

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 75 • 2023 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 75 • 2023

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 75 • 2023 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 15 листопада 2023 р. (протокол №6)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ляц О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2023. – Випуск 75. – 123 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідectво про реєстрацію KB № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2023-75-1-123

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2023

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 75 • 2023

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
15 November 2023 (proceedings №6)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pyhrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrui, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.
Section: Pedagogics and Psychology. – 2023. – Issue 75. – 123 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2023-75-1-123

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

<i>Роман Гуревич, Леонід Коношевський, Олег Коношевський, Алла Слободянюк.</i> РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ.....	7
<i>Ольга Акімова, Микита Сапогов, Яна Гапчук.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ.....	14
<i>Лілія Нікітченко.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ	20
<i>Денис Красносілецький.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСЯГНЕНЬ АРХЕОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	25
<i>Анатолій Іванчук, Ірина Красильникова, Оксана Маруцак.</i> ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	31

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Валентина Кириченко, Ольга Єжова, Валерія Нечерда.</i> КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	37
<i>Олена Біда, Ільдико Орос, Антоніна Чичук.</i> ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	44
<i>Анна Паранюк.</i> КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	49
<i>Неліна Хамська, Катерина Полянська, Юрій Ковальчук.</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	56

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Світлана Нагорняк.</i> МЕТОДОЛОГІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОЦЕДУРУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ	63
<i>Алла Мельник.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ.....	69
<i>Тетяна Кучай, Віталій Гончарук, Олена Біда.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ.....	75
<i>Сергій Кравченко, Світлана Садовенко, Ірина Смолякова.</i> ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ Й ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	81

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Надія Опушко.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗА ДУАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ.....	87
<i>Назарій Науменко.</i> ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	94

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Василь Галузяк, Вероніка Бойко.</i> ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	103
<i>Владислав Шахов, Володимир Шахов.</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЇХ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ.....	114

CONTENTS

DIDACTICS

Roman Hurevych, Leonid Konoshevskiy, Oleg Konoshevskiy, Alla Slobodianiuk. DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS.....	8
Olha Akimova, Mykyta Sapogov, Yana Hapchuk. MODERN APPROACHES TO THE STUDY AND USE OF SMART-TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF MASTERS.....	14
Liliya Nikitchenko. JUSTIFICATION OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE BIOLOGICAL EXPERIMENT IN THE PROCESS OF TEACHING BIOLOGY	20
Denys Krasnosiletskyi. DRAWING ON ACCOMPLISHMENTS OF ARCHAEOLOGY IS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ESTABLISHMENTS OF UNIVERSAL MIDDLE EDUCATION	25
Anatolii Ivanchuk, Iryna Krasylnykova, Oksana Marushchak. INTEREST OF STUDENTS IN STUDYING THE REGULATIONS OF EMERGENCY SITUATIONS	31

THEORY OF UPBRINGING

Valentyna Kyrychenko, Olha Yezhova, Valeriia Necherda. CRITERIA APPARATUS OF RESEARCH OF THE PROCESS OF FORMING LIFE SUCCESSFULLNESS OF SENIOR CLASSES PUPILS.....	37
Olena Bida, Ildiko Oros, Antonina Chychuk. THE CONTENT OF THE CIVIL RESPONSIBILITY OF THE PERSON IN THE EDUCATIONAL WORK SYSTEM OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION	44
Anna Paraniuk. CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS	49
Nelina Khamska, Catherine Polyanska, Yurii Kovalchuk. PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH STUDENTS IN THE CONTEXT OF MARITAL STATE	56

VOCATIONAL EDUCATION

Svitlana Nahorniak. METHODOLOGY OF CONTINUOUS EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE PROCEDURE OF IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF TEACHERS	63
Alla Melnyk. THEORETICAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS.....	70
Tetyana Kuchai, Vitaly Honcharuk, Olena Bida. IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS USING WEB TECHNOLOGIES.....	75
Sergiy Kravchenko, Svitlana Sadovenko, Iryna Smolyakova. DIGITAL TOOLS AND MEANS OF CREATING THE PERSONAL BRAND OF FUTURE TEACHERS.....	81

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Nadiia Opushko. PECULIARITIES OF CONTROL AND ASSESSMENT OF STUDENTS' COMPETENCES IN THE DUAL SYSTEM OF EDUCATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES.....	87
Nazarii Naumenko. DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE OF BLENDED LEARNING ORGANIZATION	95

PSYCHOLOGY

Vasyl Haluziak, Veronika Boiko. BUILDING RESILIENCE IN PRE-SERVICE TEACHERS AS A SUBJECT OF RESEARCH IN FOREIGN PSYCHOLOGY.....	103
Vladyslav Shakhov, Volodymyr Shakhov. DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY MEANS OF UPDATING THEIR PERSONAL RESOURCES	114

УДК 348.14/22:15.05

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-7-14>

РОМАН ГУРЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-1304-3870>

r.gurevych2018@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕГ КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0001-8408-1829>

kl154@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри алгебри і методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЕОНІД КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0002-7710-1251>

kl154@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

АЛЛА СЛОБОДЯНЮК

<https://orcid.org/0000-0002-2785-1783>

a.allavin@gmail.com

старший викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ

Цифровізація освітнього середовища (ІОС) закладу вищої освіти (ЗВО) пов'язана з розвитком ресурсів і матеріально-технічної бази закладу освіти, формуванням кадрових ресурсів, і підготовкою програмних і навчально-методичних матеріалів. Освітні ефекти цифровізації ІОС орієнтовані на підвищення мотивації студентів до навчання, формування їхньої цифрової грамотності та розвиток цифрових компетентностей викладачів. Схарактеризовані перспективи цифровізації ІОС, сформульовані наявні проблеми та способи їх вирішення, обґрунтовано потенціал цифрового ІОС у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти. Дослідження цифрового ІОС як основи формування цифрової грамотності студентів спирається на ідеї системного та середовищного підходів, що дозволяють розглядати розвиток технічного, інформаційного, комунікативного, соціального, ціннісного, правового, когнітивного й інших аспектів цифрової грамотності в єдиному просторово-часовому полі. На основі аналізу досвіду створення цифрового ІОС, характеристики його функцій визначені основні проблеми цифровізації освіти, намічені можливі способи їх вирішення. Діагностовано потенційні ризики і загрози реалізації освітнього процесу в цифровому ІОС. Визначена роль цифрового ІОС у формуванні цифрової грамотності студентів. Цифрове ІОС позиціонується неодмінним атрибутом формування цифрової грамотності студентів, середовищем цифрової соціалізації здобувачів освіти. Уточнена роль цифрового ІОС в організації особистісно орієнтованої освіти й ухвалення рішень на основі даних щодо управління системою освіти в цілях підвищення якості вищої освіти, соціальної затребуваності та професійної успішності випускників ЗВО.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання його результатів для визначення перспектив освітньої політики в розвитку цифрової грамотності студентів і цифрової компетентностей викладачів в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: цифровізація, цифрове освітнє середовище, цифрова грамотність, цифрові компетентності, цифрові освітні ресурси, цифрові технології.

ROMAN HUREVYCH

Dean of the Institute, Full academic of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor hab of Pedagogy, Full Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

OLEG KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

LEONID KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor department of Innovation and Information Technology in Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

ALLA SLOBODIANIUK

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia National Technical University, Khmelnytskyi highway 95, Vinnytsia

DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

The digitalisation of the educational environment (EE) of a higher education institution (HEI) is associated with the development of resources and the material and technical base of the institution, the formation of human resources, and the preparation of programme and teaching materials. The educational effects of IES digitalisation are focused on increasing students' motivation to learn, shaping their digital literacy and developing teachers' digital competencies. The prospects of IES digitalisation are characterised, the existing problems and ways to solve them are formulated, the potential of digital IES in the formation of digital literacy of students is substantiated. The study of digital IES as a basis for the formation of students' digital literacy is based on the ideas of systemic and environmental approaches, which allow considering the development of technical, information, communication, social, value, legal, cognitive and other aspects of digital literacy in a single space-time field. Based on the analysis of the experience of creating a digital IES and the characteristics of its functions, the main problems of digitalisation of education are identified, and possible ways to solve them are outlined. The potential risks and threats to the implementation of the educational process in the digital IES are diagnosed. The role of digital IES in the formation of students' digital literacy is determined. Digital IES is positioned as an indispensable attribute of the formation of students' digital literacy, an environment for digital socialisation of students. The role of digital IES in the organisation of personally oriented education and data-driven decision-making in the management of the education system in order to improve the quality of higher education, social relevance and professional success of university graduates is clarified. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to determine the prospects of educational policy in the development of students' digital literacy and teachers' digital competencies in a digital society.

Key words: digitalisation, digital educational environment, digital literacy, digital competences, digital educational resources, digital technologies.

Ідея створення цифрового ІОС є природним етапом еволюційного розвитку освіти. Накопичено також деякий досвід його реалізації. Проте проблема створення цифрового ІОС вимагає уваги як наукова проблема, а саме: які завдання залишаються нерозв'язаними нині в організації ІОС, і які способи їх розв'язання можуть бути запропонованими. Оцінювання ІОС з позиції формування цифрової грамотності здобувачів вищої освіти, діагностика проблем в системі формальної освіти, пов'язаних із ситуацією цифровізації освітнього середовища, пропозиція способів їх вирішення в умовах, що склалися. Завданнями дослідження було: аналіз вимог нормативних документів щодо створення цифрового ІОС; характеристика практичних аспектів його створення; виявлення труднощів що зустрічаються, пропонування варіантів їх усунення; визначення внеску ІОС у розвиток цифрової грамотності студентів і формування цифрової компетентності викладачів.

Цифровізація передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії всіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок [10, с. 92].

Український науковець С. Карплюк, наголошує, що цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів [8, с. 188].

Упровадження цифрових технологій в освіту стали предметом дослідження зарубіжних (К. Бассет, К. Гере, Г. Грибер, М. Деузе, Г. Крибер, Р. Мартін, Л. Манович, Дж. Стоммел, М. Хенд та ін.) і вітчизняних (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В.Кобися, В. Лапінський, М. Лещенко, С.Литвинова, П. Матюшко, О. Овчарук, О. Пінчук, І. Пліш, В. Ребрина, О.Спірін, Н. Сороко, О. Стрижак, Ю. Триус, М. Шишкіна, А. Яцишина та ін.) науковців.

Питання цифровізації вивчається багатьма науковцями як за кордоном, так і в Україні. Зокрема, цю проблему досліджували: В. Биков, О.Буров, О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, В. Вембер, Р.Гуревич, Ю. Гаруст, М. Гладун, Б. Грицеляк, С. Карплюк, С. Литвинова, Т. Момот, Н. Морзе, Н.Опушко, О. Соснін, О. Співаковський, О. Спірін, О.Семеріков, В. Сухонос, Г. Стадник, Д. Тапскотт, О. Черпак, Я. Шевцов, Л.Шевченко та ін.

Мета статті: аналіз поняття «цифрова трансформація освіти», систематизація досвіду науковців щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі, характеристика сучасного стану цифрової трансформації освіти.

В основу дослідження покладено аналіз нормативно-правової бази в сфері цифровізації української освіти, характеристика досвіду, що склався в освітніх закладах, реалізація етапів створення цифрового ІОС в університетах.

Аналіз нормативно-правових документів у сфері освіти дозволив констатувати, що на державному рівні створені необхідні передумови впровадження і подальшого розвитку цифровізації освіти в Україні. Створення сучасного та безпечного ІОС є однією з національних цілей розвитку української освіти в найближчій перспективі. Завдання цифровізації освіти нині поставлено в перелік пріоритетних. Керівники Міністерства освіти і науки України (МОН) у своїх виступах

відзначають, що для реалізації освітніх програм із застосуванням цифрових технологій у ЗВО мають бути створені умови функціонування електронного ІОС, що включає електронні інформаційні й освітні ресурси, котрі забезпечують освоєння здобувачами вищої освіти освітніх програм у повному обсязі незалежно від місця їх знаходження.

Проте, інноваційні моделі освітньої роботи, що використовують цифрові освітні ресурси, інструменти, онлайн-сервіси й освітній потенціал розгалуженої системи взаємодії в тріаді «здобувач – цифрове ІОС – викладач», залишаються нині неповною мірою розробленими та задіяними. Це пов'язане з тим, що перетворюючий потенціал цифровізації в освіті інтеграційно несе в собі різноманіття можливостей і проблем, ураховуючи нові тенденції і розробки в сфері цифрових технологій, вимагає відповідної підготовки викладачів і студентів, формування їхніх цифрових компетентності і грамотності.

Цифрова грамотність містить цілу низку умінь і навичок, що можна згрупувати у вигляді семи елементів:

- медіа-грамотність – здатність критично сприймати і творчо використовувати академічні і професійні комунікації в різних засобах масової інформації;
- інформаційна грамотність – уміння знаходити, інтерпретувати, оцінювати, управляти інформацією й обмінюватися нею;
- ІКТ-грамотність – здатність приймати, адаптувати і використовувати цифрові пристрої, додатки і послуги;
- комунікації і співпраця – уміння використовувати цифрові мережі для навчання і проведення досліджень;
- цифрові стипендії – участь в нових академічних, професійних і дослідницьких практиках, які базуються на цифрових системах;
- навички навчання – уміння учити й ефективно вчитися у формальних і неформальних високотехнологічних середовищах;
- кар'єра і стиль управління – здатність управляти цифровою репутацією й ідентифікацією в мережі інтернет [4, с. 32-33].

Зважаючи на зазначене, за твердженням українських науковців, «освіта людини має протікати в умовах цифрового освітнього середовища, метою якого є розвиток цифрової компетентності особистості» [5].

Цифрова компетентність трактується як така, що передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання суб'єктами навчання цифрових технологій у навчанні, на роботі, участі у житті суспільства. Вона охоплює інформаційну грамотність і грамотність даних, комунікацію та співпрацю, медіаграмотність, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифровий добробут і компетентності, пов'язані з кібербезпекою), питання інтелектуальної власності, розв'язання проблем і критичне мислення [15].

У той самий час цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати розвиток широкого спектру усіх її складових: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та співпраці в мережі інтернет до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування в учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами у навчальних та життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем та завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їх навчальної діяльності, розуміння поняття кодування, елементів штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності та вирішення професійних проблем за допомогою використання цифрових технологій [14, с. 3].

У зв'язку з цим були визначені перспективи та чинники цифровізації освітнього середовища ЗВО, виявлені наявні проблеми цифровізації освіти та сформульовані пропозиції до їх вирішення.

Цифровізація освітнього середовища (на відміну від інформатизації) передбачає зміну реалізації освітніх бізнес-процесів, створення нових послуг та форм взаємодії задля максимальної реалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу та забезпечення форсованого еволюційного розвитку інституції, економіки, держави.

Уже зовсім скоро українці стануть свідками національної компанії з цифрової грамотності. Пріоритетними заходами для цифрової трансформації освіти і науки України стане: розроблення і впровадження на державному рівні процедур забезпечення необхідних рівнів досконалості електронних освітніх ресурсів; розроблення стандартів цифрових компетентностей суб'єктів освітнього процесу; розроблення і впровадження програми підвищення обізнаності громадян з питань інформаційної безпеки, кібербезпеки; створення технологічної інфраструктури закладів освіти, зокрема на основі хмарних технологій; посилення змістової лінії програмування в навчанні інформатики учнів старшої школи; розроблення механізмів мотивації наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників до педагогічно виваженого і доцільного використання сучасних ІКТ в освітньому процесі та створення електронних освітніх ресурсів; ЗВО

мають забезпечити освітній процес, стати майданчиком для створення інновацій, на платформі якого відбудеться злиття науки з практикою; вибудовування персоніфікованих освітніх траєкторій [1].

В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності навчання, тобто *life-long-learning* – навчання впродовж життя, а також його індивідуалізації на основі *advanced-learning-technologies* – технологій просунутого навчання. Усталеного визначення цього терміну поки не має, але у нього включають використання в навчанні даних про процес освоєння окремими учнями певних дисциплін і багато в чому автоматичної адаптації навчального процесу на їх основі; використання віртуалізації, доповненої реальності, хмарних обчислень і багато інших технологій [7]. Ці напрями доцільно розглядати в контексті сутнісних характеристик ІОС. У низці позначених напрямів очевидні перспективи цифровізації освіти і створення ІОС. Ідея ІОС в цих випадках – дати нові можливості викладачеві та студентам.

З'являється можливість використати цифрові інструменти, щоб збудувати індивідуальну траєкторію навчання здобувача вищої освіти, організувати навчання, що персоналізується. Ми можемо рекомендувати той або інший контент, відстежувати просування студента відносно самого себе. Реально розуміючи, що, коли викладач працює зі здобувачами вищої освіти, неможливо на кожному етапі заняття одночасно відстежувати просування кожного з них. Цифрові технології дозволяють зробити це. Варто зауважити, що з'являється можливість звільнити викладачів від низки рутинних процедур (перевірка самостійної роботи, домашніх завдань, підготовка того або іншого звіту тощо). У цифровому ІОС ці завдання може успішно розв'язати комп'ютер. Унаслідок цього час, що звільнився, викладач може витратити на творчість і роботу з тими студентами, в яких діагностуються ті або інші дефіцити. Цифрове ІОС покликане технологічно і змістовно дати можливість викладачам і студентам для розвитку, саморозвитку, підвищення якості освіти й управління нею на основі аналізу «великих даних».

Терміном «Big Data» («великі дані») окреслюють групу технологій та методів, за допомогою яких аналізують та обробляють величезну кількість даних, як структурованих так і неструктурованих, для одержання якісно нових знань. Якщо підсумувати, то це інформація, що не піддається обробці класичними способами через її величезний обсяг» [12].

Наразі «великі дані» сприймаються як новий потужний ресурс досліджень сучасного суспільства, оскільки вони надають надзвичайні можливості для просування нашого розуміння стосовно поведінки людей та розвитку соціальних процесів способом, який раніше був неможливим [6; 9; 14]. Порівняно з традиційними джерелами даних, «великі дані» характеризуються такими перевагами, як відносна дешевизна, висока своєчасність і новизна, що відкриває можливість оцінювання характеристик та процесів, які неможливо було оцінити на основі звичайних джерел даних [11].

Коли говорять про цифрове ІОС, передусім, мають на увазі безпечне освітнє середовище, нові можливості та технологічну інфраструктуру. Глобальні функції ІОС визначаються позиціонуванням його в ролі:

- 1) екосистеми ефективної цифрової комунікації держави, суспільства й освітніх технологій (EdTech);
- 2) управління освітою на основі «великих даних»;
- 3) безпечного верифікованого освітнього простору;
- 4) цифровій трансформації освіти за принципом All – in – One;
- 5) проактивної системи персоналізації освіти;
- 6) основи формування цифрової грамотності здобувачів вищої освіти.

ЗВО нині надається можливість вибрати освітню платформу для організації електронного навчання. Маємо досвід цифровізації ІОС у вигляді освітніх платформ, що дозволяють інтегрувати цифрові освітні ресурси в освітній процес. У перспективі доповнення ІОС технологіями штучного інтелекту, що дозволять персоніфікувати освітній процес відповідно до індивідуальних особливостей кожного здобувача вищої освіти; вдосконалення результатів моніторингу освітнього процесу на основі аналізу великих даних.

Великі дані й аналітика також дозволять здійснити не менш масштабні зміни у галузі вищої освіти. До прикладу, впродовж останніх років виявляється наступна тенденція: у міру того, як студенти переходять із курсу на курс, обсяги їхньої взаємодії з викладачами скорочуються. Серед причин цього – втрата інтересу до навчання, тиск із боку однокурсників, що змушує до наслідування певної поведінкової лінії, індивідуальні особливості людини (скажімо, чітко виражена інтровертність чи брак впевненості в собі), через що вона некомфортно почуває себе в аудиторії, уникає участі в загальних дискусіях та соромиться ставити запитання.

Подолати (або принаймні зменшити) прірву, що розділяє обидва боки освітнього процесу, можна, якщо інкорпоровати до лекції невеличкі завдання і запитання, на які надаються анонімні відповіді. Так, фірма «Lecture Tools» розробила рішення, що дозволяє студентам слухати лекцію через свої девайси, а у разі, якщо щось не незрозуміло, ставити анонімні запитання. Отже, індивіди, котрі мало схильні публічно озвучувати свої сумніви чи ідеї, залучаються до активнішої участі в

освітньому процесі. Загалом цей інструмент, покликаний допомагати студентам долати «білі плями», сприяє засвоєнню матеріалу, що подається викладачем.

Проте, навіть загальнодоступні та знайомі з повсякденною діяльністю цифрові пристрої (гаджети) як багатофункціональні пристрої не будуть повною мірою використані ефективно (класично використовується тільки такі функції – фотографувати, відправляти повідомлення, грати в ігри, слухати музику, відкривати браузер і шукати інформацію за запитом), як і не будуть реалізовані позначені можливості ІОС без сформованої цифрової грамотності, цифрових компетентностей викладача та студентів. Суттєво, що має з'явитися викладач-прагматик, який покаже та продемонструє належний рівень володіння цифровими технологіями, як це потрібно робити, продемонструє корисність і практичну важливість цифрового пристрою, онлайн-сервісу, цифрової технології. Отже, саме цифрове ІОС є основою для формування цифрової грамотності здобувачів вищої освіти. Цифрові навички не носять окремого характеру; вони мають бути природним продовженням звичайного освітнього процесу, а цифрові технології органічно вливатися і доповнювати традиційне навчання. Цифра підкуповує своєю наочністю, є доступним те, що раніше було неможливо «пояснити на пальцях», у картинках. У перспективі – перехід на змішані моделі навчання.

Проте цифровізація ІОС має і низку недоліків, проблем, що мають різний характер і вимагають додаткового опрацювання свого вирішення.

Соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти. Нові інформаційні технології становлять інтерес для здобувачів вищої освіти та їх використання в освітньому процесі сприяє формуванню позитивної мотивації. Здобувачеві вищої освіти потрібне спільне віртуальне середовище, в якому після виконання змагальних завдань йому присуджуються «віртуальні нагороди» за їх виконання, залишаються відгуки про його дії. Використання цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі дозволяє збагатити арсенал методологічних засобів і прийомів, урізноманітнити форми роботи, робить заняття цікавим і таким, що запам'ятовуються для студентів. Передбачається, що включення в освітнє середовище таких інструментів, як соціальні мережі, блоги або веб-сайти, допомагає студентам стати активними здобувачами вищої освіти, сприяє встановленню діалогу між студентами та викладачами, як у рамках аудиторії, так і за її межами, формує комунікативний компонент цифрової грамотності. Проте для студентів важливіший живий контакт з викладачем, з іншими здобувачами вищої освіти. Не можна повністю відмовлятися від традиційного навчання. Цифрові освітні ресурси мають допомагати традиційному навчання. Навчання в ЗВО включає не лише передачу інформації, а й ще розвиток мислення, демонстрацію способів діяльності від викладача до студента і розвиток соціального інтелекту, підтримку психологічних процесів. Викладач має бути готовим гнучко реагувати на сучасні інновації, освоювати нові технології, виконувати роль наставника для студентів, що спрямовує й орієнтує їх у рамках цифрового освітнього простору, передавати здобувачам вищої освіти життєві цінності. Розв'язання цієї проблеми бачиться в гармонійному поєднанні традиційних і електронних форм взаємодії, організації змішаного навчання там, де воно актуальне, оскільки використання цифрових технологій веде до підвищення успішності студентів тільки в певних контекстах.

Інформаційний аспект. Відзначаються ті, що виникають у студентів цифрового покоління складності в сприйнятті великих текстів, формування кліпового мислення; звичка шукати швидкі відповіді на будь-які питання в мережі Інтернет, як наслідок деградація критичного й аналітичного мислення; залежність від гаджетів, виникнення кіберзагроз. Між тим цифровий освітній контент представлений різноманіттям і немає єдиного сервісу, де були б усі освітні матеріали з усіх дисциплін, представлені навчальні матеріали часто розрізненні. Кожний сервіс має свою методичну основу, підходи до представлення навчального матеріалу. В зв'язку з цим і викладачеві, і студентіві складно сприймати освітній контент.

Розв'язання цієї проблеми бачимо в раціональній інтеграції сучасних онлайн-сервісів в освітній процес та оновлення підходів у поданні навчального контенту (на зміну «довгих текстів» можуть прийти так звані лонгріди, до прикладу, створені за допомогою конструктора сайтів Tilda, коли довгий змістовний текст доповнюється цитатами, зображеннями, відео, текстами різного формату, елементами поточного контролю). Ресурси відеохостингу YouTube затребувані для пошуку інформації, яка допоможе здобувачам вищої освіти з домашньою роботою або для доступу до освітніх відео загалом, оскільки відео є основою для розроблення інтерактивних навчальних завдань (до прикладу, з використанням онлайн-сервісу Ed Puzzle). Корисні також інтерактивні робочі листи та плакати (Thing Link). Потрібне формування цифрової грамотності, виховання критичного ставлення до цифрового контенту, навчання навичкам аналізу достовірності та надійності інформаційного джерела. Природні для молоді гаджети як засіб комунікації, інформаційний канал необхідно з максимальною користю зорієнтувати на освітній процес, на формування мотивації й інтересу до самоосвіти, поглибленого вивчення навчальних матеріалів, організації спілкування студентів, співпраці, творчості та роботи в команді, проведення змагальних заходів, підвищення інтерактивності навчального контенту, розвитку комунікативного компонента цифрової

грамотності студентів. Для забезпечення кібербезпеки студентів важливо формувати у здобувачів вищої освіти наукове уявлення про реалізацію цифрових технологій, захист персональних даних і конфіденційність, правила поведінки в мережі й основах мережної етики.

Обов'язковою умовою ефективного інформаційного забезпечення є підключення ЗВО до високошвидкісного інтернету, щоб використати віртуальні лабораторії. Надання можливості у використанні інтерактивних дошок, Smart-TV для відтворення контенту, комп'ютерних класів, веб-камер для можливості організації контакту зі здобувачами освіти, які не можуть в даний момент із тих або інших причин знаходитися на навчальному місці; ноутбуків і планшетів для викладачів із Wi-Fi-доступом і наявністю комунікаційної платформи (Zoom, GoogleMeet, MS Teams та ін.). Головним питанням тут є можливості комунікаційної платформи, в тому числі віртуальна електронна дошка, спільна робота декількох студентів, спільне розв'язання декількох завдань, спільна робота в електронному середовищі.

Технічний аспект. Однією з проблем відзначаємо різноманіття розрізнених сервісів, кожен із яких закриває лише частину потреб сфери освіти і вимагає часу, щоб розібратися з їх функціями. Тут відзначається низька інформаційна безпека наявних рішень, невідомо, де зберігаються дані. Різні підходи до реалізації сервісів не дозволяють їх логічно вбудовувати в освітній процес. У наявності мала кількість якісного верифікованого контенту, відсутність необхідної інфраструктури у низці закладів освіти. Вимагає свого розв'язання завдання ліквідації цифрового розриву, забезпечення вільного й якісного інтернет-сигналу, наявності тих, що відповідають технічним показникам інтернет-з'єднання цифрових пристроїв (у т. ч. мобільних цифрових пристроїв) на кожного студента, котрий навчається в ЗВО і вдома. Це дозволить забезпечити загальний доступ до цифрових колекцій навчально-методичних матеріалів, що постійно оновлюються і розширюються. Важливе значення має наявність відповідних технічних і програмних можливостей для викладача під час підготовки онлайн-курсів і матеріалів. Розв'язання цієї проблеми очікується з появою покоління зв'язку 5G.

Технологічний аспект. Готовність студентів і викладачів використати цифрові пристрої й онлайн-сервіси в навчанні допускає відповідний рівень розвитку їхньої цифрової грамотності. Ці рівні можуть істотно розрізнитися. Нині українська система освіти ще не готова до розв'язання такого повномасштабного завдання, оскільки в наявності нестача усіх видів ресурсів, що вимагаються для цього. Розв'язання цієї проблеми бачимо у формуванні багаторівневої національної системи цифрової просвіти, розвитку змісту курсу інформатики в аспекті його цифрової складової для студентів, підвищенні кваліфікації викладачів і розвитку у них цифрових компетентностей, забезпеченні цифрової обізнаності та цифрової грамотності населення взагалі.

Нормативно-правовий аспект. Постійно зростаючий рівень кіберзлочинності та необхідність правового забезпечення функціонування світового цифрового простору визначають необхідність опрацювання нормативних документів, що визначають порядок використання цифрових технологій в освіті, сприяння розвитку освіти в сфері цифрових технологій.

ІОС є природним середовищем для оволодіння студентами здатністю безпечно використати цифрові технології для одержання, оброблення, зберігання, передавання інформації, здійснення комунікації та співпраці, управління цифровою ідентичністю і репутацією, створення і редагування цифрового контенту з урахуванням знань про авторське право, етичних норм і відповідальності, організувати безпеку пристроїв та особистісних даних, управляти налаштуванням конфіденційності інформації; здійснювати технічне обслуговування цифрових пристроїв; забезпечувати збереження фізичного і психологічного здоров'я, соціального благополуччя, розв'язувати проблеми особистісного, професійного та громадського характеру. Для викладача – визначати склад платформ та інструментів для організації повноцінного освітнього середовища в онлайн-просторі; створювати освітній контент за допомогою різних цифрових сервісів та інструментів; організувати онлайн-заходи з використанням відео-конференц-зв'язку; реалізувати змішані моделі навчання тощо.

Висновки. Отже, перспективи цифровізації ІОС ЗВО очевидні. ІОС – це розв'язання трьох груп проблем:

- 1) налаштування системного виробництва й оновлення контенту. Підтримка контенту, який можна використати в освітньому процесі, посилювати традиційний освітній процес, щоб цей контент був у будь-який час доступний студентам і викладачам;
- 2) забезпечення ЗВО необхідним обсягом трафіку, щоб пропонувані цифрові освітні ресурси не обмежувалися низькою швидкістю інтернету, не виникали зупинки в роботі сервісів і під час використання цифрового контенту;
- 3) наявність можливостей використання цифрових технологій і сервісів в освітньому процесі (це автоматизоване робоче місце викладача, персональні цифрові пристрої, через які цифровий контент буде доступний для всіх).

Основним ресурсом для розв'язання наявних нині у цій сфері проблем є оволодіння студентами цифровою грамотністю та формування цифрових компетентностей викладача. Формування і розвиток цифрових навичок і компетентностей мають увійти до складу пріоритетних завдань

розвитку освіти. Отже, результати дослідження пропонують попередню дорожню карту для педагогів і дослідників: як можна досягти більш високих освітніх результатів, використовуючи потенціал цифровізації.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%20Do%91%Do%B8%Do%BA%Do%BE%Do%B2%20%Do%92_2019_2.pdf (дата звернення: 10.01.2023).
2. «Великі дані» і революція в освіті. URL: <http://www.management.com.ua/be/be411.html>. (дата звернення: 5.05.2023).
3. Роман Гуревич, Леонід Коношевський, Олег Коношевський, Наталія Костенко. Цифрова компетентність педагогів в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 74. 96 с.
4. Бородкіна Ірина, Бородкін Георгій. Модель цифрової компетенції студентів. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2018. № 1. С. 27–41.
5. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Херсон : Гельветика, 2019. Вип. 19, Т. 2. С. 158–161.
6. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Опушко Н.Р., Драчук М.А. Цифрові грамотність, компетентність, технології – точки дотику в освітньому процесі. *Серія: педагогічні науки* / гол. Ред О.В.Діденко. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2023. №1(31). 596 с.
7. Карплюк С. О. Інформаційно-педагогічний менеджмент вищої школи: сучасний стан та перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. № 241. С. 122–125.
8. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка ; укл. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.
9. Гуревич Р.С., Кобися В.М., Кобися А.П., Кізім С.С., Куцак Л.В., Опушко Н.Р. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. 277 с. (С.5-22).
10. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 22. Т.2. ВД «Гельветика», 2020. С. 91–94.
11. Саріогло В. Г. Великі дані як джерело інформації та інструментарій для офіційної статистики: потенціал, проблеми, перспективи. *Статистика України*. 2016. № 4, С.12–19.
12. Що таке Big Data? URL: <http://thefuture.news/bigdata>. (дата звернення: 5.12.2021).
13. Boyd D., Crawford K. Critical Questions for Big Data: Provocations for a cultural, technological and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*. Vol. 15(5), 2013. P. 662-679.
14. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., & Chernikova, L. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 1-53. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>. (дата звернення: 15.07.2023).
15. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 30.07.2023.

