядає ЗМІ як особливий чинник впливу на формування здорового способу життя молоді, який інтерпретується як світоглядна складова внутрішнього світу людини [15, с. 159].

До другої групи можуть бути віднесені наукові розвідки Т. Гиріної, В. Дмитрієва, О. Петрунько, А. Лісневської, Я. Фруктової. Так, Т. Гиріна акцентує увагу на формуванні інклюзивного простору для соціалізації засобами радіомовлення, а саме включення дітей з особливими потребами **в систему освіти**. Радіоефір розглядається як засіб формування культури толерантності й взаєморозуміння [3]. О. Петрунько окреслено феномен «медіасоціалізація» і межі його застосування; особливості та потенційні небезпеки медіа соціалізації в сучасному медіасередовищі [10]. В. Дмитрієв піднімає проблему кризи

політичної ідентичності як складової індивідуального та колективного вибору [4]. А. Лісневська, Я. Фруктова розглядають медіалізацію як одну з провідних тенденцій розвитку суспільства. Медіалізація тлумачиться як об'єктивна умова професійного становлення майбутніх фахівців медіасфери [8]. О. Черниш характеризує особливості процесу медіасоціалізації в умовах розвитку **медіапростору**, доводить зростання ролі інформації як цінності. Значну увагу зосереджує на розгляді особливостей та методів інформаційної агресії [18].

Попередній аналіз наукових здобутків з теми дослідження переконує в достатній змістовній різноманітності. Водночас привертає увагу факт відсутності спроб систематизації накопиченого аналітичного матеріалу. Попередній аналіз дозволяє констатувати, що більшість досліджень проблеми медіалізації соціуму має аналітичний характер. Так, А. Лісневська та Я. Фруктова визначення терміна «медіалізація» дають на основі узагальнень і застосування міждисциплінарного підходу. О. Черниш здійснює осмислення практичного досвіду процесу «медіасоціалізації» та шляхів його вдосконалення. Сутність понять «медіа» і «медіасоціалізація» ним розкривається на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Мета статті: на основі еволюційного принципу здійснити упорядкування підходів до розуміння характеру впливу медіалізації соціуму на соціалізацію особистості в різні вікові епохи; на цій основі систематизувати можливості й небезпеки відповідного процесу.

Для неklasичної науки характерним є науковий плюралізм, який дозволяє вибудувати різні підходи до дослідження різних аспектів соціального об'єкта. Дослідниками визнається багатовекторність наукових підходів до аналізу передумов і наслідків медіалізації соціуму (А. Лісневська, Я. Фруктова). О. Черниш посиляється на філософсько-культурний, соціологічний, психологічний, журналістський, антропологічний підходи до визначення поняття «медіапростір». Проте недоліком у розгляді проблеми медіалізації соціуму є відсутність критерію, що дозволяє упорядковувати й оцінювати зроблені узагальнення. На нашу думку, таким критерієм має бути еволюційний принцип. В умовах зміни парадигм виникає потреба застосування світоглядного знання, яке здатне виконати функцію орієнтації дослідницької діяльності. У сучасній науці склалась загальнонаукова картина світу, яка базується на принципі глобального еволюціонізму.

Конфігурація представленого дослідження вибудована на основі поєднання неklasичної методології (системний підхід) і світоглядного знання, що відповідає постмодерністській парадигмі. Мова йде про еволюційний принцип як чинник структурування різноманітних позицій щодо розгляду складної системи. У системному підході слід говорити про єдність структурного (когнітивного) і функційного (поведінкового), предметного (статичного) й історичного (динамічного) аспектів системи, що еволюціонує. Логіка еволюційного руху відбувається у напрямку від предметного (природа, матерія) і функційного (життя, простір) до структурного (інтелект, час) й історичного (творчість, рух) аспектів. Саме сутності останніх двох аспектів відповідає сутність соціалізації особистості, яка на різних вікових ступенях набуває своєї специфіки.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням таких методологічних засад конкретизуємо теоретико-методологічні положення, на основі яких можливе упорядкування наявного емпіричного матеріалу з проблеми медіалізації сучасного соціуму.

1. Відповідно до еволюційного принципу потрібно розрізняти чотири якісно своєрідні системи, які відповідають формам руху матерії, – природу, життя, розум, творчість. Вони співвідносні епохам життєвого циклу людини, які складаються з «фаз» і «періодів». Найбільший інтерес становить вікова періодизація Д. Ельконіна, представлена в науковій праці «Психологія гри». Науковець виділяє дитинство (два місяці – один рік), ранній вік (1–3 роки), дошкільний вік (3–7 років), молодший шкільний вік (8–12 років), підлітковий

вік (11–15 років). Така періодизація ґрунтується на припущенні про первинність мотиваційної сторони діяльності. Це означає, що кожна епоха охоплює фазу утворення нової еволюційної форми (якісні зміни), а в подальшому – її відтворення. На цій основі гіпотетично виділяємо чотири епохи: вік немовлят (пренатальний період, до 1 року), дитинство (ранній і дошкільний вік, молодший шкільний вік), зрілість (підлітковий вік і юнацтво, молодість), четвертий вік (середня й пізня дорослість, старість). Вікова епоха поділяється на фазу розвитку й фазу функціонування, що забезпечує відтворення еволюційної форми. Соціалізація особистості відбувається у фазі розвитку й набуває специфіки в різні епохи. Відповідно вплив медіапростору не однаково позначається на соціалізації особистості в різні періоди її життя.

Соціалізація передбачає як цілеспрямований вплив на особистість у процесі виховання, так і стихійний вплив різних умов і обставин життя на формування особистості [7]. У ранньому віці соціалізація переважно має стихійний характер і відбувається через імітацію й наслідування, а у дошкільному – цілеспрямований, де головним агентом соціалізації є сім'я та заклади дошкільної освіти. У ці періоди розвитку дитини відбувається її первинна соціалізація.

О. Петрунко розрізняє первинну й вторинну соціалізацію. Під час першої відбувається ранній розвиток дитини, а під час другої дітьми набуваються соціальні знання, накопичується соціальний досвід, формуються життєві перспективи. Етап вторинної соціалізації відбувається у більш старшому віці (після 8–10 років) [10, с. 106].

Якщо в первинній соціалізації дошкільника провідне значення має формування картини світу й набуття досвіду рольової взаємодії, то вторинна соціалізація ґрунтується на комунікативних практиках, результатом яких є набуття власної ідентичності. Отже, слід урахувати різний характер впливу медіалізації соціуму на внутрішній світ дитини в дошкільному дитинстві й у юнацькому віці. На думку Г. Апостолової, у межах первинної соціалізації однією з форм впливу медіаінформації на соціалізацію дітей дошкільного віку є трансляція інформації про культуру та її відтворення; другою – творчі, продуктивні можливості інформаційно-комунікаційних технологій; а третьою – естетична функція [1, с. 2].

2. Під час дослідження проблеми медіалізації сучасного соціуму слід брати до уваги багатовимірний характер антропоцентричної системи. Доцільно розрізняти системний рівень, який виражається через нову якість (новоутворення) і має когнітивну природу, і процесуальний рівень, який пов'язаний із рухом (розвитком, соціалізацією) і має соціальний характер. У першому випадку мова йде про світоглядний аспект соціалізації, що переважно має стихійний характер, у другому – про ціннісно-мотиваційний, де поєднуються чинники стихійного й цілеспрямованого характеру. Так, О. Черниш розрізняє вплив медіа на свідомість і розвиток особистості [18], Н. Лавриченко пов'язує соціалізацію з оволодінням навичками практичної та теоретичної діяльності [7].

3. З урахуванням методологічного положення про інтервальну структуру буття одне й те саме явище може бути розглянуто в різних площинах. Медіа як посередник постає комунікатором, завдяки якому виникають й функціонують спільноти, і як інформатор, що дотичний до сфери свідомості, здатний структурувати людський досвід і мислення.

Медіа як інформатор забезпечує пізнання й організацію життєвого світу дитини. Б. Семчук розглядає медіаінформування як організовану форму отримання інформації від суспільства; вона здійснює змістовно-діяльнісний зв'язок між ним і особистістю. Інформаційна достатність дозволяє особистості не тільки засвоювати набутий досвід, а й розвивати його. Масмедіа надають соціального змісту подіям, що відбуваються; вони можуть проникати в сутність дитини, деформувати її свідомість [13, с. 100].

О. Петрунко розглядає медіа як комунікацію і медіа як інформацію. Медіаінформація є чинником розвитку інтелекту й особистості; медіа як комунікатор задовольняє потреби дітей у чуттєвих подразниках і нових враженнях, а продуктовані аудіовізуальні образи й меседжі узгоджуються з образним типом сприймання. Враження

сприймаються і рефлексуються. Масмедіа утворює і медіасередовище дитини як середовище її існування та соціальної комунікації (обмін почуттям, думками), а також володіє пізнавальним потенціалом [11, с. 6].

Сучасні науковці наголошують переважно на негативних наслідках медіасоціалізації. Проте не слід ігнорувати й позитивні моменти. Ґрунтуючись та прийнятих методологічних засадах, схарактеризуємо можливості й небезпеки, які відкриває медіалізація сучасного соціуму на ступенях первинної й вторинної соціалізації, а також у межах когнітивно-світоглядного й ціннісно-мотиваційного вимірів.

На ступені первинної соціалізації, яка відбувається в дошкільному віці (а також у кризові періоди розвитку особистості будь-якого віку), можна виділити можливості й небезпеки, які мають перцептивну й емоційну природу.

Б. Семчук наголошує на пізнавальному потенціалі масмедіа для дітей дошкільного віку [13, с. 98]. На перцептивному рівні мова йде про розширення пізнавальних можливостей. Соціальні медіа як джерела інформації мають переваги глобального охоплення, кращої якості та більшої швидкості [16]. Повідомлення, що пропонується, привертає увагу й викликає інтерес. Завдяки включенню дитини в медіапростір збільшуються можливості розвитку її психічних функцій. О. Петрунько, посиляючись на американських учених (Шрам, Лайл і Паркер), стверджує, що перегляд медіапрограм прискорює розвиток дитини дошкільного віку на рік. Діти на «комп'ютерних» зразках навчаються міркувати, отримують знання, розширюють світогляд. Робота з комп'ютером призводить до розширення контактів, можливості обміну цінностями, набуття символічного досвіду, розвитку процесів навіювання [11, с. 7].

Небезпеки первинної медіасоціалізації також мають перцептивну й емоційну природу. Найчастіше дослідники виділяють проблему насилля. Через комерціалізацію індустрії медіа спостерігається перевищення меж допустимого впливу на споживача контенту. Як підкреслює О. Петрунько, експлуатація тематики медіа насильства загрожує виникненню уявлень про світ як небезпечний, недружній, непрогнозований, жорстокий [10]. Б. Семчук характеризує медіа як потенційне джерело агресії та насилля, що породжує медіанасилля. Через сприйняття образів, що викликають страх, існує небезпека того, що діти виростуть більш агресивними й жорстокими [13, с. 99].

Медіа активно витісняють за межі соціалізаційного процесу традиційні інститути соціалізації, позбавляючи дитину можливості рольової взаємодії з однолітками й батьками. Надмірне захоплення медіа призводить до суттєвої втрати сензитивного для їхнього розвитку часу: зменшується час для ігор, читання взаємодії з дорослими й однолітками, «живого спілкування» [10, с. 3]. Варто додати, що наслідком цього є сповільнення розвитку емоційного інтелекту й тенденція виключення із соціального життя.

Отже, на ступені первинної соціалізації дітей актуалізується проблема пошуку механізмів захисту дитини від надлишкових, деструктивних і руйнівних впливів неякісного контенту медіа, а також контролю часу, який витрачається на користування медіаресурсами.

На ступені вторинної соціалізації (підлітковий і юнацький вік) також можна виділити можливості й небезпеки, які відкриває розвиток сучасних медіа. О. Немеш підкреслює, що доступ до інтернет-простору уможливорює використання цього простору як засобу неформальної освіти [9]. Б. Семчук наголошує на відкритті доступу до надбань культури [13, с. 100]. Н. Лавриченко пов'язує соціалізаційні можливості медіа з їхньою здатністю до поширення знань, формування способів їх сприйняття та оцінювання, утвердження ставлення до подій. Вони конструюють суб'єктивну реальність і «занурюють» у неї молодь [7, с. 166].

О. Федорков позитивне значення поширення соціальних медіа й публічного простору пов'язує з можливостями комунікації й створенням інтерактивної платформи для політичних дискусій [16]. Б. Семчук підтримує положення, що завдяки масмедіа

можлива компенсація дефіциту міжособистісних стосунків і є засобом відволікання від проблем [13, с. 100]. Така компенсація радше має штучний характер, що ускладнює становлення особистості.

Крім розширення освітнього простору і платформ для комунікації, науковці підкреслюють роль сучасних медіа у розвитку творчого потенціалу особистості. А. Лісневська, Я. Фруктова вказують на можливість творчого самовиявлення, об'єктивного відображення різних аспектів життя, обговорення соціальних проблем, побудови громадянського суспільства тощо. Медіа структурують потік креативного контенту, відроджують оригінальність і сприяють культурному самовираженню. Культурні індустрії почали трансформуватися на творчі, які характеризуються відродженням індивідуальності [8, с. 115].