References

1. Bykov V. Yu. Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnohichnoi platformy osvity i nauky [Digital transformation of society and development of a computer technology platform for education and science]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%20Do%91%Do%B8%Do%BA%Do%BE%Do%B2%20%Do%92_2019_2.pdf (data zvernennia: 10.01.2023).
2. «Velyki dani» i revoliutsiia v osviti [“Big data” and the revolution in education]. URL: <http://www.management.com.ua/be/be411.html>. (data zvernennia: 5.05.2023).
3. Roman Hurevych, Leonid Konoshevskiy, Oleh Konoshevskiy, Nataliia Kostenko. Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh informatyzatsii osvity [Digital competence of teachers in the context of informatisation of education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykhohiia*. 2023. Vypusk 74. 96 s.
4. Borodkina Iryna, Borodkin Heorhii. Model tsyfrovoy kompetentsii studentiv [Model of students' digital competence]. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnologii v sotsiokulturnii sferi*. 2018. # 1. S. 27–41.
5. Henseruk H. R., Martyniuk S. V. Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshecha zakladu vyshchoi osvity [Development of Future Teachers' Digital Competence in the Digital Educational Environment of a Higher Education Institution]. *Innovatsiina pedahohika* : naukovyi zhurnal. Kherson : Helvetyka, 2019. Vyp. 19, T. 2. S. 158–161.
6. Hurevych R.S., Konoshevskiy L.L., Konoshevskiy O.L., Opushko N.R., Drachuk M.A. Tsyfrovi hramotnist, kompetentnist, tekhnologii – tochky dotyku v osvitnomu protsesi [Digital literacy, competence, technology -

- points of contact in the educational process]. *Seriia: pedahohichni nauky / hol.* Red O.V.Didenko. Khmelnytskyi : Vydavnytstvo NADPSU, 2023. #1(31). 596 s.
7. Karpluk S. O. Informatsiino-pedahohichni menedzhment vyshchoi shkoly: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Information and Pedagogical Management of Higher Education: Current Status and Development Prospects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota.* 2017. # 241. S. 122–125.
 8. Karpluk S. O. Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli. Informatsiino-tyfrovyyi osvithniy prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku [Features of digitalisation of the educational process in higher education]. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy.* 4 kvitnia 2019 r. / za red. V. Kremenina, O. Liashenka ; ukl. A. V. Yatsyshyn, O. M. Sokoliuk. Kyiv, 2019. S. 188–197.
 9. Hurevych R.S., Kobysia V.M., Kobysia A.P., Kizim S.S., Kutsak L.V., Opushko N.R. Vykorystannia tsyfrovyykh servisiv ta instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Using digital services and tools in the professional training of future teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats.* Vinnytsia: TOV «Druk plius», 2022. Vyp. 64. 277 s. (S.5-22).
 10. Kucherak I. Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvithniy prostir v konteksti formuvannia kluchovykh kompetentnosti [Digitalisation and its impact on the educational space in the context of key competences development]. *Innovatsiina pedahohika.* Vypusk 22. T.2. VD «Helvetyka», 2020. S. 91–94.
 11. Sariohlo V. H. Velyki dani yak dzherelo informatsii ta instrumentarii dlia ofitsiinoi statystyky: potentsial, problemy, perspektyvy [Big Data as a Source of Information and a Tool for Official Statistics: Potential, Problems, Prospects]. *Statystyka Ukrainy.* 2016. # 4, S.12–19.
 12. Shcho take Big Data? [What is Big Data?] URL: <http://thefuture.news/bigdata>. (data zvernennia: 5.12.2021).
 13. Boyd D., Crawford K. Critical Questions for Big Data: Provocations for a cultural, technological and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society.* Vol. 15(5), 2013. P. 662-679.
 14. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., & Chernikova, L. (2019). Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of the digital competence of a teacher]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "Vidkryte osvithnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu"*, 1-53. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>. (data zvernennia: 15.07.2023).
 15. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 30.07.2023.

УДК 78.147.091.33.001.102

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>

ОЛЬГА АКІМОВА

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>
доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

МИКИТА САПОГОВ

<https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>
доктор філософії, викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЯНА ГАПЧУК

<https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>
викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

У статті розглянуто сучасні підходи до вивчення та використання SMART-технології у підготовці магістрів. Оскільки особливе значення нині надається інтелектуальним технологіям в галузі підготовки магістрів, що спрямовані на посилення ефективності навчального процесу та підвищення якості надання освітніх послуг. SMART-освіта забезпечує нові можливості, що пов'язані із використанням технологій електронного навчання, розрахованих на віддалене навчання; надає можливість переходу з однієї платформи на іншу; забезпечує мобільність і доступність навчальної інформації; дозволяє формат автономності викладача й студентів з використанням мобільних пристроїв в навчальному процесі; уможливорює гнучкість надання освітніх послуг точки зору індивідуальних можливостей магістранта; забезпечує підтримку індивідуальних програм щодо індивідуального розвитку кожного здобувача освіти; використання новітніх мотиваційних моделей навчання; постійне урахування вимог стейкхолдерів та роботодавців щодо змісту освітніх програм. Автори розглядають також нові підходи до дослідження SMART-технологій у професійній підготовці магістрантів, до яких відносяться зокрема: трактування інформатизації освіти як важливої особливості її розвитку, що забезпечує нове світосприйняття й переорієнтування цінностей ринку праці; знання, що в інформаційному суспільстві розглядаються як товар, з розвитком Smart-освіти стають більш значимими. Вища педагогічна освіта на рівні магістратури, реагує на глобальні тенденції суспільного розвитку та готова до застосування концепції Smart-освіти,

концептуальна основа котрої включає ідеї: мобільного доступу до отримання цифрових освітніх послуг; набуття нових знань як основного шляху модернізації соціальної сфери; створення методичного SMART-супроводження та ІТ-середовища, ідентичного природньому інтелекту, що слугує основною концепції розумної освіти

Ключові слова: SMART-технології, використання SMART-технологій, SMART-освіта, Е-навчання, підготовка магістрів.

OLHA AKIMOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhsokho St., 32, Vinnytsia

MYKYTA SAPOGOV

PhD in Education, Teaching Assistant
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhsokho St., 32, Vinnytsia

YANA HAPCHUK

Teaching Assistant,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhsokho St., 32, Vinnytsia

MODERN APPROACHES TO THE STUDY AND USE OF SMART-TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF MASTERS

The article examines contemporary methodologies concerning the examination and application of SMART-technology in the training of master students. Given the current emphasis on intellectual technologies within postgraduate education, the objective is to enhance the efficacy of the educational process and elevate the quality of educational services. SMART education introduces novel possibilities associated with the utilisation of E-learning technologies tailored for remote instruction. It facilitates seamless transitions between platforms, ensuring mobility and accessibility of instructional information. This approach affords instructors and students autonomy through the integration of mobile devices into the educational process. Moreover, it enables the flexible provision of educational services, aligning with the individual capacities of postgraduate students. Additionally, it supports personalised programmes for the unique development of each education applicant, incorporating contemporary motivational learning models. The constant integration of stakeholder and employer expectations into the content of educational programmes is also a fundamental aspect of this paradigm.

Key words: SMART-technology, use of SMART-technology, SMART education, E-learning, training of master students.

Modern higher pedagogical education develops under the influence of trends of internationalisation, globalisation, and digitalization, which requires updating the content and process of professional training of undergraduates through the deepening of professional and pedagogical competence, provided that educational institutions are provided with the latest information technologies and the introduction of SMART technologies. Special importance is now attached to intellectual technologies in the field of master's training, aimed at strengthening the effectiveness of the educational process and improving the quality of educational services. SMART-education provides new opportunities related to the use of E-learning technologies designed for remote learning; provides the ability to move from one platform to another; provides mobility and accessibility of training information; allows the format of autonomy of the teacher and students using mobile devices in the educational process; makes possible the flexibility of providing educational services in terms of individual opportunities of the graduate student; provides support for individual programs for the individual development of each applicant for education; use of the latest motivational learning models; constant consideration of the requirements of stakeholders and employers regarding the content of educational programs.

Various aspects of the problem of research and use of SMART technologies were investigated by domestic scientists: V. Bykov (cloud computing technologies); R. Hurevych (SMART education as a new paradigm of the modern education system).

The article is aimed at defining the latest approaches to the justification and use of SMART technologies in the preparation of masters.

The receipt of new results from the use of digital technologies, providing teachers and students access to the constant use of technological support for the educational process, is a distinctive characteristic of the reform of higher education in the conditions of the knowledge society, according to V. Bykov, as the newest phenomenon of the civilizational development of society. As an important feature of the modern educational process, scientists determine the use of large amounts of information located in open Internet resources, respectively. SMART-society is considered a new quality of society development, where the use of technical support, the Internet, and services involves changes in the nature of interaction among all subjects of the educational process and allows you to get new educational effects. In the new conditions of the educational process, the ability to find, critically evaluate, adequately perceive, and productively use information becomes one of the most important qualities of higher education applicants. This approach is a full reflection

of the new educational paradigm, which consists in providing access to quality education to those who wish, in forming motivation for lifelong learning, which is reflected in the system of university education, and manifests itself mainly in the growth of information necessary for use in the educational process in order to ensure the principle of scientific learning and increase the requirements for the quality of education, and in the formation of professional competencies [3, p. 12].

R. Hurevych and M. Kademiia explored SMART-education as a new educational paradigm that serves as the basis for a new format of education. Scientists explain that the SMART-education paradigm is intended to help graduate students develop their professional competencies by allowing them to interact with the information and learning environment in a flexible and customised way. SMART education provides an opportunity to use the latest achievements of the global information society to meet the educational needs of undergraduates. The use of SMART technologies now determines the nature of the new format of education, subject to the availability of the necessary technological solutions, namely: SMART-projectors, SMART-boards, software for the use of educational content, as well as Social Media and Data Mining [7, p. 72].

A significant innovation in higher education, scientists recognize the transition from the concept of book learning to online learning (SMART-education), which significantly changes the role and functions of the teacher, namely, such a teacher should motivate students to study and intellectual activity for a successful career in the information society; strategically sees problems and is able to implement them; involves students to use the potential of formal and non-formal education; apply digital learning tools; personalize intellectual activity taking into account the educational needs of students; build the educational process as a study; respect students' ability to innovate, research work; improve skills and acquire new competencies; to form an individual vision and own position [11, p. 52; 2, p. 166].

New approaches to the study of SMART-technologies in the vocational training of undergraduates include the following: interpretation of the informatization of education as an important feature of its development, which provides a new worldview and reassessment of the values of the labour market; knowledge that in the information society is considered a commodity, with the development of SMART-education becoming more significant. Higher pedagogical education at the master's level responds to global social development trends and is ready to apply the concept of SMART education, the conceptual basis of which includes ideas: mobile access to digital educational services; acquisition of new knowledge as the main way of modernising the social sphere; creation of a methodological SMART-support and IT environment identical to natural intelligence, which serves as the main concept of smart education [11, p. 52; 0, p. 236].

The main characteristics of SMART-education were singled out by A. Vasylenko, who considers this new type of education an important component of the innovative development of higher education and the formation of a new educational paradigm that offers educational services of a new quality: SMART-education. The author analyses different interpretations of the "SMART" category, namely: endowed with intellectual properties, intelligent; "SMART" as a self-directed (selfdirected) and motivated (motivated) technology, equipped with technical devices (resource-enriched, technology embedded) [4, p. 26].

The purpose of SMART technologies was defined by M. Kademiia and V. Kobysia, who practice it as building an educational and informational environment that provides the necessary level of competitiveness for the future teacher due to the acquisition by students of knowledge and skills important in society of the 21st century, namely: communication and teamwork; the ability to think creatively and critically; and effectively solving problems. The cognitive process of undergraduates in the SMART environment unites: the intellectual interaction of educational applicants in the model of asynchronous and individual learning; the availability of databases of educational information, repositories, electronic and SMART manuals, and methodological materials. The authors see the SMART-education strategy as creating conditions for the creative activity of applicants for higher education [8, p. 63].

SMART-technologies in scientific foreign literature are characterised as a system of properties that allow to adapt technical devices to the needs of users, namely: SMART-backgrounds, SMART-TVs, and other means of SMART-technologies that become decisive for the development of the information educational environment [0].

The main trends in the development of the SMART-education paradigm include: intensive development of electronic education, which creates new ways and opportunities for the transfer of educational materials in electronic form; personalization of educational activities as an alternative to traditional approaches in education; creation of personal educational programs taking into account the personal capabilities of undergraduates, their intellectual abilities; introduction of game technologies to increase the cognitive activity of applicants for education; preparation of interactive textbooks supported by SMART-tools; introduction of interactive immersion technology using video games [11, p. 71].

Important for the formation of professional competence in undergraduates is to determine the main characteristics of SMART technologies, which include: seamless, providing equal opportunities to applicants regardless of the devices they use; availability, continuity, and mobility of access to information; autonomy of subjects in the educational process, which is ensured through the use of mobile devices; use of

various models of didactic interaction; measuring and monitoring the results of the educational process using indicators of relevant competencies with an emphasis on the ability of undergraduates to apply knowledge in practical activities; the use of flexible approaches to the educational activities of undergraduates, taking into account the relevant learning parameters [5, p. 66; 6, p. 28].

The formation of new approaches to the study and use of SMART-technology in the preparation of masters involves the development of specific principles of SMART-education, namely: the use in training programs of professional training of masters of the latest information necessary for the formation of professional competencies, the achievement of certain educational results and the solution of practical professional problems, because the principle of science involves the inclusion of the latest information in real time; organization of creative cognitive, project, research activities of undergraduates using SMART technologies; cooperation with stakeholders based on cooperation in the use of SMART technologies in the preparation of masters; implementation of individual educational trajectories and individual programs using E-learning tools [11, p. 74].

New approaches to the study and use of SMART technology in the preparation of masters involve the definition of a new component of this educational category. R. Hurevych and M. Kademiia, who studied the component composition of SMART education, identified the following components: pedagogical, organisational, and technological. The pedagogical component of SMART education, according to the authors, is a combination of learning outcomes and methods and technologies to achieve them. In the system of SMART-education results, the authors attach special importance to cognitive competence, which forms a systemic vision of the pedagogical problem and the ability to isolate the components of the pedagogical phenomenon. The technological component is based on SMART information tools; the authors determined their properties: the ability to analyse information, interactivity, the creation of a virtual user model, and the ability to personalise information. To create educational content in the educational process, a variety of multimedia tools are used, and with the help of SMART technologies in the educational process, the "presence effect" is created. The organizational component of SMART-education is based on the use of curricula formed taking into account the profiling of the educational process to create an individual educational trajectory of the applicant for education using integrated courses and disciplines to solve the idea of continuity of learning (life long learning). An important area of work is the replenishment of educational content, the inclusion of new information from benefits, sites, web quests [7, p. 72].

V. Osadchyi considers the complex of information and technological support for the pedagogical training of future teachers as "a mutually agreed and interconnected set of contents, forms, methods, and means of professional training of the future teacher, as well as organisational and pedagogical conditions for their implementation, aimed at information and technological support of professionally ordered actions of subjects of the educational process in the information space of the pedagogical university with the active use of information and communication technologies" [10, p. 8].

According to scientists N. Jo and D. Jung, SMART technologies provide the implementation of the educational process on the basis of the principles of controllability, flexibility, and integration with external scientific information sources. SMART technologies also provide a human-centered and subjective approach to the provision of educational services, which connects the means of intellectual information communication with the external educational space. Some foreign scholars argue that SMART education should be considered adaptive and intellectual learning aimed at developing creative thinking [0, p.14].

The basis for the development of SMART technologies, according to M. Kademiia, is the Internet, and the formation of SMART society is based on the use of the global Internet. New conditions for the development of modern society put forward new requirements for the professional training of future teachers, which can be effectively addressed through the use of SMART technologies and the acquisition of a high level of digital literacy among teachers and students, which is explained by significant progress in the development of technology, increasing the amount of scientific information, and the integration of science, education, and production in higher pedagogical education [8, p. 39].

The use of SMART technologies in the vocational training of future teachers, according to V. Kobysia, involves the use of cloud technologies. In this regard, the author notes that cloud technologies provide applicants for education and teachers with new opportunities for using the latest software tools of Internet technologies in the educational process. The scientist presents new approaches to the use of SMART technologies in the educational process, including a multi-cloud learning environment, a virtual educational environment, and a personal learning environment. Another model includes services that perform the functions of the university's information educational environment (creating personal documents, drawing up a calendar plan, providing them with general access, creating websites) [9].

According to scientists, information technologies determine the essence of the twentieth century, and in the 21st century, they are inferior to SMART technologies: SMART society, SMART economy, and SMART education. The SMART-education environment is the convergence of information technologies and Internet capabilities, respectively. The key components of the latest SMART-education are the creation of a flexible and open educational environment in higher education through the use of open educational resources and

gadgets. SMART technologies provide flexible learning in an interactive didactic environment based on world-class educational content that is freely available [9].

The modern approaches to the use of SMART technologies in the preparation of masters, according to L. Shevchenko and V. Umanets, the authors include the creation of SMART universities, which are technological and intellectual developments of electronic universities operating on the principles of E-learning. SMART technologies are used on the basis of technological innovation and the Internet, which contribute to the mastery of the master's professional competence by us through the study of professional disciplines." Studying at SMART University should be maximally included in the life of the listener, be informal, and also be based on technologies that are now familiar to everyone. To keep up with the changes, SMART universities need to meet the following requirements: flexibility, adaptability, quality indicators, and innovations.. The author refers to common SMART education management systems: Colaborator, Moodle, WebCT, Ilias, eLearning 3000, IBM Learning Space, and Webtuto. Despite the differences in functionality, interfaces, and resource requirements, these systems have a similar structure and are implemented according to the principle of modularity and the distribution of applicants for education into groups. [O, p. 49].

Based on the analysis of trends in the development of SMART-education, as well as existing SMART-technologies and E-learning systems that are integrated into the existing SMART-system, the researchers determined the main functions of the educational SMART-system, its basic structure, and its user interface, and developed a generalised algorithm for the interaction of the graduate student with the SMART-system. Important for our study of the formation of professional and pedagogical competence in master's degree students is that SMART systems are designed not only for the acquisition of pedagogical basic knowledge and professional competencies by graduate students on the basis of a systematic approach to the disciplines of the pedagogical cycle but also for the development of pedagogical abilities in master's degree students, important for solving professional problems of varying complexity. Such systems should be based on the latest information technologies using the Internet and artificial intelligence, which will allow them to create a virtual information and educational SMART environment, which includes educational depositories, SMART libraries, electronic education systems, and various trainings, which, in unity, allow them to comprehensively and effectively solve the problems of forming the professional and pedagogical competence of undergraduates. An important provision for the use of SMART technologies is that undergraduates should independently find educational information in open educational resources. The main characteristics of SMART-systems researchers believe are: a quick response to external changes and openness of the system; constant replenishment due to the introduction of new functionality; easy access to educational content; software compatibility of different operating systems; free choice of time and place; the possibility of mobile assessment and self-assessment of knowledge [3, p. 164].

Conclusions. SMART systems and electronic education change the conceptual model of a higher pedagogical school, especially with regard to the master's level of training. The main characteristics of the author include such trends as centralization of educational materials, appropriate preparedness of the teaching staff, mobility for each user, flexibility of approaches, and individual orientation. SMART-technologies are used to implement educational and professional programmes that include not only instrumental technologies for conducting the educational process but also innovative curricula of disciplines, methodological materials, and also individual educational trajectories of students.

References

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 234-238. DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>.
2. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. С. 166-172. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>.
3. Биков В. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць*. № 10. Херсон: ХДУ, 2011. С. 8-23.
4. Василенко А. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства. *SMART-освіта : ресурси та перспективи : матеріали міжнар. наук. - метод. конф.* К. : Київ. нац. торг.- екон. ун-т, 2014. С. 25-27.
5. Гапчук Я.А., Сапогов М.В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65-68. URL : http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65.
6. Гапчук Я.А., Сапогов М.В. Використання елементів інформаційних та SMART-Технологій під час вивчення іноземної мови // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультимедіальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 листопада 2018 р., Вінниця / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця, 2018. С 27-29.
7. Гуревич Р.С. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2016. № 4. С. 71-78.

8. Кадемія М.Ю., Ткаченко Т.В., Євсюкова Л.С. Інноваційні технології навчання : словник-госарій. Навчальний посібник для студентів, викладачів навчальних закладів. Львів : Видавництво «СПОЛОМ», 2011. 196 с.
9. Кобися В.М. Мультихмарне середовище навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти. Science Review. 3 (10), March 2018. Vol.6. Warsaw : RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center.
10. Осадчий В.В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. 15 с.
11. Сапогов М.В. Формування професійної компетентності магістрантів засобами SMART-технологій: монографія / Микита Володимирович Сапогов. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. 271 с.
12. Цибко Г.Ю. Підвищення рівня теоретичної підготовки з інформатики на фізико-математичних факультетах педагогічних вузів : автореферат дис. . канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика навчання (інформатика) / Цибко Ганна Юхимівна. Київ, 1999. 19 с.
13. Шевченко Л.С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія / Людмила Станіславівна Шевченко. Вінниця : ТОВ «Друк», 2018. 396 с.
14. The Digital Competence Framework. URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competenceframework>.

References

1. Akimova, O.V., Sapohov, M.V., & Hapchuk, Y.A. (2022). Sere dovys hchnyi pidk h id u suchasnykh mizhdystsyplinarnykh doslidzhenniakh z tsyfrovizatsii osvity. [Environmental approach in modern interdisciplinary research on digitalization of education. Innovative pedagogy]. Innovatsiina pedahohika. 46, 234-238. DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47>. [in Ukrainian].
2. Akimova, O.V., Sapohov, M.V., & Hapchuk, Y.A. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvithnoho sere dovys h cha zakladiv vyshchoi osvity u nimetskomovnykh krainakh. [Digital transformation of the educational environment of higher education institutions in German-speaking countries]. Innovatsiina pedahohika. 50, 166-172. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>. [in Ukrainian].
3. Bykov, V. (2011). Tekhnolohii khmarnykh obchyslen, IKT-outsorsinh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov. [Cloud computing technologies, ICT outsourcing and new functions of ICT departments of educational institutions and scientific institutions]. Informatsiini tekhnolohii v osviti : zbirnyk naukovykh prats. Kherson : KhDU, 8-23. [in Ukrainian].
4. Vasylenko, A. (2014). Smart-osvita yak chynnyk innovatsiinoho rozvytku suspilstva. [Smart education as a factor of innovative development of society]. SMART-osvita : resursy ta perspektyvy : materialy mizhnar. nauk. - metod. konf. K. : Kyiv. nats. torh.- ekon. un-t, 25-27. [in Ukrainian].
5. Hapchuk, Y.A., & Sapohov, M.V. (2020). Vykorystannia SMART-tekhnolohii v osvithnomu prostori pedahohichnoho universytetu. [The use of SMART technologies in the educational space of a pedagogical university]. Ukrainyski psykhologo-pedahohichnyi naukovi zbirnyk. Lviv. 65-68. URL : http://pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65. [in Ukrainian].
6. Hapchuk, Y.A., & Sapohov, M.V. (2018). Vykorystannia elementiv informatsiinykh ta SMART-Tekhnolohii pid chas vyvchennia inozemnoi movy. [The use of elements of information and SMART technologies during learning a foreign language]. Aktualni problemy filolohii ta metodyky vykladannia inozemnykh mov u suchasnomu multylinhvalnomu prostori. Vinnytsia, 27-29. [in Ukrainian].
7. Hurevych, R.C. (2016). Smart-osvita – nova paradyhma suchasnoi systemy osvity. [Smart education is a new paradigm of the modern education system]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami : filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia. 4. 71-78. [in Ukrainian].
8. Kademiiia, M.Iu., Tkachenko, T.V., & Yevsiukova, L.S. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia : slovnyk-hlosarii. [Innovative learning technologies: dictionary-glossary]. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv, vykladachiv navchalnykh zakladiv. Lviv : Vydavnytstvo «SPOLOM», 196. [in Ukrainian].
9. Kobysia, V.M. (2018). Multykhmarne sere dovys h che navchannia studentiv u pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity. [Multicloud learning environment for students in pedagogical institutions of higher education]. Science Review. 3 (10). 6. Warsaw: RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center. [in Ukrainian].
10. Osadchyi, V.V. Systema informatsiino-tekhnolohichnoho zabezpechennia profesiinoyi pidhotovky maibutnykh uchyteliv v umovakh pedahohichnoho universytetu. [The system of information and technological support of professional training of future teachers in the conditions of a pedagogical university]. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoyi osvity avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk. 15. [in Ukrainian].
11. Sapohov, M.V. (2021). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti mahistrantiv zasobamy SMART-tekhnolohii: monohrafiia. [Formation of professional competence of master's students with the help of SMART technologies: monograph]. Vinnytsia : TOV «Tvory», 2021. 271. [in Ukrainian].
12. Tsybko, H.Iu. (1999). Pidvyshchennia rinvia teoretychnoyi pidhotovky z informatyky na fizyko-matematychnykh fakultetakh pedahohichnykh vuziv. : dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. [Raising the level of theoretical training in computer science at the physics and mathematics faculties of pedagogical universities : diss. Cand. ped Sciences: 13.00.02.] Kyiv, 19. URL : <https://www.khanacademy.org/about>. [in Ukrainian].
13. Shevchenko, L.S. (2018). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv tekhnolohii do innovatsiinoyi pedahohichnoyi diialnosti : monohrafiia. [Preparation of future technology teachers for innovative pedagogical activities: monograph]. Vinnytsia : TOV «Druk», 396. [in Ukrainian].
14. The Digital Competence Framework. URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competenceframework>.

УДК 373.5.091.33:57.08 [57.08]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-20-25>

ЛІЛІЯ НІКІТЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-4647-9454>

Lileekk1504@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

У статті обґрунтовано структуру шкільного біологічного експерименту, який є невід'ємною складовою у процесі вивчення біології. Проаналізовано структуру шкільного біологічного експерименту, яку пропонують науковці. Запропоновано макро- та мікроструктури шкільного біологічного експерименту. Описано вимоги, які висувають перед шкільним біологічним експериментом та проаналізовано його зміст в процесі виконання експерименту під час уроків біології в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: біологічний експеримент, навчання біології, заклади загальної середньої освіти.

LILIYA NIKITCHENKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D),

Professor Assistant,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University,

Ostrozshkoho str. 32, Vinnitsia

JUSTIFICATION OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE BIOLOGICAL EXPERIMENT IN THE PROCESS OF TEACHING BIOLOGY

The article substantiates the structure of the school biological experiment, which is an integral component in the process of studying biology. A biological experiment in the process of teaching biology at school is a reflection of the scientific method of research. Conducting experiments and observations helps to familiarize students with experimental methods of research in biology, equips students with practical skills, forms their scientific worldview, promotes a deeper understanding of biological processes and phenomena, increases interest in studying biology in lessons. The structure of the school biological experiment proposed by scientists is analyzed. The proposed macro- and microstructure of the school biological experiment. The purpose of the biological experiment at school is to help students develop basic concepts, laws, theories, the development of thinking, independence, practical skills and abilities, including the ability to observe biological phenomena, perform simple experiments, observations, work with laboratory equipment, analyze, generalize, systematize, draw conclusions, form a scientific worldview, promote deep assimilation of biological knowledge, increase interest in the study of biology.

The requirements for a school biological experiment are described and its content is analyzed in the process of performing the experiment during biology lessons in general secondary education institutions.

Key words: biological experiment, teaching biology, institutions of general secondary education.

У проєкті модельної програми, розробленої на підставі Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, та Типової освітньої програми, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 р. № 235, яка рекомендована Міністерством освіти і науки України» (наказ від 24.07.2023 № 883) (автор Соболев В.І.) зазначається, що формування предметної біологічної компетентності здійснюється за рахунок поєднання знанневого, діяльнісного та ціннісного компонентів. Діяльнісний компонент, який у контексті нашої роботи є найбільш вагомим, спрямований на розвиток умінь та навичок у процесі виконання різних способів навчальної діяльності. Для розвитку теоретичних та практичних умінь та навичок, а також для посилення практичної спрямованості біологічних знань, використовують лабораторні роботи, практичні роботи, домашній практикум, проєктні роботи, наукове дослідження, які не обходяться без експериментальної частини. яку складає біологічний експеримент [2;6;7].

Біологічний експеримент в закладах загальної середньої освіти – один із засобів навчання біології, що забезпечує взаємозв'язок теорії з практикою, є джерелом нових біологічних знань, основою для висунення і перевірки гіпотез, засобом формування предметної компетентності учнів, способом контролю якості засвоєних знань учнів, що підтверджує правильність теоретичних знань та забезпечує формування діяльнісного підходу до засвоєння й закріплення біологічних знань та їх практичне застосування під час уроків біології та в позаурочний час.

Проаналізувавши науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що в ній розглядається змістова сторона постановки біологічних експериментів з різних розділів біології в закладах загальної середньої освіти [1;3;8]. Разом з тим, аналіз структури біологічного експерименту в закладах загальної середньої освіти залишився майже не розглянутим. Тому **метою** нашої статті є характеристика структури та змісту біологічного експерименту у процесі навчання біології в школі.

За період розвитку шкільної біологічної освіти експеримент перетворився з окремих дослідів, які проводяться на уроках біології, у систему навчально-дослідницької діяльності в школі, яка виконується не лише на уроках, а й у позаурочний час [5,с. 6-7]. Саме тому ми виділяємо макро та мікроструктуру біологічного експерименту. Макро структура об'єднує в собі всю практичну складову біологічної освіти, мікро структура - описує безпосередньо методологію проведення кожного біологічного експерименту.

Біологічний експеримент у процесі навчання біології в школі – це відображення наукового методу дослідження. Виконання дослідів і спостережень сприяє ознайомленню учнів з експериментальними методами дослідження біології, озброює учнів практичними навичками, формує їх науковий світогляд, сприяє більш глибокому розумінню біологічних процесів та явищ, підвищує інтерес до вивчення біології на уроках. Як зазначає Матяш Н.Ю., практичний компонент змістової складової програми з біології є обов'язковим елементом формування в учнів практичних компетентностей: уміння застосовувати знання на практиці, дослідницькі вміння, використовувати методи наукового пізнання. У зв'язку з цим, у програмі з біології передбачені види діяльності, на яких використовується біологічний експеримент [4, с.38-39]. Зважаючи на вищезазначене в нашому дослідженні макро структуру шкільного біологічного експерименту вбачаємо в поєднанні усіх складових, які забезпечують практичне застосування біологічних знань.

Шкільний біологічний експеримент ,слугує одночасно джерелом знань, методом навчання і видом наочності. Формування біологічних понять, спостереження за біологічними явищами, встановлення міжпредметних зв'язків, виконання дослідницьких вправ та завдань, що характеризують шкільний біологічний експеримент, не можуть бути ефективними без застосування біологічних дослідів які виконуються під час уроків або в позаурочний час. Щоб учні здобули глибокі і міцні біологічні знання, сформували життєво необхідні практичні уміння й навички, необхідно поєднувати різні види шкільного біологічного експерименту. Для опису макроструктури шкільного біологічного експерименту ми обрали такі ознаки: – програма з біології (де зазначаються уміння й навички, яких мають набути учні); – форми навчання (урок, позаурочна робота, позакласна робота, домашня робота) за якими склали відповідну структуру шкільного біологічного експерименту (див. рис.1).



Рис. 1. Макроструктура біологічного експерименту в школі.

Представлена структура має свою мету: формування в учнів природничо-наукової компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань та посилення практичної спрямованості й прикладного значення біологічних знань. Запропонована система не є статичною й може вдосконалюватися. Ця структура спрямована на підвищення ефективності біологічних експериментів, на прискорення досягнення цілей та вдосконалення організації експериментальної роботи в закладах загальної середньої освіти загалом. Структура є системою взаємопов'язаних компонентів, які доповнюють один одного. Потрібно наголосити, що будь який вид діяльності, де виконується біологічний експеримент, має базуватися на ґрунтовній теоретичній підготовці, учні мають володіти не лише біологічними знаннями, а й міжпредметними, які в поєднанні допоможуть творчо та креативно виконати запропонований біологічний експеримент, сформувані міцні міжпредметні зв'язки та спонукати учнів до процесу дослідження біологічних об'єктів та явищ, не лише під час уроків, а й у позаурочний час.

Під мікроструктурою біологічного експерименту в школі ми розуміємо процес виконання кожного експерименту окремо.

У своїх дослідженнях Т. Байбара зазначає, що експеримент має такі структурні компоненти:

1. Осмислення власне предметних цілей досліду. Актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід.
2. Планування досліду (визначення практичних дій, їх послідовності; вибір обладнання).
3. Виконання досліду (виконання практичних дій у необхідній послідовності; цілеспрямоване спостереження за об'єктом (змінami, які відбуваються, результатами змін) під час досліду; усвідомлення результатів спостереження; самоконтроль за процесом досліду).
4. Осмислення результатів досліду (узагальнення фактів; установлення взаємозв'язків; фіксація наслідків досліду (усно, письмово, графічно)).
5. Закріплення результатів проведення досліду: знання цілей, власне предметних результатів, способів практичних і перцептивних дій та їх необхідної послідовності, приладів і матеріалів для виконання досліду та відповідних умінь.

Також науковці пропонують таку структуру біологічного експерименту:

1. Постановка експерименту та опис ймовірного результату.
2. Створення експериментальної умов, що забезпечують необхідні дослідницькі умови взаємодії об'єкта дослідження, що вивчається.
3. Контрольована зміна умов експерименту.
4. Виявлення наслідків та встановлення причин виникнення нового явища.
5. Опис нового явища та його властивостей.

На нашу думку біологічний експеримент має проводитися в такій послідовності:

- аналіз фактів та теоретичного матеріалу, на основі яких визначається мета та гіпотеза дослідження.
- виявлення наслідків, які допоможуть спланувати експеримент для перевірки правильності тієї чи іншої гіпотези;
- розробка техніки експерименту;
- безпосереднє проведення біологічного експерименту;
- аналіз отриманих результатів експерименту;
- висновок, що підтверджує чи спростовує гіпотезу.

Отже, біологічний експеримент в школі виконують учні, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку за допомогою експериментальних засобів під керівництвом учителя або самостійно. Схематично мікроструктуру біологічного експерименту в школі представлено на рисунку 2.



Рис. 2 Мікроструктура біологічного експерименту в школі.

До біологічного експерименту в школі висувають низку вимог:

1. Експерименти мають бути виразними та наочними. Під цією вимогою маємо на увазі постановку досліду, очевидність одержаних результатів та те, що кожен учень обов'язково повинен помітити явища, закономірності, які є об'єктом демонстрації. Основний зміст досліду має бути зрозумілим, а його сутність розкриватися в найбільш яскравій і доступній для сприйняття формі. Для цього варто складати найбільш прості установки, використовувати вже знайоме учням лабораторне обладнання або детально з'ясувати їх призначення. Учитель завжди повинен намагатися досягти потрібного результату найпростішими засобами.

2. Досліди мають бачити усі учні. Демонстраційні досліди дозволяють учням одержувати інформацію в основному за допомогою зорових образів, тому забезпечення доброї видимості під час демонстрацій – одна з найважливіших вимог до нього. Ігнорування цієї вимоги, як правило, приводить до порушення дисципліни й втрати учнями інтересу до питань, що розглядаються на уроці.

3. Емоційне проведення дослідів. Психологічні дослідження показують: чим сильнішою буде дія досліду на органи чуттів, тим міцніше він запам'ятовується. Тому досліди з біології мають бути достатньо емоційними для збудження в учнів почуттів.

4. Біологічні експерименти мають бути переконливими. Експерименти повинні не викликати сумнівів у достовірності одержаних результатів. Тому, проводячи дослід, треба повністю виключати або зводити до мінімуму різні побічні явища, які можуть відвертати увагу учнів від основного. Для цього інколи варто провести додаткові досліди.

7. Раціональне використання часу. Проведення дослідів не повинно займати багато часу, або досліди мають бути закладені завчасно. Учителеві завжди потрібно стежити, щоб темп виконання досліду відповідав темпу сприймання учнями.

5. Чітка постановка біологічного експерименту. Невдале проведення біологічно експерименту завжди порушує нормальний хід уроку, підриває авторитет учителя й призводить до дезорганізації роботи в класі. Надійності біологічних експериментів домагаються їх ретельною підготовкою, багаторазовою перевіркою, підбором лабораторного обладнання, підбором засобів та методів роботи під час проведення експерименту, плануванням експерименту.

6. Естетичність. Проведення дослідів має сприяти естетичному вихованню учнів. Критерієм естетичності досліду є насамперед якість створення потрібних ефектів для правильного формування уявлень про явище яке вивчається.

Біологічні експерименти, що проводять заклади загальної середньої освіти, можна об'єднати за такими ознаками:

1. Явище що вивчається (наприклад, проростання насіння).

2. Умови за яких це явище відбувається (наприклад, проростання насіння за наявності світла).

3. Уплив зовнішніх умов на досліджуване явище (наприклад, вплив вологи на проростання насіння при наявності світла та без нього).

Головне завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів правильно формулювати мету експерименту та не плутати результати з висновками. Мета експерименту – це те, що встановлюється під час дослідження.

Результат експерименту – це те, що вийшло фактично по закінченню експерименту. Висновок формується відповідно до поставленої мети експерименту.

Отже, призначенням усіх експериментальних методів роботи в школі є сприяння формуванню в учнів основних понять, законів, теорій, розвитку мислення, самостійності, практичних умінь і навичок, а також умінь спостерігати біологічні явища, виконувати прості досліди, спостереження, працювати з лабораторним обладнанням, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, формувати науковий світогляд, сприяти глибокому засвоєнню біологічних знань, підвищувати інтерес до вивчення біології.

Біологічний експеримент у школі є невід'ємною складовою у процесі вивчення біології, якість знань і практична підготовка учнів з біології залежать від якості шкільного біологічного експерименту. Експериментальна робота учнів сприяє розумінню ними сучасних біологічних методів дослідження, виробляє в школярів практичні вміння й навички.

Література

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Мельник А.Б. Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2022. № 69. С.45-52.
2. Баярко Н. В. Розвиток практичних умінь і навичок учнів основної школи на уроках біології. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал.* 2020. Випуск 25. Том 1. С. 39-44.
3. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

4. Візнюк І. М., Поліщук А.С., Буглай Н.М, Киливник В. В., Куцак Л. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 59. С. 14- 23.
5. Галузяк В.М. Психолого-педагогічний супровід становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2019. Вип. 60. С. 143-154.
6. Гуревич Р.С., Гордійчук Г.Б., Кадемія М.Ю., Кобися В.М. , Коношевський Л.Л. Підготовка майбутніх учителів в інформаційному освітньому середовищі педагогічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 57. С.5-14.
7. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. №898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>.
8. Кислий В. М. Організація наукових досліджень: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2011. 224 с
9. Матяш Н. Ю. Практична частина навчальної програми з біології: проблеми її виконання. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2015. Том 6. Випуск 112. С. 38-41.
10. Методика організації і проведення біологічного експерименту : Курс лекцій / укладачі Бусленко Л. В., Іванців В. В. Луцьк, 2020. 46 с.
11. Лазаренко Н., Гуревич Р., Опушко Н., Гордійчук Г., Кобися В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки.* 2022. № 3(30). С. 291-316.
12. Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 235 від 19 лютого 2021 р. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoi-osvitnoi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoi-serednoi-osviti>.
13. Соболев В. І. Модельна навчальна програма «Біологія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.07.2023 № 883) 2023р. 143 с.
14. Шамрай С. М., Задорожний К. М. Біологічні дослідження. Планування і проведення. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 111 с.
15. Шахов В.І, Кудирко І.О. Сутність поняття моральна свідомість. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2021. Випуск 65. С. 153-161.

References

1. Akimova O.V., Sapohov M.V., Melnyk A.B. Katehoriia tvorchoho rozvytku vykladacha v konteksti riznykh osvitnikh paradyhm. [The category of teacher's creative development in the context of different educational paradigms]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho.* Serii: pedahohika i psykholohiia No 69 2022 r. S.45-52.
2. Baiurko N. V. Rozvytok praktychnykh umin i navychok uchniv osnovnoi shkoly na urokakh biolohii [Development of practical abilities and skills of elementary school students in biology lessons]. *Innovatsiina pedahohika.* Naukovyi zhurnal. Vypusk 25. Tom 1. 2020. S. 39-44.
3. Vazhynskiy S. E., Shcherbak T. I. Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. [Methodology and organization of scientific research].: Navch. posib. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2016. 260 s.
4. Vizniuk I. M., Polishchuk A.S., Buhlai N.M, Kylyvnyk V. V., Kutsak L. V. Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti. [Use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy,* 2021. Vyp. 59. S. 14-23.
5. Haluziak V.M. Psykholoho-pedahohichniy suprovid stanovlennia maibutnikh uchyteliv yak subiektiv pedahohichnoho spilkuvannia. [Psychological and pedagogical support for the formation of future teachers as subjects of pedagogical communication]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho.* Serii: pedahohika i psykholohiia. 2019. Vyp. 60. S. 143-154.
6. Hurevych R.S., Hordiichuk H.B., Kademiia M.Iu., Kobysia V.M. , Konoshevskiy L.L. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv v informatsiinomu osvitnomu seredovyshechi pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity. [Training of future teachers in the informational educational environment of pedagogical institutions of higher education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy.* 2020. Vyp. 57. S.5-14.
7. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. №898. [State standard of basic secondary education: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL:<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>.
8. Kyslyi V. M. Orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. [Organization of scientific research: study guide]: navchalnyi posibnyk. Sumy: Universytetska knyha, 2011. 224 s.
9. Matiash N. Yu. Praktychna chastyna navchalnoi prohramy z biolohii: problemy yii vykonannia. [The practical part of the curriculum in biology: problems of its implementation]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli.* Tom 6, Vypusk 112, 2015. S. 38-41.
10. Metodyka orhanizatsii i provedennia biolohichnoho eksperymentu. [Methods of organizing and conducting a biological experiment]: Kurs lektsii / ukladachi Buslenko L. V., Ivantsiv V. V. Lutsk, 2020. 46 s.

11. Lazarenko N., Hurevych R., Opushko N., Hordiichuk H., Kobysia V. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy tsyfrovizatsii [Preparation of future teachers for professional activity by means of digitalization] / Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya : pedahohichni nauky, 2022. No 3(30). S. 291-316.
12. Pro zatverdzhennia tyповoi osvithoi prohramy dlia 5-9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [On the approval of a typical educational program for grades 5-9 of general secondary education institutions]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 235 vid 19 liutoho 2021 r. Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
13. Sobol V. I. Modelna navchalna prohrama «Biologiia. 7–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Model educational program "Biology. 7–9 grades" for institutions of general secondary education] (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.07.2023 № 883) 2023r. 143 s.
14. Shamrai S. M., Zadorozhnyi K. M. Biologichni doslidzhennia. Planuvannia i provedennia. [Biological research. Planning and conducting]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osнова», 2010. 111 s.
15. Shakhov V.I., Kudyrko I.O. Cutnist poniattia moralna svidomist. [The essence of the concept of moral consciousness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Seriya: pedahohika i psykhologiia. 2021. Vypusk 65. S. 153-161.

УДК 37.091.322:902.01

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-25-30>

ДЕНИС КРАСНОСЛЕЦЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0001-7163-5239>

DK_24@i.ua

кандидат історичних наук, доцент соціально-гуманітарної кафедри,
Університет економіки і підприємництва,
вул. Героїв Майдану, 13, м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ДОСЯГНЕНЬ АРХЕОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто використання досягнень археологічної науки в навчальному процесі на уроках історії, математики, фізики, хімії, біології, географії, основ правознавства, громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти. Зосереджено увагу на використанні в різних формах класно-урочної системи здобутків археології, наведено приклади та зосереджено увагу на особливостях такої роботи під час навчально-виховного процесу. Засіб формування інтересу до пізнавальних здібностей та виховного потенціалу здобувачів освіти все більше набуває популярності, заслуговує на широку увагу учасників освітнього процесу.

Ключові слова: археологія, урок, речові джерела, артефакти.

DENYS KRASNOSILETSKYI

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
University of Economy and Businesses
Maidan Heroes street, 13, Khmelnytskyi

DRAWING ON ACCOMPLISHMENTS OF ARCHAEOLOGY IS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ESTABLISHMENTS OF UNIVERSAL MIDDLE EDUCATION

In the article the questions of drawing on accomplishments of archaeological science are examined in an educational process on the lessons of history, mathematics, physics, chemistry, biology, geography, bases of jurisprudence, civil education in establishments of universal middle education. The question is not only about evident registration. Attention is concentrated on the use in different forms in the the class-lesson system system of achievements of archaeology, examples are made and the features of such work are underline during an educational-educator process. This means of forming of interest in cognitive capabilities and educator potential of bread-winners of education acquire all more popularity, legally deserves wide attention of participants educational process.

It is set that the use on the lessons of an experience material from archaeology promotes: to deepening of study of history of country and native edge, making of ability to analyse and interpret archaeological sources, to development of skills of project and searching-research activity on the base of school museums and field expeditionary camps, possibility to reconstruct the features of life-support and specific of economic activity of old population, to education of careful attitude toward the monuments of history and culture with clear realization of constitutional duty of man and citizen in relation to undamnification cultural heritage, understanding unicity and high degree impossibility replacement speciality archaeologist computer algorithm.

Bringing in of an archaeological experience material on employments on various educational disciplines can not only decorate a lesson, do it more interesting but also will help a teacher to attain a desirable pedagogical aim that includes for itself cognitive, developing and educator components. Such methodology will provide not only the substantial increase of theoretical and practical preparation of bread-winners of education but also will create favourable terms for an achievement by them high level of knowledge, abilities, skills, and also for development of

education, independence, creativity, diligence, civil responsibility. It assists becoming of all-round developed personality on the whole, regardless of future profession or professions.

Key words: *archaeology, lesson, material sources, artefacts.*

Згідно нормативно-правової бази про освіту, випускник основної школи – це всебічно розвинута особистість, патріот України, носій власної культури, який поважає і культуру інших народів, має уявлення про світобудову, бережно ставиться до природи тощо [6, с. 188]. Відносно цього доречно вести мову про комплексну історичну науку, що вивчає історичне минуле людства за речовими історичними джерелами (стародавні предмети, конструкції, споруди, наслідки людської діяльності) або за археологічними пам'ятками, про археологію [14]. Відомий археолог-історик А.Л. Монгайт писав: «Археологія – це розділ історичної науки. Кожний археолог одночасно й історик. Вивчення археології зміцнює віру у свій народ та може бути доповненням до письмових історичних джерел, а інколи і основний матеріал» [6, с. 189].

Місце археології в системі історичного й гуманітарного знання, а також в освіті постійно зростає. Важливу роль у цьому відіграє постійний щорічний приріст кількості археологічних відкриттів і введення в науковий обіг новітніх джерел. Дослідження археологічного матеріалу неможливе лише за допомогою історичних методів. При цьому вагома роль відводиться міждисциплінарним зв'язкам і методам природних наук: фізиці, хімії, біології, географії, геології тощо.

Специфічний об'єкт археології (річ, предмет) вимагає особливих методів вивчення, що відрізняються від загальноісторичних. Так, археологія запозичила у фізики спектральний аналіз, у хімії – якісний, у математики – статистику та аналітичні прийоми обробки інформації, теорію ймовірностей, моделювання, логіку, у біології – прийоми класифікації видів тощо [1]. Усе це свідчить про тісний взаємозв'язок археології з іншими науками та можливість вивчення основ з археологічних знань у закладах загальної середньої освіти.

Вивченню проблеми формування знань з археології у школі присвячені дослідження науковців, методистів, учителів-практиків. Дослідженню цієї теми присвятили свої праці І. В. Немцев, В. В. Скірда, В. І. Левко та інші, але комплексного дослідження не було зроблено.

Мета статті – дослідити використання досягнень археологічної науки в навчальному процесі на уроках історії, математики, фізики, хімії, біології, географії, основ правознавства, громадянської освіти тощо, як засобу формування інтересу до пізнавальних здібностей та виховного потенціалу здобувачів освіти. Також запропонувати педагогічним працівникам альтернативні форми роботи із залученням археологічних досліджень під час навчальних занять.

Археологія як ніяка інша наука здатна привернути до себе увагу й розвинути інтерес до загальнолюдських цінностей. Багато в чому цьому сприяє ореол романтики, яким захоплені люди таких професій, як, наприклад, льотчики, моряки й космонавти.

Усім знайоме відчуття, коли випадково знаходиш стару монету або незнайому старовинну річ. Це відчуття відкриття. Людей притягують музейні речі своєю непідробною реальністю. Людина відчуває невимовне відчуття долучення до чогось дуже давнього й вічного, до своєї історії. Особливо гостро це почуття відчувають діти. Узявши в руки археологічну знахідку, учень торкається до свого минулого й наче подумки переносить себе в давно минулі століття. Важливо, щоб відчуття захоплення переросло в інтерес, який, отже, стане основним мотивом пізнання минулого на різноманітних уроках, а особливо на уроках історії. Навчання, побудоване на інтересі, а не на примусі, більш цілеспрямоване і продуктивне.

Освітній компонент використання археологічного матеріалу на уроках передбачає знайомство учнів з додатковими історичними знаннями, що розширить їхній кругозір і доповнить відомості підручника. Наприклад, великий період історії людства – кам'яний вік – вивчається на основі даних археології та етнографії, через відсутність інших категорій джерел. «Замовчування» певного матеріалу з первісної історії є неприйнятним. По-перше, це збіднює наші знання про своє минуле. По-друге, формує хибне уявлення про первісні часи, як про примітивний етап розвитку людини. По-третє, саме цей період історії більше за інші привертає увагу учнів і формує в них стійкий інтерес до подальшого вивчення предмета. Не менш важливі археологічні дані при вивченні історії давніх слов'ян та інших народів.

У процесі вивчення історії із залученням археологічних матеріалів, формується повна, об'ємна картина минулого, яка зрозуміліша учням і легше ними засвоюється. Під час роботи з археологічними матеріалами на уроці історії в учнів розвивається логіка мислення, уміння індивідуальної пізнавальної роботи, сенсорна й рухлива сфери, виробляються навички самостійного отримання знань тощо.

Виховний компонент передбачає формування ціннісних орієнтирів і переконань учнів на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду людей у минулому й сьогоденні; виховання патріотизму та поваги до інших людей. Не кожен учитель може принести на урок музейний раритет. Тоді можна обійтися репродукціями, копіями й макетами. До їх створення доречно залучити здобувачів освіти (педагогічна майстерня).

Важливо використовувати археологічні методи дослідження й пізнання предмета. Навчити дітей «слухати» мову речей означає розвинути їхню увагу, асоціативне й абстрактне мислення, а, головне, - логічно мислити. Підбір археологічного матеріалу безпосередньо залежить від мети уроку та методів навчання, обраних педагогом для конкретного навчального заняття. Залежно від цього, археологічний матеріал на уроці історії виконує основну роль у вирішенні поставлених учителем завдань або ілюструє й доповнює текст підручника. Наприклад, урок на тему «Давній Єгипет» доречно почати з короткої історії вивчення цієї країни, з розшифровки Розетського каменю або з відкриття гробниці Тутанхамона і його скарбів, де археологічні дані виступають у ролі наочних посібників. Археологічний матеріал із місця будівництва пірамід і давніх поховань допоможе зрозуміти учням, які були верстви давнього суспільства, як побут людей залежав від їх соціального стану та способу життя.

Археологічний матеріал може використовуватися під час засвоєння нових знань. Наприклад, учням демонструють репродукції вигляду людей різних верств стародавнього суспільства, виконані за археологічними даними. Завдання учнів полягає в тому, щоб розкласти ілюстрації згідно їх ієрархії: представники вищих верств – вгорі, нижчих – внизу, відповідно, і пояснити свій вибір. Або ж інший приклад. Зображення будинків потрібно співвіднести з тими, хто в них жив: фараон в палаці, ремісник в майстерні тощо.

Контроль засвоєння знань може здійснюватися в усній, письмовій або комбінованій формі. Учням може бути запропонована ілюстрація, де свідомо допущена помилка. Їхнім завданням є пошук помилки і обґрунтування свого вибору. Інший варіант – з картками. Учитель показує зображення предмета, а учень пише, що це таке. Використання археологічних методів на уроках історії відповідає головним дидактичним принципам науковості і наочності. Важливо, щоб це носило системний характер, а завдання ускладнювалися в міру підвищення освітнього рівня учнів.

Учитель цілком здатний розробити завдання з залученням археологічного матеріалу по темі, що вивчається. Прикладом цього може слугувати збірник завдань і задач з історії стародавнього світу Г. І. Годер, де автор пропонує вирішити логічні завдання, побудовані ним за даними археології [1]. Використання археологічних матеріалів створює широкі можливості для виховання й поглиблення інтересу до історії [9, с. 59]. Знайомство з археологічними джерелами в шкільному курсі історії є необхідним, оскільки, по-перше, оживляє оповідання й допомагає учням уявити себе в описаних подіях. По-друге, підвищує довіру учнів до достовірності історичних фактів, оскільки служить підтвердженням викладеним подіям. По-третє, саме використання археологічних знахідок на уроках історії сприяє розвитку наглядно-образного мислення учнів [6, с. 188].

Археологічні джерела та інформація про них є доцільною при використанні не тільки на уроках історії, але й на уроках з інших предметів. Інженер-програмістка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, учителька математики Комунального закладу «Ліцей «Науковий» Міської ради міста Кропивницького» (у минулому – «Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради») Анна Чінчой виконала дослідження на тему «Використання археологічного матеріалу на уроках математики». Вона запропонувала за приклад сім різносторонніх задач та їх розв'язок щодо використання на уроках математики відомостей, узявши за основу інформацію з археологічних досліджень.

Наприклад, задача №7. Група науковців вивчає грецькі ордери колон. Установити, до якого виду ордеру належить відповідна колона, урахувавши слова археологів, якщо кожен археолог у своєму вислові сказав неправду в одному з фактів.

Археолог №1: «Колона іонічного ордеру й побудована в V ст. до н.е.».

Археолог №2: «Колона неіонічного ордеру й побудована в VII ст. до н.е.».

Археолог №3: «Колона дорійського ордеру й побудована в IV ст. до н.е.».

Відповідь: Урахувавши умови задачі, установили, що колона дорійського ордеру й побудована в V ст. до н.е.

На думку Анни Чінчой, освітня складова використання археологічного матеріалу на уроках математики передбачає знайомство учнів із практичним використанням математичних методів, що має розширити їхній кругозір і доповнити матеріал підручника та збірників задач, що відповідає головним дидактичним принципам свідомості й творчої активності учнів [13].

Викладач математики Рава-Руського професійного ліцею В.І. Левко також використовує на практиці завдання, звертаючись до археологічних досліджень. Зокрема, «Нещодавно археологи при розкопуванні стародавніх поселень знайшли жертвоне місце, яке їх дуже зацікавило. Після досліджень було з'ясовано, що це тіло, утворене обертанням параболу $y = -x^2 + 2x + 3$ навколо осі Oх (учені вимірювали в метрах), при чому виготовлене воно було з каменю густиною 2500 кг/м^3 . Яку масу каменю використали на виготовлення цього жертovníка стародавні майстри?» [7, с. 41].

У своїй праці «Нетрадиційні уроки фізики в школі...» О.В. Демидюк, О.К. Ткаченко, М.В. Федьович під час вивчення теми «Фізика і мистецтво» використали довідку про матеріали археологічних досліджень: «Археологічні дані свідчать про те, що на території України людина оволоділа металом (міддю) приблизно 5 тис. років тому. Дослідження мідних виробів трипільських

майстрів (сокири з Карбунського скарбу) свідчить, що вони зроблені руками досвідчених ковалів, які вміли розкувати мідь на тонкі пластини й надавати їм потрібної форми. Вони навчилися розрубувати масивні шматки міді та згинати на формах відповідного профілю, досягли досконалості в техніці зварювання, витяжки, пробивання отворів. Із появою ливарництва в Трипільлі починає розвиватися гаряче кування, за допомогою якого ковалі покращували механічні властивості міді. Винайдення заліза в I тисячолітті до н. е. і способів його обробки відіграло революційну роль у розвитку суспільства. Початок залізного віку в Україні збігається з початком скіфської епохи (VII–VI ст. до н. е.). Скіфські ковалі свої вироби, особливо зброю (мечі, кинджали) і зброю (вудила), оздоблювали зображеннями голівок птахів. Комплексний аналіз: різного виробництва скіфського періоду дає можливість стверджувати, що місцеві ковалі володіли майже всіма основними способами обробки чорного металу. Гаряче кування, холодна ковка, витяжка, пробивання отворів, карбування, штампування – становили арсенал професійних навиків тогочасних ковалів і залишилися у виробництві до нашого часу» [3, с. 318].

Також доцільно звернути увагу та враховувати в роботі на уроках фізики відкриття сучасних учених-фізиків, які використовували у своїй роботі археологічні дослідження. Наприклад, професор Чернігівського національного університету імені Тараса Шевченка Костянтин Корсак досліджував феномен екологічних катастроф, став основоположником ноотехнології (виключно мудрі способи виробництва та інші соціальні чи економічні процеси, які дають можливість для всієї популяції людей співіснувати з біосферою, не пошкоджуючи її й не зменшуючи її різноманіття). Йому належать пояснення на основі точних датувань органічних та неорганічних знахідок археологів того, як виникла й поширилася сім'я приблизно 400 споріднених індоєвропейських мов та причини їх подібності до української [4, с. 53].

На уроках хімії, при розгляді теми «Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва» І.В. Стеценко, І.Ю. Овчаренко звернули увагу учнів на використання радіоактивних ізотопів як індикаторів у тваринництві з допомогою археології [11, с. 39].

Актуальне питання унікальності професії археолога запропонували автори підручника з курсу «Громадянська освіта» для 10 класу Т.В. Бакка, Л.В. Марголіна, Т.В. Мелещенко в параграфі 44 «Учасники ринку праці. Професії. Заробітна плата». У рубриці «Бюро корисної інформації» вони використали прогнози футуриста Томаса Фрея та дослідників з Оксфорда Карла Бенедикта Фрея і Майкла Осборна про скорочення до 2030 р. 2 млрд. робочих місць та ліквідацію окремих професій, що пов'язано з автоматизацією, а також з іншими технологічними досягненнями. Однак, узятю під сумнів заміну з-поміж інших спеціальностей «Археолог» комп'ютерним алгоритмом. Тому автори підручника поставили перед здобувачами освіти запитання: як буде розвиватися професія археолога і чому [2, с. 202]. До того ж, більш детальноше питання про професію археолога, попит на ринку праці і складання резюме доцільно розглянути й на практичному занятті.

Інформація про істот, що заселяють Землю та про живу природу доступна для вивчення в закладах загальної середньої освіти на уроках біології та екології, основ здоров'я, основ медичних знань тощо. Наприклад, з допомогою комп'ютерних технологій можна дослідити особливості побудови кістяків ссавців, риб, птахів, досліджуваних археологічними експедиціями. За матеріалами археологічних досліджень на уроках можна визначити інформацію щодо ареалів певних видів тварин у минулому. Цікаву й важливу інформацію можна отримати з патології кісток. Сліди запалень, забиття, значних навантажень, переломів та сліди від їх заростання, туберкульозу (чи сифілісу в людей) добре фіксуються на кістках і можуть дати додатковий пласт інформації [14, с. 60–61]. Також доцільно звернути увагу на те, що все більшого розмаху у своєму розвитку набувають палеопатологія та археозоологія, які вивчають давні хвороби людини, її діяльність в історичному минулому й дають змогу реконструювати особливості життєзабезпечення та специфіку господарської діяльності давнього населення тощо. З тих чи інших причин, донедавна, кістки, луска, залишки слідів, шкаралупа яєць, копроліти тощо досліджувалися опосередковано, не підлягали глибокому аналізу фахівців та залишалися на місці розкопу [14, с. 55–56]. Не варто зволікати й палінологічними дослідженнями. Це призвело до втрати чималого обсягу інформації про побутове життя давнього населення та його взаємозв'язок з тваринним та рослинним світом.

Доцільним є звернення уваги на археологічну спадщину на заняттях з географічних дисциплін, які зорієнтовані на вивчення географічної оболонки Землі, її просторову природну й соціально-економічну різноманітність, господарство й населення планети, окремих її регіонів та країн, а також зв'язки між природним середовищем і діяльністю людини.

Доречно звернути увагу на екофакти. Оперуючи географічною характеристикою поселення, можна дізнатися про його ресурсну зону, визначити профільну ланку господарської діяльності населення. Ландшафтна основа може бути використана для демографічних карт. Незважаючи на плин часу, зміни ландшафту різних епох під впливом людини й досі помітні. Уважно стежачи за рельєфом місцевості, ми можемо спостерігати залишки давніх поселень та поховань.

Особливо цікавим, при цьому, є вивчення давнього та сучасного стану природи, зважаючи на історико-ландшафтні дослідження різних епох. Окрім історико-ландшафтного аналізу, варто

звернути увагу на важливість аналізу ґрунтового покриву, його фізичних властивостей і механічного складу [10].

Здобувачі освіти мають знати про конституційний обов'язок людини й громадянина щодо незаподіяння шкоди культурній спадщині й не стати шукачем скарбів, колекціонером археологічних раритетів. Тому доцільним є заострення уваги на законодавстві з охорони культурної спадщини на уроках «Правознавства». Зокрема, вивчаючи у 9-му класі з «Основ правознавства» тему про правовідносини, правопорушення, юридичну відповідальність, доцільно ознайомити здобувачів освіти з юридичними нормами, що стосуються захисту культурної спадщини українського народу. Зокрема, потрібно заострити увагу здобувачів освіти на статтях 43 «Кримінальна відповідальність за незаконне проведення пошукових робіт на об'єкті археологічної спадщини, знищення, руйнування або пошкодження об'єктів культурної спадщини», 44 «Відповідальність юридичних осіб за порушення законодавства про охорону культурної спадщини», 47 «Відшкодування шкоди» Закону України «Про охорону культурної спадщини» [8]. Також необхідно звернути увагу на ознайомлення із статтею 298 «Незаконне проведення пошукових робіт на об'єкті археологічної спадщини, знищення, руйнування або пошкодження об'єктів культурної спадщини» Кримінального кодексу України [5]. Варто пояснити здобувачам освіти, що всі пам'ятки, знайдені в землі, належать тільки державі й мають після їхнього дослідження передаватися в музеї, незважаючи на те, величезна кількість експонатів уже є на ринку [12].

Висновки. Отже, використання досягнень археологічної науки в навчальному процесі на уроках історії, математики, фізики, хімії, біології, географії, основ правознавства, громадянської освіти, як засіб формування інтересу до пізнавальних здібностей та виховного потенціалу здобувачів освіти все більше набуває популярності, по праву заслуговує на широку увагу учасників освітнього процесу. Така методика забезпечить не лише істотне підвищення теоретичної та практичної підготовки здобувачів освіти, а й створить сприятливі умови для досягнення ними високого рівня знань, умінь, навичок, а також для розвитку виховання, самостійності, креативності, старанності, громадянської відповідальності. Це сприяє становленню всебічно розвиненої особистості в цілому, незалежно від майбутнього фаху чи професії. Оприлюднення практичного досвіду організаторів та учасників таких педагогічних експериментів та методик є напрямом подальших розвідок у нашому контексті.

Література

1. Археологія в школі. um.co.ua. Учбові Матеріали для студентів і школярів України. URL: <http://um.co.ua/5/5>
2. Інтегрований курс «Громадянська освіта» (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / Бакка Т. В., Марголіна Л. В., Мелешенко Т. В. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 240 с.
3. Демидюк О. В., Ткаченко О. К., Федьович М. В. Нетрадиційні уроки фізики в школі: Навчальний посібник для фізичних спеціальностей. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 318 с.
4. Корсак К. Освітній вибір для України-XXI – ноонауки чи стеам? STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2017 року, м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. С. 52–56.
5. Кримінальний кодекс України прийнятий 05.04.2001 № 2341-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>
6. Немцев І. В. Формування знань з археології в школі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.Макаренка*. Суми : СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2018. № 1 (6). С. 188–191.
7. Левко В. І. Урок на тему: «Застосування інтеграла». *Методичний вісник навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Львівській області*. 2016. №3. С. 34–41.
8. Про охорону культурної спадщини : Закон України, прийнятий 8 червня 2000 року № 1805-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text>
9. Скирда В. В., Мірошниченко М. С. Археологія в школі. *Методичний вісник історичного факультету*. Харків : Консум, 2002. № 1. С. 59–61. URL: http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/385/1/Skirda_Miroshnichenko.pdf
10. Стеблій Н. Методика фізико-географічного опису археологічних пам'яток. *Археологічні дослідження Львівського університету*. 2003. Вип. 6. С. 231–237. URL: <https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/17steblij.pdf>
11. Стеценко І. В., Овчаренко І. Ю. Усі уроки хімії. 11 клас. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 272 с. (Серія «Усі уроки»).
12. Фесенко Л., Поліщук В. Гліб Івакін формуються зі знахідок чорних археологів. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/2296194-glib-ivakin-golova-spilki-arheologivukraini.html>
13. Чінчой А. Використання археологічного матеріалу на уроках математики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Вип. 6(2). С. 34–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_2014_6%282%29__8
14. Яніш Є. Ю. Археозоологія – дисципліна на межі наук. *Вісник Національної академії наук України*. 2016. № 7. С. 55–68.

References

1. Arheologia v shkoli um.co.ua Uchbovi materialy dlya studentiv i shkolyariv Ukrainy [Archaeology at school. um.co.ua – Educational Materials for students and schoolchildren of Ukraine]. URL: <http://integrated.um.co.ua/5/5-3/5-30337.html>
2. Integrovanyi kurs «Hromadyanska osvita» (riven standartu): pidruch. dlia 10 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [The course is «Civil education» (level of standard) : textbook for a 10 class establishments of universal middle education] / Bakka T. V., Marholina L. V., Meleshchenko T. V. Kyiv : UOVTS «Orion», 2018. 240 s.
3. Demylyuk O. V., Tkachenko O. K., Fedovych M. V. Netradytsiyni uroky fizyky v shkoli : navchalnyi posibnyk dlya dlia fizychnykh specialnosteyi [Unconventional lessons of physics at school : train aid for physical specialities]. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZHDU im. I. Franka, 2007. 318 s.
4. Korsak K. Osvitniy vybir dlia Ukrainy-XXI – noonauky chy stem [Is an educational choice for Ukraine of – XXI NOO-sciences or STEM?] // STEM-osvita: stan vprovadzhennia ta perspektyvy rozvytku: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 9-10 lystopada 2017 roku, m. Kyiv. Kyiv : DNU «Instytut modernizacii zmistu osvity», 2017. S. 52–56.
5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy, pryiniaty 05.04.2001 № 2341-XIV [Criminal code of Ukraine from 05.04.2001 № 2341-XIV]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (accessed)
6. Nyemtsev I. V. (2018). Formuvannia znan z arheolohii v shkoli [Forming of knowledge on archaeology at school]. *Theoriya ta metodyka navchannya suspilnykh dystsyplin : naukovo-pedahohichnyi zhurnal. Sumskyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenko*, 2018. № 1(6), S. 188–191.
7. Levko V. I. Urok na temu: «Zastosuvannia intehrala» [Lesson on a theme : «Application of integral»]. *Metodychnyi visnyk navchalno-metodychnoho tsentru profesiyno-tehnichnoi osvity u Lvivskii oblasti*. 2016. №3. S. 34–41.
8. Pro ohoronu kulturnoi spadshchyny : Zakon Ukrainy, pryiniaty 08.06.2000 № 1805-III [Law of Ukraine on the protection of cultural heritage from 08.06.2000 № 1805-III]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text>
9. Skyrda V. V., Miroshnichenko M. S. (2002). Arholohia v shkoli [Archaeology at school]. *Metodychnyi visnyk istorychnoho fakultetu. Kharkiv : Konsum*, 2002. № 1. S. 59–61. URL: http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/385/1/Skirda_Miroshnichenko.pdf
10. Steblii N. *Metodyka fizyko-heohrafichnoho opysu arkeolohichnykh pamyatok* [Methodology of physicist-geographical description of archaeological sights]. *Arkheolohichni doslidzhennia Lvivskoho universytetu*. 2003. Vyp. 6. S. 231–237. URL: <https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/17steblij.pdf>
11. Stetsenko I. V., Ovcharenko I. Y. *Usi uroky khimii* [All lessons of chemistry]. 11 klas. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2019. 272 s. (Serii «Usi uroky»).
12. Fesenko L., Polishyuk V. Glib Ivankin, holova Spilky arheolohiv Ukrainy. Pryvatni kolektsii formuyutsia zi znahidok chornykh arheolohiv [Glib Ivankin, chairman of Union of archaeologists of Ukraine Private collections are formed from the finds of black archaeologists]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubricculture/2296194-glib-ivakin-golova-spilki-arheologiv-ukraini.html>
13. Chinchoy A. *Vykorystannia arheolohichnoho material na urokah matematyky* [Using of archaeological material on mathematics lessons]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]*. Seriya: Problemy metodyky fisyko-matematychnoi i tehnolohichnoi osvity, 2014. № 6(2). S. 34–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2014_6%282%29__8
14. Yanish Y. Y. *Arkheozolohiia – dystsyplina na mezhi nauk* [Arheozoology is discipline on verge of sciences]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy*. 2016. № 7. S. 55–68.