На ступені вторинної соціалізації існують і небезпеки, пов'язані з впливом медіа. Картина світу людини та колективна соціальна свідомість визначається медіалізованою інформацією, яка формується не тільки за рахунок журналістських матеріалів, а включає значну частку продуктів масової культури – музику, фільми, серіали, розважальний контент соціальних мереж [8]. Орієнтація на комерційну вигоду зумовлює спекуляцію на питаннях, що викликають інтерес у підлітковому віці. Насамперед це питання статевого характеру, зокрема моделей статевої поведінки, питання харчової поведінки, популяризації окремих товарів і послуг, споживання яких не завжди має очевидні наслідки, зокрема погіршення стану здоров'я.

О. Чернишом ґрунтовно розглянуто особливості й методи інформаційної агресії, зокрема дезінформування та маніпулювання; пропаганда; диверсифікація громадської думки; психологічний та психотропний тиск; поширення чуток [18, с. 247–248].

Емоційні проблеми переважно пов'язані з перенасиченням медіапростору інформацією. Так, А. Лісневська, Я. Фруктова вказують на кількісний вибух неякісного деструктивного медіаконтенту; перенасичення інформацією, його тиск на особистість. Людина як споживач губиться в нагромадженні неструктурованого інформаційного потоку. Унаслідок цього споживач відчуватиме емоційне виснаження, роздратування й розгубленість. Для уникнення цього людина надаватиме перевагу легкій інформації. Цим зумовлена тенденція переходу від вербальних засобів комунікації, які передбачають тривалий контакт із повідомленням для усвідомлення його змісту, до невербальних – візуальних медіаповідомлень (статичних, рухомого відео, нових форм-замінників – GIF тощо) [8, с. 113]. В умовах посилення темпу розвитку перехідного суспільства й неоднозначності в розумінні того, що відбувається, спостерігається примітивізація інтелектуальних процесів. Це виражається в переході від рефлексивних суджень до емоційних уподобань. Надання переваги споживанню простої інформації розважального характеру містить небезпеку сповільнення й навіть унеможливлення розвитку інтелектуальних функцій, а в подальшому – творчого потенціалу особистості.

Чітко простежується проблема інтернет-адикції. О. Немеш серед «проблемних зон» медіалізації соціуму вказує на інформаційну перевантаженість, інтернет-адикцію [9, с. 170]. О. Федорков звертає увагу на тенденцію посилення наслідування серед молоді, погіршення їхньої самооцінки, формування інтернет-залежності [16]. На думку О.Петрунько, медіалізація може призвести до «синдрому залежності» від комп'ютерних мереж, який призводить до звуження інтересів, відлучення від реальності, залежності від комп'ютерних ігор, соціальної ізоляції, ослаблення емоційних реакцій тощо [11, с. 7]. «Регулярне сприйняття людиною інформації, яку вона отримує з різних екранів, формує віртуалізацію свідомості споживача екранного продукту, призводить до психологічної й соціальної залежності від екранної інформації» [8]. Проблема залежності є наслідком порушення гармонії в системі за рахунок посилення емоційної складової (задоволення) та послаблення регулятивної функції психіки.

Ціннісно-мотиваційні проблеми медіалізації соціуму мають соціальну природу. Порушення у сфері поведінки (обмеженість безпосередніх соціальних контактів, що

позначається на емоційній сфері) з одночасною деформацією свідомості підвищує ймовірність виключення із соціального життя, блокування активності, обмеження потенціалу розвитку. Як справедливо вказує В. Дмитрієв, політична ідентичність в епоху медіалізації політики формується не під впливом ідеологічних доктрин, а внаслідок потужних інформаційно-пропагандистських кампаній. Від медіалізованої політичної ідентичності залежить політичний вибір, а також його наслідки [4, с. 245]. Це означає відсутність ціннісної основи, її заміною спекулятивна форма, яка зовні виглядає привабливою. Аналогічні процеси відбуваються і в сфері гендерної ідентичності, що негативно позначається на структурі та функціонуванні сім'ї.

Одним із ризиків надмірного спілкування через медіа, на думку П. Фролова, є медіалізація моралі. Через породження значної кількості смислів та інтерпретацій утрачається сенс істин, зокрема й одвічних: що є добро, а що є зло. Множинні медіарепрезентації соціальної дійсності не стільки активують пошук глибинних смислів, інтенцій, коректних інтерпретацій, як призводять до згортання сенсотворення, розмивання, послаблення або втрати «традиційних» соціокультурних конструктів і моральних настанов, сприяють формуванню спонтанного, нерелексивного їх сприймання, призводить до знецінення моралі [17].

Отже, у підлітковому та юнацькому віці актуалізується потреба формування критичного мислення.

Висновки. Ознакою еволюції антропоцентричної системи є інформатизація сучасного суспільства, у якому медіа перетворились на важливий чинник розвитку. На основі проведеного дослідження проблеми медіалізації сучасного соціуму ми дійшли таких висновків.

1. Методологічні положення, які ґрунтуються на еволюційному принципі, довели придатність для здійснення систематизації емпіричного матеріалу. На цій основі систематизовано положення науковців стосовно небезпек і можливостей, які відкриває медіалізація соціуму як чинник соціалізації особистості.

2. На ступені первинної соціалізації особистості, яка відбувається у ранньому й дошкільному віці, медіа як інформатор забезпечує пізнання й організацію життєвого світу дитини. Завдяки медіапростору розширюються пізнавальні можливості й відбувається прискорення темпу розвитку психічних функцій дитини. Серед небезпек найчастіше відзначається проблема насильства, ймовірність агресивних проявів. Надмірна захопленість медіа суттєво скорочує час «живого спілкування», гри, читання, що призводить до збіднення емоційної сфери й виникнення тенденції виключення із соціального життя.

3. На ступені вторинної соціалізації, яка відбувається в підлітковому та юнацькому віці, можливості й небезпеки також мають раційний і ціннісно-мотиваційний характер. З одного боку, розширюється доступ до надбань культури й неформальної освіти. Створення інтерактивних платформ для дискусій з гострих соціальних і політичних тем сприяє рефлексії; розширення можливостей комунікації дозволяє швидко дізнаватись і реагувати на актуальні події; збільшення можливостей різних форм творчого самовираження сприяє становленню й виявленню індивідуальності. З іншого боку спостерігаються прояви інформаційного тиску й маніпулювання свідомістю. Перенасичення медіапростору неякісним контентом посилює тиск на особистість, зумовлює розгубленість і емоційне виснаження. Це зумовлює примітивізацію інтелектуальних процесів, перехід від релексивних суджень до емоційних уподобань. Поширеною є проблема інтернет-адикції. Небезпечні наслідки має ймовірність порушення ідентичності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку пов'язані з виділенням і обґрунтуванням способів використання можливостей і протидії небезпекам, пов'язаним із медіалізацією сучасного соціуму як чинником соціалізації особистості. З урахуванням

запропонованої методологічної системи доцільним є створення багатовимірної моделі формування медіакультури й медіаграмотності на різних етапах розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Апостолова Г. В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9–10. С. 1–3.
2. Багацький В. В., Кормич Л. І. Культурологія: історія і теорія світової культур и XX століття: навч. посібник. Київ: Кондор. 2004. 304 с.
3. Гиріна Т. С. Медіалізація реальності шляхом конструювання архітектури інклюзивного українськомовного радіо простору. *Young Scientist*. 2017. № 11 (51). С. 743–746.
4. Дмитрієв В. В. Вплив медіалізації на формування політичної ідентичності. *Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття: у 2 т.: матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 червня 2022 р.) / за загальною редакцією С. В. Ківалова*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1. С. 244–247.
5. Голованова Н. В. Медіапростір як важливий чинник побудови інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми державного управління. Теорія та історія державного управління*. 2017. № 1 (51). С. 1–8.
6. Жадан І. В. Політичний дискурс студентства: особливості та ресурси трансформування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; [редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]*. Київ: Міленіум, 2016. Вип. 37 (40). С. 82–90.
7. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ: ВІРА ІНСАЙТ. 2000. 444 с.
8. Лісневська А. Л., Фруктова Я. С. Медіалізація в розрізі професійного становлення майбутніх фахівців медіа сфери: аналітико-прогностичний аспект. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2020. № 4 (44). С. 111–119.
9. Немеш О. Вплив медіа на соціалізацію сучасної молоді. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2020. Випуск 14. С. 166–176.
10. Петрунько О. В. Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими. *Психологічні перспективи: спеціальний випуск*. Луцьк, 2010. С. 103–113.
11. Петрунько О. Сучасна дитина в медіапросторі. *Педагогічна газета*. 2009. № 7 (180) липень. С. 7–8.
12. Пробийголова Н. Вибори як механізм реалізації політичного міфу в країнах пострадянського простору. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. 2009. Вип. 18. С. 195–202.
13. Семчук Б. Медіаінформація як чинник соціалізації молодого покоління. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 2. С. 96–101.
14. Тадаєва А. В. Особливості соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. № 33 (86). С. 525–530.
15. Турчак А. Л. Засоби масової інформації як особливий чинник впливу на формування здорового способу життя молоді. *Здоровий спосіб життя – здорова нація – здорове суспільство : зб. тез доп. І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 8–9 квіт. 2010 р.) / М-во освіти і науки України, Кіровоград. нац. техн. ун-т. Кіровоград: КНТУ, 2010. С. 157–160.*
16. Федорков О. М. Розвиток політичного світогляду молоді під впливом медіа ресурсів. *Педагогічна та вікова психологія*. 2020. Том 31 (70), № 4. С. 253–259.
17. Фролов П. Д. Стан і тенденції розвитку суспільної моралі в інформаційному суспільстві. *Соціальна психологія: спеціальний випуск*. 2007. С. 37–43.
18. Черниш О. Особливості процесу медіа соціалізації в умовах сучасного медіапростору. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34, том 5. С. 244–248.

References:

1. Apostolova, H. V. (2003). Pro naslidky vykorystannia elektronnoi tekhniki dlia rozvytku zdibnostei dytyny [On consequences of using electronic technology for the development of a child's abilities]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota*, 9–10, 1–3 [in Ukrainian].

2. Bahatskyi, V. V., & Kormych, L. I. (2004). Kulturolohiia: istoriia i teoriia svitovoi kultur y XX stolittia [Culturology: history and theory of world cultures and the 20th century]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hyrina, T. S. (2017). Mediatyzatsiia realnosti shliakhom konstruiuvannia arkhitektury inkluzyvnoho ukrainskomovnoho radio prostoru [Medialization of reality by constructing the architecture of an inclusive Ukrainian-language radio space]. *Young Scientist*, 11 (51), 743-746 [in Ukrainian].
4. Dmytriiev, V. V. (2022). Vplyv mediatyzatsii na formuvannia politychnoi identychnosti [The influence of medialization on the formation of political identity], *Yevropeiskyi vybir Ukrainy, rozvytok nauky ta natsionalna bezpeka v realiiakh masshtabnoi viiskovoi ahresii ta hlobalnykh vyklykiv XXI stolittia*», Materialy Mizhnar.nauk.-prakt. konf. [The European choice of Ukraine, the development of science and national security in the realities of large-scale military aggression and global challenges of the 21st century, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Odesa [in Ukrainian].
5. Holovanova, N. V. (2017). Mediaprostir yak vazhlyvyi chynnyk pobudovy informatsiinoho suspilstva [Media space as an important factor in building an information society]. *Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia. Teoriia ta istoriia derzhavnogo upravlinnia*, 1 (51), 1-8 [in Ukrainian].
6. Zhadan, I. V. (2016). Politychnyi dyskurs studentstva: osoblyvosti ta resursy transformuvannia [Students' political discourse: features and resources of transformation]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 37 (40), 82-90 [in Ukrainian].
7. Lavrychenko, N. M. (2000). Pedahohika sotsializatsii: yevropeiski abrysy [Pedagogy of socialization: European outlines]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Lisnevskaya, A. L., & Fruktova, Ya. S. (2020). Mediatyzatsiia v rozrizi profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv media sfery: analityko-prohnostychnyi aspekt [Medialization in the context of the professional development of future media specialists: an analytical and prognostic aspect]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Sotsialni komunikatsii*, 4 (44), 111-119 [in Ukrainian].
9. Nemesh, O. (2020). Vplyv media na sotsializatsiiu suchasnoi molodi [The influence of media on the socialization of modern youth]. *Zbirnyk naukovykh prats RDHU*, 14, 166-176 [in Ukrainian].
10. Petrunko, O. V. (2010). Mediasotsializatsiia, abo sotsializatsiia z media zamist sotsializatsii z doroslymy [Media socialization, or socialization with the media instead of socialization with adults]. *Psykholohichni perspektivy: Spetsialnyi vypusk*, 103-113 [in Ukrainian].
11. Petrunko, O. (2009). Suchasna dytyna v mediaprostori [Modern child in the media space]. *Pedahohichna hazeta*, 7(180), 7-8 [in Ukrainian].
12. Probyholova, N. (2009). Vybyry yak mekhanizm realizatsii politychnoho mifu v krainakh postradianskoho prostoru [Elections as a mechanism for implementing a political myth in the countries of the post-Soviet space]. *Suchasna ukrainska polityka. Polityky i politolohy pro nei*, 18, 195-202 [in Ukrainian].
13. Semchuk, B. (2019). Mediainformatsiia yak chynnyk sotsializatsii molodoho pokolinnia [Media information as a factor of socialization of the young generation]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 2, 96-101 [in Ukrainian].
14. Tadaieva, A. V. (2013). Osoblyvosti sotsializatsii molodshykh shkoliariv u suchasnomu informatsiinomu prostori [Peculiarities of socialization of younger schoolchildren in the modern information space]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 33(86), 525-530 [in Ukrainian].
15. Turchak, A. L. (2010). Zasoby masovoi informatsii yak osoblyvyi chynnyk vplyvu na formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodi [Mass media as a special factor of influence on the formation of a healthy lifestyle of youth], *Zdorovy sposib zhyttia – zdorova natsiia – zdorove suspilstvo*, Zb. tez dop. I Vseukr. nauk.-prakt. konf. [Healthy lifestyle – healthy nation – healthy society, Proceedings of the 1st All-Ukrainian scientific-practical conference]. Kirovohrad [in Ukrainian].
16. Fedorkov, O. M. (2020). Rozvytok politychnoho svitohliadu molodi pid vplyvom media resursiv [Development of the political worldview of youth under the influence of media resources]. *Pedahohichna ta vikova psykholohiia*, 31 (70), 4, 253-259 [in Ukrainian].
17. Frolov, P. D. (2007). Stan i tendentsii rozvytku suspilnoi morali v informatsiinomu suspilstvi [State and trends in the development of social morality in the information society]. *Sotsialna psykholohiia. Spetsialnyi vypusk*, 37-43 [in Ukrainian].
18. Chernysh, O. (2020). Osoblyvosti protsesu media sotsializatsii v umovakh suchasnoho mediaprostoru [Peculiarities of the media socialization process in the modern media space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 34, 5, 244-248 [in Ukrainian].