УДК 378.147.011.32:614.8 (045.5)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-31-36>

АНАТОЛІЙ ІВАНЧУК

<https://orcid.org/0000-0002-6996-1403>

anatoliivanchuk@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІРИНА КРАСИЛЬНИКОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3057-4000>

ivs1327@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА МАРУЩАК

<https://orcid.org/0000-0003-0754-6367>

ksanamar77@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті представлено результати експериментальної перевірки методики формування пізнавального інтересу майбутніх вчителів до вивчення закономірностей надзвичайних ситуацій. В якості базових понять окремої теми навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» були вибрані закономірності трансформації нервово-психічного стану людей в умовах надзвичайних ситуацій та типологія осіб, які поширюють чутки. Реалізація системи понять соціальної психології, інтегрованої зі змістом безпеки життєдіяльності активізує пізнавальні інтереси майбутніх учителів.

Ключові слова: надзвичайні ситуації, культура безпечної поведінки, чутки, зміна неадекватної поведінки, пізнавальний інтерес.

ANATOLIIVANCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art,
Technology and Life Safety Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

IRYNA KRASYLNYKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art,
Technology and Life Safety Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

OXSANA MARUSHCHAK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety
Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

INTEREST OF STUDENTS IN STUDYING THE REGULATIONS OF EMERGENCY SITUATIONS

The article presents the results of an experimental verification of the author's method of forming the cognitive interest of future teachers in the laws of emergency situations in the educational environment of a pedagogical university. The laws of transformation of the neuropsychological state of people in emergency situations and the typology of people who spread rumors were chosen as the basic concepts of a separate subject of the academic discipline "Safety of life and the basics of occupational health and safety". The assessment of the structure of students' cognitive interests was carried out according to the qualitative characteristics of cognitive activity, the nature of interest, the degree of independence, the use of free time, and the way to overcome cognitive difficulties. The obtained results were divided into three levels, each of which was assigned the corresponding signs (-), (+) or (o). In order to quantify the shift in students' interests, an interval scale consisting of four intervals was used. At the end of the pedagogical experiment, in the experimental group, unlike the control group, there was a statistically significant increase in the level of students' cognitive interest in the educational material about the patterns of human behavior in emergency situations. The generalization of the obtained results gave grounds for the general conclusion that the implementation in the educational environment of a pedagogical university of a well-founded system of concepts of social psychology, integrated into the content of the educational discipline "Safety of life and the basics of occupational health" activates the cognitive interests of future teachers, and the use of narratives ensures a

significant increase in the levels of cognitive interests to the educational material about the inappropriate behavior of people in emergency situations. The applied pedagogical adaptation of the concepts of social psychology to the content of life safety and the use of narratives to explain to students the essence of inappropriate behavior in emergency situations confirmed the viability of the modern tendency to integrate the content of life safety with the content of the disciplines of the humanitarian cycle.

Key words: emergencies, culture of safe behavior, rumors, change of inappropriate behavior, cognitive interest.

Нині «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» є обов'язковою навчальною дисципліною, яку вивчають у вищих педагогічних закладах освіти України. Уперше навчальна дисципліна з назвою «Безпека життєдіяльності» була введена до навчальних планів вищих закладах освіти України в 1995–1996 навчальному році [2]. Однак імплементація нової редакції Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) у практичну діяльність вищих закладів освіти, надавши їм автономії, призвела до скорочення навчальних годин, зміни назви навчальної дисципліни та до окремих випадків виключення з числа обов'язкових в закладах вищої освіти [2]. Також, майже одночасно відбулось припинення дії низки підзаконних нормативно-правових актів, що стосувалися цієї навчальної дисципліни і як результат, за твердженням С. Гвозд'я, нині є лише один чинний документ, затверджений Міністерством освіти і науки України – це типова програма нормативних навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності» і «Основи охорони праці» (2011 р.) [2].

Багато перепитів щодо цієї навчальної дисципліни за порівняно невеликий проміжок не могли не відбитися на відношенні до неї з боку викладачів і студентів, на її змістовому наповненні, на інтересі студентів до її вивчення тощо. У наукових публікаціях часто натрапляємо на твердження про змістову незавершеність галузі знань про безпеку життєдіяльності людини [10; 7]. Однією із тенденцій освіти з «Безпеки життєдіяльності» в Україні є посилення інтеграційних процесів з гуманітарними дисциплінами (психологія, соціологія тощо) [7]. Ураховуючи зазначене, а також специфіку поняття «надзвичайна ситуація» ми, як радив американський дослідник Д. Конгер [11], сфокусували зусилля на окремому аспекті характеристики надзвичайних ситуацій – специфіці поведінки осіб в умовах надзвичайних ситуацій та досліджували вплив нового змісту навчального матеріалу окремої теми цієї навчальної дисципліни на пізнавальний інтерес студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до закономірностей надзвичайних ситуацій.

Наше дослідження актуальне передусім у контексті формування в студентів культури безпеки життєдіяльності. В Україні культуру безпеки життєдіяльності розглядають як сукупність цінностей, стандартів, моральних норм і норм поведінки, спрямованих на підтримання самодисципліни як способу підвищення рівня безпеки [5].

Мета статті полягає в презентації результатів експериментальної перевірки нового змісту окремої теми навчальної дисципліни «Безпеки життєдіяльності та основи охорони праці», пов'язаної з висвітленням закономірностей надзвичайних ситуацій в контексті формування пізнавального інтересу майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Закономірності організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій були предметом дослідження А. Коломієць, Д. Коломієць, Є. Івашкевича та ін. Особливості процесу формування емоційної культури педагогів в умовах військового стану в контексті формування культури безпечної професійної поведінки педагога були розкриті в дослідженнях Д. Коломієць, Є. Івашкевича, Т. Тартичної та ін. Шляхи розв'язання проблеми пошуку релевантної структури і змісту навчального матеріалу з безпеки життєдіяльності висвітлювались в дослідженнях А. Іванчука, Л. Гвозд'я, В. Покалюка та ін. Основи теорії підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності учнів розробляли Р. Васильєва, Г. Кондрацька, Т. Петухова, Л. Сидорчук, Д. Ступак, Є. Чернишова та ін.

На практиці закономірності надзвичайних ситуацій вивчають у контексті захисту населення від спричинених ними загроз або в умовах їх виникнення [6]. Проте такий підхід повністю вилучає студента як об'єкта освітньої діяльності з релевантної пізнавальної діяльності пов'язаної з прийняттям індивідуальних рішень в умовах надзвичайних ситуацій. Лише навчальний матеріал для формування компетентності студентів з надання долікарської допомоги залишається релевантним у чинних навчальних програмах з дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». Тобто, поняття самозахисту в умовах надзвичайних ситуацій обмежується аспектами долікарської допомоги, хоча потенційних можливостей у кожної особи в умовах надзвичайних ситуацій набагато більше, якщо розглядувати контекст прийняття нею індивідуальних рішень. Ймовірною причиною такого стану організації навчально-пізнавальної діяльності в закладах вищої освіти щодо вивчення закономірностей надзвичайних ситуацій, є системний характер загроз виникнення надзвичайних ситуацій, які вимагають сформованості в студентів широких інтегрованих міждисциплінарних знань, що знаходиться поза межами реальних завдань навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» та основи охорони праці». У цьому

відношенні В. Березуцький констатував такий факт: «Населення України не було готове до війни та військових загроз...» [1, с. 505]. Отже, загрози виникнення надзвичайних ситуацій різного характеру – це не об'єкт вивчення студентів, а предмет дослідження науковців, які повинні «...аналізувати реальні ризики для життя людей з метою визначення заходів для їх запобігання та розміри витрат на такі заходи ...» [1, с. 506].

В умовах педагогічного вищого закладу освіти доцільно, на нашій погляд, урахувуючи міждисциплінарний характер навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», здійснювати більш глибоку її інтеграцію з навчальними дисциплінами гуманітарного циклу, зокрема із психологією, педагогікою тощо. Такий підхід дозволить розв'язати одне з основних завдань цієї навчальної дисципліни – формування в людини «...свідомого і відповідального ставлення як до особистої безпеки, так і до безпеки оточуючих, наданні їй базових знань та умінь розпізнавати й оцінювати потенційні небезпеки, визначати способи надійного захисту від них, надавати само- і взаємодопомогу, а також ... ліквідувати наслідки прояву будь-яких небезпек у всіх сферах її предметної діяльності» [6, с. 154]. Отже, в контексті особистої безпеки психологічні знання будуть релевантними для студентів та нададуть об'єктивні підстави для постановки завдання формування їхнього пізнавального інтересу. Адже відомо, що психологічна сутність надзвичайних ситуацій така: психологічно важкі для людини; наявний підвищений ризик для життя [8]. Тому поведінкова грамотність в екстремальних умовах належить до способів забезпечення безпеки людей в умовах надзвичайних ситуацій. Поведінкова грамотність людини забезпечує перехід від первинного імпульсивного рівня поведінки на її регульований рівень [8].

До основних причин виникнення надзвичайних ситуацій належить низький рівень сформованості в населення культури безпеки [11]. Зокрема, існує залежність між характером поведінки людини в умовах надзвичайних ситуацій та рівнем сформованості в неї культури безпеки. Типовим видом небезпеки, породженої надзвичайною ситуацією, є неадекватна поведінка людей [11]. Основні шляхи зменшення ризику індуктивного впливу неадекватної поведінки одних людей на інших можливі лише в руслі оперативного прийняття рішень щодо дій в умовах надзвичайних ситуацій. Адекватними щодо цієї небезпеки будуть лише ті рішення, на думку Д. Коргена, які приймаються на основі сформованих ставлень, суджень, переконань як основи культури безпеки [11]. Очевидно, що Д. Корген мав на увазі світоглядні знання як основу світогляду безпеки – компонента культури безпеки.

Процес зміни нервово-психічного стану людей в умовах надзвичайної ситуації має такі стадії: гострий емоційний шок (перші декілька годин); психологічна «демобілізація» (перші декілька днів); дозвіл (редукція гострого емоційного шоку); відновлення (нормалізація нервово-психічного стану людини) [4; 8]. Структурна вираженість цього процесу залежить від таких чинників: «...індивідуальних особливостей організму людини, типу вищої нервової діяльності, умов праці та виховання, поінформованості про події і ступеня розуміння небезпеки» [8, с. 17]. «... у такій ситуації необхідно фіксувати та будь-яким чином контролювати чи ізолювати осіб, які здатні індукувати власний страх і втягнути інших людей в небезпечну діяльність» [8, с. 18]. Н. Потапчук під небезпечною діяльністю передусім розуміє поширення чуток як каталізатор паніки серед населення.

Діяльність із поширення чуток, на думку Н. Потапчук, здійснюють категорії осіб, типові для умов надзвичайної ситуації, зокрема: панікери (люди з активною панічною реакцією на надзвичайну ситуацію); демонстративні особи (особи з ексгібіціоністською поведінкою); «герої» натовпу (соціально значущі особи типу А. Кашпіровського, А. Чумака, Є. Комаровського тощо). Характерно, що кожна категорія осіб у процесі поширення чуток задовольняє власні потреби, наприклад, емотивні потреби, утилітарні потреби, пізнавальні потреби, потребу у власному престижі тощо.

Закономірності трансформації нервово-психічного стану людей в умовах надзвичайної ситуації та типологію осіб, які поширюють чутки ми вибрали в якості базових знань при висвітленні студентам педагогічного закладу вищої освіти окремої теми в навчальній дисципліні «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». На змісті вказаного навчального матеріалу була розроблена програма й методика педагогічного експерименту. Робоча гіпотеза була сформульована так: «Рівень інтересу студентів до навчального матеріалу про надзвичайні ситуації зростає, якщо використовувати наративи, в яких детально розкриваються смисли поведінки осіб, що поширюють чутки». В експериментальних групах на практичних заняттях аналізувалися наративи, в яких розкривалися смисли поведінки різних категорій осіб, що поширювали чутки, а в контрольних групах такі наративи не використовувалися. Всього в педагогічному експерименті взяли участь 124 студентів II курсу, які навчаються на факультеті дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогічний експеримент тривав 3 роки і складався із трьох серій, кожна з яких тривала один семестр. Зібраний загальний масив експериментальних даних був оброблений методом математичної статистики у 2023 році. Так, як генеральна сукупність студентів, які брали участь в педагогічному експерименті, порівняно невелика, ми використали метод G-критерію знаків [9]. G-

критерій знаків дає змогу оцінити зсув пізнавальних інтересів студентів під час педагогічного експерименту [9].

Оцінювали структуру інтересів студентів та рівні розвитку пізнавальних їхніх інтересів за такими якісними ознаками як: пізнавальна активність; характер інтересу; самостійність; використання вільного часу; спосіб подолання пізнавальних труднощів. Отримані результати розподіляли за трьома рівнями з відповідними знаками, а саме: низький рівень (-); середній рівень (0); високий рівень (+). Для переходу від якісних показників до кількісних була використана така інтервальна шкала рівнів пізнавального інтересу студентів: +3...+5 – високий рівень; +2 ...0 – середній рівень із переважанням активного інтересу; 0...-2 – середній рівень із переважанням пасивного інтересу; -3...-5 – низький рівень. Результати оцінювання пізнавального інтересу студентів до навчального матеріалу про надзвичайні ситуації на констатуючому етапі педагогічного експерименту (після вичитки всіх лекцій) приведено в табл. 1.

Таблиця 1

Фактичні рівні пізнавального інтересу студентів на початку кожної серії педагогічного експерименту

Навчальний рік	Студентів за рівнем пізнавального інтересу, %			
	Високий	Середній із переважанням активного інтересу	Середній із переважанням пасивного інтересу	Низький
2020-2021	10	20	30	40
2021-2022	11	21	32	36
2022-2023	13	23	34	30

Отже, на констатувальному етапі педагогічного експерименту переважав середній рівень із переважанням пасивного інтересу і низький рівень інтересу до навчального матеріалу про надзвичайні ситуації. За результатами кожної серії констатуючого етапу педагогічного експерименту здійснювався поділ академічних груп на експериментальні і контрольні. На формуючому етапі педагогічного експерименту в експериментальних групах на практичних заняттях використовувався метод аналізу наративів, в яких розкривалися смисли поведінки різних категорій осіб, що поширювали чутки, а в контрольних групах такі наративи не використовувалися. На контрольному етапі педагогічного експерименту була оцінена значущість зсуву значень показників пізнавального інтересу для студентів експериментальних і контрольних груп (табл. 2).

Таблиця 2

Характер зсуву показників пізнавальних інтересів студентів

Група	Студентів за рівнями пізнавального інтересу, осіб											
	Високий			Середній із переважанням активного інтересу			Середній із переважанням пасивного інтересу			Низький		
	Зсув			Зсув			Зсув			Зсув		
	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0
Експериментальна			7	5		8	9	2	9	14		8
Контрольна		3	4	2	1	10	4	2	14	4		18

Результати обчислення G - критерію знаків приведено в табл. 3.

Таблиця 3

Калькуляція G-критерію знаків

Група	Кількість зсувів			G _e	Кількість студенток без нульового зсуву, осіб	G _{кр}
	+	-	0			
Експериментальна	28	2	32	2	30	9
Контрольна	10	6	46	6	16	4

У таблиці 3 G_e і G_{кр} експериментальне і критичне (табличне) значення критерію знаків [9, с. 76]. Для експериментальної групи була виконана умова G_e ≤ G_{кр}, а для контрольної групи вказана умова не виконана. Звідси слідує, що для експериментальної групи не підтвердилася нульова гіпотеза H₀, що значущих відмінностей зміни рівня пізнавального інтересу студентів не виявлено, а для

контрольної групи нульова гіпотеза H_0 підтвердилася, тому значущих відмінностей зміни рівня пізнавального інтересу студентів у ній не виявлено [9, с. 77]. Отже, за допомогою статистичного методу G-критерію знаків підтверджена достовірність зростання рівня пізнавального інтересу студентів експериментальної групи до навчального матеріалу про закономірності надзвичайних ситуацій.

Таким чином, вузькоспеціалізовані знання про закономірності розвитку надзвичайних ситуацій можливо адаптувати до інтересів студентів педагогічного закладу вищої освіти за умови, що проблема структури і змісту навчального матеріалу буде розв'язуватися шляхом локалізації пошукового поля на змісті навчального матеріалу релевантному майбутній фаховій діяльності, у нашому випадку, на окремому аспекті нервово-психічного стану людей в умовах надзвичайної ситуації. Також обов'язковою умовою активізації пізнавального інтересу студентів є використання активних методів навчання, у нашому випадку, використання методу аналізу спеціально розроблених нарративів, в яких розкривається смисл поведінки різних категорій людей, причетних до розповсюдження чуток в умовах надзвичайної ситуації.

Перспективами використання результатів проведеного дослідження вважаємо розробку ієрархічної системи навчальних нарративів, в яких цілісно розкриватимуться для студентів смисли різних видів поведінки людей в умовах надзвичайних ситуацій.

Література

1. Березуцький В. В., Березуцька Н. Л. Дослідження апіорних ознак ризику війни. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. №3. С. 503–520. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/4159/4181>
2. Гвозд'їй С. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2017. 525 с.
3. Івашкевич Є. М. Компоненти культури безпечної професійної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 67. С. 161–171.
4. Мезенцева О. Психологічні аспекти безпеки в умовах надзвичайних ситуацій. *Наука в ЦНТУ: основні досягнення та перспективи розвитку*: тези доп. LI наук. - тех. конф., м. Кропивницький, 13 трав. 2020 р. Кропивницький: ЦНТУ, 2020. С. 55–57. URL: <http://www.kntu.kr.ua/doc/zbirnyki/teachers/2020/2.pdf#page=55>
5. Кодекс цивільного захисту України від 2 жовтня 2012 року № 5403-VI. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
6. Петухова Т. А. Безпека життєдіяльності в освітянському просторі. *Наука і освіта*. 2015. №4. С. 153–158. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5471/1/Petuhova.pdf>
7. Покалюк В. М. Теоретичні засади навчання безпеки життєдіяльності в закладах освіти України. *Педагогіка безпеки*. 2019. Т. 4, №2. С. 97–103. URL: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2019-4-2-097-103>
8. Потапчук Н. Д. Особливості поведінки населення в умовах надзвичайної ситуації як чинник виникнення та поширення чуток. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. Вип. 2. С. 16–20. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2016/5.pdf
9. Руська Р. В. Теорія імовірностей та математична статистика в психології: навч. посіб. Тернопіль: ЗУНУ, 2020. 112 с. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38426/1/%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%A1_%D0%9F%D0%A1.pdf
10. Ivanchuk A., Zuziak T., Marushchak O., Solovei V., Krasylnykova I., Hlukhaniuk V., Krupka V. Interest of the pre-service teachers in the alcohol-related issues. *Problems of Education in the 21st Century*. 2023. 81(2), P. 206–222. URL: <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.206>
11. Conger D. S. Can safety culture be this important? *International Conference on Nuclear Engineering: proceedings of the 22nd International Conference on Nuclear Engineering, Prague, 7-11 Jul. 2014. Prague, 2014. Vol.3. p. V003T06A058*. URL: <https://doi.org/10.1115/CONF22-31241>

References

1. Berezutskyi V. V., Berezutska N. L. Doslidzhennia apriornykh oznak ryzyku viiny [Study of a priori signs of the risk of war]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 2023. №3. S. 503–520. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/4159/4181>
2. Hvozdi S. P. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodical principles of training future specialists of socionomic specialties for life safety and professional activity]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Odesa, 2017. 525 s.
3. Ivashkevych Ye. M. Komponenty kultury bezpechnoi profesiinoi povedinky pedahoha v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Components of a culture of safe professional behavior of a teacher in emergency situations]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2023. Vyp. 67. S. 161–171.
4. Mezentseva O. Psykholohichni aspekty bezpeky v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Psychological aspects of safety in emergency situations]. *Nauka v TsNTU: osnovni dosiahnennia ta perspektivy rozvytku*: tezy dop.

- LI nauk. - tekhn. konf., m. Kropyvnytskyi, 13 trav. 2020 r. Kropyvnytskyi: TsNTU, 2020. S. 55–57. URL: <http://www.kntu.kr.ua/doc/zbirnyki/teachers/2020/2.pdf#page=55>
5. Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy vid 2 zhovtnia 2012 roku № 5403-VI [Civil Protection Code of Ukraine dated October 2, 2012 No. 5403-VI]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
 6. Petukhova T. A. Bezpeka zhyttiediialnosti v osvitianskomu prostori [Life safety in the educational space]. *Nauka i osvita*. 2015. №4. S. 153–158. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5471/1/Petuhova.pdf>
 7. Pokaliuk V. M. Teoretychni zasady navchannia bezpeky zhyttiediialnosti v zakladakh osvity Ukrainy [Theoretical principles of teaching life safety in educational institutions of Ukraine]. *Pedahohika bezpeky*. 2019. T. 4, №2. S. 97–103. URL: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2019-4-2-097-103>
 8. Potapchuk N. D. Osoblyvosti povedinky naselennia v umovakh nadzvychainoi sytuatsii yak chynnyk vynyknennia ta poshyrennia chutok [Peculiarities of the population's behavior in emergency situations as a factor in the emergence and spread of rumours]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. 2016. Vyp. 2. S. 16–20. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2016/5.pdf
 9. Ruska R. V. Teoriia imovirnostei ta matematychna statystyka v psykholohii [Probability theory and mathematical statistics in psychology]: navch. posib. Ternopil: ZUNU, 2020. 112 s. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38426/1/%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%A1_%D0%9F%D0%A1.pdf
 10. Ivanchuk A., Zuziak T., Marushchak O., Solovei V., Krasyl'nykova I., Hlukhaniuk V., Krupka V. Interest of the pre-service teachers in the alcohol-related issues. *Problems of Education in the 21st Century*. 2023. 81(2), P. 206–222. URL: <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.206>
 11. Conger D. S. Can safety culture be this important? *International Conference on Nuclear Engineering: proceedings of the 22nd International Conference on Nuclear Engineering, Prague, 7-11 Jul. 2014. Prague, 2014. Vol.3. p. V003T06A058*. URL: <https://doi.org/10.1115/CONE22-31241>

УДК 37.091.212.7:[37.015.311+159.923.5]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-37-43>

ВАЛЕНТИНА КИРИЧЕНКО

orcid.org/0000-0003-1248-1588

v.kyrychenko59@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя

Інститут проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ

ОЛЬГА ЄЖОВА

orcid.org/0000-0002-8916-4575

yezhovaly@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя

Інститут проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ

ВАЛЕРІЯ НЕЧЕРДА

orcid.org/0000-0003-2571-5785

necherda@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя

Інститут проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті окреслено загально визнані компоненти процесу формування життєвої успішності в учнів: когнітивний; ціннісно-емоційний; практичний. До них дібрано й обґрунтовано критерії «Усвідомлення власного життєвого призначення», «Спрямованість на досягнення успіху», «Результативність власної життєдіяльності» та їхні показники. Ураховуючи співвідношення та ступінь вияву показників, сформованість життєвої успішності учнів, заплановано визначати за початковим, середнім і сталим рівнями.

Ключові слова: *успіх, спрямованість на життєву успішність, старшокласники, життєтворчі здібності, якості й уміння життєво успішної особистості.*

VALENTYNA KYRYCHENKO

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher,

Head of the Laboratory of

Physical Development and Healthy Lifestyle

Institute of Problems on Education of the National

Academy of Educational Sciences of Ukraine

Maksym Berlynsky street, 9, Kyiv

OLHA YEZHOVA

Doctor of Sciences in Education, Professor,

Chief researcher of the Laboratory of Physical

Development and Healthy Lifestyle

Institute of Problems on Education of the National

Academy of Educational Sciences of Ukraine

Maksym Berlynsky street, 9, Kyiv

VALERIIA NECHERDA

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher,

Senior Researcher of the Laboratory of

Physical Development and Healthy Lifestyle

Institute of Problems on Education of

the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Maksym Berlynsky street, 9, Kyiv

CRITERIA APPARATUS OF RESEARCH OF THE PROCESS OF FORMING LIFE SUCCESSFULNESS OF SENIOR CLASSES PUPILS

The realities of prolonged military actions and post-war reconstruction greatly complicate the process of self-realization and successful socialization of senior classes pupils, who must be able to find a balance between the external and internal world and resources for a productive life, project their own success in life and achieve success in the chosen field of activity. Purpose: to elaborate criteria apparatus for research concerning the components of life successfulness, namely: to substantiate the criteria, indicators and probable levels of formation of the life successfulness of senior classes pupils of general secondary education institutions. The generally recognized components of the process of forming life successfulness of senior classes pupils are outlined: cognitive; value-emotional; praxic. The following criteria and indicators were selected and substantiated for them: 1) the criterion «Awareness of one's own life purpose» (indicators: creative goal-setting in the development of a life project; awareness of the qualities and skills of a successful personality in life; awareness of the resource ensuring of life success), 2) the criterion «Direction to achieve success» (indicators: an optimistic attitude to the future; a desire to develop the qualities and skills of a successful

person in life; a valuable attitude to health as a meta-resource of life successfulness), 3) the criterion «Effectiveness of one's own life activities» (indicators: acceptance of risks and uncertainties of life events; productive solution of life tasks; involvement in events, development and implementation of own pro-social projects). The dynamics of the process of formation of life successfulness can be considered as a transition from one level to another, more complex and qualitatively different. Taking into account the ratio and the degree of manifestation of the indicated indicators, it is planned to determine the formation of the life successfulness of pupils of senior classes at the initial, middle and sustainable levels.

Key words: *success, focus on success in life, senior classes pupils, life-creating abilities, qualities and skills of life successful personality.*

Сучасна соціокультурна реальність характеризується кризовими змінами в умовах життя людей, розмитістю ціннісних орієнтацій, хаотичністю, мінливістю й невизначеністю, що може викликати у зростаючої особистості, пролонгований стрес, утрату цілісності власного «Я», здатності до адаптації й адекватного сприйняття навколишнього світу, негативно позначатись на її фізичному і психологічному стані. Разом з тим, реалії тривалих воєнних дій і повоєнного відновлення деокупованих територіальних громад також значно ускладнюють процес самореалізації й успішної соціалізації учнів старших класів, що, готуючись до вступу в доросле життя, мають бути здатними знаходити баланс між зовнішнім і внутрішнім світом та ресурси для продуктивного життя, проектувати власний життєвий успіх і досягати успішності в обраній сфері діяльності.

Одним із актуальних завдань сучасного закладу загальної середньої освіти логічно постає формування життєвої успішності старшокласників. Вирішення цього завдання дослідниками лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України відбувається в межах наукового напрямку «Теорія виховання. Педагогіка і психологія виховання», зокрема, однієї із його актуальних проблем «Формування фізичної активності, здорового способу життя та готовності до підприємницької діяльності» (відповідно до Пріоритетних напрямів (тематика) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2023–2027 рр.) та передбачає теоретико-методологічне обґрунтування й організацію методичного супроводу впровадження практико орієнтованих моделей і механізмів формування життєвої успішності учнів.

Аналіз контенту вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, присвячених феномену життєвої успішності, дозволив отримати наступні результати. Категорії успіху й життєвої успішності наразі є предметом наукової уваги представників гуманітарних наук, психології і педагогіки зокрема. Свої дослідження вчені присвячують окресленню проявів успіху, визначенню понять, пов'язаних з ним, виявленню основних характеристик успішності, особливостей її внутрішньої й зовнішньої динаміки та складових успішності на індивідуально-особистісному й соціальному рівні [5; 6; 8; 10]. Уважаємо принциповим для нашого дослідження, що вчені [7; 9; 13] відзначають нетотожність понять «успіх» і «успішність», незважаючи на їхні співзвучність і зовнішню змістову схожість.

Успіх науковці розглядають як певний очікуваний результат зовнішньої і внутрішньої діяльності людини, що супроводжується підвищенням самоповаги, зростанням самооцінки й емоціями задоволення [11; 14]. Дослідження успіху в більш глобальному розумінні передбачають виділення такого поняття як «життєвий успіх», досягнення та переживання якого є процесом і результатом активності людини впродовж усього життєвого шляху [9; 12]. Відома вітчизняна психологиня Н.Чепелева аналізує життєвий успіх крізь призму зовнішнього (соціально зумовленого) та внутрішнього (особистісно зумовленого) факторів [5]. Згідно наукової позиції зарубіжних дослідників [10], життєвий успіх проявляється в конструктивності життєвого вибору, реалізації значущих для людини смислів, усвідомленому авторстві життя.

Учені наголошують, що «прагнення до життєвого успіху є природним бажанням фізично й інтелектуально здорової людини» [9, с. 200]. На думку дослідниці А. Четверик-Бурчак, «життєвий успіх особистості доцільно розглядати крізь призму успішності розв'язання людиною головних життєвих задач, оскільки їх реалізація чи нереалізація, ...безпосередньо впливає на особистість виконавця, справляє на неї численні й різноманітні впливи, а саме сприяє: 1) задоволенню життєвоважливих потреб людини; 2) формуванню навичок організації і саморегуляції поведінки; 3) розвитку особистості; 4) зміцненню здоров'я людини; 5) здійсненню впливу на інших людей; 6) перетворенням у суспільстві» [7, с. 150].

Більш складним для аналізу є поняття «успішність», оскільки воно пов'язується з розвитком самоідентичності людини, її самоактуалізацією, прагненням до самовдосконалення, ефективною адаптацією до зовнішніх умов, що на сьогодні викликало множинність тлумачень цього поняття: як особистісної якості [14]; внутрішнього стану, що досягається за допомогою регулярної концентрації на своїх ключових бажаннях та активних діях щодо їх втілення [12]; системного явища, в основі якого лежить життєвий досвід [10]; динамічної соціально-психологічної характеристики, що передбачає наявність соціально визнаних досягнень, спрямованість особистості на успіх, її задоволення процесом і результатами власного життя [11]; значущого результату певної діяльності у важливих для людини сферах життя, які базуються на його/її цінностях [8].

У контексті проблеми життєвої успішності бельгійські вчені підкреслюють важливість розуміння людиною своїх життєвих перспектив, аналізу життєвої мети і стратегій її досягнення та пропонують багатовимірну модель кар'єрного успіху, яку розглядають за допомогою «побудови сходів» успіху. За висновками їхніх досліджень, спрямованих на переосмислення респондентами власного життєвого досвіду й моделювання нової практики життєздійснення, життєвій успішності сприяють позитивні емоції від успішного виконання поставлених завдань, можливість творчої самореалізації, зростання в обраній царині діяльності, гармонійна співпраця з оточуючими, відданість своїй справі, визнання іншими значущості отриманих результатів, почуття безпеки, відчуття важливості власного внеску, ясність намірів та життєвих планів [10, с. 254]. Вітчизняні й зарубіжні дослідники відзначають, що життєвій успішності сприяють відповідні якості: працелюбність, цілеспрямованість, наполегливість, впевненість у власних силах, оптимізм, дисциплінованість, рішучість, стресостійкість, креативність [6; 12].

Розгляд актуалізованих у міждисциплінарному науковому дискурсі визначень категорії «успішність» засвідчив її розуміння в об'єктивно-суб'єктивному вимірі. Об'єктивний аспект успішності пов'язують із суспільним визнанням особистості з погляду цінностей і культури конкретного суспільства, експертною оцінкою її досягнень як визначних [9; 12], тоді як суб'єктивний – з особистісним переживанням досягнення успіху, його результативністю, самооцінкою [5; 11].

Науковці лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України розглядають *життєву успішність* як динамічне явище, що постійно розвивається й ускладнюється, оскільки є результатом узаємодії різноманітних середовищних і особистісних факторів та сукупності певного досвіду особистості. Це цілісне утворення якостей і вмінь особистості, що характеризує її здатність зберігати та оптимально відтворювати, розвивати себе, планувати своє життя, продуктивно діяти в різних життєвих ситуаціях, переживати стан задоволення від результатів власної діяльності, виконувати різноманітні гендерні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, просоціальній діяльності.

Категорія життєвої успішності наразі набуває нової, більш глибокої проблематизації, пов'язаної із гуманістичним вектором розвитку освітніх процесів в Україні та інтеграцією вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, відтак, спостерігаємо посилення наукової уваги до змістових особливостей і складників життєвої успішності, якостей та навичок життєво успішної особистості. Незважаючи на це, питання формування життєвої успішності учнів старших класів залишаються висвітленими неповною мірою. Саме тому актуальність зазначеної проблеми і її недостатня розробленість у вітчизняній педагогічній науці зумовили обрання співробітниками лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України теми дослідження «Формування життєвої успішності учнів старших класів в умовах поствоєнної реальності».