Kopylova S. V.,
orcid.org/0000-0002-7577-839X

Kadetska I. M.,
orcid.org/0009-0003-4590-7730

MEDIATIZATION OF SOCIETY AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF STUDENT YOUTH: NEW OPPORTUNITIES AND DANGERS

In the conditions of informatization of modern society, media have become an important factor in the socialization of the individual. Due to the pandemic caused by the spread of COVID-19, as well as taking into account martial law, the system of distance education, which involves the use of modern media resources, has gained recognition and spread. However, its importance should not be exaggerated, since along with the advantages there are also a number of disadvantages, the understanding of which is carried out by the scientific community. It is proven that along with a sufficient substantive diversity of research on the problem of mediatization of modern society, there are no attempts to systematize the accumulated empirical material.

Based on the evolutionary principle, empirical generalizations of scientists regarding the dangers and opportunities that the mediatization of society opens up as a factor in the socialization of student youth have been systematized. It has been established that at the stage of primary socialization, the dangers are of an emotional and perceptual nature (the problem of violence and aggressive manifestations, restrictions on social contacts, impoverishment of the emotional sphere and the emergence of a tendency to be excluded from social life), and the opportunities are associated with the expansion of cognitive abilities in the preschool period and the acceleration of mental development. At the stage of secondary socialization, which occurs in adolescence and youth, the dangers acquire a rational and value-motivational character (manifestations of information pressure and manipulation of consciousness, primitivization of intellectual processes, violation of identity, Internet addiction). The opportunities are associated with access to cultural heritage, the use of the potential of informal education, the creation of interactive platforms, and the increase in forms of creative self-expression.

Key words: mediatization, socialization, communication, evolutionary principle, media space, information, adaptation.

Дата надходження статті: 14.10.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Барановська Л. В.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378:377:615-051]37.091

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.649>

Кохановська О. В.^{*},
orcid.org/0000-0001-7294-173X

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ У ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано розвиток і сучасні тенденції цифрової трансформації фармацевтичної освіти в контексті глобальних проблем і технологічних змін у першій чверті ХХІ століття. Визначено, що впровадження інноваційних технологій є ключовою умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фармацевтів, формування їх цифрової та професійної компетентності, розвитку критичного мислення й практичних умінь. Показано, що процес диджиталізації освітнього середовища охоплює не лише технічне оновлення, а й переосмислення педагогічних підходів, зміщення акцентів від репродуктивного навчання до інтерактивного, персоналізованого та компетентнісного.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду медико-фармацевтичних закладів освіти схарактеризовано інноваційні освітні технології, серед яких – змішане навчання, симуляційні платформи, гейміфікація, використання VR/AR-технологій та інтерактивних лабораторій (Labster, ChemCollective, Pharmacy Simulator тощо). Розкрито їхній потенціал у забезпеченні доступності, гнучкості та якості освітнього процесу. Обґрунтовано, що ефективна цифрова трансформація фармацевтичної освіти потребує цілісної стратегії, спрямованої на розвиток цифрової компетентності викладачів, оновлення інфраструктури, упровадження адаптивних LMS-систем і створення авторських електронних курсів.

Наголошено, що в контексті розвитку інноваційних технологій у першій половині ХХІ століття сьогодні цифровізація сприяє формуванню нової освітньої філософії, у центрі якої – активний, свідомий, технологічно компетентний здобувач освіти. Результати дослідження підтверджують, що інноваційні цифрові технології є каталізатором підвищення ефективності фармацевтичної підготовки, інтегруючи міждисциплінарні знання, практичні навички та цінності професійної етики. Запропоновано стратегічні орієнтири розвитку цифрової фармацевтичної освіти, серед яких – системність, неперервність, доказовість і орієнтація на потреби сучасного студента.

Ключові слова: фармацевтична освіта, інноваційні технології, цифрова трансформація, симулятори, дистанційне навчання.

Постановлення проблеми. У першій чверті ХХІ століття освіта зазнала стрімких змін під впливом цифрових технологій, які трансформували не лише форми й методи навчання, а й саму природу педагогічної взаємодії. Особливо актуальними ці процеси є для медичної та фармацевтичної освіти, де якість підготовки фахівців безпосередньо впливає на стан охорони здоров'я населення. Фармацевтична галузь, як складова системи медичного забезпечення, потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних працювати в умовах технологічної складності, міждисциплінарної взаємодії та швидких наукових змін.

На цьому тлі викладання фармацевтичних дисциплін вимагає переосмислення традиційних педагогічних підходів. Цифрові трансформації, викликані як глобальними тенденціями розвитку ІКТ, так і кризовими проблемами (зокрема пандемією COVID-19 та воєнним станом), актуалізують потребу упровадження інноваційних технологій у систему підготовки майбутніх провізорів. В умовах диджиталізації значно зростає роль

^{*}© Кохановська О. В.

гнучких, інтерактивних і технологічно орієнтованих форматів навчання, здатних забезпечити високу якість освітнього процесу навіть у дистанційному середовищі.

Однак успішне впровадження інновацій потребує системного підходу – від формування цифрової компетентності викладачів до модернізації навчальних програм і технічної інфраструктури. Потрібно також осмислювати сучасні методи викладання крізь призму нових потреб здобувачів освіти, які очікують персоналізованого, практикоорієнтованого та візуально привабливого навчання.

Аналіз досліджень. Дослідження наукових джерел дало змогу з'ясувати, що у сфері теорії та практики вищої фармацевтичної освіти накопичено значний науковий доробок, який може бути використаний для глибшого аналізу традиційних і сучасних методів навчання й визначення ефективних способів їх поєднання в підготовці майбутніх фахівців фармації. Особливу увагу привертають праці, у яких висвітлюється впровадження інноваційних технологій у навчальний процес закладів вищої фармацевтичної освіти (М. Деренюк, М. Досин, І. Єгорова, Л. Прокопів та ін.). Цінним є також досвід упровадження новітніх форм навчання фармацевтичних дисциплін у межах комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища (В. Калібабчук, О. Костирко, В. Сліпчук, О. Чхало, Т. Рева та ін.). Проведений аналіз свідчить, що інноваційні технології відіграють ключову роль у розвитку фармацевтичної освіти, забезпечуючи модернізацію підходів до навчання й підвищення якості професійної підготовки. Проте спостерігається певна нестача емпіричних досліджень, спрямованих на практичне обґрунтування інтеграції інноваційних методів у навчальний процес. Це підкреслює потребу подальших наукових розвідок, що мають удосконалити систему підготовки майбутніх фармацевтів. Особливої актуальності ця проблема набула в умовах карантинних обмежень та воєнного стану, які зумовили значні зміни у функціонуванні освітнього процесу й посилили потребу в інноваційних рішеннях.

Метою статті є аналіз інноваційних технологій, що використовуються у викладанні фармацевтичних дисциплін, обґрунтування доцільності їх упровадження та визначення стратегічних орієнтирів розвитку фармацевтичної освіти в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні технології – це сукупність нових або радикально вдосконалених рішень, які змінюють усталені підходи до організації, управління та реалізації освітнього процесу. Зокрема, вони не просто додають цифрові інструменти до традиційної системи, а дають змогу переосмислити, як та чим навчаються люди: для прикладу – через персоналізоване навчання, інтерактивні платформи, штучний інтелект або мобільні рішення, що адаптуються до потреб здобувача освіти [11]. Також такі технології орієнтовано на вирішення реальних проблем – підвищення доступності, ефективності, мотивованості учнів та здатності освітньої системи швидко реагувати на зміни. До видів інноваційних технологій належать, зокрема, інформаційно-комунікаційні (цифрові) технології.

Цифрова трансформація освіти – це глибокий якісний перехід від традиційних форм і методів навчання до нових моделей, які базуються на використанні цифрових технологій, зокрема хмарних сервісів, штучного інтелекту, доповненої реальності, аналітики навчальних даних тощо. Вона передбачає не просто технічне оновлення освітнього процесу, а зміну всієї педагогічної парадигми, в основі якої лежить гнучкість, персоналізація, інтерактивність і постійний розвиток цифрових компетентностей [9].

Сучасні дослідники (М. Фулан, А. Андреев, Ю. Тріус, Дж. Гілберт та ін.) підкреслюють, що цифровізація освіти – це не самоціль, а засіб підвищення її якості, доступності та ефективності. У цьому контексті інноваційні технології розглядаються як інструменти активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формування навичок співпраці та самостійного прийняття рішень.

Особливої актуальності в першій половині ХХІ століття набуває цифровізація в галузях, де точність знань, практична підготовка і міждисциплінарність є критично

важливими – зокрема у фармацевтичній освіті. Майбутні фахівці мають бути не лише обізнаними у фармакології, токсикології чи біохімії, а й володіти навичками роботи з цифровими інструментами, медичними інформаційними системами, електронними базами даних лікарських засобів тощо.

Варто враховувати й європейський контекст. Документи ЄС (Digital Education Action Plan, 2021–2027; Bologna Digital Agenda; WHO Global Competency Framework) орієнтують заклади освіти на впровадження стратегічної цифровізації, використання онлайн-ресурсів, розвиток цифрової культури серед здобувачів та викладачів. Отже, цифрова трансформація у фармацевтичній освіті має спиратися на поєднання світових освітніх тенденцій із національними пріоритетами.

У цьому контексті важливо розглядати інноваційні технології не ізольовано, а як інтегровану систему методів, платформ, підходів і цифрових сервісів, які трансформують освітній процес, – від змісту дисциплін до способів взаємодії між учасниками навчання.

Основними проблемами цифровізації у фармацевтичній освіті сьогодні є [6]:

- застарілі методики викладання (у багатьох закладах освіти ще зберігається домінування лекційного формату, орієнтованого на пасивне засвоєння інформації, що не відповідає сучасним запитам здобувачів);
- недостатній рівень цифрової компетентності викладачів (часто педагоги не мають відповідної підготовки або мотивації для активного використання цифрових інструментів у навчанні);
- відсутність інфраструктури (у ряді медичних ЗВО бракує сучасного технічного забезпечення, стабільного інтернету, обладнання для симуляційного навчання);
- фрагментарність цифрових ініціатив (інновації впроваджуються точково, без стратегічного бачення, що ускладнює системне оновлення освітнього процесу);
- обмеженість адаптованих цифрових ресурсів фармацевтичного профілю українською мовою (більшість цифрових симуляторів, платформ і відкритих курсів створено англійською мовою, що створює додаткові бар'єри для студентів і викладачів).

Попри зазначені труднощі, цифровізація в першій чверті XXI століття відкриває нові горизонти розвитку фармацевтичної освіти [9]:

- розширення доступу до навчальних ресурсів: онлайн-платформи дозволяють отримати доступ до найкращих міжнародних курсів, бібліотек, відеолекцій, симуляторів;
- персоналізація навчання: адаптивні цифрові середовища дають змогу враховувати індивідуальний темп засвоєння матеріалу, стиль навчання, рівень підготовки студента;
- формування практичних навичок у віртуальному середовищі: симуляційні технології дають змогу відтворювати реальні фармацевтичні ситуації без ризику для пацієнта, що особливо важливо на етапах до клінічної практики;
- інтеграція міждисциплінарного підходу: завдяки цифровим технологіям можливе поєднання фармакології з біоінженерією, аналітикою, ІТ-сервісами, що підвищує конкурентоспроможність випускників;
- можливості для безперервного професійного розвитку: онлайн-курси, міжнародні освітні ініціативи та сертифікаційні програми дозволяють підтримувати актуальність знань викладачів і студентів навіть після завершення формальної освіти.

Цифрова трансформація змінює не лише інструментарій освітнього процесу, а й філософію викладання. В умовах стрімкого розвитку медико-фармацевтичної науки стає очевидною потреба впровадження таких педагогічних технологій, які не тільки передають знання, а й формують професійні компетентності, критичне мислення, навички ухвалення рішень, самостійної роботи з інформацією, взаємодії в команді. Саме такі цілі мають реалізовувати інноваційні цифрові технології [2].