Змістовно методика дослідження базується на ідеї, що життєва успішність людини визначається специфічним сполученням життєтворчих здібностей, інтегральних і функціональних якостей особистості, її знань, досвіду, дій і вчинків, особистісного потенціалу й ресурсів, що сприяють досягненню життєвої успішності. Зазначимо, що власне формування життєвої успішності учня старших класів може відбуватися поступово від педагогічної підтримки в його перших досвідах життєвої успішності до коучингу розвиненої готовності старшокласника формувати «підґрунтя власної життєвої успішності у вигляді життєвого оптимізму, самодостатності та просоціальної активності» [13, с. 187], розробляти й реалізовувати власні життєві проекти. Для оцінювання ефективності формування життєвої успішності сучасних учнів старших класів вважаємо за необхідне розробити критерії та показники цього феномена.

Мета статті: розробити критеріальний апарат дослідження щодо компонентів життєвої успішності, а саме: обґрунтувати критерії, показники і ймовірні рівні сформованості життєвої успішності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Оцінювання педагогічного явища, процесу чи розвитку особистості учені вважають найскладнішим завданням будь-якого педагогічного дослідження. На важливість обґрунтування необхідних для здійснення оцінки ефективності компонентів, критеріїв, показників та рівнів наголошують відомі методологи педагогіки Ю. Бабанський, С. Гончаренко та багато сучасних науковців [4]. Рефлексія науково-педагогічних праць, присвячених дослідженню життєвої успішності чи її окремих складників, дозволила нам окреслити такі загальновизнані компоненти процесу її формування в учнів старших класів: когнітивний; ціннісно-емоційний; практичний.

Когнітивний компонент пов'язаний із усіма когнітивними функціями і процесами центральної нервової системи, зокрема із сприйняттям, усвідомленням, запам'ятовуванням, мисленням, увагою тощо. Це сукупність знань, на основі яких формується позитивне світобачення, розвиваються життєтворчі здібності, усвідомлюються сенси життя, власні можливості і пріоритети. На думку академіка І. Беха, «когнітивний компонент у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя і вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи у висловленні суджень у сфері соціально значущих і соціально несхвальних

норм і вимог» [1, с. 7]. Когнітивна мікроконцепція І. Беа ґрунтується на якості пізнання, згідно з якою «процес пізнання ...не обмежується процесом чистого осмислення, а й передбачає певне ставлення до його результату» [1, с. 8].

Ціннісно-емоційний компонент пов'язаний із мотиваційно-ціннісною сферою особистості та механізмами виникнення емоцій і є сукупністю ціннісних мотивів, що зумовлюють вироблення сенсів життєздійснення, оптимістичного ставлення до світу, дружніх взаємозв'язків та сприяють переживанню задоволення від результатів власної продуктивної діяльності. «Саме на внутрішніх факторах – суб'єктивній задоволеності як відчутті того, що життя проживається успішно» [5, с. 252] пропонує акцентувати увагу науковиця Н. Чепелева. Дослідниця І. Воговynska також вважає, що життєву успішність варто сприймати передусім «як емоційний стан, який переживається особою внаслідок реалізації її досягнення в основних сферах життя та оцінки цих результатів як значних. Цей стан супроводжується суб'єктивними переживаннями благополуччя, задоволеності життям, відчуття авторства подій свого життя і змісту життя, самореалізації тощо» [9, с. 200]. Суголосною є наукова позиція американських дослідників, які підкреслюють необхідність переживання емоцій, пов'язаних із успіхом, отримання позитивного досвіду успішності і відчуття особистісної цінності успіху – для досягнення цієї мети вчені пропонують створювати «ситуації успіху» [14, с. 25].

Практичний компонент стосується проявів поведінки, діяльності або активності людини та являє собою сукупність умінь, навичок і здатностей використовувати набуті знання і сформовані особистісні якості для продуктивного вирішення життєвих завдань, досягнення цільових пріоритетів. Відтак, за висновками польської дослідниці К. Клімковської, необхідними є відповідні компетентності, соціальна зокрема [12]. Учена наголошує на важливості життєвої активності й чіткої соціальної позиції зростаючої особистості, формування її готовності до реалізації власних світоглядних переконань в обраній практичній діяльності. Погоджуючись із такими науковими висновками, зазначимо, що для нашого дослідження практичний компонент включає вміння учня здійснювати життєвий вибір, зокрема, майбутньої професії і способів самореалізації в ній, будувати життєві плани, визначати стратегію досягнення життєвих цілей.

Ступінь сформованості певного компоненту досліджуваного феномену прийнято встановлювати за допомогою окреслення взаємоузгодженої системи критеріїв та показників.

Власне термін «критерій» тлумачать як підставу для оцінки, визначення або класифікацію чогось; ознаку, взята за основу класифікації; орієнтир, індикатор, на основі якого здійснюється оцінка. Латвійська вчена J. Zascerinska [15] вважає критерій ключовим елементом дослідження, суть якого полягає у вивченні певної характеристики, якості, явища. На думку дослідниці, критерій має відповідати певним вимогам, що є достатньо різноманітними: об'єктивність, надійність, простота виміру, розкриття за низкою показників, прояви яких свідчать про більшу чи меншу вираженість цього критерію.

Критерій як широка характеристика педагогічного явища чи об'єкта може охоплювати кілька показників, кожен з яких відображує кількісний, типовий і конкретний вияв сутності властивостей процесу чи явища, що підлягає вивченню.

У контексті нашого дослідження пристаємо до наукової позиції, згідно з якою поняття «критерій» вважається ширшим за своїм змістом, ніж поняття «показник», а сукупність останніх складає комплексну характеристику предмета дослідження.

Реінтерпретація психолого-педагогічних джерел [2; 7; 9; 12; 14] дозволила нам дійти висновків, що сформованість життєвої успішності залежить від рівня розвитку життєтворчих здібностей особистості (*життєстійкість, цілеспрямованість, пластичність, креативність, рефлексивність, прагнення до зростання*), набуття якостей і вмінь життєво успішної особистості (*стресостійкість, оптимізм, асертивність, комунікативне лідерство, кооперація, просоціальність*) і поінформованості щодо можливого ресурсного забезпечення успішної життєдіяльності (*екзистенціальні, психологічні, інтелектуальні, технологічні, соціальні, копінг-ресурси, інформаційні*) та умінь їх використовувати на практиці.

У річищі цього бачення розгорталась логіка добору критеріїв формування життєвої успішності та їх показників, що відображали б такі складники життєвої успішності, як «Здібності», «Якості-уміння» та «Ресурси» і водночас відповідали б означеним вище компонентам (табл. 1).

Критерії до обраних компонентів добиралися з врахуванням вимог об'єктивності, надійності, простоти і зручності виміру, адекватності, адитивності та взаємозумовленості критерію з його показниками [3].

На нашу думку, таким вимогам відповідають критерії «Усвідомлення власного життєвого призначення» (когнітивний компонент), «Спрямованість на досягнення успіху» (ціннісно-емоційний компонент), «Результативність власної життєдіяльності» (практичний компонент) (табл. 1). За допомогою критерію «Усвідомлення власного життєвого призначення» характеризуються здатності особистості засвоювати основні поняття, знання, важливу інформацію; усвідомлювати необхідність певних якостей і навичок, процеси, дії, вчинки; формулювати думки, рефлексивно й креативно мислити тощо. Критерій «Спрямованість на досягнення успіху» акцентує важливість

системи смисло-життєвих орієнтирів успішності; ставлень особистості до різних явищ і процесів; прагнень і мотивацій діяльності. За допомогою критерію «Результативність власної життєдіяльності» підкреслюється важливість досягнення визначених цілей, уміння працювати на результат, дотримання певних поведінкових паттернів у повсякденному житті, реалізації власних життєвих проєктів.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості життєвої успішності старшокласників

Компоненти	Когнітивний	Ціннісно-емоційний	Практичний
Критерії	Усвідомлення власного життєвого призначення	Спрямованість на досягнення успіху	Результативність власної життєдіяльності
Показники	Креативне цілепокладання у розробленні життєвого проєкту	Оптимістичне ставлення до майбутнього	Прийняття ризиків та невизначеності життєвих подій
	Усвідомлення якостей і навичок життєво успішної особистості	Прагнення до розвитку якостей і навичок життєво успішної особистості	Продуктивне вирішення життєвих завдань
	Обізнаність щодо ресурсного забезпечення життєвої успішності	Ціннісне ставлення до здоров'я як метаресурсу життєвої успішності	Залученість до подій, розроблення й реалізація власних просоціальних проєктів
Рівні	Сталий	Середній	Початковий

Відповідно до окреслення необхідних, на нашу думку, критеріїв обрано показники сформованості життєвої успішності старшокласників, що наведені в таблиці 1. Для дослідження критерію «Усвідомлення власного життєвого призначення» були обрані такі показники:

- креативне цілепокладання в розробленні життєвого проєкту, що характеризує здатність людини віднаходити сенс свого існування, формулювати ціль на основі саморефлексії своїх знань і вмінь; упорядковувати завдання життєдіяльності, розуміти привабливість і цікавість різних справ тощо [2];

- усвідомлення якостей і навичок життєво успішної особистості допомагає учню зрозуміти, які якості йому потрібно виробляти й над якими навичками працювати, а також можливості їх застосування у своєму житті;

- обізнаність щодо ресурсного забезпечення життєвої успішності підкреслює важливість розуміння необхідних передумов і ресурсів для життєвої успішності людини, їх різноманіття та способів застосування, відновлення і збагачення.

Важливими показниками критерію «Спрямованість на досягнення успіху» вважаємо:

- оптимістичне ставлення до майбутнього як основа для позитивного мислення й мотивації щодо формування власної життєвої успішності;

- прагнення до розвитку якостей і навичок життєво успішної особистості демонструє необхідність спонуки до постійного особистісного та професійного зростання та самовдосконалення [2];

- ціннісне ставлення до здоров'я як метаресурсу життєвої успішності являє собою системне утворення особистості, що обов'язково відображається та реалізується у стилі життя особистості і сприяє досягненню життєвого успіху.

Для показників критерію «Результативність власної життєдіяльності» вважаємо за доречне обрання таких напрямів діяльності в повсякденному житті, які ґрунтуються на засадах принципів просоціальності, тому нами обрано такі показники:

- прийняття ризиків та невизначеності життєвих подій, що означає толерантність до нового, готовність до непередбачуваного майбутнього, гнучкість у життєвому плануванні, готовність до змін у житті, відкритість до нового досвіду [2];

- продуктивне вирішення життєвих завдань, що необхідно для самостійності, незалежності поведінки від зовнішніх впливів і оцінок та характеризує здатність особистості бути лідером, самостійно регулювати власну поведінку і, власне, відповідає сутності асертивності;

- залученість до подій, розроблення й реалізація власних просоціальних проєктів, що підкреслює невід'ємну особливість діяльності життєво успішної особистості – просоціальність і уможлиблює отримання визнання результатів своєї діяльності від референтного оточення чи суспільства в цілому.

Усі окреслені нами критерії та показники досліджуваного феномена не є ізольованими, а перебувають у діалектичній взаємодії, що забезпечує різноманітність їх проявів. Динаміку процесу формування життєвої успішності можна розглядати як перехід від одного рівня до іншого, більш

складного і якісно відмінного. Ураховуючи співвідношення та ступінь вияву зазначених показників, сформованість життєвої успішності учнів старших класів визначаємо за сталим, середнім і початковим рівнями, які характеризуються наступними відмінностями:

- *початковий* – поверхневі уявлення про сутність життєвого призначення людини та стратегії досягнення успіху; незначна обізнаність щодо якостей та умінь, необхідних життєво успішній особистості у кризовому соціумі; обмежене усвідомлення варіативності ресурсного забезпечення життєвої успішності та способів залучення ресурсів у реалізації власного життєвого проекту;
- *середній* – елементарні знання про сутність життєвого призначення людини та стратегії досягнення успіху; фрагментарна обізнаність щодо якостей та умінь, необхідних життєво успішній особистості у кризовому соціумі; звужене усвідомлення варіативності ресурсного забезпечення життєвої успішності та способів залучення ресурсів у реалізації власного життєвого проекту;
- *сталий* – різнобічні знання про сутність життєвого призначення людини та стратегії досягнення успіху; добра обізнаність щодо якостей та умінь, необхідних життєво успішній особистості у кризовому соціумі; глибоке усвідомлення варіативності ресурсного забезпечення життєвої успішності та способів залучення ресурсів у реалізації власного життєвого проекту.

Отже, ми пропонуємо критеріальний апарат дослідження щодо когнітивного, ціннісно-емоційного та практичного компонентів життєвої успішності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, який складається з критеріїв, показників і ймовірних рівнів сформованості життєвої успішності: 1) критерій «Усвідомлення власного життєвого призначення» (показники: креативне цілепокладання в розробленні життєвого проекту; усвідомлення якостей і навичок життєво успішної особистості; обізнаність щодо ресурсного забезпечення життєвої успішності), 2) критерій «Спрямованість на досягнення успіху» (показники: оптимістичне ставлення до майбутнього; прагнення до розвитку якостей і навичок життєво успішної особистості; ціннісне ставлення до здоров'я як метаресурсу життєвої успішності), 3) критерій «Результативність власної життєдіяльності» (показники: прийняття ризиків та невизначеності життєвих подій; продуктивне вирішення життєвих завдань; залученість до подій, розроблення й реалізація власних просоціальних проектів). Сформованість спрямованості на життєву успішність в учнів старших класів пропонуємо визначати за сталим, середнім і початковим рівнями.

Детальний опис критеріїв, показників і рівнів сформованості життєвої успішності учнів старших класів дає нам можливість визначити перспективи розвідок у цьому напрямку – розроблення моделей і механізмів та організаційно-педагогічних умов формування життєвої успішності, що передбачено завданнями наукового дослідження.

Література

1. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 6. С. 6–16.
2. Большакова А. М. Опытувальник життєтворчих здібностей: керівництво із використання психодіагностичної методики. Харків: ХДАК, 2021. 9 с.
3. Ежова О. О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. 2010. Вип. 14. Кн. 2. С. 311–322.
4. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 398 с.
5. Чепелева Н. В. Життєвий успіх як наратив. Успішність особистості: потенціал та обмеження. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 251–254.
6. Черняк Д. С., Кадлубович Т. І. Асиміляція цінності успіху як мотиваційна основа життєвої стратегії сучасної молоді. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2018. Вип. VI (30). Т. I. С. 73–75.
7. Четверик-Бурчак А. Г. Ієрархія особистісних чинників успішності життєдіяльності людини. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 149–156.
8. Borovynska I. Społeczne i psychologiczne strategie sukcesu życiowego osób wewnątrznie przesiedlonych: analiza porównawcza. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 5 (33). Vol. 1. P. 70–79.
9. Borovynska I. Ye. Life successfulness as a phenomenon influenced by social desirability effect. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 199–205.
10. Dries N., Pepermans R., Carlier O. Career success: Constructing a multidimensional model. *Journal of Vocational Behavior*. 2008. № 73 (2). P. 254–267.
11. Garsia L. L. Walking through a Successful Life: A Case Study. *Naresuan University Journal: Science and Technology*. 2019. № 27 (4). P. 87–97.
12. Klimkowska K. Students' Opinions on Their Competences for Reaching Life Success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 55. P. 32–38.
13. Petrochko Zh. V., Kyrychenko V. I., Necherda V. B. Formation of social success and life optimism in pupils in crisis conditions. *Innovations for Achieving the Sustainable Development Goals: Science, Education and Economics: Collective monograph*. Slovenia, Ljubljana: Ljubljana School of Business, 2022. P. 185–204.

14. Vizenor A. S., Matuska J. Actualizing characteristics of successful schools for young adolescents through co-teaching. *Middle School Journal*. 2018. № 29. P. 17–25.
15. Zascerinska J. Conditions, Criteria, Indicators and Levels of Forming Communicative Competence. International Scientific Conference «Society, Integration, Education of Rezekne». Latvia: Rezekne, 2010. URL: <https://www.researchgate.net/publication/215969591>

References

1. Bekh I. D. Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Component model of the ascent of a growing personality to spiritual values]. *Innovatyka u vykhovanni*. 2017. Vyp. 6. S. 6–16.
2. Bolshakova A. M. Opytuvalnyk zhyttietvorchykh zdibnosti: kerivnytstvo iz vykorystannia psykhdiahnostychnoi metodyky [Questionnaire of life-creating abilities: a guide to the use of psychodiagnostic techniques]. Kharkiv: KhDAK, 2021. 9 s.
3. Yezhova O. O. Kryterialnyi pidkhdid do otsinky rivnia sformovanosti tsinnisnoho stavlennia do zdorovia uchnivskoi molodi [Criterion approach to the assessment of the level of formation of the value attitude to the health of schoolchildren]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats*. 2010. Vyp. 14. T. 2. S. 311–322.
4. Pelekh Yu. V. Tsinnisno-smyslovyi kontsept profesiinoi pidhotovky maibutnoho pedahoha: monohrafiia [Value-meaning concept of professional training of the future teacher: monograph]. Rivne: Tetis, 2009. 398 s.
5. Chepelieva N. V. Zhyttievyi uspikh yak naratyv [Life success as a narrative]. *Uspishnist osobystosti: potentsial ta obmezhenia*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. S. 251–254.
6. Cherniak D. S., Kadlubovych T. I. Asymiliatsiia tsinnosti uspikhu yak motyvatsiina osnova zhyttievoi stratehii suchasnoi molodi [Assimilation of the value of success as a motivational basis for the life strategy of modern youth]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2018. Vyp. VI (30). T. I. S. 73–75.
7. Chetveryk-Burchak A. H. Hierarkhiia osobystisnykh chynnykiv uspishnosti zhyttiedialnosti liudyny [Hierarchy of personal factors of success in human life]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia «Pedahohika i psykholohiia»*. 2013. Vyp. 19. S. 149–156.
8. Borovynska I. Społeczne i psychologiczne strategie sukcesu zyciowego osób wewnętrznie przesiedlonych: analiza porównawcza. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 5 (33). Vol. 1. P. 70–79.
9. Borovynska I. Ye. Life successfulness as a phenomenon influenced by social desirability effect. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Psykholohichni nauky*. 2019. Vyp. 1. P. 199–205.
10. Dries N., Pepermans R., Carlier O. Career success: Constructing a multidimensional model. *Journal of Vocational Behavior*. 2008. № 73 (2). P. 254–267.
11. Garsia L. L. Walking through a Successful Life: A Case Study. *Naresuan University Journal: Science and Technology*. 2019. № 27 (4). P. 87–97.
12. Klimkowska K. Students' Opinions on Their Competences for Reaching Life Success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 55. P. 32–38.
13. Petrochko Zh. V., Kyrychenko V. I., Necherda V. B. Formation of social success and life optimism in pupils in crisis conditions. *Innovations for Achieving the Sustainable Development Goals: Science, Education and Economics: Collective monograph*. Slovenia, Ljubljana: Ljubljana School of Business, 2022. P. 185–204.
14. Vizenor A. S., Matuska J. Actualizing characteristics of successful schools for young adolescents through co-teaching. *Middle School Journal*. 2018. № 29. P. 17–25.
15. Zascerinska J. Conditions, Criteria, Indicators and Levels of Forming Communicative Competence. International Scientific Conference «Society, Integration, Education of Rezekne». Latvia: Rezekne, 2010. URL: <https://www.researchgate.net/publication/215969591>

УДК 37.378

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-44-48>

ОЛЕНА БІДА

<https://orcid.org/0000-0002-0448-0852>

e-mail: tetyanna@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца
Ракоці ІІ
площа Кошута, 6 м. Берегово

ІЛЬДИКО ОРОС

<https://orcid.org/0000-0001-7300-9362>

e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

доктор філософії, доцент, президент,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца
Ракоці ІІ
площа Кошута, 6 м. Берегово

АНТОНІНА ЧИЧУК

<https://orcid.org/0000-0002-9982-3634>

toniabida@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
площа Кошута, 6 м. Берегово

ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано структуру громадянської відповідальності як цілісної системи, що включає такі підсистеми, які характеризують природні, соціальні якості громадянськості, взаємопов'язані синергетично та ієрархічно; з'ясовано основні позиції, що враховуються у конструюванні динаміки й структури формування громадянської відповідальності особистості. Одним із актуальних факторів і засобів формування громадянськості є українознавство, вивчення свого родоводу, місця, де народилися особистість. Окреслено складові елементи структурної частини моделі громадянської культури особистості (на рівні трьох підсистем).

Ключові слова: громадянська відповідальність, система освіти, виховання громадянина-патріота, виховна робота, загальнолюдські моральні цінності.

OLENA BIDA

Doctor Pedagogical Sciences, professor,
head of the chair of pedagogy, psychology, elementary,
preschool education and management of educational
institutions,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute,
Kossuth square, 6, Berehove

ILDIKO OROS

Doctor of Philosophy, associate professor,
president of the Ferenc Rakoti II Transcarpathian
Hungarian Institute
Kossuth square, 6, Berehove

ANTONINA CHYCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences,
professor of the department of pedagogy, psychology, elementary,
preschool education and management of educational institutions,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute
Kossuth square, 6, Berehove

THE CONTENT OF THE CIVIL RESPONSIBILITY OF THE PERSON IN THE EDUCATIONAL WORK SYSTEM OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article reveals the content of civil responsibility, which is a reflection of the civil sphere of public life, civil society, civil rights and the status of a citizen; it is the culture of civil society, which involves a set of value orientations, moral, spiritual, qualities and outlook-psychological characteristics of an individual, the unity of civil rights and duties. The structure of civil responsibility as a complete system is substantiated. The components of civic responsibility are named (competence, civic education, experience in social activities, personal activity). The central place in the educational field is the formation of citizens, freedoms, democratic values in students, the ability to make their own objective assessments of various life phenomena and events, of people themselves and the meaning of life, and thanks to this to resist the expansive and mechanical imposition of ready-made from the outside benchmarks and benchmarks. One of the relevant factors and means of citizenship formation is Ukrainian studies, the study of one's genealogy, the place where a person was born. The main methodological positions that are taken into account in the construction of the structure and dynamics of the formation of the civil responsibility of the individual are highlighted. The structure of civic responsibility as a whole system includes three subsystems characterizing social, natural, systemic qualities of citizenship, interconnected synergistically and hierarchically.

Key words: civic responsibility, education system, education of a patriotic citizen, educational work, universal moral values.

Розбудова України як суверенної, незалежної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного забезпечувати соборність України, працювати й жити в умовах демократії, відчувати постійну відповідальність за країну, свій народ, себе, прагнути здійснити реальний внесок у реформаторські процеси.

У значної частини молоді, разом з тим, спостерігаються прояви апатичного ставлення до моральної та соціальної деградації, суспільно-політичних процесів у суспільстві, пов'язаних із нехтуванням загальнолюдськими моральними цінностями, зростанням злочинності, неприйняттям духовних ідеалів, що свідчить про необхідність посилення уваги всіх інституцій держави до підсилення громадянської відповідальності особистості у системі виховної роботи, до виховання громадянської позиції учнівської молоді.

Мета статті: обґрунтувати структуру громадянської відповідальності як цілісної системи, що включає такі підсистеми, які характеризують природні, соціальні якості громадянськості, взаємопов'язані синергетично та ієрархічно; з'ясувати основні позиції, що враховуються у конструюванні динаміки й структури формування громадянської відповідальності особистості; розкрити складові елементи громадянської культури особистості.

Гуманістичні засади громадянської відповідальності особистості, громадянського виховання розкрито у працях І. Беха, О. Пометун, В. Сухомлинського та ін.; філософський та юридичний аспекти формування громадянських якостей особистості представлено Г. Білоною, Р. Гуровою та ін.; концептуальні засади громадянської відповідальності особистості, громадянського виховання людини, обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Сучасна модернізація всієї системи освіти вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити формування громадянина з активною громадянською відповідальністю та чіткою громадянською позицією, яка передбачає виявлення громадянських вмотивованих вчинків, дій; оволодіння здобувачами освіти знаннями про обов'язки і права громадян, сформованість високих морально-вольових, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, патріотичних почуттів і якостей. У формуванні громадянської позиції здобувачів освіти в умовах освітнього простору полягає актуальність дослідження. Значно актуалізували потребу кореляції теоретичних і методологічних підходів до виховання громадянина кризові політичні явища в Україні, бачимо явні протиріччя між декларованими громадянськими цінностями та їх нехтування [6].

Від того, як педагоги стимулюють розвиток самоуправління здобувачів освіти, самоорганізації, від демократичного стилю взаємодії, як сприяють творчості й самостійності, формуванню критичного мислення, усвідомленню власних світоглядних орієнтацій залежить результативність формування громадянської відповідальності.

Громадянська відповідальність визначається єдністю почуттів, думок, діяльності, тому важливо дбати про розвиток інтелектуального, емоційного, практично-дійового компоненту громадянської культури, щоб повага до Батьківщини, до її святинь, законів і символів, розуміння своїх обов'язків і прав поєднувалися з реалізацією власних патріотичних прав, обов'язків, почуттів, у повсякденному житті особистості [2].

І. Бех об'єднав громадянські якості особистості у певний блок, що надало можливість визначити громадянина як патріота своєї держави. Серед найважливіших громадянських якостей він називає такі: почуття громадянської гідності, громадянську свідомість, почуття обов'язку та громадянської відповідальності, прихильність до державних інтересів, громадянську мужність, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, повагу до національних традицій, громадянську активність, державний оптимізм [1].

А. Панчук переконаний, що як якість особистості, громадянськість охоплює: національну свідомість, патріотизм, почуття власної гідності, повагу до прав людини, лояльне ставлення до встановлених у державі законів, уміння дотримуватися обов'язків і прав тощо [7].

Громадянська відповідальність є відображенням громадянської сфери суспільного життя, громадянського суспільства, громадянських прав і статусу громадянина; це культура громадянського суспільства, яка передбачає сукупність ціннісних орієнтацій, моральних, духовних, якостей та світоглядно-психологічних характеристик особистості, єдність громадянських прав і обов'язків.

Назвемо складові громадянської відповідальності. Це, перш за все, компетентність, громадянська освіченість, досвід громадської діяльності, активність особистості. Центральним місцем є формування в здобувачів освіти громадянської позиції, свобод, демократичних цінностей, вміння робити власні об'єктивні оцінки щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти експансивному та механічному нав'язуванню ззовні готових еталонів та орієнтирів. Важливим є також виховання свідомого і відповідального ставлення до обов'язків та прав громадян відповідно до державного законодавства [8].

З метою формування громадянської відповідальності в освітньому просторі у рамках всіх предметів необхідні зміни у традиційних методах роботи зі здобувачами освіти. Такий інноваційний

підхід до освітнього простору передбачає, що методи навчання мають інтегрувати завдання виховання активного та свідомого громадянина і в бути освітньою ціллю кожного предмету. Це вимагає спільних зусиль педагогів, які беруть участь в освітньому процесі, тісної міжпредметної взаємодії під час реалізації змісту освіти, а також змін в організації діяльності усієї освітньої установи як інституції. На передній план виходить готовність педагога реалізовувати своє право на академічну автономію у поєднанні зі зміцненням автономії закладу освіти, актуалізує потребу в допоміжних методичних матеріалах [4].

Одним із актуальних факторів і засобів формування громадянськості є українознавство, вивчення свого родоvodu, місця, де народилися особистість. Через українознавство вирішуються особистісні і педагогічні, проблеми:

- 1) національна мова як інструментарій кожного громадянина, як основа життя народу;
- 2) сім'я як генетично-родовідна і соціально-політична етнoсна основа для педагогіки;
- 3) етика спілкування, зовнішній вигляд, знання про вбрання і національний одяг вбачають історичне прагнення до збереження багатой творчою видумкою колоритної культури і історичну гордість за свій народ;
- 4) вивчення народних традицій, ритуалів і церемоній [3].

Назвемо основні методологічні позиції, що враховуються у конструюванні структури й динаміки формування громадянської відповідальності особистості:

- уявлення про громадянську культуру особистості як ідеальну систему, інтегральну властивість, яка проглядається через основні показники: структурність, функціональність, цілісність, системність;
- існування в цих підсистемах соціальних, природних, системних якостей, які одночасно виступають основними показниками сформованості як системної інтегральної якості громадянської культури; поділ системних та соціальних якостей на якості «першого» та «другого» порядку;
- у рамках замкнутого кола функціонують основні складові підсистеми цілісної системи громадянської культури особистості, де існують різноманітні взаємозалежності: як багато-багатозначні, одно-багатозначні, одно-однозначні, багато-однозначні детермінації;
- інтеріоризація цінностей, зовнішніх впливів, обставин у взаємодії екстеріоризації внутрішніх складових елементів та системи цілісних систем, зміна, під впливом внутрішніх чинників, зовнішніх обставин;
- взаємозв'язок, взаємопідпорядкованість і накладання окремих підсистем у їх цілісній системі, ієрархічність елементів цілісної системи громадянської культури особистості;
- існування у цілісній системі громадянської відповідальності особистості активних центрів, домінантні прояви у її структурі окремих підсистем.

Структура громадянської відповідальності як цілісної системи включає три підсистеми, що характеризують соціальні, природні, системні якості громадянськості, взаємопов'язані синергетично та ієрархічно. Складовими елементами структурної частини моделі громадянської культури особистості (на рівні трьох підсистем) є:

- перша підсистема внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості, кінцевим результатом функціонування якої виступають такі соціальні якості, громадянські дії-відношення: усвідомлення норм громадянської поведінки; збалансованість у задоволенні й формуванні основних життєво необхідних потреб особистості; сформованість усвідомлених установок особистості та громадянських ідеалів, цінностей; повнота і сформованість функцій мотиваційної сфери; адекватність рівня та самооцінки домагань особистості відповідно до створеного суспільного блага та реалізації потенційних можливостей особистості в його умовах тощо;
- друга підсистема внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості: громадянські ставлення особистості до представників рідної нації, національних і вселюдських цінностей, обов'язків і прав громадянина, до ідеї державного, національного буття і національної ідеології, любов до рідної Вітчизни та повага до інших держав, природи і загальносуспільного надбання отчого краю, до справ державотворення і державної вірності, суспільних груп (громади, гурту, родини), до мови й символіки держави, до громадянських традицій і обрядів, до громадян тощо як можливість функціонування у вигляді регулятивної системи, яка проявляється через актуальну діяльність громадянської поведінки й дає можливість розвитку сукупності громадянських якостей;
- третя підсистема внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості вміщує такі системні якості – риси громадянськості особистості (національний менталітет і духовність, приязнь до громадянських обрядів, повага до національних традицій, національна самосвідомість, громадянський обов'язок, збереження родоvodu й честі сім'ї, національна гідність, прихильність до вселюдських цінностей, патріотизм, громадянська мужність, громадянська дисциплінованість, державна патріотичність, громадянська активність, національна одномовність, вірність та відданість

справі національного державотворення тощо), громадянська спрямованість (патріотична, націоналістична).

Отже, громадянська відповідальність особистості трактується як взаємодія педагогів, батьків, вихователів та їх вихованців, як спільна творча діяльність людей, яка стимулює розвиток в особистості кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки особистості та включення її в різноманітні громадянські відносини. Такий педагогічний процес передбачає кінцевий результат (оптимізацію громадянської міжособистісної взаємодії, гармонійний особистісний розвиток громадянина) і засоби його реалізації (наявність мети, виховних програм, методів, засобів, виконавців) [5].

Висновки. Сучасна модернізація всієї системи освітнього простору вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити виявлення вмотивованих громадянських вчинків, дій; формування особистості, громадянина з активною громадянською позицією, яка передбачає оволодіння здобувачів освіти знаннями про обов'язки і права громадян; сформованість в людини високих морально-вольових характеристик, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, патріотичних якостей і почуттів.

Перспективи подальших розвідок із даного напрямку вбачає у розкритті актуальних факторів і засобів формування громадянськості, що сприятимуть вихованню громадянської відповідальності у системі виховної роботи закладів вищої освіти.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник]. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Виховання громадянської культури. URL: <http://readbookz.com/book/172/5496.html>
3. Виховання громадянськості старшокласників. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7914/97/>
4. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів. 5–9 клас. Посібник для вчителя Рафальська М., Боярчук О., Герасим Н. та ін. Х. : Вид. група «Основа», 2017. 136 с.
5. Гуревич Р. С., Гордійчук Г. Б., Кадемія М. Ю., Кобиця В. М., Коношевський Л. Л. Підготовка майбутніх учителів в інформаційному освітньому середовищі педагогічних ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики підготовки фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 57. С. 5-18.
6. Гуревич Р. С., Фрицюк В. А., Костенко Н. І. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики підготовки фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 55. С. 128-137.
7. Гуревич Р.С., Гордійчук Г.Б., Кадемія М.Ю., Кобиця В.М., Коношевський Л.Л.. Підготовка майбутніх учителів в інформаційному освітньому середовищі педагогічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики підготовки фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 57. С. 5-14.
8. Давидюк М.О., Подуфалов А.І. Виховний потенціал конструкторської діяльності школярів (на матеріалі інтегрованого навчання в початковій школі). *Українська Полоністика. Ukrainian Polonistyka.* 2020. №18. С. 145-150.
9. Давидюк М.О., Поливана А.С. Взаємозв'язок етнічних стереотипів та громадянської культури студентської молоді. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2021. Вип. 66. С. 131-137.
10. Дерев'яно Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.- метод. посіб. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.
11. Каплінський В. В. Авторський підхід до моделювання системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2022. Вип. 72. С. 47-53.
12. Люльчак С. Ю., Імерідзе М. Б. Формування громадянської зрілості в процесі національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Випуск 17(173). Серія: Педагогічні науки.* 2022. С. 32–37.
13. Нікітіна Н. П. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею. автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Луганськ, 2007. 23 с.
14. Панчук А.П. Громадянське виховання студентів педагогічних університетів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Андрій Паладійович Панчук; НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2012. 210 с.
15. Педагогічні умови виховання громадянської правової культури старшокласників у процесі позакласної роботи. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19891-pedagogichni-umovi-vixovannya-gromadyansko%D1%97-pravovo%D1%97-kulturi-starshoklasnikiv-u-procesi-pozaklasno%D1%97-roboti.html>
16. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа.* 1994. №1-2. С.68-70.