У сучасних умовах особливого поширення набуло змішане навчання (blended learning), що поєднує очну роботу з цифровим компонентом. У фармацевтичній освіті це дозволяє частину теоретичних занять проводити в онлайн-форматі, а лабораторні

й практичні – організовувати на основі симуляцій або кейсів. Перевагою змішаного формату є гнучкість, індивідуалізація, а також можливість повторного доступу до матеріалів [3].

Дистанційне навчання, поширене в умовах пандемії, актуальне й надалі для забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах війни, релокації закладів або для іноземних студентів. Воно активно підтримується платформами Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams.

Гейміфікація (gamification) – це інтеграція ігрових механік у навчальний процес, що сприяє підвищенню мотивації, залученості та ефективності засвоєння складних тем. У фармацевтичній освіті це можуть бути інтерактивні тести зі змаганнями, рольові ігри (для прикладу, «фармацевт – пацієнт»), кейс-квести, симуляційні сценарії [4].

Симуляційне навчання дозволяє моделювати клінічні або фармакологічні ситуації, забезпечуючи практичний досвід у безпечному середовищі. Це особливо актуально для підготовки до роботи з пацієнтами або з лікарськими засобами.

Прикладами інструментів для гейміфікації у фармацевтичній освіті є такі ресурси, як Classtime, Kahoot, Quizizz.

Для віртуального моделювання процесів у біохімії, анатомії, фармакології використовуються Labster, Body Interact, Visible Body.

Використання VR/AR відкриває новий вимір для навчання складних медико-фармацевтичних дисциплін. Для прикладу, з допомогою Visible Body студенти можуть досліджувати людське тіло в 3D-форматі, бачити фармакокінетику в динаміці або взаємодію препаратів на клітинному рівні. ARx пропонує доповнену реальність для вивчення дії ліків [7].

О. Богатирьова у своїй праці [1] доводить ефективність використання віртуальних лабораторних робіт з аналітичної хімії. На її думку, розроблення подібних віртуальних занять для інших методів кількісного аналізу, зокрема інструментальних, сприятиме створенню повноцінного віртуального лабораторного практикуму. Такий практикум можна інтегрувати в навчальну програму дисципліни, що своєю чергою підвищить рівень професійної підготовки здобувачів освіти-фармацевтів [1, с. 35].

Г. Окрепка у своїх дослідженнях розглянув використання віртуальної лабораторії ChemCollective у процесі підготовки здобувачів вищої фармацевтичної освіти [5]. Зазначена вебплатформа надає можливість студентам виконувати хімічні експерименти в онлайн-форматі, не лише дотримуючись готових інструкцій, а й створюючи власні дослідження. До переваг такого підходу віднесено можливість проведення математичних розрахунків на основі отриманих результатів із подальшою автоматичною перевіркою правильності, широкий вибір реактивів, посуду й обладнання, а також змогу здійснювати маніпуляції з речовинами та процесами подібно до умов реальної лабораторії. Автор підкреслює, що подібні віртуальні експерименти є цікавими й корисними для здобувачів вищої освіти [5, с. 131].

Науковці Н. Ткаченко, В. Демченко, О. Литвиненко [7] акцентують увагу на доцільності використання симуляційних технологій, зокрема навчальної платформи Pharmacy Simulator, у підготовці майбутніх фармацевтів [там само]. Зазначено, що цей цифровий інструмент забезпечує моделювання реальних професійних ситуацій, дозволяє студентам відпрацьовувати комунікативні навички, ухвалювати фармацевтичні рішення та взаємодіяти з віртуальними пацієнтами. запровадження віртуальної аптеки для відпрацювання практичних навичок надає студентам реалістичного досвіду роботи з пацієнтами, посилює зацікавленість студентів у роботі і мотивує до активності. Такий формат навчання сприяє підвищенню рівня професійної компетентності, розвитку клінічного мислення та формуванню практичних умінь у безпечному середовищі [7, с. 38].

Цифрова трансформація фармацевтичної освіти вимагає не лише ситуативного впровадження інноваційних інструментів, а й формування цілісної стратегії, орієнтованої

на сталий розвиток освітнього середовища. Така стратегія має охоплювати всі рівні – інституційний, кадровий, технологічний, змістовий – і бути узгодженою з державними та міжнародними політиками цифровізації вищої освіти.

Розвиток цифрової фармацевтичної освіти має починатися з чіткого стратегічного бачення на рівні закладу вищої освіти, яке включає [10]:

- створення цифрової освітньої політики ЗВО;
- забезпечення фінансування цифрових проєктів та інфраструктури;
- упровадження LMS (систем управління навчанням) з урахуванням фармацевтичної специфіки;
- розвиток системи технічної підтримки користувачів (викладачів, студентів).

Стратегія цифрової трансформації має будуватися не як разова реформа, а як неперервний процес розвитку культури інновацій, у центрі якого перебуває студент – майбутній фахівець, здатний працювати у високотехнологічному середовищі фармації.

У сучасних умовах глобальних цифрових трансформацій фармацевтична освіта набуває нового змісту, виходячи за межі традиційного академічного формату. Застосування інноваційних технологій викладання – не лише вимога часу, а й стратегічна потреба для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх провізорів, їх готовності до роботи в динамічному, міждисциплінарному, технологічно орієнтованому середовищі охорони здоров'я [8].

На основі проведеного аналізу можна сформулювати такі основні **висновки**:

1. Цифрова трансформація освіти у фармацевтичній галузі створює як проблеми, так і нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу. Вона вимагає системного підходу та стратегічного бачення на рівні ЗВО.

2. Інноваційні технології викладання, зокрема гейміфікація, симуляційне навчання, змішане навчання, VR/AR-технології, адаптивні цифрові середовища, забезпечують не лише кращу якість знань, але й розвиток практичних, етичних і цифрових навичок.

3. Професійний розвиток викладачів і вдосконалення інфраструктури є ключовими умовами успішного впровадження цифрових освітніх рішень. Підвищення цифрової грамотності має стати пріоритетом кадрової політики медичних ЗВО.

4. Стратегія цифровізації має охоплювати інституційний, змістовий і методичний рівні, ґрунтуватися на доказових підходах, зворотному зв'язку, співпраці з IT-сектором і міжнародними партнерами.

5. Авторські цифрові рішення та адаптація кращих світових практик дозволяють створити ефективні освітні продукти, адаптовані до національного контексту та потреб здобувачів.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення індикаторів оцінювання якості цифрової освіти у фармацевтичному напрямі; вивчення психолого-педагогічних аспектів сприйняття цифрового навчання студентами фармацевтичних спеціальностей; створення національного каталогу цифрових освітніх ресурсів для фармацевтичної галузі; аналіз ефективності авторських електронних курсів і симуляторів у фармацевтичній підготовці; обґрунтування моделі цифрової педагогічної культури викладача медичного ЗВО.

Цифрова трансформація фармацевтичної освіти – це не лише технологічне оновлення, а й нова освітня філософія, що ставить у центр уваги активного, свідомого та технологічно компетентного учасника освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Богатирьова О. В., Холмової Ю. П. Віртуальна лабораторна робота з аналітичної хімії для студентів-фармацевтів дистанційної форми навчання. *Фармацевтичний журнал*. 2020. Т. 75, № 5. С. 34–41. DOI: <https://www.doi.org/10.32352/0367-3057.5.20.04>
2. Дворник В. М., Кузь Г. М., Єрис Л. Б., Тесленко О. І., Кузь В. С. Тенденції сучасної медичної освіти. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 24 березня 2022 р. Полтава, 2022. С. 88–89.

3. Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В., Мосенцева С. М. Інноваційні технології у фармацевтичній освіті. *Фармація ХХІ століття: тенденції та перспективи*: матеріали VIII Національного з'їзду фармацевтів України 13–16 верес. 2016 р. Харків. Т. 2. С. 350.
4. Лісецька І. С. Дистанційна форма навчання студентів-медиків як виклик сьогодення. *Сучасна педіатрія. Україна*. 2020. № 7 (111). С. 81–86. DOI: <https://www.doi.org/10.15574/SP.2020.111.81>
5. Окрепка Г. Віртуальна лабораторія ChemCollective: особливості, переваги та перспективи використання на практичних заняттях з хімії у закладах вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2022. № 1 (196). С. 120–133. DOI: <https://www.doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.08>
6. Прокопів Л., Єгорова І., Деренюк М., Досин М. Формування емоційного інтелекту в майбутніх фахівців різних галузей знань: диференційований підхід. *Молодь і ринок*. 2023. № 3. С. 129–133.
7. Ткаченко Н. О., Демченко В. О., Литвиненко О. В., Демченко В. О. Впровадження в освітній процес програмного забезпечення «Pharmacy Simulator» на фармацевтичних факультетах Запорізького державного медико-фармацевтичного університету. *Освітні інновації в умовах цифрових трансформацій професійної підготовки фахівців*: матеріали Всеукраїнської наук.-методичної конф. (м. Харків, 12 грудня 2024 року). Харків: Комунальне підприємство «Міська друкарня», 2024. С. 36–40. URL: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/61985>
8. Юрій Р. Ф., Башкірова Л. М., Тиравська Ю. В. Роль віртуальних пацієнтів та тренажерів у симуляційному навчанні та клінічній медичній освіті України. *Академічні візії*. 2023. № 26. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/770>
9. Чорнобрига Н. В. Історіогенез цифровізації медичної освіти майбутніх фахівців сестринської справи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 88. С. 214–218. DOI: <https://www.doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.43>
10. Чубукова О. Ю., Пономаренко І. В. Інноваційні технології доповненої реальності для викладання дисциплін у вищих навчальних закладах України. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2018. № 16. С. 20–27. URL: <https://er.knuid.edu.ua/handle/123456789/11227>
11. James Tobin (2023). Educational technology: Digital innovation and AI in schools. URL: https://lordslibrary.parliament.uk/educational-technology-digital-innovation-and-ai-in-schools/?utm_source=chatgpt.com

References:

1. Bohatyriova, O. V., & Kholmova, Yu. P. (2020). Virtualna laboratorna robota z analychnoi khimii dlia studentiv-farmatsevtiv dystantsiinoi formy navchannia [Virtual laboratory work in analytical chemistry for pharmacy students in distance learning]. *Farmatsevtychnyi zhurnal*, 75(5), 34–41. <https://doi.org/10.32352/0367-3057.5.20.04> [in Ukrainian]
2. Dvornyk, V. M., Kuz, H. M., Erys, L. B., Teslenko, O. I., & Kuz, V. S. (2022). Tendentsii suchasnoi medychnoi osvity [Trends of modern medical education]. In *Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdobutky* (pp. 88–89). Poltava. [in Ukrainian]
3. Kaidalova, L. H., Alokhina, N. V., & Mosentseva, S. M. (2016). Innovative technologies in pharmaceutical education. *Pharmacy of the 21st century: Trends and prospects: Proceedings of the 8th National Congress of Pharmacists of Ukraine* (Vol. 2, p. 350). Kharkiv. [in Ukrainian]
4. Lisetska, I. S. (2020). Dystantsiina forma navchannia studentiv-medykiv yak vyklyk sohodennia [Distance learning for medical students as a challenge of today]. *Suchasna pediatriia. Ukraina*, (7 [111]), 81–86. <https://doi.org/10.15574/SP.2020.111.81> [in Ukrainian]
5. Okrepka, H. (2022). Virtualna laboratoriia ChemCollective: osoblyvosti, perevahy ta perspektyvy vykorystannia na praktychnykh zaniattiakh z khimii u zakladykh vyshchoi osvity [The ChemCollective virtual laboratory: Features, advantages, and prospects for use in higher education chemistry classes]. *Problemy osvity*, 1 (196), 120–133. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.08> [in Ukrainian]
6. Prokopiv, L., Yehorova, I., Dereniuk, M., & Dosyn, M. (2023). Formuvannia emotsiinoho intelektu v maibutnikh fakhivtsiv riznykh haluzei znan: dyferentsiiovanyi pidkhid [Formation of emotional intelligence in future specialists of various fields of knowledge: A differentiated approach]. *Molod i rynok*, (3), 129–133. [in Ukrainian]
7. Tkachenko, N. O., Demchenko, V. O., Lytvynenko, O. V., & Demchenko, V. O. (2024). Vprovadzhennia v osvitnii protses prohramnoho zabezpechennia "Pharmacy Simulator" na farmatsevtychnykh fakultetakh Zaporizkoho derzhavnoho medyko-farmatsevtychnoho universytetu [Implementation of "Pharmacy Simulator" software in the educational process of pharmaceutical

- faculties at Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University]. In *Osvitni innovatsii v umovakh tsyfrovyykh transformatsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv* (pp. 36–40). Kharkiv: Komunalne pidpriemstvo «Miska drukarnia». <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/61985> [in Ukrainian]
8. Yurii, R. F., Bashkirova, L. M., & Tyravska, Y. V. (2023). *Rol virtualnykh patsientiv ta trenazheriv u symulatsiinomu navchanni ta klinichnii medychnii osviti Ukrainy* [The role of virtual patients and simulators in simulation training and clinical medical education in Ukraine]. *Akademichni vizii*, (26). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/770> [in Ukrainian]
 9. Chornobryva, N. V. (2022). *Istoriogeneza tsyfrovizatsii medychnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv sestrynskoï spravy* [Historiogenesis of digitalization in medical education for future nursing specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, (88), 214–218. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.43> [in Ukrainian]
 10. Chubukova, O. Yu., & Ponomarenko, I. V. (2018). *Innovatsiini tekhnolohii dopovnenoï realnosti dlia vykladannia dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Innovative augmented reality technologies for teaching disciplines in higher education institutions of Ukraine]. *Problemy innovatsiino-investytsiinoho rozvytku*, (16), 20–27. <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/11227> [in Ukrainian]
 11. Tobin, J. (2023). *Educational technology: Digital innovation and AI in schools*. UK Parliament – Lords Library. <https://lordslibrary.parliament.uk/educational-technology-digital-innovation-and-ai-in-schools>

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN PHARMACEUTICAL EDUCATION OF UKRAINE UNDER THE CONDITIONS OF GLOBAL DIGITAL TRANSFORMATIONS (THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)

The article analyzes the development and current trends in the digital transformation of pharmaceutical education in the context of global challenges and technological changes in the first quarter of the 21st century. It is determined that the implementation of innovative technologies is a key condition for improving the quality of professional training of future pharmacists, fostering their digital and professional competence, as well as developing critical thinking and practical skills. It is shown that the process of digitalization of the educational environment involves not only technical modernization but also the rethinking of pedagogical approaches, shifting the focus from reproductive learning to interactive, personalized, and competency-based education.

Based on an analysis of scientific sources and the practical experience of medical and pharmaceutical educational institutions, the article characterizes innovative educational technologies such as blended learning, simulation platforms, gamification, and the use of VR/AR technologies and interactive laboratories (e.g., Labster, ChemCollective, Pharmacy Simulator). Their potential for ensuring accessibility, flexibility, and quality of the educational process is revealed. It is substantiated that the effective digital transformation of pharmaceutical education requires a comprehensive strategy aimed at developing teachers' digital competence, updating infrastructure, implementing adaptive LMS systems, and creating proprietary electronic courses.

It is emphasized that in the context of innovative technology development in the first half of the 21st century, digitalization contributes to the formation of a new educational philosophy centered on an active, conscious, and technologically competent learner. The research results confirm that innovative digital technologies act as a catalyst for enhancing the effectiveness of pharmaceutical training by integrating interdisciplinary knowledge, practical skills, and the values of professional ethics. Strategic directions for the development of digital pharmaceutical education are proposed, including systematicity, continuity, evidence-based practice, and a focus on the needs of the modern student.

Key words: pharmaceutical education, innovative technologies, digital transformation, simulators, distance learning.

Дата надходження статті: 15.11.2024 р.

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

УДК 37.016:796(477)“1930/1940”

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.634>

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

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ПІДґРУНТЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ (КІНЕЦЬ 30-Х – ПОЧАТОК 40-Х РР. ХХ СТ.)

У статті досліджено розвиток системи фізичного виховання підлітків в УРСР напередодні та в роки Другої світової війни. Установлено, що наприкінці 1930-х років семирічна освіта стала обов'язковою, що вплинуло й на організацію фізичного виховання школярів. Аналіз наказів і постанов Народного комісаріату освіти УРСР засвідчує поступовий розвиток шкільної мережі, але також виявляє численні проблеми – недостатнє охоплення дітей навчанням, незадовільну успішність і відвідуваність, а також невиконання навчальних планів. Утім було оновлено навчальні програми, включаючи фізичну культуру.

Особливу увагу приділено воєнізованому характеру фізичного виховання, що виявився в збільшенні кількості годин на фізичні вправи та впровадженні елементів військової підготовки. Розглянуто роль учнівських комітетів, позашкільної роботи, змагань і нормативів, які стимулювали розвиток фізкультурно-оздоровної активності. У воєнний період запроваджено нові предмети, зокрема «військова справа», а навчальні програми мали яскраво виражене патріотично-військове спрямування. Під час окупації школи зазнали деструкції, однак від 1943 року було розпочато відновлення освітньої сфери, зокрема фізичного виховання. Ухвалені нормативно-правові акти передбачали розвиток позашкільної та гурткової роботи, роздільне навчання хлопців і дівчат, а також облік і контроль за дотриманням загального обов'язкового навчання.

Матеріали дослідження дозволяють комплексно оцінити підходи до фізкультурної підготовки школярів у період соціальних та воєнних проблем і підкреслюють важливість інтегрування фізичного виховання в державну освітню політику того часу.

Ключові слова: освіта, фізкультурна освіта, шкільна освіта, позашкільна освіта, підлітки, фізична підготовка.

Постановлення проблеми. Напередодні Другої світової війни система семирічної загальної освіти в Українській РСР була майже сформованою й обов'язковою для всіх дітей шкільного віку. Водночас, незважаючи на наявність нормативних документів і планів розвитку шкільної мережі, значна частина дітей залишалась поза охопленням навчання, а успішність і відвідуваність шкіл залишали бажати кращого. Особливо гострою була проблема недостатнього виконання навчальних програм, зокрема з фізичного виховання, що вважалося важливою складовою загального розвитку й підготовки підлітків.

Передвоєнний період характеризувався посиленням військово-патріотичного спрямування фізкультурної освіти, зокрема через збільшення годин на уроки фізичних вправ і військової підготовки. Водночас виникали проблеми з матеріально-технічним забезпеченням, підготовкою кадрів викладачів фізичної культури, організацією позаурочних заходів і контролем якості навчання. Часто недотримувалися санітарно-гігієнічні норми, недостатньо використовувалися виділені кошти й неузгоджувалася фізкультурна робота з військовою підготовкою.

Від початку війни й активних бойових дій роль фізкультурної та військової освіти серед підлітків значно зросла, що вимагало перегляду навчальних програм, збільшення годин на військову справу й інтеграції нових форм рухової активності. Водночас у складних воєнних умовах поставали проблеми щодо збереження освітнього процесу,

*© Плачинда Т. С.

Проте згідно з постановою Ради Народних Комісарів № 138 від 19 лютого 1939 року «Про підсумки роботи початкових і середніх шкіл УРСР в 1-му півріччі 1938-39 навчального року» [8, с. 3] навчанням не було охоплено значну кількість дітей шкільного віку, загальна успішність залишалася незадовільною, а відвідування залишало бажати кращого. Найсерйознішим недоліком було недовиконання навчального плану, у зв'язку з чим Рада народних комісарів постановила перегляд і затвердження нових навчальних планів, а також ґрунтовне виправлення й видання всіх навчальних програм, і з фізичної культури зокрема.

Перед початком Другої світової війни фізкультурна освіта підлітків відзначалася воєнізованим характером: до навчального плану входила фізична підготовка зі збільшеною кількістю годин на уроки фізичних вправ та інших вправ військової спрямованості (рис. 2). Фізична підготовленість військової спрямованості була показником якості шкільної та позашкільної підготовки дітей.



Рис. 2. Зміст фізкультурної освіти дітей підліткового віку напередодні Другої світової війни

Першочерговим, окрім військово-патріотичного виховання, тогочасна школа ставила завдання щодо забезпечення необхідної фізичної підготовки учнів, які виконувались через призму вдосконалення матеріально технічного забезпечення із дотриманням санітарно-гігієнічних норм (розпорядження наркома освіти УРСР від 2.ІІІ.1939 р. «Про використання асигнувань на фізкультурне обладнання в школах») [12, с. 24], підготовку кадрового складу (наказ НКО № 1634 від 21 березня 1939 р. «Про організацію республіканських курсів підготовки викладачів фізкультури для середніх шкіл») [3, с. 3], підтримку здорового способу життя, організації позаурочних заходів (змагання школярів з гімнастики, плавання та інших видів). Військова спрямованість позаурочної роботи відображалась в організації та проведенні республіканських оборонних змагань піонерів-школярів, результати яких відображали рівень фізкультурної освіти дітей шкільного віку, підлітків зокрема. Так, наказом НКО УРСР № 1963 від 11 квітня 1939 р. «Про підсумки республіканських оборонних змагань піонерів-школярів» було відзначено, що «Республіканські оборонні змагання піонерів і школярів ... показали велику активність і любов дітей до вивчення оборонної справи ... в змаганнях приймало участь 90572 дитини ... Чотирнадцять команд ... перекрили по всіх трьох нормативах (стрільба, Протиповітряна хімічна оборона (далі – ППХО), Готовий до санітарної оборони (далі – ГСО)) норми в один-два рази» [6, с. 9].

Директива «Положення про учнівські організації в школі», ухвалена НКО УРСР у 1939 році [1, с. 13], дозволила організувати учнівський комітет, який був зобов'язаний поряд з іншими загально- та позашкільними завданнями організовувати:

- ✓ гурткову роботу (фізкультурні та військові гуртки);
- ✓ оборонну та фізкультурну роботу серед учнів;
- ✓ складання норм на значки «Будь готовий до праці й оборони (далі – БГПО), ГСО, ППХО;
- ✓ воєнні ігри.

Під час воєнних дій розробленням навчальних планів і шкільних програм займався Комісаріат оборони країни, виходячи з чого значна увага приділялась військовому навчанню. 1 вересня 1939 року було ухвалено Закон «Про загальний військовий обов'язок» [2, с. 2], у якому було визначено таке:

- ✓ «ст. 75. Початкова військова підготовка учнів проводиться в усіх школах, починаючи з 5-го до 7-го класу включно»;
- ✓ «ст. 76. На початкову військову підготовку в навчальному плані шкіл відводиться по 2 години на шестиденку»;
- ✓ Починаючи від 1941 р. учням неповної середньої та середньої школи на фізичну підготовку відводилося додатково 15 та 35 годин.

У грудні 1939 року постановами Колегії НКО УРСР «Про контрольні завдання з БГПО, ГПО для шкіл УРСР на 1940 рік» [9, с. 7] та «Про перебудову фізкультурної роботи в школах та позашкільних закладах за новим комплексом «Готовий до праці та оборони» [10, с. 7-8] було передбачено:

- ✓ збільшення кількості залучених учнів до Комплексу через його пропаганду;
- ✓ організацію спортивно-масової роботи в зимовий період;
- ✓ організацію регулярної звітності про виконання робіт;
- ✓ розгалуження матеріально-технічної бази через відкриття при школах спортивних майданчиків, лижних баз, смуги перешкод тощо;
- ✓ закріплення школярів для підготовки до складання норм в окремих секціях шкільних колективів;
- ✓ організацію та постійне проведення лижного кросу.

У цей же час серед школярів і піонерів України продовжували активно проводитися оборонні змагання, до яких були додані нормативи з військової топографії та стрільби.

Розгортанню та популяризації масового навчання, складання норм новозатвердженого значка БГПО, ГПО I ступеня, зміцненню спортивної роботи та піднесенню спортивної техніки, оцінюванню фізкультурної роботи та визначенню спортивно-технічних досягнень школярів сприяли всесоюзні спартакіади [11, с. 9].

Незважаючи на нагальну потребу у збільшенні годин, які відводилися б на фізичну підготовку учнів неповних середніх шкіл, за наказом НКО УРСР «Про впровадження єдиного навчального плану в школах УРСР» [5, с. 20] у зв'язку із запровадженням семиденного робочого тижня, у 1940/1941 році всі школи зобов'язані були працювати за навчальними планами 1939/1940 року з корегуванням годин на мови (українську та російську) та літературу. Усе інше залишалося без змін.

До негативних наслідків також призводило виявлення:

- ✓ неякісного виконання навчальних програм із фізкультури;
- ✓ скорочення або замінювання годин із фізкультури годинами з інших предметів;
- ✓ відсутності у школах приміщень для організації та проведення фізкультурної роботи;
- ✓ недотримання санітарно-гігієнічних правил;
- ✓ використання асигнувань, що виділялися на фізкультурний інвентар, не за призначенням;
- ✓ незадовільного використання активу школярів у розгортанні фізкультурної роботи;

✓ неузгодженої фізкультурної роботи із військовою підготовкою, без використання військово-прикладних вправ [4, с. 5-6].

Починаючи від 1942 року в українських школах було введено новий навчальний предмет – «Військова справа» [13], мета якого полягала в підтриманні бойового духу школярів, у формуванні спортивного характеру, а спеціальним завданням була початкова та допризовна підготовка учнів 5–10 класів. На військову справу відводилося 850 годин, по завершенні якої (починаючи від 7 класу) складалися випускні іспити.

У часи активних бойових дій на території України (1942–1944 рр.) фізкультурна освіта дітей підліткового віку була тісно пов'язана з військовою підготовкою за двома затвердженими програмами [13], назви, зміст і завдання яких представлено на рис. 3.