References

1. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti:[pidruchnyk] [Personality education: [textbook]].Kyiv: Lybid, 2008. 848 s.
2. Vykhovannia hromadianskoi kultury [Education of civic culture]. URL: <http://readbookz.com/book/172/5496.html>
3. Vykhovannia hromadianskosti starshoklasnykiv [Education of citizenship of high school students]. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7914/97/>
4. Hromadianska vidpovidalnist: 80 vprav dlia formuvannia hromadianskoi ta sotsialnoi kompetentnosti pid chas vyvchennia riznykh shkilnykh predmetiv. 5–9 klas. Posibnyk dlia vchytelia [Civic responsibility: 80 exercises for the formation of civic and social competences during the study of various school subjects. 5-9 grade. Teacher's guide]. Rafalska M., Boiarchuk O., Herasym N. ta in. Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2017. 136 s.
5. Hurevych R. S., Hordiichuk H. B., Kademiiia M. Yu., Kobysia V. M., Konoshevskiy L. L. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv v informatsiinomu osvitnomu seredovyschchi pedahohichnykh ZVO [Training of future teachers in the informational educational environment of pedagogical higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky pidhotovky fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2020. Vyp. 57. S. 5-18.
6. Hurevych R. S., Frytsiuk V. A., Kostenko N. I. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv do profesiinoho samorozvytku v pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Preparation of future teachers for professional self-development in pedagogical institutions of higher education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky pidhotovky fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2020. Vyp. 55. S. 128-137.
7. Hurevych R.S., Hordiichuk H.B., Kademiiia M.Iu., Kobysia V.M., Konoshevskiy L.L. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv v informatsiinomu osvitnomu seredovyschchi pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Training of future teachers in the informational educational environment of pedagogical institutions of higher education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky pidhotovky fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2020. Vyp. 57. S. 5-14.
8. Davydiuk M.O., Podufalov A.I. Vykhovnyi potentsial konstruktorskoj diialnosti shkolariv (na materialii intehrovanoho navchannia v pochatkovii shkoli) [The educational potential of construction activities of schoolchildren (based on the material of integrated education in elementary school)]. *Ukrainska Polonistyka. Ukrain'ska Polonistyka*. 2020. №18. S. 145-150.
9. Davydiuk M.O., Polyvana A.S. Vzaiemozviazok etnichnykh stereotypiv ta hromadianskoi kultury studentskoi molodi [The relationship between ethnic stereotypes and civic culture of student youth]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2021. Vyp. 66. S. 131-137.
10. Derevianko N., Kostiv V. Formuvannia hromadianskoi kultury osobystosti shkoliara: navch.- metod. Posib [Formation of the civic culture of the schoolboy's personality: education - method. manual]. Kyiv : TOV «Praidruk», 2011. 352 s.
11. Kaplinskiy V. V. Avtorskyi pidkhid do modeliuвання systemy profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v osvitno-vykhovnomu seredovyschchi ZVO [The author's approach to the modeling of the system of professional formation of the future teacher in the educational and educational environment of higher education institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2022. Vyp. 72. S. 47-53.
12. Liulchak S. Yu., Imeridze M. B. Formuvannia hromadianskoi zrilosti v protsesi natsionalno-patrio-tychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Formation of civic maturity in the process of national-patriotic education of students of higher education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka. Vypusk 17(173). Serii: Pedahohichni nauky*. 2022. S. 32–37.
13. Nikitina N. P. Formuvannia hromadianskoi pozytsii uchniv u navchalno-vykhovnomu protsesi pedahohichnoho litseiu. avtoref. dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk: spets. 13.00.07 – teoriia i metodyky vykhovannia [Formation of the civic position of students in the educational process of the pedagogical lyceum. autoref. thesis ... to obtain the scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Luhansk, 2007. 23 s.
14. Panchuk A.P. Hromadianske vykhovannia studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi turystsko-kraieznavechoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Andrii Paladiiovych Panchuk; NAPN Ukrainy, Int problem vykhovannia [Civic education of students of pedagogical universities in the process of tourism and local history activities: dissertation. ... candidate ped. Sciences]. Kyiv, 2012. 210 s.
15. Pedahohichni umovy vykhovannia hromadianskoi pravovoi kultury starshoklasnykiv u protsesi pozaklasnoi roboty [Pedagogical conditions for education of civil legal culture of high school students in the process of extracurricular work]. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19891-pedagogichni-umovi-vixovannya-gromadyansko%D1%97-pravovo%D1%97-kulturi-starshoklasnykiv-u-procesi-pozaklasno%D1%97-roboti.html>
16. Smetanskyi M.I., Haluziak V. M. Profesiina vidpovidalnist yak rysa osobystosti [Professional responsibility as a personality trait]. *Ridna shkola*. 1994. №1-2. S.68-70.

АННА ПАРАНЮК

t.anna.paranyuk@gmail.com

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано вітчизняний досвід створення критеріальної бази, що стосується сформованості соціальної компетентності різних суб'єктів освітнього процесу. Враховуючи специфіку соціальної компетентності як складного особистісного утворення, вітчизняні дослідники в більшості виокремлюють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний критерії. Складні ієрархізовані критеріальні системи містять критерії та їх підструктури. У статті зазначається доцільність виокремлення таких показників, як коригування власних дій відповідно до поставленої мети та інтересів учасників взаємодії, вміння збагачення інтеріоризованого соціального досвіду на основі самовдосконалення; вміння налагоджувати зворотній зв'язок у спілкуванні засобами мовної та невербальної взаємодії; брати на себе відповідальність за прийняття певних рішень; уміння уникати конфліктних ситуацій та за потреби їх розв'язувати.

Акцентовано увагу на тому, що соціальна компетентність визначає високий рівень готовності і здатність старшокласників взаємопов'язано вирішувати проблеми саморозвитку і діалогічної взаємодії з соціумом, активну та відповідальну позицію щодо соціально значущої діяльності й вміння аналізу і вирішення проблемних соціальних ситуацій з урахуванням особистісних і соціальних наслідків. У статті пропонується визначати сформованість соціальної компетентності старшокласників за такими критеріями: ціннісно-орієнтаційний, інтелектуально-пошуковий, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Ключові слова: критерії, показники, соціальна компетентність, старшокласники.

ANNA PARANIUK

graduate student of the department of pedagogy, professional education and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhkogo St., 32, Vinnytsia

CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article analyzes the domestic experience of creating a criterion base related to the formation of social competence of various subjects of the educational process. Taking into account the specifics of social competence as a complex personal formation, domestic researchers mostly single out value-motivational, cognitive, activity, and personal criteria. Complex hierarchical criteria systems contain criteria and their substructures. The article notes the expediency of highlighting such indicators as adjusting one's own actions in accordance with the set goal and interests of interaction participants, the ability to enrich internalized social experience based on self-improvement; the ability to establish feedback in communication by means of linguistic and non-verbal interaction; take responsibility for making certain decisions; the ability to avoid conflict situations and, if necessary, resolve them.

Attention is focused on the fact that social competence determines a high level of readiness and the ability of high school students to solve the problems of self-development and dialogical interaction with society, an active and responsible position regarding socially significant activities, and the ability to analyze and solve problematic social situations, taking into account personal and social consequences. The article proposes to determine the formation of social competence of high school students according to the following criteria: value-orientational, intellectual-searching, communicative-active, personal-reflective.

Key words: criteria, indicators, social competence, high school students.

У динамічному ландшафті сучасної освіти набуття учнями ґрунтовних академічних знань, безсумнівно, має важливе значення. Однак не менш важливим аспектом, який часто лежить в основі навчальних успіхів та особистого розвитку учнів, є формування у них соціальної компетентності як інтегральної якості, що дозволяє ефективно орієнтуватися в соціальній взаємодії, налагоджувати конструктивні стосунки з оточенням.

Роки навчання в школі відіграють ключову роль у формуванні соціальної компетентності школярів, впливаючи не лише на їх безпосередню соціальну взаємодію, а й закладаючи основу для майбутньої успішної міжособистісної взаємодії. Оскільки наш світ стає все більш взаємопов'язаним, здатність співпрацювати, спілкуватися та співпереживати стала невід'ємною складовою успіху як в академічній, так і в професійній сферах.

Однією з передумов успішного педагогічного керівництва розвитком соціальної компетентності старшокласників є визначення критеріїв та показників її сформованості.

Метою статті є визначення на основі аналізу та систематизації педагогічних джерел критеріїв і показників розвитку соціальної компетентності, які можуть скласти діагностичну основу моніторингу становлення цієї комплексної якості у старшокласників.

Критерій - це мірило оцінки, ознака, необхідна та достатня, виходячи з якої виробляється оцінка, визначення чи класифікація чогось. Критерій завжди є мірою явища, за допомогою якої складається адекватна характеристика за істотними ознаками.

Показник є конкретним вимірником критерію, забезпечує доступність критерію для спостереження і виміру. Показники відображають окремі властивості та ознаки об'єкта, що пізнається, і слугують засобом накопичення кількісних або якісних даних для критеріального узагальнення. Головна характеристика показника – конкретність - дозволяє розглядати його як більш частковий по відношенню до критерію. З цього випливає, що один критерій може мати кілька показників. Критерій виявляється на підставі системи показників, тому характеризує кількісно-якісну визначеність явища, що вивчається у конкретному дослідженні.

Звернемося до досліджень вітчизняних науковців з метою ознайомлення з критеріальною базою визначення сформованості соціальної компетентності різних суб'єктів освітнього процесу.

Науковець І. Зарубінська акцентує увагу на тому, що дослідження соціальної компетентності переважно зосереджені на окремих складових цього феномену: розумових і навчальних діях, особливостях діяльності як активності особистості, якостях та характеристиках індивіда. Виходячи з розуміння соціальної компетентності як складного особистісного утворення, І. Зарубінська визначає такі критерії оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: особистісний, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [11, с.12].

Складну ієрархізовану систему критеріїв та їх показників розробила І. Сидорук, пропонуючи її для визначення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: мотиваційно-ціннісний критерій: 1) мотиваційна підструктура - сила та стійкість мотиваційних орієнтацій особистісного й соціо професійного становлення студента; сила та стійкість мотиваційних орієнтацій у соціально-професійній діяльності; сила й стійкість мотиваційних орієнтацій у міжособистісних стосунках, що становлять основу соціальної спрямованості студента, рівень соціально-професійної зрілості; 2) ціннісна підструктура - чіткість ієрархії соціально значущих, професійних цінностей; сила та стійкість просоціальних ціннісних орієнтацій; розвиненість ціннісно-смыслового розуміння студентами соціальної дійсності; ставлення до соціальних норм і цінностей, що конкретизуються в показниках. Когнітивно-діяльнісний критерій: 1) для когнітивної підструктури – глибина, повнота, міцність і структурованість соціальних знань; розвиненість, ступінь розуміння предметної сфери; розуміння змісту сфери діяльності; глибина, повнота, міцність знань щодо того, «як діяти», «як бути»; розвиненість системи інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії, що конкретизуються в показниках; 2) для діяльнісної підструктури - якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, реалізації соціально-професійних функцій); якість, багатство рольового репертуару соціальної поведінки; багатство практичного соціального досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь прояву соціальної активності, автономності, адаптивності, соціально-професійної мобільності, їх якість, що конкретизуються в показниках. Особистісно-рефлексивний критерій: 1) для особистісної підструктури - ступінь розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних та індивідуальних властивостей фахівця, що визначають соціальну компетентність майбутнього соціального працівника, внутрішніх потреб у ній); здатностей, що конкретизуються в показниках; 2) для рефлексивної підструктури - повнота, ступінь розвиненості спроможності до рефлексії власної соціо професійної діяльності й діяльності інших, що конкретизуються в показниках [15, с. 16].

Відповідно до завдань дослідження, науковець М. Докторович розробила критерії сформованості соціальної компетентності старшого підлітка: сформованість самовизначення (власного «Я»), ціннісні орієнтації, самостійність, соціальна активність, саморегуляція, інтелектуальна лабільність, синергічність. На основі визначеного змісту соціальної компетентності виокремлено низку параметрів цих критеріїв: внутрішня, зовнішня чи ситуативна мотивація, стійкі чи нестійкі інтереси та патерни поведінки, чітке усвідомлення соціальних норм, активна взаємодія з соціальними нормами чи намагання не брати участі в соціальному житті [8, с. 11].

Дослідник О. Московчук, вивчаючи прояви соціальної компетентності як комплексної якості студентів педагогічного університету, пропонує спиратися на критеріальну базу, що складається з ціннісного, пізнавально-інформаційного, особистісно-рефлексивного, комунікативно-діяльнісного критеріїв [14, с.7-8].

Визначення психолого-педагогічних чинників соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку зумовило виокремлення дослідником О. Шишовою таких критеріїв досліджуваного явища: «когнітивне знання про оточуючий світ, діяння в оточуючому просторі, емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших, що розвиваються в дошкільному віці» [17, с.10].

Характеризуючи соціально-комунікативну компетенцію дітей старшого дошкільного віку, М. Айзенбарт виокремлює такі критерії і показники: «когнітивний із показниками: обізнаність із нормами соціальної поведінки, вміння розуміти емоційний стан інших дітей, розуміння дитиною специфіки ситуації спілкування, обізнаність із іграми; емоційний із показниками: вміння контролювати свої емоції та настрої, володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, емоційна спрямованість на однолітків у групі, здатність будувати безконфліктні взаємини; комунікативно-інтерактивний із показниками: вміння вести діалог із дорослими і ровесниками, отримувати необхідну інформацію під час діалогу, взаємодіяти в процесі ігрової діяльності, співвідносити свої бажання із інтересами інших, вислуховувати співрозмовника, відстоювати власну думку» [1, с. 98].

Дослідник Н. Даценко пропонує визначати критерії соціальної компетентності особистості на індивідуальному та соціальному рівнях: 1) когнітивний критерій - знання про шляхи планування власного життєвого сценарію, дивергентне та творче мислення щодо побудови соціальної взаємодії, продуктивного вирішення конфліктів, співробітництва, здорового способу життя, поведінки у складних ситуаціях; 2) емоційно-мотиваційний критерій - розуміння емоційних проявів, бажань, очікувань Інших, відчуття нюансів соціальних ситуацій, вміння налаштуватись на спілкування, наявність соціальних мотивів; 3) особистісно-ціннісний критерій - наявність почуття власної гідності, відповідальності, принциповості, шанування прав Інших, цінність «Іншого», толерантність, наявність не викривлених соціально-орієнтованих ціннісних орієнтацій; 4) комунікативно-поведінковий критерій - навички ефективної взаємодії з соціумом, вміння застосування стратегій спілкування залежно від ситуації, продуктивної співпраці з дорослими та однолітками, вміння діяти адекватно ситуації, вміння виконання соціальних ролей, застосування технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів та виходу з кризових ситуацій [7, с. 9].

Важливими показниками соціальної компетентності, що вже склалася, дослідник Д. Губарева вважає позитивне ставлення до людей, осіб з особливими потребами, представників інших народів; сформовані позитивні настанови на взаємодію та дружбу; мотиви освітньої діяльності, спілкування, участі в колективних формах діяльності; активність, відкритість, здатність до співчуття, толерантність як цінні якості особистості. Д. Губарева, маючи на меті визначення рівня сформованості соціальної компетентності молодших школярів, створює критеріальну систему, що складається з когнітивно-мотиваційного критерію (знання про загальні норми моралі та правила поведінки в родині, колективі, суспільстві, способи їх дотримання; про свої права й обов'язки, сутність соціальних ролей; про способи взаємодії (вербальні і невербальні; безпосередні, дистанційні - віртуальні) та їх ефективність; про управління своїми емоціями та діями; про способи уникнення конфліктних ситуацій; емоційно-рефлексивного критерію (усвідомлення важливості взаємодії з присутніми людьми, дружніх стосунків з однолітками; вміння аналізувати свої дії (вчинки), прогнозувати їх результати відповідно до мети і соціальних норм; вміння аналізувати свій емоційний стан та інших людей, контролювати емоції відповідно до здійсненого аналізу; коригувати свої дії відповідно до поставленої мети й інтересів учасників взаємодії; вміння збагачувати інтеріоризований соціальний досвід на основі самовдосконалення; операційно-діяльнісного критерію (вміння та навички, що забезпечують здатність приймати загальні норми моралі і правила поведінки в родині, колективі, суспільстві, дотримуватися їх, установлювати й підтримувати стосунки з різними соціальними групами й окремими людьми, особливо однолітками, бути активним у дружбі, спілкуванні та навчанні, співчутливим, толерантним у взаємодії з оточенням, особами з особливими потребами, представниками інших народів, проявляти зворотній зв'язок у спілкуванні засобами мовної та невербальної взаємодії; рахуватися з бажаннями та інтересами інших людей, установлювати власну позицію; самостійно приймати деякі рішення, брати на себе відповідальність за їх прийняття; уникати конфліктних ситуацій та за потреби їх розв'язувати; брати участь у колективних формах діяльності (ігровій, освітній, трудовій, спортивній тощо) [6, с.88-89].

Сукупність показників, що унаочнюють критерії сформованості соціальної компетентності дітей-дошкільників, створена О. Литвишко, доволі повно відображає всі важливі характеристики досліджуваного явища. Система критеріїв у дисертаційному дослідженні «Формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років засобами казки в дошкільному навчальному закладі» містить: соціально-особистісний критерій з показниками: обізнаність дитини з образом самої себе, власним «Я», своїм місцем у системі людської життєдіяльності (у сім'ї, групі однолітків, соціально-комунікативному просторі, різних видах діяльності); з елементарними соціально-моральними нормами міжособистісних взаємин; соціально-комунікативний з показниками: вміння дотримуватися норм міжособистісних взаємин під час спілкування; здатність самостійно

встановлювати й підтримувати партнерські, ділові та особисті контакти з іншими дітьми, узгоджувати свої дії, поведінку з іншими, допомагати їм; уміння обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, володіння правилами поведінки в конфліктах; соціально-вчинковий з показниками: уміння ідентифікувати моральні еталони і вчинки, втілені в характеристики героїв казок, із власними, висловлювати особисту позицію; виявляти інтерес до улюблених літературних творів, уміння сформулювати своє ставлення до вчинків та поведінки героїв казок, давати їм моральну оцінку; уміння діяти відповідно до соціально-моральних еталонів у різних ситуаціях і втілювати елементи інших мистецьких діяльностей (спів, образні рухи, малюнки-декорації, маски) [13, с. 75].

Відомо, що кожен конкретний показник вимірювання демонструє ступінь сформованості критерію. Необхідність оцінювання реального стану становлення соціальної компетентності вчителя початкової школи спонукала дослідника О. Варецьку до створення відповідної критеріальної системи. Науковець всі критерії сформованості цього явища умовно об'єднала в дві групи, перша з яких створює уявлення щодо проявів соціальних знань, відповідних учинків, дій і почуттів учителя, що стосуються зовнішніх форм прояву (судження, вчинки, дії тощо). Друга група не характеризується зовнішніми проявами. До неї належать внутрішні соціальні мотиви, соціальні переконання, плани, орієнтації вчителя.

Таким чином, показники розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи О. Варецька пропонує розглядати як міру поєднання якісного й кількісного відображення певних властивостей цього явища, що може змінюватися: мотиваційно-ціннісний критерій (мотиви соціальної поведінки (прагнення, бажання, прояви); здатність до соціального розвитку (особистісні цілі та прагнення); когнітивний критерій (соціально-педагогічні та соціально-психологічні знання, спосіб їх здобуття та засвоєння); діяльнісний критерій (вміння організації освітнього процесу на соціально орієнтованій основі, вміння, навички, практичний досвід у системах роботи «дитина – вчитель», «дитина – дитина», «сім'я – дитина»); операційний критерій (вміння цілепрогнозування соціальної діяльності в професійному середовищі, вміння конструктивного вирішення соціальних завдань у професійній діяльності, завдань соціалізації, виховання й розвитку особистості молодшого школяра; вміння організації й керування процесом вирішення соціальних завдань у професійній діяльності; організації соціальної діяльності на діагностичній основі у ЗНЗ; вміння реалізації соціально зорієнтованої методичної й комунікативної функцій та здійснення педагогічної рефлексії); особистісно-професійний критерій (емпатійність, професійна спрямованість, комунікативність, організованість, спрямованість на навчальні предмети); рефлексивний критерій (здатність до самоаналізу й самооцінки, готовність підвищувати рівень власної соціальної компетентності) [3, с.116-118].

Вивчення теоретичних засад формування життєвої компетентності старшокласників та творчій досвід організації позаурочної діяльності за цим напрямом становлення дитячої особистості дозволили В. Дячук визначити критерії сформованості досліджуваного явища: мотиваційний (позитивна налаштованість на успішну життєдіяльність, усвідомлення цілей життя, здійснення вибору на пряму майбутньої професійної діяльності); аксіологічний (ціннісне ставлення до життя, до себе, до оточуючих людей, ціннісне ставлення до оточуючого світу); когнітивний (наявність науково-теоретичних і практичних знань); діяльнісний (прийняття громадських норм поведінки, життєво творчі здібності, володіння моделями поведінки у конфліктних ситуаціях); рефлексивно-оцінний (здатність до саморегуляції, самоконтролю, самоаналізу) [9, с. 88-89].

В. Коваленко до складу критеріїв сформованості соціальної компетентності молодших школярів відносить: 1) когнітивний критерій, що характеризується такими показниками: знання про якість особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві; знання про себе як про об'єкта і суб'єкта соціальних відносин; знання про свою фізичну, психологічну та соціальну сутність, про основні соціальні ролі, норми спілкування і взаємодії; знання про способи взаємодії людей у суспільстві, про вербальні та невербальні засоби спілкування; знання про способи самовираження, пояснення, переконання;

2) мотиваційно-ціннісний критерій містить такі показники: інтерес до соціально значущої діяльності, ініціатива, емоційно-ціннісне ставлення до неї; визначення образів-еталонів соціальної поведінки; наполегливості у подоланні труднощів; вміння контролювати та регулювати свої емоції;

3) поведінково-діяльнісний критерій характеризується такими показниками: здатність до самоорганізації та самоконтролю; дії, що не суперечать загально визнаним соціальним нормам (різноманітні та адекватні); навички конструктивної взаємодії з оточуючими та самостійна і впевнена поведінка в незнайомих ситуаціях; уміння самостійно знайти адекватний спосіб поведінки в конфліктах з дорослими та однолітками; освоєння різних правил, норм, звичаїв, вироблених у процесі суспільного розвитку; вміння ставити різнорівневі цілі, завдання і досягати їх; 4) комунікативний критерій має такі показники: здатність до самопрезентації, вміння встановлювати стосунки, взаємодію з іншими (знайомитися, створювати групу); володіння різними формами й способами мовлення та іншими видами комунікації; володіння правилами поведінки в сучасному

інформаційному просторі та ІКТ для соціальної комунікації, комунікативна толерантність; 5) інформаційно-рефлексивний критерій містить такі показники: вміння оцінювати і пояснювати свою поведінку та вчинки, аналізувати вчинки інших людей; здатність вербалізувати свій план дій, вміння оцінити ефективність спільної діяльності; навички самостійно шукати, отримувати, систематизувати, аналізувати та відбирати необхідну для розв'язання соціальних завдань інформацію, перетворювати, зберігати й передавати її [12, с. 110-111].

Загально визнано, що ефективність формування соціальної компетентності суб'єктів освітнього процесу залежить від успішності перебігу соціалізації, що зумовлена впливом соціальних, дидактичних, матеріально-технічних, професійних умов середовища навчання. Особлива система взаємовідносин, яка складається в освітньому закладі між викладачами і студентами, між членами студентської групи, визначальним чином впливає на пізнання індивідом свого внутрішнього світу, вибір життєвої позиції, набуття вмінь саморегуляції, розвиток соціального мислення і оволодіння рольовим репертуаром. Враховуючи сенситивність юнацького віку та розглядаючи соціальну компетентність як складне особистісне утворення, науковець Н. Борбич пропонує таку систему критеріїв та показників сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: когнітивний (загальна успішність студента, якість світоглядних і людинознавчих знань, ставлення до збагачення й поглиблення соціально-професійних знань, навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання); ціннісно-мотиваційний (чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії); діяльнісно-практичний (усвідомлення професійних дій і рішень, соціальний інтелект, соціальна активність); рефлексивно-саморегулятивний (усвідомлення рольової поведінки, комунікативна толерантність, адекватність самооцінки, переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції, рівень соціальної зрілості) [2, с. 11-12].

О. Жукова критеріями сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів вважає мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний [10, с. 11]. У дослідженні визначено, що їх показниками виступають: гуманність як інтегральна й одна з найважливіших особистісних якостей, яка характеризує таку властивість, як людяність майбутнього фахівця; гуманістична спрямованість як позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні і духовні потреби; людяність, працелюбність, чесність, чуйність, патріотичність, що реалізуються в площині обраної професії; гуманістична свідомість, що позначає людську здатність ідеально відтворювати дійсність у процесі формування гуманістичного мислення; гуманістичні знання; гуманістичні переконання [10, с. 11].

Розробка змістово-методичного забезпечення соціально-педагогічних умов формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти зумовила виокремлення М. Федорцем таких критеріїв: спонукальний, пізнавальний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний; таких показників: просоціальні мотиви, соціальний інтелект, соціальна поведінка, соціальні цінності [16, с.6].

У дослідженні О. Грибанової «Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі» ступінь сформованості досліджуваного явища визначається на основі таких критеріїв та їх показників: 1) ціннісно-мотиваційного (спрямованість на соціальну взаємодію, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до виконання соціальних ролей, цінності просоціальної поведінки та ін.); 2) когнітивно-діяльнісного (соціальні знання, необхідні для взаємодії людини із самою собою, з іншими людьми для оптимального вирішення соціально значущих завдань, а також соціальні вміння, у тому числі вміння соціального проектування та соціального прогнозування); 3) регулятивного (здатність до саморегуляції, просоціальна поведінка, здатність працювати у команді та ін.); 4) рефлексивного (рефлексивність, децентричність, адекватна самооцінка, відповідальність, соціальна активність, комунікабельність, соціальна ідентичність) [5, с. 95-96].

Діючи відповідно до методології гуманітарно-цілісного підходу та системного аналізу, спираючись на результати узагальнення критеріальної бази соціальної компетентності, створеної вітчизняними дослідниками, визначимо критерії соціальної компетентності учнів старшої школи та відповідні їм показники, за допомогою яких можна буде визначити стан та ступінь цілісності компонентів досліджуваного новоутворення на різних рівнях гуманітарного розвитку старшокласників.

Висвітливо якісні характеристики критеріїв сформованості соціальної компетентності учнів старшої школи.

Ціннісно-орієнтаційний критерій сформованості соціальної компетентності старшокласників характеризують сила і стійкість соціальних мотивів, розвиненість здатності до орієнтування цілей та мотивів на діалогічну взаємодію з іншими в соціумі, на співробітництво та творчість, на відповідальну, ініціативну, самостійну соціально значущу діяльність.

Інтелектуально-пошуковий критерій сформованості соціальної компетентності старшокласників визначають глибина, повнота та міцність соціальних знань про соціальну реальність, норми і правила соціальної взаємодії, самостійність оперування ними й інтелектуальні здібності та вміння, що характеризують ступінь розвитку інтелектуального інтелекту.

Комунікативно-діяльнісний критерій розвитку соціальної компетентності старшокласників зумовлює якість сформованості вмінь виконання різних соціальних ролей, вмінь встановлювати соціальні контакти, а також рівень соціалізованості особистості (легкість і вдалість вирішення соціальних проблем, завдань цілепрогнозування власної соціальної діяльності, конструктивного вирішення соціальних завдань, завдань соціалізації).

Особистісно-рефлексивний критерій сформованості соціальної компетентності старшокласників характеризують ступінь розвиненості рефлексивних здібностей, емпатійності, комунікативності, організованості, здатність до критичного самоаналізу та самооцінки готовності щодо підвищення рівня вмінь використання методик духовного, тілесного, інтелектуального саморозвитку. Саме рефлексія визначає здатність особистості адекватно оцінювати власні стани, якості і здібності, усвідомлювати, критично аналізувати і корегувати власні дії, осмислювати вихідні засади, принципи, на яких ґрунтується власна діяльність і поведінка [4, с. 28].

Отже, соціальна компетентність визначає високий рівень готовності і здатності старшокласників взаємопов'язано вирішувати проблеми саморозвитку і діалогічної взаємодії з соціумом, активну та відповідальну позицію щодо соціально значущої діяльності й вміння аналізу і вирішення проблемних соціальних ситуацій з урахуванням особистісних і соціальних наслідків. Розглядаючи соціальну компетентність особистості як складну інтегральну здатність особистості та беручи до уваги її структуру, вважаємо за доцільне визначати міру її сформованості за такими критеріями: ціннісно-орієнтаційний, інтелектуально-пошуковий, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Література

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників крізь призму ігрової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2013. Вип. 29. С. 417-422.
2. Борбич Н.В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів»: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2013. 20 с.
3. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук. Київ, 2015. 614 с.
4. Галузьяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
5. Грибанова О.Є. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2019. 281 с.
6. Губарева Д.В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктивної діяльності: дис. на здобуття наук. ступ. доктора філософії. Київ, 2021. 355 с.
7. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 6. С. 8-10.
8. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. Київ: 2007. 19 с.
9. Дячук В.І. Формування життєвої компетентності старшокласників у позааурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Миколаїв, Умань, 2019. 20 с.
10. Жукова О.А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: автореф. дис. на здоб. наук. ст. докт. пед. наук. Тернопіль, 2019. 37 с.
11. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук, Київ: Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2011. 38 с.
12. Коваленко В.В. Використання WEB-орієнтованих і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності молодших школярів: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Київ, 2018. 286 с.
13. Литвишко О.М. Формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років засобами казки в дошкільних навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2019. 272 с.
14. Московчук О.С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. на здобуття наук. ступ. доктора філософії. Вінниця, 2020. 330 с.

15. Сидорук І.І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук. Тернопіль, 2021. 37 с.
16. Федоруц М.В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Тернопіль, 2021. 370 с.
17. Шишова О.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: дис. канд. психол. наук. Київ, 2012. 225 с.

References

1. Aizenbart M. M. Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentsii starshykh doshkilnykiv kriz pryzmu ihrovoi diialnosti. [Formation of social and communicative competence of older preschoolers through the prism of game activity.] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. Klasych. pryvat. un-t. Zaporizhzhia*, 2013. Vyp. 29. S. 417-422.
2. Borbych N.V. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv»: avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Formation of social competence of students of pedagogical colleges": autoref. thesis Ph.D. ped. of science]. Kyiv, 2013. 20 s.
3. Varetska O.V. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku sotsialnoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovoї shkoly u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: dys. na zdobuttia nauk. stup. doktora ped. nauk. [Theoretical and methodological principles of the development of social competence of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education: thesis. for obtaining sciences. stupa doctor of pedagogy of science]. Kyiv, 2015. 614 s.
4. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia. [Indicators of reflexivity as a criterion of the teacher's personal maturity]. *Psykhologo-pedahohichni problemy v osvitnomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. Kharkiv: KhNPU; KhOHOKZ*, 2012. S. 25-29.
5. Hrybanova O.Ie. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky v koledzhi: dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk. [Formation of social competence of future economists in the process of professional training in college: dissertation. on of science stupa Ph.D. ped. of science]. Zaporizhzhia, 2019. 281 s.
6. Hubarieva D.V. Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv zasobamy proiektivnoi diialnosti: dys. na zdobuttia nauk. stup. doktora filosofii. [Formation of the foundations of social competence in younger schoolchildren by means of projective activities: diss. for obtaining sciences. stupa doctor of philosophy]. Kyiv, 2021. 355 s.
7. Datsenko N. Pro strukturu sotsialnoi kompetentnosti uchniv. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. [About the structure of social competence of students]. *Psykhohihiia. Pedahohika. Sotsialna robota*. 2012. Vyp. 6. S. 8-10.
8. Doktorovych M.O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. st. kand. ped. nauk. [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family: author's abstract. thesis for obtaining sciences. Art. Ph.D. ped. of science]. Kyiv: 2007. 19 s.
9. Diachuk V.I. Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. [Formation of life competence of high school students in extracurricular activities: author's abstract. thesis for obtaining sciences. stupa Ph.D. pedagogue of science]. Mykolaiv, Uman, 2019. 20 s.
10. Zhukova O.A. Dydaktychna systema formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv humanitarnykh spetsialnosti klasychnykh universytetiv zasobamy ihrovykh tekhnolohii: avtoref. dys. na zdob. nauk. st. dokt. ped. nauk. [Didactic system of formation of social competence of students of humanities majors of classical universities by means of game technologies: autoref. thesis on of science Art. dr. ped. of science]. Ternopil, 2019. 37 s.
11. Zarubinska I.B. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. st. dokt. ped. nauk. [Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher educational institutions of the economic profile: author's abstract. diss. for obtaining sciences. Art. dr. ped. of Science]. Kyiv: In-t vyshch. osvity NAPN Ukrainy, 2011. 38 s.
12. Kovalenko V.V. Vykorystannia WEB-orientovanykh i multymediinykh tekhnolohii u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. [The use of WEB-oriented and multimedia technologies in the formation of social competence of younger schoolchildren: dissertation. for obtaining sciences. Ph.D. ped. of science]. Kyiv, 2018. 286 s.
13. Lytvysko O.M. Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti ditei 5-6 rokiv zasobamy kazky v doshkilnykh navchalnykh zakladakh: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. [Formation of the foundations of social competence of 5-6-year-old children by means of fairy tales in preschool educational institutions: dissertation. for obtaining sciences. stupa Ph.D. ped. of science]. Pereiaslav-Khmelnyskiy, 2019. 272 s.
14. Moskovchuk O.S. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh studentskoho samovriaduvannia: dys. na zdobuttia nauk. stup. doktora filosofii. [Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions in the conditions of student self-government: dissertation. for obtaining sciences. stupa doctor of philosophy]. Vinnytsia, 2020. 330 s.
15. Sydoruk I.I. Teoriia i metodyka formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. na zdobuttia nauk. stup. dok. ped. nauk. [Theory and method of formation

of social competence of future social workers in the process of professional training: diss. for obtaining sciences. stupa dock. ped. of science]. Ternopil, 2021. 37 s.