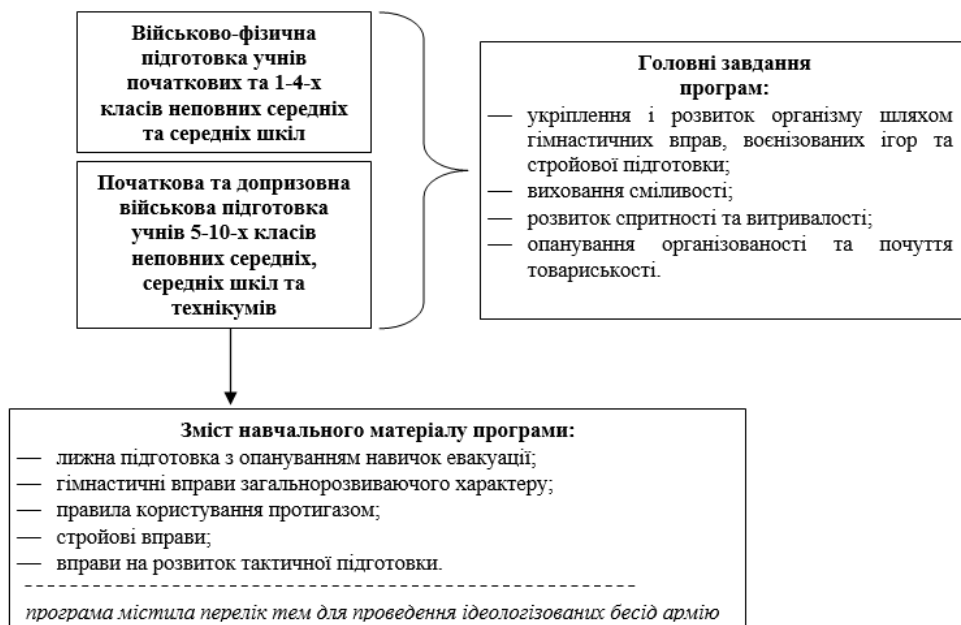


Рис. 3. Програми фізкультурної та військової підготовки для учнів 1–4-х та 5–10-х класів неповних середній та середніх шкіл (головні завдання та зміст)

Упродовж навчальних років воєнного періоду на військово-фізкультурну відводилася така кількість годин (табл. 1)/

Таблиця 1

Кількість годин військово-фізкультурної підготовки

Класи	Кількість годин на рік
1-2	33 год.
3-4	66 год.
5-7	99 год.
Класи	Кількість годин на тиждень
8-10	3, 4 і 5 год. на тиждень

Фізична підготовка складала біля 40 % від загального обсягу

Фізична підготовка складалася із:
військової гімнастики, спортивних ігор, кросової підготовки, бігу, стрибків, метання гранати, елементів боротьби, прийомів боксу та рукопашного бою, лижної підготовки, подолання перешкод, плавання.

Додатковою формою рухової активності в означені роки була гімнастика до початку уроків, яка тривала близько 10–15 хвилин. Завдяки роботі органів Всеобучу гімнастика до навчальних занять та самі заняття з рухової активності серед учнів навчальних закладів могли проводитися на стадіонах, у спортивних містечках і майданчиках, гімнастичних залах і тирах, на катках, водних станціях та на базі інших спортивних споруд.

Після визволення України від німецького окупаційного режиму в 1943 й 1944 роки розпочалася відбудова освіти, навчальних закладів зокрема, що відображено в постанові Ради народних комісарів УРСР «Про відновлення роботи шкіл УРСР у 1943/44 навчальному році на території, визволеній від німецьких окупантів» [13; 14]. Відновлення роботи шкіл сприяло відновленню фізкультурно-масової та спортивної роботи.

1943 року було ухвалено низку постанов, які прямо чи опосередковано впливали на фізкультурну освіту підлітків (табл. 2).

Таблиця 2

Нормативно-правове забезпечення фізкультурної освіти підлітків (1943-1944 рр.)

Рік	Назва документу	Зміст
1943 р.	Постанова РНК СРСР «Про введення роздільного навчання хлопчиків та дівчат у неповних середніх і середніх школах»	✓ урахування фізіологічних особливостей дівчат та хлопців; ✓ посилення військової спрямованості під час навчання хлопців; ✓ посилення спрямованості з надання медичної допомоги серед дівчат
1943 р.	Постанова «Про організаційний облік дітей і підлітків віком від 7 до 15 років і про порядок контролю за виконанням закону про загальне обов'язкове навчання»	✓ уведення обов'язкового загального навчання дітей з 7-річного віку
1944 р.	Постанова «Про поліпшення якості навчання у школах»	✓ контроль за якістю отримання знань, на уроках фізкультури зокрема
1944 р.	Постанова «Про розвиток позашкільної роботи з дітьми»	✓ активізація організованої роботи з учнями у літній період; ✓ налагодження гурткової роботи, з фізичної культури та спорту зокрема

Висновки. Дослідження засвідчило, що фізичне виховання підлітків у школах УРСР напередодні та в роки Другої світової війни набуло особливої значущості й стало важливим елементом державної політики. У цей період спостерігалось посилення військово-патріотичного компонента фізичної підготовки, що виявлялось у зміні навчальних планів, збільшенні годин на фізичну культуру, проведенні масових оборонних змагань і впровадженні нових навчальних предметів. Незважаючи на труднощі, спричинені воєнними діями, система фізичного виховання зберігала свою структуру та поступово відновлювалася в умовах визволення територій. Активна нормативно-правова підтримка, зокрема щодо організації позашкільної роботи, роздільного навчання й обов'язкової освіти, сприяла забезпеченню фізичної готовності молодого покоління до умов війни й післявоєнної відбудови. Отже, фізкультурна освіта школярів у зазначений період стала не лише засобом підтримки їх здоров'я, а й важливим інструментом формування громадянської й оборонної свідомості. Особливості такої освіти в досліджуваний період потребують подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Директива «Положення про учнівські організації в школі». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 25. 17 с.

2. Закон «Про загальний військовий обов'язок». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 29. 18 с.
3. Наказ Народного Комісаріату освіти «Про організацію республіканських курсів підготовки викладачів фізкультури для середніх шкіл». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 11. 23 с.
4. Наказ Народного Комісаріату освіти УРСР «Про виправлення недоліків у шкільній системі». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1941. № 9. 19 с.
5. Наказ Народного Комісаріату освіти УРСР «Про впровадження єдиного навчального плану в школах УРСР». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1940. № 20. 18 с.
6. Наказ Народного Комісаріату освіти УРСР «Про підсумки республіканських оборонних змагань піонерів-школярів». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 12. 18 с.
7. Накази Народного Комісаріату освіти УРСР «Про планування шкільної мережі». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 5. 26 с.
8. Постанова «Про підсумки роботи початкових і середніх шкіл УРСР в 1-му півріччі 1938-39 навчального року». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 7. 24 с.
9. Постанова Колегії Народного Комісаріату освіти УРСР «Про контрольні завдання з БГПО, ГПО для шкіл УРСР на 1940 рік». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1940. № 2. 18 с.
10. Постанова Колегії Народного Комісаріату освіти УРСР «Про перебудову фізкультурної роботи в школах та позашкільних закладах за новим комплексом «Готовий до праці та оборони». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1940. № 2. 18 с.
11. Постанова Колегії Народного Комісаріату освіти УРСР «Про проведення Всесоюзної спартакиади серед школярів». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1940. № 11. 18 с.
12. Розпорядження Народного Комісаріату освіти УРСР «Про використання асигнувань на фізкультурне обладнання в школах». Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату освіти Української РСР. 1939. № 7. 24 с.
13. Рошнін І. Г. Теорія і практика загальної фізичної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл України (1932–2011 рр.): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 468 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. Dyrektyva «Polozhennia pro uchnivski orhanizatsii v shkoli» [Directive "Regulations on student organizations in school"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 25, 17 [in Ukrainian].
2. Zakon «Pro zahalnyi viiskovyi oboviazok» [Law "On general military duty"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 29, 18 [in Ukrainian].
3. Nakaz Narodnoho Komisariatu osvity «Pro orhanizatsiiu respublikanskykh kursiv pidhotovky vykladachiv fizkultury dlia serednikh shkil» [Order of the People's Commissariat of Education "On the organization of republican training courses for physical education teachers for secondary schools"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 11, 23 [in Ukrainian].
4. Nakaz Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro vypravlennia nedolikiv u shkilnii systemi» [Order "On correcting shortcomings in the school system"]. (1941). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 9, 19 [in Ukrainian].
5. Nakaz Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro vprovadzhennia yedynoho navchalnoho plany v shkolakh URSR» [Order "On the implementation of a unified curriculum in schools of the Ukrainian SSR"]. (1940). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 20, 18 [in Ukrainian].

6. Nakaz Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro pidsumky respublikanskykh oboronnykh zmahan pioneriv-shkoliariv» [Order "On results of the republican defense competitions of pioneer schoolchildren"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 12, 18 [in Ukrainian].
7. Nakazy Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro planuvannia shkilnoi merezhi» [Orders "On planning the school network"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 5, 26 [in Ukrainian].
8. Postanova «Pro pidsumky roboty pochatkovykh i serednikh shkil URSR v 1-mu pivrichchi 1938–39 navchalnogo roku» [Resolution "On results of the work of primary and secondary schools in the first half of the 1938–39 academic year"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 7, 24 [in Ukrainian].
9. Postanova Kolehii Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro kontrolni zavdannia z BGPO, GPO dlia shkil URSR na 1940 rik» [Resolution "On control tasks in "Be ready for Labour and Defense of the USSR for schools" and "Ready for Labour and Defense of the USSR for schools" for 1940"]. (1940). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 2, 18 [in Ukrainian].
10. Postanova Kolehii Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro perebudovu fizkulturnoi roboty v shkolakh ta pozashkilnykh zakladakh za novym kompleksom "Hotovyi do pratsi ta oborony"» [Resolution of the Board of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR "On the reorganization of physical education work in schools and extracurricular institutions according to the new complex "Ready for Labour and Defense""]. (1940). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 2, 18 [in Ukrainian].
11. Postanova Kolehii Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro provedennia Vsesoiuznoi spartakiady sered shkoliariv» [Resolution of the Board of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR "On holding the All-Union sports contest among schoolchildren"]. (1940). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 11, 18 [in Ukrainian].
12. Rozporiadzhennia Narodnoho Komisariatu osvity URSR «Pro vykorystannia asyhnuvan na fizkulturne obladdnannia v shkolakh» [Order of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR "On the use of appropriations for physical education equipment in schools"]. (1939). *A collection of orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR*, 7, 24 [in Ukrainian].
13. Roshchin, I. H. (2016). *Teoriia i praktyka zahalnoi fizychnoi pidhotovky starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy (1932–2011)* [Theory and practice of general physical training of senior secondary schools students of Ukraine (1932–2011)]. (Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
14. Tsvirkova, T. D. (2004). *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). Institute of Educational Problems of the Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].

Plachynda T. S.,

orcid.org/0000-0002-2514-3644

REGULATORY AND LEGAL BASIS OF PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS (THE LATE 1930S – EARLY 1940S OF THE 20TH CENTURY)

The article examines the development of the physical education system for adolescents in the Ukrainian SSR before and during the Second World War. It is established that by the late 1930s, seven-year compulsory education was introduced, which also influenced the organization of physical education for schoolchildren.

An analysis of the orders and decrees of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR demonstrates a gradual expansion of the school network but also reveals numerous problems: insufficient coverage of children by schooling, unsatisfactory academic performance and attendance, as well as failure to meet curriculum plans. In response, curricula were updated, including those for physical culture.

Special attention is given to the militarized nature of physical education, manifested in an increase in hours dedicated to physical exercises and the introduction of elements of military training. The role of student committees, extracurricular activities, competitions, and standards is considered, all of which stimulated the development of physical culture and health-promoting activities. During the wartime period, new subjects were introduced, including “military affairs,” and the curricula had a distinctly patriotic and military orientation. During the occupation, schools suffered destruction; however, from 1943, efforts to restore the educational sector, including physical education, began. Adopted regulatory acts provided for the development of extracurricular and club activities, separate education for boys and girls, as well as monitoring and control over compliance with compulsory general education.

The research materials provide a comprehensive assessment of approaches to physical training of schoolchildren during a period of social and military challenges and emphasize the importance of integrating physical education into the state educational policy of that time.

Key words: education, physical education, school education, extracurricular education, adolescents, physical training.

Дата надходження статті: 29.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рибалко Л. М.

УДК 378:377:615-051]37.091“195/200

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.635>

Тернопільська В. І.,
orcid.org/0000-0002-1468-9932

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ СТ. – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)

Останні десятиліття позначені глибокими трансформаціями в системі вищої фармацевтичної освіти України, що зумовлено як внутрішніми освітніми реформами, так і глобальними соціально-політичними зрушеннями. У статті всебічно проаналізовано еволюцію освітніх технологій, які впроваджувалися у процес підготовки фахівців-фармацевтів від кінця ХХ століття до першої чверті ХХІ століття. Визначено ключові етапи розвитку галузі, акцентовано увагу на зміні парадигми освіти – від традиційних методик до інноваційних підходів, що орієнтовані на студентоцентризм, практичну спрямованість і формування фахових компетентностей. Зокрема, висвітлено широке впровадження інтерактивних технологій навчання, що сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій, які стали базовим інструментом сучасної освіти.

Особливу увагу приділено аналізу таких форм навчання, як дистанційне та симуляційне навчання, що забезпечують гнучкість і практичну релевантність освітнього процесу. Розглянуто також роль симуляційних центрів як ефективного інструменту формування клінічного мислення та практичних навичок. У контексті євроінтеграційних процесів проаналізовано вплив Болонського процесу на структуру і зміст освітніх програм, модернізацію навчальних планів, механізми оцінювання знань, систему кредитно-модульного навчання, а також гармонізацію підготовки майбутніх фармацевтів з європейськими стандартами. Стаття також висвітлює проблеми й перспективи подальшого розвитку фармацевтичної освіти в Україні в умовах глобалізації, цифровізації та соціальних викликів сьогодення.

Ключові слова: фармацевтична освіта, технології навчання, вища освіта, медична освіта, історія освіти, симуляційне навчання, Болонський процес, фармацевтична практика, інтеграція в Європу, професійна компетентність.

^{*}© Тернопільська В. І.

Постановлення проблеми. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття вища фармацевтична освіта України опинилася перед потребою модернізації у зв'язку зі зростанням попиту на потребами фармацевтичного ринку. Наприкінці ХХ ст. система вищої фармацевтичної освіти в Україні зазнала значних трансформацій, що були зумовлені стрімким розвитком технологічних інновацій. Ці зміни торкнулися як технологій навчання, так і організаційно-правової бази освітніх закладів.

У контексті цього потрібним є аналіз впливу технологічних інновацій на актуальні освітні процеси, формування ключових компетентностей майбутніх фахівців-фармацевтів, інтеграцію стандартів з європейськими моделями, а також визначення подальших перспектив розвитку фармацевтичної освіти в умовах цифровізації.

На фоні глобальних трансформацій у сфері освіти упровадження цифрових технологій та конструктивістських підходів до навчання є невід'ємними елементами модернізації освітніх програм. Особливо це стосується таких спеціальностей, як «Фармація», «Промислова фармація», що в Україні зазнали як регуляторних змін, так і структурних трансформацій, спрямованих на інтеграцію до європейського освітнього простору.

Водночас, незважаючи на позитивні тенденції, упровадження інновацій супроводжується певними проблемами, серед яких – неоднорідність освітніх стандартів, нормативно-правової бази та аспекти цифрової компетентності і викладачів і студентів.

Аналіз досліджень. Питання підготовки фахівців фармацевтичного профілю розглядалися у працях А. Гудзенка, І. Заболотної, Н. Калачової, М. Лободи, В. Черниха та ін. Серед українських науковців, які займалися технологіями фармацевтичної освіти, варто виділити Л. Давтян, яка детально досліджувала аспекти фармацевтичної технології і біофармації, активно долучалась до розвитку освітніх програм у цій галузі.

Педагогічні умови професійної підготовки фармацевтів та якість освіти вивчено І. Бойчук., С. Гордійчук, О. Пилипенко та ін. [1]. Однак системне дослідження саме технологічних аспектів навчання в часовому контексті з урахуванням сучасних викликів здійснювалося недостатньо.

Метою статті є аналіз технологій та їх вплив на еволюцію розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні з кінця ХХ ст. до 2020 р.

Виклад основного матеріалу. Від початку 90-х рр. ХХ ст. система медичних і фармацевтичних вишів зазнавала значних реформ. Методи й технології навчання в цей час здебільшого залишались традиційними: лекційно-семінарські заняття з поступовим упровадженням елементів проблемного навчання. На етапі пострадянської трансформації (1991–2000 рр.) фармацевтична освіта частково намагалася вийти з тіні радянської освітньої моделі. Вивчення джерельної бази показало, що цього часу в фармацевтичну освіту впроваджувалися перші елементи проблемного навчання та комп'ютерної техніки як допоміжного інструменту. Пояснюємо це недостатньою матеріально-технічною базою медичних ЗВО.

Упровадження Болонського процесу й міжнародна інтеграція (2000–2010 рр.) сприяли використанню кредитно-модульної системи, розвитку дистанційного навчання на базі електронних платформ, а також створенню симуляційних центрів при медичних вишах.

В українській фармацевтичній освіті почали впроваджуватися нові педагогічні підходи, які відповідали сучасним тенденціям розвитку освіти в інформаційному суспільстві та інтеграції України в європейський освітній простір. Основними з них ставали концептуальна педагогіка й індивідуалізація навчання – орієнтація на глибинне розуміння смислу навчальних ідей, підхід від раціонально-прагматичного підходу до більш системного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного та компетентнісного підходів. На основі індивідуального підходу здійснювалась побудова індивідуальних моделей навчання з урахуванням особливостей студентів і потреб ринку праці, можливість самостійного вибору дисциплін упровадження навчання [5].

І. Калюжна переконує, що серед технологій розвитку фармацевтичної перспективними стали практикоорієнтовані, зокрема ті, які виробляють здатність ухвалювати відповідальні рішення, прогнозувати наслідки, працювати в команді, мобільність і творчий потенціал особистості.

Починаючи від 2010 року, популярності в розвитку фармацевтичної освіти набирають кейси, ділові ігри, рольові імітації, що сприяють розвитку творчого потенціалу та критичного мислення.

Цього часу українські ЗВО фармацевтичного профілю детально вивчають досвід зарубіжних науковців щодо інтеграції міждисциплінарних технологій – формування цілісного уявлення про світ через поєднання знань із різних наук і застосування їх для розв'язання [9, с. 59].

Незважаючи на те, що після 2000 року в фармацевтичній освіті України здійснюється перехід до більш гнучких, особистісноорієнтованих, компетентнісних і партнерських педагогічних технологій, що відповідають проблемам інформаційного суспільства і європейської інтеграції, у той час спостерігаються розбіжності в нормативно-правових актах, які регулюють процес набуття вищої освіти для майбутніх спеціалістів із промислової фармації. За даними досліджень, незважаючи на створення нормативного стандарту для спеціальності «Фармація», спостерігалась неоднорідність серед 28 українських ЗВО, які готували фахівців для фармацевтичної галузі під керівництвом Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти і науки. Ці диспропорції призводили до зростання труднощів у формуванні єдиних технологій розвитку та кваліфікації студентів, що ускладнювало питання компетентнісного підходу до оцінювання й забезпечення якості освіти.

З огляду на це, від 2014 року цифровізація процесів регулювання та розроблення нових цифрових компетенцій стають ключовими вимогами для сучасної фармацевтичної освіти, що дозволить забезпечити більш ефективну адаптацію до європейських стандартів. Цифрові технології не лише впливають на організаційні аспекти освіти, але й відкривають нові можливості для розвитку ключових компетенцій майбутніх фахівців-фармацевтів. Зокрема, упровадження інтернет-програм для пошуку лікарських препаратів, використання цифрових навчальних платформ та система інтеграції цифрових технологій у навчальний процес сприяють покращенню якості освіти й посиленню практичних навичок студентів.

Оскільки технологічні інновації стають рушійною силою трансформаційної освіти, важливим аспектом модернізації фармацевтичної освіти після 2014 року є інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Сучасні підходи, орієнтовані на конструктивістське навчання, націлені на перетворення традиційних лекційно-семінарських форматів у більш інтерактивні, учні-центричні методики навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, комунікаційних і дослідницьких навичок.

Актуальності набирає конструктивістський підхід до навчання. Він передбачає, що знання не є просто переданою інформацією, а є результатом активного процесу мислення, де здобувач освіти постає активним учасником освітнього процесу. Такий підхід набув особливої популярності в фармацевтичній освіті, де впровадження цифрових технологій стає важливим чинником для підвищення ефективності навчання.

Структурований аналіз даних, отриманих у межах дослідження з технологічно підсиленого конструктивістського навчального середовища для студентів фармації, свідчить про позитивний вплив інтеграції цифрових ресурсів на розвиток когнітивних і метакогнітивних навичок студентів. Для прикладу, використання платформ, як-от PharmDia для інтерактивних кейсів, MindMaster для кооперативного вирішення завдань і RxHero для тестування знань, сприяє більш глибокому розумінню матеріалу та розвитку нових компетенцій [8, с. 778].

Упровадження цифрових технологій дозволило змінити традиційну схему навчання, перетворивши її на процес активного пошуку знань зі спільною участю

викладача та студента. Під час упровадження конструктивістських методик студенти не лише опановують теоретичні знання, а й здобувають практичні навички через аналіз даних і вирішення реальних кейсів.

Завдяки таким підходам освітній процес набуває нових якостей, де акцент робиться на персоналізоване навчання, стимулювання внутрішньої мотивації та розвиток критичного мислення.

Інноваційні технології навчання сприяють створенню умов для розвитку численних ключових компетентностей, необхідних для сучасного фармацевта:

- комунікаційні компетентності – сприяють здатності ефективно спілкуватися як в усній, так і письмовій формі;
- аналітичні здібності – передбачають розвиток критичного мислення, уміння аналізувати отриману інформацію, інтерпретувати дані та робити обґрунтовані висновки
- цифровий розвиток – здатність використовувати сучасні цифрові технології для розв'язання складних завдань [5].

Розвиток цих компетентностей вирішальним чином впливає на конкурентоспроможність випускників освітніх закладів, особливо в умовах стрімкого розвитку фармацевтичної індустрії та цифровізації процесів у світовій економіці. Повноцінна інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес не лише підвищує якість освіти, а й сприяє формуванню майбутніх спеціалістів, здатних адаптуватися до змін і впроваджувати інновації у практичну діяльність. Вищевикладене підтверджується практично.

На основі проведеного онлайн-опитування здобувачів вищої освіти (всього 700 респондентів) – випускників 4-х курсів фармацевтичних ЗВО (Київ, Чернівці, Львів, Івано-Франківськ) – нами визначено найбільш поширені інтегровані цифрові технології в освітньому процесі фармацевтичних ЗВО (рис. 1).

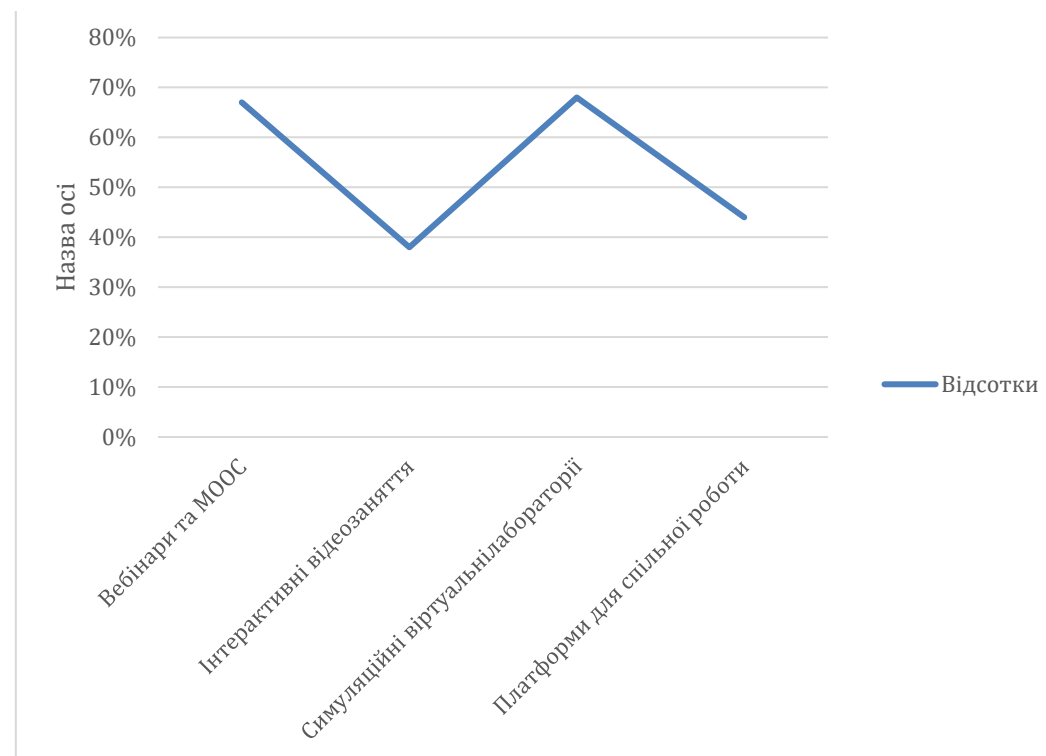


Рис 1. Найбільш поширені інтегровані цифрові технології в освітньому процесі фармацевтичних ЗВО(за результатами онлайн-опитування)

Як видно з рис. 1, важливе місце в системі професійного навчання фармації належить вебінарам та МООС – онлайн-курсам, що дозволяють здобувачам вищої освіти отримувати знання в режимі реального часу, а також переглядати інтерактивні відеолекції для самостійного опрацювання матеріалу [8].

Позитивним чинником стало перетворення традиційних лекцій на інтерактивний формат завдяки використанню цифрових платформ для створення мультимедійних засобів. Симулятори та онлайн-платформи, які імітують реальні експериментальні умови, сприяють розвитку практичних навичок здобувачів вищої освіти.

Платформи для спільної роботи є важливим інструментом для колективного вирішення завдань і створення спільних проєктів, що стимулюють розвиток комунікаційних навичок та критичного мислення.

На основі проведеного дослідження нами розроблено мермайд-діаграму (рис. 2).