16. Fedoruts M.V. Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy neformalnoi osvity: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk. [Socio-pedagogical conditions of formation of social competence of high school students by means of non-formal education: diss. for obtaining sciences. stupa Ph.D. ped. of science]. Ternopil, 2021. 370 s.
17. Shyshova O.M. Psykholoho-pedahohichni chynnyky rozvytku sotsialnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: dys. kand. psykhol. nauk. [Psychological and pedagogical factors in the development of social competence of older preschool children: diss. Ph.D. psychol. of science]. Kyiv, 2012. 225 s.

УДК 378.015.31:172.15:355.01

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-56-62>

НЕЛІНА ХАМСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>
nelina88@ukr.net

доцент

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КАТЕРИНА ПОЛЯНСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-7489-1534>
katya-10@ukr.net

викладачка

Вінницький національний медичний університет
імені М. І. Пирогова
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

ЮРІЙ КОВАЛЬЧУК

yrchukk@gmail.com

студент магістратури

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми патріотичного виховання студентської молоді в умовах війни. На основі аналізу наукової літератури розкрито різні підходи до визначення понять патріотизм, патріотичне виховання. Окреслено цілі, завдання, зміст цього напрямку виховання, що диктуються викликами сьогодення. Закцентовано увагу на формуванні у студентської молоді таких її характеристик як патріотична самосвідомість, національна ідентичність, національні цінності, громадянська відповідальність, дієвість у збереженні культурної спадщини, мови, історії, захисті національної цілісності держави, її національних інтересів. Охарактеризовано особливості прояву патріотизму молоді на тлі війни, яку розв'язала російська федерація проти України: потреба й готовність до діяльності патріотичного змісту, відповідальність за долю Батьківщини, потреба в захисті своєї ідентичності та державних інтересів, громадянська активність, підвищення інтересу до історії, культурних, релігійних традицій українського народу. Розкрито напрями патріотичного виховання в сучасних надскладних умовах, в яких перебуває українське суспільство.

Висвітлено інноваційні форми й методи реалізації програми національно-патріотичного виховання студентської молоді в рамках практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, структура патріотизму, патріотична самосвідомість.

NELINA KHAMSKA

associate professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,
Ostrozkoho Str. 32, Vinnytsia

CATHERINE POLYANSKA

lecturer,
Vinnytsia National Medical University named after
Mykola Ivanovych Pirogov,
Pirogova Str. 56, Vinnytsia

YURI KOVALCHUK

master's degree student,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozkoho Str. 32, Vinnytsia

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH STUDENTS IN THE CONTEXT OF MARITAL STATE

The article substantiates the relevance of the problem of patriotic education of student youth in times of war. On the basis of the analysis of scientific literature, different approaches to the definition of patriotism and patriotic education are revealed. The goals, objectives, and content of this area of education dictated by the challenges of today are outlined. The emphasis is placed on the formation of such characteristics of students as patriotic self-awareness,

national identity, national values, civic responsibility, effectiveness in preserving cultural heritage, language, history, protection of the national integrity of the state and its national interests.

The features of the manifestation of youth patriotism against the background of the war unleashed by the Russian Federation against Ukraine are characterized: the need and readiness for patriotic activities, responsibility for the fate of the Motherland, the need to protect one's identity and state interests, civic activity, increased interest in the history, cultural and religious traditions of the Ukrainian people. The author reveals the directions of patriotic education in the current extremely difficult conditions in which Ukrainian society is. The article highlights innovative forms and methods of implementing the program of national-patriotic education of students as part of their practical preparation for future professional activities: the student challenge "To Victory" - defense of ideas symbolizing invincible Ukraine; participation in the project "Study and Distinguish" - the intellectual game Raccoon's Nota, the project "Fake or Reality" aimed at forming information media literacy; flashmob "I love Ukraine", volunteering, charity event "Let's support, help and win together" to promote patriotic values in the minds of students based on universal and national achievements, understanding their civic role in society, awareness of belonging to modern European civilization, and a clear orientation in modern realities and prospects of socio-cultural dynamics.

It is proved that the proposed forms and methods will contribute to the national-patriotic education of student youth in the context of Russian aggression against Ukraine.

Key words: *patriotism, patriotic upbringing, structure of patriotism, patriotic consciousness, forms, methods of patriotic expression.*

Нині українська держава переживає найскладніші часи свого творення. Це пов'язано із війною, яку розв'язала й веде російська федерація проти України. Процеси, що відбуваються в період війни (активізація діяльності громадських організацій, волонтерського руху, міграція населення і т. д.), впливають на переосмислення громадян країни у ставленні до історії, культури, традицій, звичаїв українського народу, а це вимагає нових орієнтирів у підготовці майбутнього вчителя до патріотичного виховання підлітків. На тлі війни відбувається сплеск патріотизму серед молоді, прояв інтересу до історії, культури, релігії, традицій, звичаїв українського народу. У зв'язку з цим, виникла нагальна потреба у визначенні нової стратегії виховання як багатокomпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави [8]. Окрім того, патріотизм є ціннісною основою будь-якого суспільства й виступає не лише чинником інтеграції нашої нації, а й істотним мотивом саморозвитку й розкриття всіх потенційних можливостей кожної людини в духовній, економічній і соціально-політичній сферах [8].

Патріотичне виховання під час війни відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні суспільства та підтримці національної ідентичності. Україна вже багато років переживає виклики та небезпеки через війну на Сході, анексію Криму. У таких умовах патріотизм стає фундаментальним аспектом національного розвитку держави.

Патріотичне виховання – це про те, як навчити людей пишатися своєю країною та бажати захищати її інтереси. Кожен українець має розуміти, що він частина великого історичного спадку, його внесок у майбутнє країни важливий. Патріотизм підтримує громадянську активність. Він надає нам мотивацію брати участь у громадських ініціативах, волонтерських програмах та інших діях, спрямованих на поліпшення життя в Україні. Виховані патріоти більше схильні допомагати й розвивати свою країну.

Патріотичне виховання також сприяє збереженню культурної спадщини, мови та історії. Таке виховання допомагає усвідомити цінність національних ідеалів, традицій та приналежності до країни. Відома українська письменниця Ліна Костенко зауважила: «Ви не можете любити свою країну, якщо не розумієте її історію та культуру». Сформованість патріотизму допомагає нам це розуміти.

Підґрунтям для аналізу сутності патріотичного виховання особистості слугують праці Г. Ващенко, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, І. Франка, К. Ушинського.

К. Ушинський писав «Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними, особистими, сімейними і родовими схильностями» [17, с. 160]

Досліджуючи проблематику патріотичного виховання учнівської молоді ми проаналізували праці сучасних українських учених І. Беха, Н. Бондаренко, С. Грабовського, С. Косянчук, В. Третякова.

Патріотизм походить від грец. πατριότης – земляк, та лат. *patria* – батьківщина. Для з'ясування вихідного поняття дослідження «патріотизм» ми звернулися до праць М. Вавринчука, М. Яруша, В. Скуратівського, В. Явіра, які визначають його як громадянське почуття, змістом якого є любов до Батьківщини й готовність пожертвувати своїми інтересами заради неї, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне переживання своєї приналежності до країни, мови, історії, традицій, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності [14]. Патріотизм передбачає любов до духовних, культурних і матеріальних цінностей своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання та захист інтересів своєї громади, народу в цілому [11].

Визначення досліджуваного поняття подано в педагогічному словнику (за редакцією М. Ярмаченка) – «суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до своєї країни, яке виявляється в певних діях і складному комплексі суспільних почуттів, що звичайно називається любов'ю до батьківщини» [12, с. 356].

В «Енциклопедії освіти» патріотизм характеризується з огляду на аналіз сучасного бачення цієї проблеми в суспільстві й визначають як «суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів» [5, с. 633].

Провідний ідеолог ОУН Петро Федун-Полтава писав, що патріотизм мусить проявлятися не тільки в бажанні зложити життя в жертві за національні ідеали, але й у бажанні щоденною тяжкою працею здобути щораз нові позиції, творити щораз нові вартості [4].

Д. Долотова стверджує: якщо розглядати досліджуване поняття в історичному аспекті, то воно бере корені ще зі Стародавньої Греції, де прагнули сформувати прив'язаність до релігії, землі свого народження, мови, традицій, культури та народу. У Римській республіці теж шанувалось поняття патріотизму, це слово практично стало синонімом слави. Цей вид патріотизму називається імперським та ідеально пасує для нації агресора [4].

Філософські погляди на проблему патріотизму, сутності патріотичної свідомості, почуттів індивідів, зокрема й любові до батьківщини висвітлено у працях українських (Ю. Івченко, Л. Сохань, І. Стогній, В. Шинкарук) і зарубіжних (І. Кант, К. Роджерс, Е. Фромм) учених.

Ю. Івченко, досліджуючи соціально-філософський зміст поняття «патріотизм», узагальнює думку про те, що у філософському розумінні патріотизм можна розглядати в трьох аспектах: онтологічному – як реально існуючі почуття, погляди, ідеї; гносеологічному – як відображення у свідомості людини соціальної дійсності; ціннісному – як ставлення до світу крізь призму духовних і матеріальних орієнтирів, як духовно-перетворювальне ставлення до дійсності [6, с.156].

М. Качур проаналізовано провідні педагогічні підходи до поняття «патріотизм», уточнено сутність та структуру цієї дефініції в гуманітарно-педагогічному контексті та з позиції культурологічного підходу. Категорію «патріотизм» визначають як стійке соціально-психологічне утворення, що характеризує ціннісне ставлення особистості до Батьківщини в органічній єдності національно-етнічного та національно-громадянського аспектів і проявляється в культуротворчій діяльності [7].

Патріотизм характеризують за такими змістовими ознаками: «підкування про інтереси та історичну долю країни й готовність заради неї на самопожертви; вірність вітчизні, що бореться з ворогами; гордість соціальними та культурними досягненнями своєї країни; співчуття до страждання народу і негативне ставлення до соціальних пороків суспільства; повага до історичного минулого вітчизни і успадкування від нього традицій; прив'язаність до місця проживання (до міста, села, області, країни в цілому)» [5, с. 356].

На різних історичних етапах суспільного розвитку поняття патріотизму набувало інших змістових наповнень і відтінків. Відносно спекуляції цього почуття, Ю. Івченко досить влучно підтвердила цитатою із вірша «Сідоглавому» І. Франка: «...твій патріотизм – празнична одежина, а мій – то труд тяжкий, гарячка невдержима» [6].

І. Бех, К. Чорна, аналізуючи поняття «патріотизм», розглядають його в двох аспектах: особистісному, як характеристика особистості з певним рівнем свідомості, моральних цінностей, поведінки, учинків; суспільному – частина суспільної свідомості, що проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого й сьогоденної розбудови держави як єдиної нації [1].

Велику увагу вчені зосередили на дослідженні виховання особистості, оскільки на сьогодні це стало першочерговою проблемою українського суспільства.

У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України окреслено, що метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста й демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності [8].

Це поняття більшість учених під час виховного процесу розглядають як принцип, норму морального, національного, військово-патріотичного виховання.

Структуру патріотизму, як систему якостей та компонентів, запропонував Р. Петронговський:

1. Патріотичне почуття (любов до рідного, відповідальність за долю Батьківщини).

2. Національна гідність людини.
3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні.
4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві.
5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей.
6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно – культурних цінностей.
7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту [13, с. 19].

На сьогодні українська поетеса Л. Костенко в науковій праці «Гуманітарна аура нації, або ефект головного дзеркала» висвітлює правдивий образ України, її визначальні національні пріоритети – патріотичне виховання, формування національної свідомості та привабливого іміджу українців серед інших народів [9].

У працях О. Вишневого визначено етапи розвитку патріотичної самосвідомості особистості: етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення відбувається в дошкільному та молодшому шкільному віці в сім'ї та школі; у підлітковому віці цей процес здійснюється через вплив соціального середовища. Третій етап державницько-патріотичного самоусвідомлення виходить за межі етнічності та сягає рівня державності і, як наслідок, виявляється вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети нації [3].

Т. Філімонова розглядає патріотизм, як почуття, що має внутрішню структуру з наступними компонентами:

- перший, поверхневий: природна любов до свого народу як до великої родини; любов до рідного слова, рідної природи;
- другий: це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів;
- третій: це переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині [18, с.161].

Ці судження є важливими у визначенні етапів патріотичного виховання студентів різних вікових категорій.

Війна, розв'язана російськими агресорами, призвела до значних змін у національній свідомості людей України. Вона викликала активність та патріотизм усіх верств населення: від воїнів, які захищають країну, – до волонтерів та навіть дітей, які дійсно взяли на себе дорослі обов'язки; піднесла цінності, які були раніше призабуті, такі як гідність, право на гідне життя тисячолітньої нації в центрі Європи та потребу в захисті своєї ідентичності та державних інтересів, підкреслила інші цінності, такі як бойове побратимство, відповідальність за власні рішення та громадянська активність.

Сьогодні виховний процес в Україні відбувається під впливом подій в реальному часі. Українці виявили неймовірну жертовність та героїзм, об'єднавшись в обличчі загрози і виражаючи гордість за свій народ і свою країну.

Наразі, коли захисники України на полі бою виборюють нашу незалежність, радикально змінюється мета патріотичного виховання школярів та студентської молоді: становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста й демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності [8].

Міцним підґрунтям у цьому процесі є історико-культурне надбання українського народу. З огляду на нинішні події, це підґрунтя потребує переосмислення. Виховання ціннісних орієнтацій має здійснюватися на героїчних прикладах борців за незалежність України, її соборності та державності, розпочинаючи з періоду утворення Київської Русі, українського козацтва, українських січових стрільців, пам'яті жертв Голодомору й до нині. У свідомості кожного українця мають утверджуватися цінності й ідеали учасників Революції Гідності, Героїв Небесної сотні, Героїв війни з 2014 року по сьогодні.

Головне завдання всіх виховних інституцій – формувати в кожного громадянина позитивне уявлення про Україну як суверенну, незалежну, демократичну, соціальну державу, яка є важливою частиною європейського та світового співтовариств; почуття гордості за свою країну, її історію, культуру, традиції та досягнення в різних сферах; спонукання до усвідомлення своїх громадянських обов'язків та відповідальності, зокрема, у сфері захисту України; виховання готовності захищати Україну як у мирний час, так і в умовах конфлікту та війни.

Студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського під час інструктивно-методичної практики, що спрямована на підготовку до роботи з дітьми в період їхнього оздоровлення проходила під гаслом «Моя Україна – надія і віра!».

Під час практичної підготовки вони долучилися до значущих справ, що залишили слід у думках, поглядах, почуттях кожного. Так, під час презентації студентського челенджу «До перемоги!» учасники захищали ідеї, що символізують Україну непереможну. З їхніх вуст звучали проникливі слова національної єдності та сили: «Ми єдина країна, єдина держава – єдине ціле, єдина сім'я, і маємо підтримувати один одного в цей нелегкий час».

Голос студентів був переконливим, оскільки відтворював їхню внутрішню сутність: «Я підтримую свою країну, бо я українка, українець – я допомагаю біженцям. Я українка й виготовляю маскувальні сітки, я українка й виготовляю окопні свічки. Я розповідаю про війну в Україні людям зарубіжних країн. Я пройшла курси першої домедичної допомоги. Я займаюся психологічною підтримкою постраждалих у війні. Я навчаюся в рідній державі. Я поширюю українське мистецтво. Я виступаю на благодійних концертах у підтримку ЗСУ. Я займаюся гуманітарною допомогою. Я – українка, і цим пишаюся».

Участь кожного студента в челенджі «До Перемоги!» продемонструвала внутрішній запал любові, небайдужості до майбутнього країни, стала поштовхом до активної дієвості в житті своєї країни, прагненні до захисту національних інтересів, розвитку й підтримці демократичних цінностей.

Студенти стали учасниками флешмобу «Я люблю Україну». Кожен із них був причетний до виконання завдань: «Я знаходжу національну символіку в населеному пункті, де живу». «Я рятую бездомних тварин». «Я дбаю про озеленення двору». «Я презентую мистецькі, театральні постаті нашого краю». «Я знайомлю людей з історичними постатями, які прославляли наш край. «Я та мої рідні/друзі вшановуємо пам'ять Загиблих, які полягли за незалежність України». «Я створюю соціальну рекламу: «Україна – країна можливостей», «Хто ми, українці, у глобальному контексті?», «Справжні цінності в житті» тощо. Участь у флешмобі сприяла поглибленню, розширенню знань про історію, культуру, традиції, державні символи, мову та інші аспекти національної ідентичності, а також вихованню таких якостей як любов до рідного дому, землі на якій народився, повагу до навколишніх людей, шанобливе ставлення до навколишнього світу тощо.

У день вишиванки підготовлено 10 цікавих фактів історії її створення. За допомогою конструктора орнаментів та текстової вишивки студенти створювали український орнамент. Для цього активізувалася власна фантазія, творче мислення здобувачів. Вони знайомилися з тим, що український орнамент має безліч геометричних фігур, які набувають особливого значення під час їхнього використання, аналогічно й у буквах, цифрах кодується певна фігура орнаменту. Наприклад, ромб символізує зерно, хрестик – єдність тощо. Тобто, знаючи символи фігур, вибираються ті, що до вподоби. Разом з тим, є можливість змінювати колір полотна, колір орнаменту, стиль. Кожній літері відповідає національний символ – частина орнаменту. Їх розміщують симетрично, і на основі розвиненої творчої уяви створюють національний орнамент, що відображає індивідуальність особистості, її національну ідентичність.

Кожен орнамент має свою унікальну форму та силу, утілюючи дух минулих поколінь. Причетність кожного студента до створення українського орнаменту – це утвердження в його свідомості національних цінностей, національної ідентичності, зміцнення причетності до національної культури.

У рамках патріотичного виховання студентської молоді все більшої актуальності набуває проблема інформаційної грамотності, розвитку критичного мислення не лише в реальному житті, а й у медіапросторі. Адже інформаційна екосистема містить неякісну, неправдиву інформацію, яка погіршує процес спілкування, призводить до дестабілізації суспільства. Оскільки молодь постійно перебуває в медіапросторі, то зусилля освітян мають бути спрямовані на дотримання студентами інформаційної гігієни, протидії маніпулятивної чи оманливої інформації на війні з ворогом в інформаційному просторі. Навчанню студентів сприяла їхня участь в антифейковій інтелектуальній грі Нота Єнота та участі в проєкті «Вивчай і розрізняй». Під час цих заходів студенти навчалися розпізнавати клікбейт, фейкові новини, неправдиві гіперпосилання, фейкові фото, підроблені відео тощо. Вони висловлювали свої міркування щодо інформаційної війни, створюючи й презентуючи авторські реклами «Проти фейку», «За реальність» в інформаційному просторі.

Під час проведення акції «Підтримаємо, допоможемо й разом переможемо!» студенти мали можливість почути репортаж голови волонтерської ГО «Мольфар» Лілії Вотчер, яка неодноразово перебувала серед воїнів в зоні бойових дій. Учасники виготовили декоративно-мистецькі вироби, написали картини, вишивки та інші предмети для продажу на аукціоні. Було перераховано близько 27 тис. грн. ГО «Мольфар» на підтримку військових. У рамках акції – звернення студентів до воїнів (написання та декламування віршів, пісень, прозаїчних виступів, відео-сюжетів).

«Україна – це супер. Україна – це ексклюзив. По ній пройшли всі катки історії. На ній відпрацьовані всі види випробувань. Вона загартована найвищим гартом. В умовах сучасного світу їй немає ціни», – геніально висловила Ліна Костенко. «Якби світ мав капелюха, то мав би зняти

його перед Україною», – додав британський мільярдер, засновник компанії Virgin Group Річард Бренсон.

Отже, теоретичний аналіз понять «патріотизм», «патріотичне виховання» уможливив з'ясувати їхню сутність, структуру, змістові характеристики, що спонукало до активізації практичної реалізації інноваційних ідей патріотичного виховання студентів в умовах військового стану.

Література

1. Бех, І. Д. Чорна К. Патріотичне виховання дітей та молоді. *Позашкілля*. 2011. № 10. С. 9-16.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. 4-е вид. Львів : Камула, 2006. 278 с.
3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Львів, 1996. 233 с.
4. Долотова Д. Любов до ідеї, свободи чи Батьківщини? Що таке патріотизм та хто такий патріот. URL: <https://vikna.tv/styl-zhyttya/shho-take-patriotyzm-ta-hto-takyj-patriot-var-to-znaty/>.
5. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України / головний ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Івченко Ю. Соціально-філософський зміст патріотизму. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2016. № 1 (11). С. 154-162.
7. Качур М.М. Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 54-61.
8. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022. Київ. № 527 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-r#n12>
9. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала. *Вибрані твори: в 5 т. Рівне: ПП ДМ, 2006. Т.2: Хрестоматія: «Золотослів»*. С. 180-196.
10. Кривда В. Національно-патріотичного виховання як складова професійної компетентності майбутніх вчителів. *Вісник науки та освіти*. 2023. №5(11). С. 593-594.
11. Нестор В. Національно-патріотичне виховання в Україні та його особливості. URL: <https://bit.ly/47xS1AJ>
12. Педагогічний словник / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
13. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: монографія / За ред. проф. М.В. Левківського. Житомир: Полісся, 2003. 220 с.
14. Скуратівський В. Патріотизм. *Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін.* Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. С. 471-742 с.
15. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: вибрані твори у 5 т. Київ: Рад.школа, 1976. Т. 3. С. 283-567.
16. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Вибрані педагогічні твори в 2 т.* К.: Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 43–103.
17. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Вибрані педагогічні твори в 2 т.* К.: Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 192–471.
18. Філімонова Т. В. Підготовка майбутніх учителів до патріотичного виховання молодших школярів у теорії педагогіки. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 159-162.
19. Шинкаренко В., Мірошніченко А. Підготовка вчителів до діяльності з національно-патріотичного виховання учнів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти: Філософія. Педагогіка*. 2021. № 1 (1). С. 63-67.
20. Явір В. Патріотизм. *Політична енциклопедія / Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін.* Київ: Парламентське видавництво, 2011. С. 546.

References

1. Bekh, I. D. Chorna K. Patriotychne vykhovannia ditei ta molodi [Patriotic education of children and youth]. *Pozashkillia*. 2011. № 10. S. 9-16.
2. Vashchenko H. Vychovnyi ideal: pidruch. dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv. 4-e vyd. [Educational ideal: a textbook for teachers, educators, youth and parents] Lviv : Kamula, 2006. 278 s.
3. Vyshnevskiy O. Suchasne ukrainske vykhovannia [Modern Ukrainian education]. Lviv, 1996. 233 s.
4. Dolotova D. Liubov do idei, svobody chy Batkivshchynu? Shho take patriotyzm ta khto takyi patriot? [Love for an Idea, Freedom or Homeland? What is patriotism and who is a patriot?]. URL: <https://vikna.tv/styl-zhyttya/shho-take-patriotyzm-ta-hto-takyj-patriot-var-to-znaty/>.
5. Entsyklopediia osvity / Akad.ped.nauk Ukrainy / holovnyi red. V. Kremen [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
6. Ivchenko Yu. Sotsialno-filosofskiy zmist patriotyzmu. Filosofski ta metodolohichni problemy prava [Social and philosophical content of patriotism. Philosophical and Methodological Problems of Law]. 2016. № 1 (11). S. 154-162.
7. Kachur M.M. Poniattia «patriotyzm» v ukrainskii naukovii pedahohichnii dumtsi [The concept of "patriotism" in Ukrainian scientific and pedagogical thought.]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2013. № 6 (32). S. 54-61.
8. Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.06.2022. Kyiv. № 527 [Concept of national-patriotic education in the education system

- of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06.06.2022] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-r#n12>
9. Kostenko L. Humanitarna aura natsii, abo defekt holovnoho dzerkala [Humanitarian aura of the nation, or the defect of the main mirror]. *Vybrani tvory: v 5 t. Rivne: PP DM, 2006. T.2: Khrestomatia: «Zolotosliv». C. 180-196.*
 10. Kryvda V. Natsionalno-patriotychnoho vykhovannia yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [National-patriotic education as a component of future teachers' professional competence]. *Visnyk nauky ta osvity. 2023. №5(11). S. 593-594.*
 11. Nestor V. Natsionalno-patriotychne vykhovannia v Ukraini ta yoho osoblyvosti [National-patriotic education in Ukraine and its peculiarities]. URL: <https://bit.ly/47xS1AJ>
 12. Pedahohichni slovnyk / vidp. red. M. D. Yarmachenko [Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2001. 516 s.
 13. Petronhovskiy R. R. Teoriia i praktyka formuvannia patriotyzmu starshoklasnykiv: monohrafiia / Za red. prof. M.V. Levkivskoho [Theory and practice of forming patriotism of high school students: A monograph]. Zhytomyr: Polissia, 2003. 220 s.
 14. Skurativskiy V. Patriotyzm [Patriotism]. *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk / V. I. Shynkaruk (hol. redkol.) ta in. Kyiv : Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy : Abrys, 2002. S. 471-742 s.*
 15. Sukhomlynskiy V.O. Narodzhennia hromadianyna: vybrani tvory u 5 t. [The birth of a citizen: selected works in 5 vols.] Kyiv: Rad.shkola, 1976. T. 3. S. 283-567.
 16. Ushynskiy K. D. Pro narodnist u hromadskom vykhovanni [On nationality in public education]. *Vybrani pedahohichni tvory v 2 t. Kyiv: Rad. shkola, 1983. T. 1. S. 43-103.*
 17. Ushynskiy K. D. Liudyna yak predmet vykhovannia [Man as a Subject of Education]. *Vybrani pedahohichni tvory v 2 t. Kyiv: Rad. shkola, 1983. T. 1. S. 192-471.*
 18. Filimonova T. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkolariv u teorii pedahohiky [Preparation of future teachers for patriotic education of junior schoolchildren in the theory of pedagogy]. *Naukovyi visnyk Mykolajivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia : Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 1.45. S. 159-162.*
 19. Shynkarenko V., Miroshnychenko A. Pidhotovka vchyteliv do diialnosti z natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchniv v osvitnomu protsesi zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Preparation of teachers for activities on national-patriotic education of students in the educational process of general secondary education institutions]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity: Filosofiia. Pedahohika. 2021. № 1 (1). S. 63-67.*
 20. Iavir V. Patriotyzm [Patriotism]. *Politychna entsyklopediia / Redkol.: Yu. Levenets (holova), Yu. Shapoval (zast. holovy) ta in. Kyiv: Parlamentske vydavnytstvo, 2011. S. 546.*

УДК 378:377

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-63-69>

СВІТЛАНА НАГОРНЯК

<https://orcid.org/0000-0002-5311-3303>
svitlanamnagor@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, вул. Острозького, 32

МЕТОДОЛОГІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОЦЕДУРУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено поняття формальної, неформальної та інформальної освіти, їхню взаємодію в контексті підвищення кваліфікації вчителів. Формальна освіта охоплює традиційний академічний підхід до навчання, неформальна освіта висвітлює особливості навчання поза межами закладу освіти, а інформальна освіта має на меті саморозвиток та навчання шляхом набуття власного досвіду. У статті досліджено методологію безперервної освіти крізь призму застосування різних форм освіти для досягнення більшої ефективності в процесі підвищення кваліфікації вчителів. Зауважено про забезпечення самовдосконалення вчителів як ключового елемента успішного професійного розвитку. Розглянуто важливість інтеграції методології безперервної освіти в загальну систему підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: безперервна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, підвищення кваліфікації.

SVITLANA NAHORNIAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

METHODOLOGY OF CONTINUOUS EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE PROCEDURE OF IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF TEACHERS

The article analyzes the methodology of continuous education and its influence on the procedure of improving the qualifications of teachers in the modern educational environment. The essence and significance of continuous education and its relation to the professional development of teachers are highlighted. The key aspects of the methodology of continuous education are studied in the context of the implementation of formal, informal and non-formal education. The article examines the theoretical and practical aspects of continuous education, reveals the role and significance of this approach in improving the quality of education and upbringing in modern educational institutions. The growing complexity of the educational process requires pedagogical personnel to constantly update their knowledge and skills, as well as adapt to the changing demands of society and technology. The influence of continuous education on increasing the professional competence of teachers, their motivation for self-development and improvement of pedagogical practice is also studied. Innovative pedagogical approaches and technologies are being studied, which contribute to ensuring a stable process of improving the qualifications of teachers.

The article highlights the concepts of formal, non-formal and informal education and their interaction in the context of teacher training. Formal education covers the traditional academic approach to learning, non-formal education highlights learning outside the educational institution, and informal education aims at self-development and learning through own experience. The article examines the methodology of continuous education through the prism of the application of various forms of education to achieve greater efficiency in the process of improving the qualifications of teachers. Ensuring teachers' self-improvement as a key element of successful professional development is emphasized. The importance of integrating the continuous education methodology into the general system of teacher training is considered.

Key words: continuous education, formal education, non-formal education, informal education, professional development.

Стрімка зміна сучасних педагогічних реалій, адаптація законодавства до європейських стандартів та реформування освіти на сьогодні являються основними чинниками, що додають актуальності питанню підвищення кваліфікації педагогів.

Впровадження безперервної освіти впродовж життя в освітній процес, передбачає використання різних освітніх форм та засобів, починаючи від використання дистанційних онлайн-платформ до традиційних лекцій, заочних курсів і навіть самонавчання.

Об'єктивні змінами зовнішнього та внутрішнього освітнього середовища, удосконалення ефективності форм і методів навчання, необхідність вивчення новітніх освітніх технологій являються основними чинниками створення якісної післядипломної педагогічної освіти, що покликана сприяти практичній реалізації навчання вчителів упродовж усього життя.

Мета статті – проаналізувати специфіку форм та методів підвищення кваліфікації вчителів крізь призму формальної, неформальної та інформальної освіти як методів реалізації безперервної освіти.

Питання підвищення кваліфікації викладачів та вчителів досліджували такі вчені, як Жан-Поль Джордан – французький педагог і науковець, Лінда Дарлінг-Геммонд, яка вивчає питання педагогічного лідерства і професійного розвитку вчителів, Девід Коллінс – британський науковець, який спеціалізується на дослідженні формальної та неформальної освіти, а також питаннях підвищення кваліфікації вчителів.

Проблему розвитку безперервної освіти та її елементів досліджували Л. Антошкіна, О. Карпенко, П. Штутман та ін. Проблема неформальної освіти як складової неперервного навчання висвітлена у наукових працях Р. Дейва, П. Девіса, М. Ерауга, К. Куллена, Д. Філда, П. Фордхема, П. Ходкінсона та ін.

Як зазначається у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, підготовленій НАПНУ, післядипломна педагогічна освіта в Україні забезпечує безперервний професійний розвиток і компетентнісне зростання педагогічних кадрів відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців і стейкхолдерів, а також потреб споживачів освітніх послуг [10]. З метою забезпечення всебічної підтримки педагогічних працівників на шляху до якісного професійного зростання було розроблено чітку нормативно-правову базу професійної діяльності (педагогічна освіта й підвищення кваліфікації) педагогічних працівників.

Розглянемо основні нормативно-правові документи, що врегульовують питання атестації та підвищення кваліфікації у таблиці 1.

Варто зазначити, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає безперервний процес набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних та загальних компетентностей, що необхідні для підвищення ефективності професійної діяльності. Така діяльність передбачає постійну самоосвіту та інші види і форми професійного зростання.

На сьогодні професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної та неформальної освіти, стажування, здійснення професійної діяльності тощо [15].

Розглянемо основні напрями підвищення кваліфікації:

- розвиток професійних компетентностей;
- формування спільних для ключових компетентностей вмінь та навичок, зазначених в частині першій статті 12 Закону України «Про освіту»;
- психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;
- використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку;
- мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;
- формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установи, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями;
- розвиток управлінської компетентності згідно положень Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

У разі викладання декількох навчальних предметів педагогічні та науково-педагогічні працівники самостійно обирають послідовність підвищення кваліфікації за певними напрямами у міжатаестаційний період в межах загального обсягу підвищення кваліфікації, визначеного законодавством [14].

Підвищення кваліфікації вчителя має бути орієнтоване на набуття комплексу компетентностей під час провадження освітньої діяльності засобами використання програми підвищення кваліфікації за різноманітними видами і формами професійного зростання.