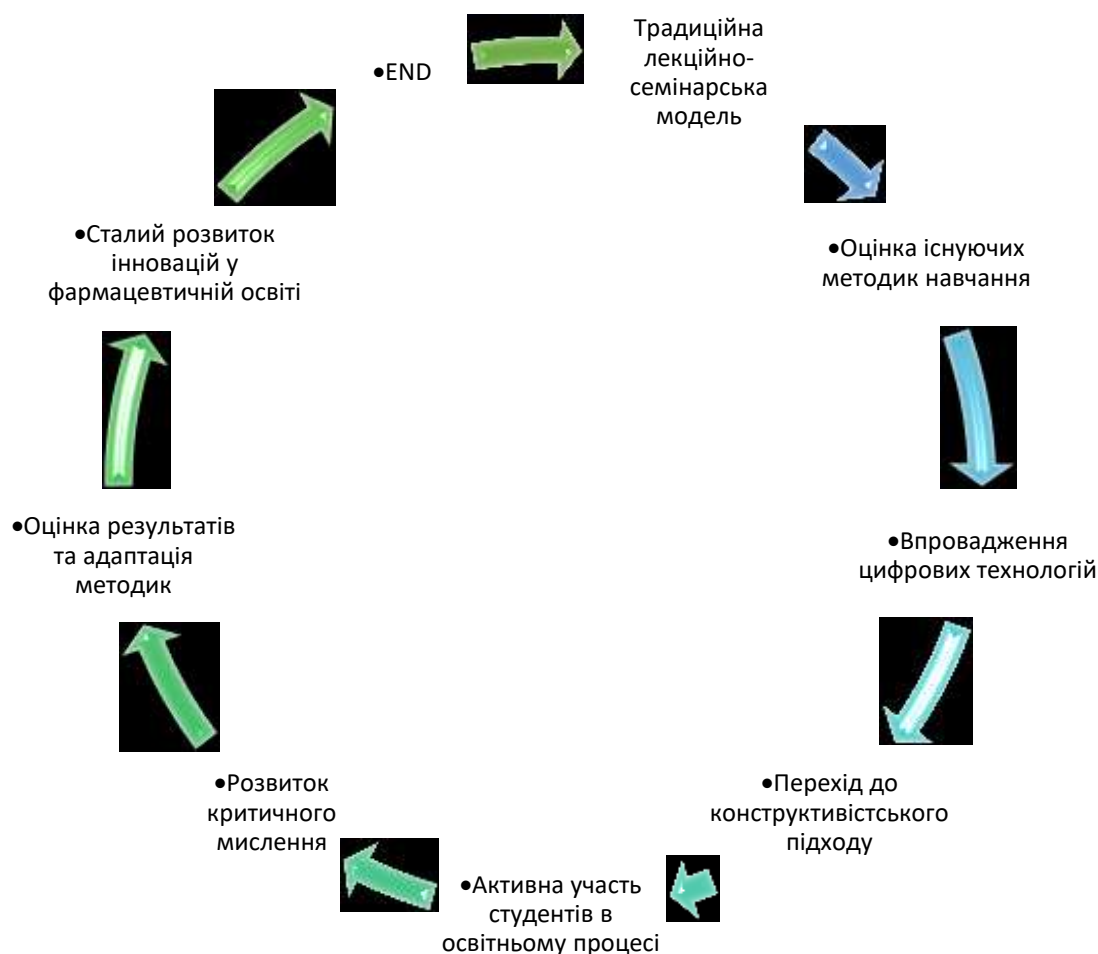


Рис. 2. Схема трансформації традиційного навчання у конструктивістський підхід із застосуванням цифрових технологій

Незважаючи на численні переваги впровадження технологічних інновацій у фармацевтичну освіту, нами визначено проблеми, які виникають на шляху до оновлення освітніх технологій у фармацевтичній освіті в Україні. До основних проблем належать неоднорідність освітніх стандартів, розбіжності в регуляторно-правовій базі, а також аспекти цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. На сьогодні існує значна різниця у підходах до проблеми цифровізації та цифрової грамотності. Хоча цифрові технології відкривають нові можливості для навчання, їх упровадження вимагає високого рівня цифрової грамотності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти.

Недостатній рівень підготовки викладацького складу й недовіда в технічній інфраструктурі можуть ставати важливою перешкодою для ефективного впровадження інноваційних технологій навчання. Багато викладачів не мають достатніх навичок використання сучасних технологій, що може негативно позначитись на якості навчального процесу, а тому потребує системного підвищення кваліфікації та запровадження інновацій.

Попри названі проблеми, інновації у фармацевтичній освіті відкривають перед українською системою можливості для подальшої модернізації. Сучасні технології дозволяють не лише впроваджувати сучасні технології навчання, а й переорієнтуватися на розвиток ключових компетентностей, які відповідають вимогам глобалізованого ринку праці.

Висновки. Вища фармацевтична освіта України за останні три десятиліття пройшла складний шлях модернізації. Педагогічні технології постійно змінювалися під впливом цифрових інструментів, міжнародних стандартів і потреб ринку праці. Аналіз трансформаційних процесів у вищій фармацевтичній освіті України від кінця ХХ століття – першої чверті ХХІ ст. року свідчить про те, що технологійні інновації відіграють ключову роль у модернізації освітньої системи. Сучасні цифрові технології, як-от онлайн-курси, інтерактивні ресурси, вебінари та віртуальні лабораторії, дозволяють змінити традиційні схеми навчання, перетворюючи їх на активний процес, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та комунікації. Упровадження цифрових технологій дозволяє змінити методику навчання, сприяючи переходу від традиційного викладацького підходу до конструктивістської моделі, орієнтованої на активну участь студентів. Застосування інноваційних методів навчання дозволяє сформуваши широкий спектр компетенцій, серед яких – комунікаційні, аналітичні, цифрова грамотність та організаційні навички, що є критично важливими для майбутніх фахівців.

Сучасна система вищої фармацевтичної освіти в Україні переживає суттєву трансформацію, яка базується на інтеграції технологічних інновацій у навчальний процес та гармонізації нормативно-правової бази. Вплив технологічних інновацій на вищу фармацевтичну освіту України в період від кінця ХХ до 2020 року є багатограним і численним. Інтеграція цифрових технологій та впровадження конструктивістських методик навчання сприяють формуванню сучасної освітньої парадигми. Ця парадигма забезпечує не лише підвищення якості підготовки майбутніх фармацевтів, а й сприяє їх адаптації до вимог конкурентного ринку праці в умовах глобальної комп'ютеризації. Цифровізація освітнього процесу змінює традиційні підходи до освіти і сприяє розвитку ключових компетенцій. Проблеми, як-от неоднорідність стандартів, потребують застосування системних заходів і подальших досліджень. Майбутні перспективи вказують на зростання ролі цифрових технологій і потребу адаптації освітніх програм до сучасних вимог ринку праці. Отже, досвід упровадження технологічних інновацій у фармацевтичну освіту є вагомим фундаментом для подальших реформ і сталого розвитку галузі, що гарантує підготовку висококваліфікованих професіоналів, здатних відповідати викликам сучасного світу.

Серед перспективних напрямків дослідження розвитку варто виділити детальне вивчення впливу онлайн-платформ, віртуальних лабораторій та інтерактивних засобів навчання на підвищення якості фармацевтичної освіти й залученню здобувачів вищої освіти до активного освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Бойчук І. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
2. Гудзенко А. П. Сучасні педагогічні технології у фармацевтичній освіті. *Медична освіта*. 2018. № 2. С. 14–19.

3. Калюжна І. О. Еволюція фармацевтичної освіти в Україні. *Освітній простір України*. 2020. № 25. С. 85–91.
4. 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.*
5. Кричковська А. М., Губицька І. І., Венгрин Н. М. Інтеграція в європейський союз: сучасний стан та проблеми фармацевтичної освіти в Україні. *International scientific conference*. Riga, the Republic of Latvia, 2024. February 7–8. Pp. 113–117.
6. Філіпова Л. Розвиток фармацевтичної освіти в Україні. 2018. Том 2, № 82. С. 39–42
7. Яковенко О. М. Інноваційні форми навчання у фармацевтичній підготовці. *Вища освіта України*. 2019. № 3. С. 40–47.
8. Afanasenko O., Nizhenkovska I., Holovchenko O., Glushachenko O. Technology-enhanced constructivist learning environment for pharmacy students. *Pharmacy Education*. 2022. 22 (1). Pp. 778–787. <https://doi.org/10.46542/pe.2022.221.778787>
9. Papadopoulos V., Goldman D., Wang C., Keller M., Chen S. Looking Ahead to 2030. *Survey of Evolving Needs in Pharmacy Education*. 2021. 9, 59. <https://doi.org/10.3390/pharmacy9010059>

References:

1. Boichuk, I. (2010). Pedagogical conditions of professional training of future pharmacists in college. (Extended abstract of candidate's thesis). Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr [in Ukrainian].
2. Hudzenko, A. P. (2018). Suchasni pedahohichni tekhnolohii u farmatsevychnii osviti [Modern pedagogical technologies in pharmaceutical education]. *Medychna osvita*, (2), 14–19 [in Ukrainian].
3. Kaliuzhna, I. O. (2020). Evoliutsiia farmatsevychnoi osvity v Ukraini [Evolution of pharmaceutical education in Ukraine]. *Osvitnyi prostir Ukrainy*, (25), 85–91 [in Ukrainian].
4. Kokhanovska, O. V., & Kuzmenko, Yu. V. (2024). Profesiina kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv medychnoi haluzi yak pedahohichna problema [Professional competence of future specialists in the medical field as a pedagogical problem]. *Pedagogical Almanac*, 56, 51–56 [in Ukrainian].
5. Krychivska, A. M., Hubytska, I. I., & Venhryn, N. M. (2024). Intehratsiia v Yevropeyskyi Soiuz: suchasnyi stan ta problemy farmatsevychnoi osvity v Ukraini [Integration into the European Union: Current State and Problems of Pharmaceutical Education in Ukraine], *International Scientific Conference, Riga, the Republic of Latvia*. Riga, the Republic of Latvia [in Ukrainian].
6. Fillipova, L. (2018). Rozvytok farmatsevychnoi osvity v Ukraini [Development of pharmaceutical education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky*, 2 (82), 39–42 [in Ukrainian].
7. Yakovenko, O. M. (2019). Innovatsiini formy navchannia u farmatsevychnii pidhotovtsi [Innovative forms of education in pharmaceutical training]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (3), 40–47 [in Ukrainian].
8. Afanasenko, O., Nizhenkovska, I., Holovchenko, O., & Glushachenko, O. (2022). Technology-enhanced constructivist learning environment for pharmacy students. *Pharmacy Education*, 22 (1), 778–787. doi: <https://doi.org/10.46542/pe.2022.221.778787> [in English].
9. Papadopoulos, V., Goldman, D., Wang, C., Keller, M., & Chen, S. (2021). Looking ahead to 2030: Survey of evolving needs in pharmacy education. *Pharmacy*, 9 (1), 59. doi: <https://doi.org/10.3390/pharmacy9010059> [in English].

Ternopilska V. I.,

orcid.org/0000-0002-1468-9932

TEACHING TECHNOLOGIES IN PHARMACEUTICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (LATE 20TH – THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)

The article analyzes the transformation processes in the pharmaceutical higher education of Ukraine in the context of educational reforms and socio-political changes during the late 20th and early 21st centuries. The evolution of teaching technologies used in training future pharmacists is comprehensively examined. Particular attention is given to the introduction and development

of interactive teaching methods, information and communication technologies, dual education models, distance learning, and simulation-based training. The influence of European integration and the Bologna Process on the modernization of curricula, the organization of practical training, and the development of professional competencies is explored. The research highlights key innovations aimed at personalizing the educational process, enhancing student autonomy, and ensuring practice-oriented learning. The integration of digital tools, such as online platforms, webinars, virtual laboratories, and simulation centers, is shown to play a significant role in improving the effectiveness of pharmaceutical education. Furthermore, the article identifies key challenges, such as regulatory inconsistencies, gaps in digital literacy among faculty and students, and unequal access to resources. The study emphasizes the need for continued innovation, quality assurance, and alignment of educational standards with those of the European Higher Education Area. The findings offer a framework for further modernization of pharmaceutical education in Ukraine under global digitalization trends.

Key words: pharmaceutical education, teaching technologies, higher education, simulation learning, Bologna Process, digitalization, educational integration, professional competence, virtual platforms, innovation.

Дата надходження статті: 29.11.2024 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богатирьова Тетяна Миколаївна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти».

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.

Георгієв Василь Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри десантної підготовки Військової академії (м. Одеса).

Демченко Володимир Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету.

Жулінська Ганна Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Завулічна Інна Ігорівна – доктор філософії, викладач Тлумацької дитячої музичної школи Тлумацької міської ради Івано-Франківського району Івано-Франківської області.

Заплатинський Василь Миронович – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичної освіти і технологій Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Іванченко Євгенія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Кадецька Інна Миколаївна – педагог-організатор Херсонського ліцею № 52 «Перспектива» Херсонської міської ради.

Кан Олена Юрійвна – доктор філософії, доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Кармаз Микола Васильович – аспірант кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності Західноукраїнського національного університету.

Касаткін Олег Сергійович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Коваленко Олександр Миколайович – доктор філософії, старший викладач кафедри землеустрою, геодезії та кадастру Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Кольца Анастасія Євгенівна – слухач штатний навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

Кондратець Інна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Копилова Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського.

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Літікова Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Маслій Олег Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, заступник начальника академії з навчальної роботи Військової академії (м. Одеса).

Одайник Світлана Федорівна – доктор філософії, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Плачинда Тетяна Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Попович Лук'ян Ігорович – слухач штатний навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

Пуїо Ольга Ігорівна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Романовський Максим Вікторович – слухач штатний навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

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».

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стрілець Лариса Анатоліївна – старший викладач кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Тернопільська Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної освіти і соціальної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Чайковська Ганна Богданівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Швед Ганна Володимирівна – доктор філософії, доцент 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.

Шпак Марія Мирославівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 58

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Ліпшиць Л. В., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 23.01.2025 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 24,8. 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