Сучасні процеси вдосконалення та стрімкого зростання професіоналізму вчителя, його бажання бути в тренді знайшли своє практичне відображення в ідеї безперервної освіти. Уперше концепція безперервної освіти була представлена на форумі ЮНЕСКО в 1965 р. видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала значний теоретичний і практичний резонанс [19].

Характеристика основних нормативно-правових документів, що регулюють порядок підвищення кваліфікації та атестації

<p><i>Закон України «Про освіту» від 05.09.2017</i></p>	<p>регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [13].</p>
<p><i>Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020</i></p>	<p>визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти [14].</p>
<p><i>Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014</i></p>	<p>встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [11].</p>
<p><i>Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019</i></p>	<p>установлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи фахової передвищої освіти, створює умови для поєднання освіти з виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців для забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави [16].</p>
<p><i>Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012</i></p>	<p>визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників [15].</p>
<p><i>Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015</i></p>	<p>визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку у сфері наукової і науково-технічної діяльності, створює умови для провадження наукової і науково-технічної діяльності, задоволення потреб суспільства і держави у технологічному розвитку шляхом взаємодії освіти, науки, бізнесу та влади [12].</p>
<p><i>Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 зі змінами від 27.12.2019 року № 1133</i></p>	<p>визначає процедуру, види, форми, обсяг (тривалість), періодичність, умови підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти і установ усіх форм власності та сфер управління, включаючи механізм оплати, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації [6].</p>
<p><i>Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 04 грудня 2020 року № 1504</i></p>	<p>унормовує процедуру підвищення кваліфікації.</p>

Основним документом, що визначає стратегію Європейського Союзу в галузі безперервної освіти, є Меморандум про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 року. Ним було визначено шість основних напрямів розвитку безперервної освіти:

1. Нові базові знання і навички для всіх.

2. Відчутне збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів із метою підняття пріоритет найважливішого надбання Європи – людей.

3. Інноваційні методики навчання мають на меті запровадження розробок нових технологій навчання для системи безперервної освіти.

4. Принципово нова система оцінки здобутої освіти.

5. Розвиток наставництва і консультування.

6. Наближення освіти до місця проживання [17].

Сучасні зміни в освіті, розвитку академічної мобільності, вимушеної зміни місця проживання педагогічних та науково-педагогічних працівників у зв'язку із повномасштабною війною, нових геополітичних напрямів співпраці, кількість вчителів, що потребують «оновлення» професійних знань неспинно зростає. Згідно із положеннями Закону України «Про освіту», учитель має можливість обирати один з видів освіти впродовж життя – формальну, неформальну чи інформальну. Розглянемо детальніше, що являють собою ці види підвищення кваліфікації в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика видів освіти впродовж життя

Формальна освіта	Неформальна освіта	Інформальна освіта
здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання	здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/ або присудженням часткових освітніх кваліфікацій	передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям
<i>Форми освіти:</i>		
очна (курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги тощо), дистанційна (дистанційні курси, онлайнві конференції, вебінари тощо), очно-дистанційна (поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси)	очна (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), дистанційна (дистанційні курси, вебінари)	одноразові лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео, незаплановані випадкові бесіди
<i>Де здобути:</i>		
заклади післядипломної освіти (переважно відповідно до місця проживання)	неурядові установи, приватні особи, платформи дистанційного навчання	будь-де
<i>Вимоги до закладів освіти:</i>		
наявність ліцензії на здійснення освітніх послуг	немає, оскільки їхня робота не регламентується державними органами. Такі заклади не повинні мати ліцензію, їхні програми – гриф, сертифікат – реквізити офіційних установ	немає, оскільки їх не існує
<i>Недоліки:</i>		
не завжди відповідають запитам слухачів, відсутність вибору тем, форм навчання тощо	її результати не завжди враховуються при атестації, часто педагоги не поінформовані про те, де можна повчитись	її результати не можуть враховуватися при атестації (виключення – складання сертифікаційних тестів)

Отже, для досягнення кращих результатів та підвищення ефективності навчання впродовж життя доцільно застосовувати поєднання формальної освіти (традиційних курсів підвищення кваліфікації), неформальної освіти (курсів та семінарів, що дозволяють швидко отримати необхідні навички) та самоосвіти (інформальну), що допомагає постійно підвищувати свій професійний рівень.

Розглянемо детальніше українські платформи та ресурси для самоосвіти вчителя в таблиці 3.

Таблиця 3

Українські платформи та ресурси для самоосвіти вчителя

<i>Портал Дія. Цифрова освіта</i> https://osvita.diiia.gov.ua	Безкоштовні освітні серіали для тих, хто хоче володіти цифровими навичками, ефективно та безпечно застосовувати технології в роботі, для професійного та особистісного розвитку
<i>Всеосвіта</i> https://vseosvita.ua	Сучасна платформа, яка допомагає вчителям професійно зростати та підвищувати педагогічну майстерність.
<i>ВУМ</i> https://vumonline.ua/	Дистанційна платформа громадянської освіти.
<i>УМІТИ</i> https://umity.in.ua/	Нова платформа освіти дорослих.
<i>Coursera</i> https://www.coursera.org/	Один з найвідоміших освітніх проєктів, завдяки якому всі бажаючі можуть прослухати лекції, запропоновані кращими університетами світу.
<i>Освітній Хаб - EduHub.in.ua</i> https://eduhub.in.ua	Цікаві та надзвичайно корисні курси, спрямовані на розвиток soft skills.
<i>Освітній хаб</i> <i>Вінницького державного педагогічного університету</i> <i>імені Михайла Коцюбинського</i> <i>NOTBOX</i>	Простір навчання й відпочинку, змістовного спілкування й нових знайомств, креативних ідей і гарного настрою в рамках реалізації дистанційного навчання, підвищення кваліфікації та підтримка і реалізація молодіжних ідей та проєктів.
<i>Prometheus</i> https://prometheus.org.ua	Українська платформа масових відкритих онлайн курсів, яка дає можливість переглядати безкоштовні навчальні курси університетського рівня від викладачів КНУ, КПІ, Києво-Могилянської академії та інших закладів вищої освіти.
<i>EdEra (Education Era)</i> https://www.ed-era.com/	Український освітній проєкт, мета якого — зробити освіту в Україні якісною, доступною та наявною у глобальному освітньому контексті.

Висновки. Безперервна освіта вчителів є необхідною у сучасному освітньому середовищі. Зміна соціокультурних та технологічних умов вимагає від педагогів постійного оновлення знань та навичок. Формальна освіта, яка базується на академічних структурах і програмах, залишається основним компонентом підвищення кваліфікації вчителів, але сама по собі не може забезпечити повний розвиток педагогічних кадрів.

Неформальна освіта, що включає в себе семінари та тренінги, доповнює формальну освіту, доповнює практичні навички кейсами для вирішення конкретних педагогічних завдань.

Інформальна освіта, що базується на самостійному навчанні та власному досвіді, стає все більш важливою для вчителів в процесі швидкого розвитку інформаційних технологій, сприяє розвитку критичного мислення та саморозвитку.

Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти є ефективним підходом до підвищення кваліфікації вчителів у процесі реалізації освіти впродовж життя.

Важливо визнати, що підвищення кваліфікації вчителів є невід'ємною частиною підвищення якості освіти в цілому. Такий підхід сприяє створенню освітнього середовища, яке ефективно справляється з усіма проблемами та викликами сьогодення та має високий рівень адаптивності.

Література

1. Біда О., Орос І., Гончарук В., Тютя М. Розвиток системи освіти дорослих у різних країнах світу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2022. Випуск 70. С. 92-98.
2. В МОН затверджено «Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників». URL: <https://nubip.edu.ua/node/83070>.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». 2017. Випуск 49. С. 46-54.
4. Гапчук Я. Тенденції розвитку е-навчання у закладах вищої освіти країн європейського союзу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2022. Випуск 72. С. 5-13.
5. Гома В. В. Управління процесом професійного розвитку вчителів. URL: <https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp22/7/goma-v.v..pdf>
6. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
7. Дмитренко Н. Й., Волошина О. В., Кізім С. С., Мнишенко К. В., Нагорняк С. В. Розумна освіта у підготовці майбутніх учителів. Матеріали семінару СТЕ. 2023. 10. С. 414-429.
8. Душечкіна Н. Сучасні підходи до вивчення особистості професіонала. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2022. Випуск 69. С. 50- 57.
9. Нагорняк С. В. Інноваційні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти. «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»): журнал. 2022. №9(11). С. 159-166.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с.
11. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Редакція від 28.05.2023).
12. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (Редакція від 03.09.2023).
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10-22.
14. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Редакція від 05.06.2023).
15. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (Редакція від 27.12.2019).
16. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (Редакція від 23.03.2023).
17. A Memorandum on Lifelong Learning. URL: <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
18. Dmitrenko N., Voloshyna O., Budas Iu., Davydiuk M., Oliinyk N. Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. *Postmodern Openings*. 2022. 13(1). P. 47-65. URL: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>
19. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris : UNESCO, 1975. P. 157.

References

1. Bida O., Oros I., Honcharuk V., Tiutia M. Rozvytok systemy osvity doroslykh u riznykh krainakh svitu [Development of the adult education system in different countries of the world]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. 2022. Vypusk 70. S. 92-98.
2. V MON zatverdzheno «Metodychni rekomendatsii dlia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» ["Methodological recommendations for the professional development of scientific and pedagogical workers" was approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://nubip.edu.ua/node/83070>.
3. Haluziak V. M. Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [Components of general pedagogical competence of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. 2017. Vypusk 49. S. 46-54.
4. Napchuk Ya. Tendentsii rozvytku e-navchannia u zakladakh vyshchoi osvity krain yevropeiskoho soiuzu [Trends in the development of e-learning in institutions of higher education in the countries of the European Union]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. 2022. Vypusk 72. S. 5-13.
5. Homa V. V. Upravlinnia protsesom profesiinoho rozvytku vchyteliv [Management of the process of professional development of teachers]. URL: <https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp22/7/goma-v.v..pdf>
6. Deiakі pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 serpnia 2019 roku № 800 zi zminamy [Some issues of improving

- the qualifications of teaching and research-pedagogical workers: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
7. Dmytrenko N. Y., Voloshyna O. V., Kizim S. S., Mnyshenko K. V., Nahorniak S. V. Rozumna osvita u pidhotovtsi maibutnix uchyteliv [Smart education in training future teachers]. *Materialy seminaru CTE*. 2023. 10. S. 414-429.
 8. Dushechkina N. Suchasni pidkhody do vyvchennia osobystosti profesionala [Modern approaches to the study of the personality of a professional]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. 2022. Vypusk 69. S. 50-57.
 9. Nahorniak S. V. Innovatsiini tendentsii rozvytku suchasnoi pedahohichnoi osvity [Innovative trends in the development of modern pedagogical education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii (Serii «Derzhavne upravlinnia», Serii «Pravo», Serii «Ekonomika», Serii «Psykholohiia», Serii «Pedahohika»)*. 2022. №9(11). S. 159-166.
 10. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / za zah. red. V.H. Kremenia [National report on the state and prospects of the development of education in Ukraine]. Kyiv: Ped. dumka, 2016. 448 s.
 11. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. [On higher education: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Redaktsiia vid 28.05.2023).
 12. Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist: Zakon Ukrainy vid 26.11.2015 r. [On scientific and scientific and technical activities: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (Redaktsiia vid 03.09.2023).
 13. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. [On education: Law of Ukraine] *Holos Ukrainy*. 2017. 27 veres. (№ 178-179). C. 10–22.
 14. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. [On complete general secondary education: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Redaktsiia vid 05.06.2023).
 15. Pro profesiyni rozvytok pratsivnykiv: Zakon Ukrainy vid 12.01.2012 r. [On professional development of employees: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (Redaktsiia vid 27.12.2019).
 16. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2019 r. [On vocational pre-university education: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (Redaktsiia vid 23.03.2023).
 17. A Memorandum on Lifelong Learning [A Memorandum on Lifelong Learning]. URL: <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
 18. Dmitrenko N., Voloshyna O., Budas Iu., Davydiuk M., Oliinyk N. Formation of Teenagers Value Orientations through Creolized Texts [Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts]. *Postmodern Openings*. 2022. 13(1). P. 47-65. URL: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>
 19. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education [An Introduction to Lifelong Education]. Paris : UNESCO, 1975. P. 157.

УДК 378.22-021.66:[001.891:005.336.2](477)
<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-69-75>

АЛЛА МЕЛЬНИК

<https://orcid.org/0000-0003-0598-9084>
al_la_melnik@ukr.net

аспірантка,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, вул. Острозького, 32

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

У статті представлено характеристику теоретичних аспектів проблеми розвитку дослідницької компетентності в майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у період магістерської підготовки. Доведено, що педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного, зумовленої особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності. Визначено однією з провідних світових тенденцій університетської освіти інтеграцію дослідницької та освітньої складових, схарактеризовано навчально-дослідницький нексус. Визнано пріоритетом професійної підготовки магістрів – розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, який продукуватиме якісні зміни в суспільному та науковому житті, володітиме нестандартним мисленням та застосовуватиме новітні підходи.

Ключові слова: теоретичні засади, дослідницька компетентність, компетентнісний підхід, трандисциплінарність, освітній процес.

ALLA MELNYK

postgraduate

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskeho str. 32, Vinnytsia

THEORETICAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS

The article presents a description of the theoretical aspects of the problem of developing research competence among future teachers of higher educational institutions during the period of master's training. It has been proven that the pedagogical training of masters acts in an organic unity of the general, special and individual, determined by the features of the future professional innovative activity, the need to combine professional, pedagogical and scientific research activities. The integration of research and educational components is identified as one of the leading global trends in university education, and the educational-research nexus is characterized. The priority of master's professional training is the development of the creative potential of a future specialist who will produce qualitative changes in social and scientific life, possess non-standard thinking and apply the latest approaches. Integration of Ukrainian pedagogical education into the pan-European and global educational space foresees dynamic changes in the system of higher education and makes new demands on the personality of the teacher of the higher school, on his readiness to use educational technologies and the latest methods of pedagogical activity. Reforming the professional training of master's students requires, among other things, the formation of their research competence, which consists in actualizing the creative potential of the individual, forming value orientations, motivating self-development, increasing self-awareness and the professional status of the future teacher. That is why the professional training of master's students according to the latest standards requires a significant rethinking and modernization of the entire system of training these specialists and stimulates scientists to deepen the theoretical and methodological component of the training of the future teacher of a higher education institution.

Key words: theoretical principles, research competence, master's degree, competence approach, transdisciplinarity, educational process.

Процеси інтеграції української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір передбачають динамічні зміни в системі вищої освіти та висувають нові вимоги до особистості викладача вищої школи, до його готовності використовувати освітні технології та новітні методики педагогічної діяльності. Реформування професійної підготовки магістрантів вимагає формування у них дослідницької компетентності, котра полягає в актуалізації творчого потенціалу особистості, формуванні ціннісних орієнтацій, мотивації саморозвитку, підвищенні самосвідомості та професійного статусу майбутнього викладача. Саме тому професійна підготовка магістрантів за новітніми стандартами вимагає суттєвого переосмислення та модернізації всієї системи підготовки цих фахівців та стимулює науковців на поглиблення теоретичної та методичної складової підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень засвідчує, що проблема розвитку дослідницької діяльності магістрантів є багатоаспектною, а її значення у процесі професійної підготовки знайшла своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, Л. Бондаренко [5], О. Бартош [3], С. Сапожников [10] досліджували ключові проблеми та завдання формування дослідницької компетентності магістрантів. Методологічним аспектам формування дослідницької компетентності магістрантів присвятили свої дослідження С. Вітвицька [6]. Проблеми формування дослідницької компетентності студентів вищої школи, а саме: зміст, структуру та засоби розвитку розглянуті у працях М. Архіпової [2], Л. Теліженко та В. Панкратової [11].

Теоретичним засадам підготовки фахівців в контексті основних напрямків розвитку вищої освіти України присвятили свої дослідження О. Акімова [1], В. Каплінський та В. Фрицюк [7].

Мета статті полягає в з'ясуванні теоретичних аспектів розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти на етапі магістерської підготовки.

За твердженням С.С. Вітвицької, педагогічну освіту магістрів розглядають як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. Дослідниця констатує, що педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного: де як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей, рівня їхніх знань, інтересів, схильностей [6, с. 314].

Вирішення завдання переходу від засвоєння знань в умовах магістратури і формування відповідних компетенцій до рівня саморозвитку, самопроєктування в сфері дослідницької діяльності пов'язане з положеннями компетентнісного підходу в освіті. Щодо цього, О. Пометун та О. Овчарук надали ґрунтовне висвітлення основних позицій компетентнісного підходу й визначили цей

конструкт як спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості [8, с. 68].

Як зазначає Р. Пріма, компетентність характеризує ступінь включення майбутнього фахівця в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові патерни та цінності. Тобто, характеризуючи компетентність, на перший план виходить категорія «здатності до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності [9, с. 213].

Сьогодні актуальним є суспільний запит на розвиток вільної, відповідальної, комунікативно-активної особистості, яка усвідомлює право вибору і вміє цей вибір здійснювати, діє свідомо й відповідально. З-поміж іншого, на це спрямовані сучасні освітні програми підготовки магістрів, які передбачають також формування особистісних і фахових якостей викладача вищої школи, здатності до ефективного використання у професійній діяльності традиційних та інноваційних методів, засобів і технологій навчання, готовності до науково-дослідної діяльності, самоосвіти та професійного самовдосконалення, професійної самосвідомості й мобільності, спрямованості на дотримання принципів професійної етики та академічної доброчесності, обізнаності з правовими основами навчальної та дослідницької діяльності [7, с. 75].

Наразі однією з провідних світових тенденцій університетської освіти є інтеграція дослідницької складової до процесу навчання майбутніх фахівців або так званої навчально-дослідницької нексу (research / teaching nexus). Так, Л. Бондаренко характеризує дослідницьку компетентність як цілісну, інтегративну властивість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності і якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника та виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу. Зважаючи на це, результатом формування дослідницької компетентності майбутнього викладача автор розуміє позитивні зрушення в теоретичній і практичній підготовленості магістранта до здійснення дослідницької діяльності, яка є складним конструктом мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів [4, с. 13].

Дослідницьку компетентність викладача закладу вищої освіти варто розглядати як важливий компонент системи його професійної компетентності, тому що кожна педагогічна ситуація вимагає наукового підходу до її прогнозування, розв'язання й аналізу. Такий підхід передбачає такі основні положення: сучасний викладач має володіти ґрунтовними знаннями і уміннями ефективною дослідницької діяльності; цей вид діяльності потребує сформованості особистісних якостей дослідника; у процесі оволодіння магістерською програмою майбутні викладачі закладів вищої освіти мають набути певний досвід виконання наукового дослідження.

З цього приводу Л. Бондаренко пропонує формувати таку інтегративну властивість особистості магістра різними методами, серед яких – прогнозування у виборі педагогічних технологій, котре гарантовано забезпечить цілеспрямований розвиток цієї важливої складової професійної компетентності. На основі аналізу досліджень з проблеми проектування та застосування педагогічних технологій автор узагальнив здійснений ним науковий пошук та виокремив такі основні положення :

- за технологічного підходу педагогічний процес має бути чітко спрямованим на досягнення поставлених цілей;
- педагогічна технологія – це особлива організація педагогічного процесу, що включає : цілепокладання, діагностику, прогнозування, проектування, планування, корекцію, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками;
- заздалегідь розроблений проєкт має відобразити педагогічну технологію як систему з детально виписаними етапами її реалізації;
- проєкт педагогічної технології має дозволяти її відтворення (застосування), використання зацікавленими педагогами [5].

Сучасне навчання й виховання магістрів у закладах вищої освіти України має своїм пріоритетом розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, який продукуватиме якісні зміни в суспільному та науковому житті, володітиме нестандартним мисленням та застосовуватиме новітні підходи в реалізації своїх професійних функцій.

Творчий розвиток викладача розуміємо як процес, спрямований на формування особистісних рис, таких як: бездоганий професіоналізм, педагогічна майстерність, продуктивність творчої роботи; незалежність висловлювань та прийняття самостійних педагогічно обґрунтованих рішень; відкритість розуму й готовність до творчості у професійній діяльності, відкритість до нового й незвичного; толерантність до невизначених педагогічних ситуацій; наявність моральних й

естетичних почуттів, прагнення до краси педагогічної дії; винахідливість і самокритичність, незалежність думок, сміливість, енергійність та наполегливість [1, с. 45].

На думку С. Сапожнікова, реалізація цього завдання значною мірою залежить від науково-педагогічних працівників, які розуміють не лише теоретичні, а й методологічні та психолого-педагогічні аспекти навчальної та науково-дослідної діяльності, а також розуміє логіку навчальних дій з розвитку продуктивних здібностей особистості.

Інтенсивний розвиток сучасних технологій, авторських шкіл, альтернативних інформаційно-комунікативних систем вимагає підготовки фахівця дослідницького типу, активного, здатного до наукового пошуку, що загалом призводить до професійного саморозвитку й самореалізації. Крім того, аналіз наукових першоджерел доводить, що феномен «дослідницька компетентність» не завжди однозначно трактується.

Розв'язання глобальних проблем сталого розвитку безпосередньо пов'язано з пошуком нових зразків змісту та форм організації вищої освіти, що орієнтовані на формування моделі якісної підготовки конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців на основі професійних стандартів. У зв'язку з цим, завдання вдосконалення освітнього процесу під час підготовки майбутніх фахівців, формування їхніх професійних компетентностей науковці розглядають як пріоритетний напрям подальшого розвитку системи вищої освіти України та становлення нової освітньої парадигми.

Якісну освіту науковці розглядають як ефективний інструмент протистояння викликам часу у вимірі підготовки конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців, що володіють необхідними кваліфікаціями та компетентностями. Завдяки тому, що останнім часом з'явилася низка дидактичних праць з теорії навчання, відбулося упорядкування термінологічного поля компетентнісного підходу. Зокрема, в українській дидактиці вже є чіткі, однозначні тлумачення базових понять компетентнісного підходу: компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність і компетенції. Тому, сьогодні, не слід до них щось додавати чи імпровізувати, потрібно ними грамотно користуватися, а новизну виявляти у їх проекції на об'єкт і предмет [10, с. 125].

Нині переважна більшість дослідників, класифікуючи науково-дослідну діяльність здобувачів ступеню магістра, виокремлює два взаємопов'язані напрями формування дослідницької компетентності: шляхом навчання елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості та шляхом безпосередньої участі здобувачів освіти у наукових дослідженнях, що здійснюються під керівництвом професорів та викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською чи загальною для вишу науковою проблемою.

О. Бартош, узагальнюючи дослідження західних науковців, констатує, що розвиток дослідницьких умінь і навичок під час навчання на магістерській програмі має низку переваг як для здобувачів вищої освіти ступеню магістра, так і для викладачів. Позитивні наслідки для викладачів включають звуження розриву між їхньою викладацькою діяльністю й дослідженнями, уточнення методів навчання та розуміння освітнього компоненту. Такі позитивні наслідки для викладачів впливають і на студентів. Студенти вказують на чіткіше розуміння мети навчальних завдань і системи оцінювання, глибше розуміння освітнього компоненту та підвищену здатність мислити як науковець [3, с. 19].

Посилаючись на дослідження G.Crebert, M.Bates, B.Bell, C.Patrick, V.Cragolini, О. Бартош зазначає, що більше половини студентів погодилися, що для їхньої майбутньої кар'єри важливішим є розвивати свої дослідницькі навички та уміння, ніж вивчати окремі освітні компоненти з циклу професійно-орієнтованих дисциплін. Це спонукає до висновку, що студенти розуміють цінність розвитку дослідницьких умінь та навичок для їхньої майбутньої кар'єри та життя в суспільстві. А тому ватро заохочувати включення можливостей для розвитку дослідницьких умінь та навичок у навчальні плани магістратури [3, с. 21].

У деяких наукових дослідженнях підтверджено, що уявлення студентів про освітній процес впливають на характер пізнавальної діяльності, оскільки знання, що студенти отримують про здійснення наукового дослідження, практичні навички, отримані при залученні до дослідницької діяльності сукупно, впливають на результат їхнього навчання, майбутню кар'єру та життя в суспільстві. Тому, щоб студенти могли розвивати свої дослідницькі уміння та навички, викладачі повинні забезпечити впровадження ефективних методів вивчення фундаментальних дослідницьких знань [3, с. 24].

А.Jenkins та M.Healey виділяють чотири підходи до включення дослідницької складової до навчального процесу студентів: 1) *research-led teaching*, що передбачає ознайомлення студентів з результатами наукових досліджень вчених закладу вищої освіти через уведення їх до змісту навчальних дисциплін; 2) *research-oriented teaching*, що акцентує увагу на розумінні процесу набуття знань, на формуванні дослідницького етосу, а не на засвоєнні власне отриманих знань; 3) *research-based teaching* – більшу частину курикулуму становить дослідницька діяльність, проте, змісту навчання приділяється незначна увага; 4) у цьому випадку студенти виконують дослідження разом

із викладачами, їх роль, як учасників освітнього процесу, майже не відрізняються; research-informed teaching – наукові дослідження є невід’ємною складовою викладання й навчання [12, с. 21].

Л. Теліженко та В. Панкратова важливим елементом формування дослідницької компетентності магістрантів вважають трансдисциплінарність, яку трактують науковці як новий тип вироблення наукового знання, що ґрунтується на дисциплінарних знаннях, але виходить за будь-які їхні межі, формуючи більш високий рівень наукового осмислення, а, відповідно, новий світогляд та нову практику життя. На відміну від міждисциплінарних досліджень, мета яких визначена окремими дисциплінами і передбачає використання методів одна одної, мета трансдисциплінарності полягає в розумінні багатогранної складності світу, неможливого без взаємодоповнення знань різних дисциплін і практик. У підготовці магістрів автори пропонують розглядати трансдисциплінарність як інтегрований підхід, що виявляється на рівні класифікації й систематизації знань з різних дисциплін, виокремлення тих ключових із них, які мають фундаментальне значення, а також тісного зв’язку з особистісним досвідом. Дослідники переконані, що для формування такого складного багатокомпонентного явища, як дослідницька компетентність магістра, необхідне систематизоване дисциплінарне поле, а результатом має стати набуття ним комплексу знань та вмінь [11].

Науково-дослідна діяльність магістрів у педагогічних закладах вищої освіти України, на думку науковців, повинна містити такі компоненти:

- проєктувальний компонент, що передбачає наявність у студента вмінь, навичок та здатностей виявляти та формулювати наукові проблеми, визначати об’єкт та предмет дослідження, формулювати мету та гіпотезу дослідження, визначати основні поняття;
- інформаційний компонент, котрий передбачає оволодіння студентами методами збирання даних відповідно до висунутих гіпотез, створення баз емпіричних даних, опрацювання різноманітних першоджерел тощо;
- аналітико-синтетичний компонент, що передбачає здатність студентів до вибору й використання універсальних та спеціальних методів наукового дослідження, наявність в них розвинутого логічного мислення, творчих здібностей і якостей (інтуїція, здатність до інсайту, відкриття, продуктивного мислення);
- практичний компонент, який передбачає створення, передавання та впровадження результатів наукового дослідження у практику [1, с. 46].

Формування дослідницької компетентності є розгорнутим у часі педагогічним процесом, побудованим на ідеях цілісного підходу до розвитку особистості майбутнього дослідника й реалізується через доцільний відбір змісту освіти й освітніх технологій, форм і видів науково-дослідної діяльності; стратегій та підходів до саморозвитку й самореалізації здобувача освіти, їх раціонального синтезу в єдиний комплекс педагогічних впливів, що забезпечує формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів [2].

Із зазначеного можна зробити висновок, що на часі є запровадження освітніх технологій, котрі б поєднували навчальну складову із формуванням суспільно значущих якостей – навичок та умінь їх реалізації в дослідницькій діяльності. За сучасних умов формування компетентності дослідника, потребує переорієнтації навчальних програм із спрямованості на накопичення відповідних до дисципліні знань, до спрямування на цілісне досягнення дійсності як інтеграції природничих та гуманітарних знань. Висловлення «людина – мірило всіх речей» має стати критерієм продуктивності навчання. Задля цього ще зі шкільної лави майбутній дослідник має засвоїти головний методологічний постулат – світ являє собою єдність розмаїття форм та проявів буття. Тож засвоєння наукових істин має узгоджуватися з духовними цінностями та потребами суспільства. Відтак, компетентність є системою, яка органічно поєднує професійну, фахову компоненту індивідуальності студента з його соціальністю як особистості.

Процес формування дослідницької компетентності магістрів у закладах вищої освіти України в організаційному, змістовному і результативному аспектах передбачає розв’язання конкретних завдань, найважливішими серед яких є: забезпечення фундаментальних, теоретичних, експериментальних прикладних досліджень у різних галузях наук згідно з існуючими планами кафедр; забезпечення стійких зв’язків науково-дослідної роботи з навчальним процесом у сучасних закладах вищої освіти України; впровадження наукових розробок у повсякденну практику вищої школи, а також у різні галузі науки і техніки; залучення студентів усіх форм навчання до науково-дослідної діяльності.

Отже, науково-дослідницька робота є тим важливим компонентом діяльності магістрів та їхніх викладачів, яка спрямовує творчий пошук молодих науковців на розробку нових теоретичних концепцій, освітніх технологій, ефективних методик і методів тощо. Упровадження результатів науково-дослідної діяльності викладачів у практику закладу вищої освіти дозволяє підвищувати якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

У контексті нашого дослідження дослідницьку компетентність магістрів розглянуто як інтегровану якість особистості, яка визначає її готовність і здатність до поетапного розв’язання

дослідницьких задач, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь з навчального й життєвого досвіду, відповідно до сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.

Література

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Мельник А.Б. Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. № 69. С.45-52.
2. Архипова, С. П. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. 2018. №15. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3043>
3. Бартош О.П. Інтеграція дослідницької складової до процесу навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*: Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2023. Випуск 1(52). С.19-22
4. Бондаренко Л.І. Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2017 Випуск 7(312), Ч.2. С. 11-18
5. Бондаренко. Л.І. Технологічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. №2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_16
6. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302-347.
7. Каплінський В. В., Бурлака Н. І., Фрицюк В. А. Роль навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» у підготовці магістрів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. № 64. С.75-77.
8. Пометун, О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. 2014. С. 66–72.
9. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти. (Дис. д-ра пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. 2010. Одеса. 457 с.
10. Сапожников С. В. Деякі аспекти формування дослідницької компетентності студентів закладів вищої освіти України у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта (ФМО)*. 2019. Випуск 3(21) С.123-127
11. Теліженко, Л., Панкратова, В. Трансдисциплінарність як новий тип вироблення наукового знання. Збірник наукових праць. ЛОГОС. 2019. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.08>
12. Jenkins A., Healey M. Institutional strategies to link teaching and research. UK: Higher Education Academy, 2005. 68. P.21

References

1. Akimova O.V., Sapohov M.V., Mel'nyk A.B. Katerhoriya tvorchoho rozvytku vykladacha v konteksti riznykh osvitnykh paradyhm [The category of teacher's creative development in the context of different educational paradigms]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho*. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. 2022.69. S.45-52.
2. Arkhypova, S. P. Formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh mahistriv sotsial'noyi roboty u protsesi profesynoyi pidhotovky [Formation of research competence of future masters of social work in the process of professional training]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho*. Seriya: Pedahohichni nauky. 15. 2018. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3043>
3. Bartosh O P. Intehratsiya doslidnyts'koyi skladovoyi do protsesu navchannya maybutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoyi osvity [Integration of the research component into the process of training future specialists in institutions of higher education]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu*: Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota, 2023. Vypusk 1(52). S.19-22
4. Bondarenko L.I. Diahnostyka sformovanosti doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Diagnostics of the formation of research competence of future teachers of higher educational institutions]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedahohichni nauky)*. 2017 Vypusk 7(312), CH.2. S. 11-18
5. Bondarenko. L.I. Tekhnolohichni aspekty formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv vyshchoyi shkoly [Technological aspects of formation of research competence of future teachers of higher education]. *Naukovyy visnyk Donbasu*. 2013. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_16
6. Vitvyts'ka S.S. Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoyi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoyi osvity [Theoretical and methodological principles of pedagogy master's training in the conditions of graduate

- education]. Akmedosyahnnennya naukovtsiv Zhytomyrs'koyi naukovopedahohichnoyi shkoly: monohrafiya. O. A. Dubasenyuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2016. S. 302-347.
7. Kaplins'kyi V.V., Burlaka N.I., Frytskyuk V.A. Rol' navchal'noyi dystsypliny «Kouchynh v osviti» u pidhotovtsi mahistriv spetsial'nosti 011 osvitni, pedahohichni nauky [The role of the educational discipline "Coaching in education" in the preparation of masters in the specialty 011 educational, pedagogical sciences]. Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. 2022. 64. S.75-77.
 8. Pometun, O.I. Dyskusiya ukrayins'kykh pedahohiv navkolo pytan' zaprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhotu v ukrayins'kiy osviti [Discussion of Ukrainian teachers on the issue of introducing the competence approach in Ukrainian education].Kompetentnisnyy pidkhdid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: Biblioteka z osviti'oyi polityky. 2014. S. 66–72.
 9. Ppima, P.M. Teopetyko-metodychni zadady formyvannya pprofeciynoi mobil'nocti maybytn'oho faxivtsya pochatkovoї ocvity [Theoretical-methodical tasks of training the professional mobility of the future fax operator of primary education]. Dys. d-ra ped. nauk. Pivdenoukrayins'kyu natsional'nyu pedahohichnyy universytet imeni K.D. Ushyns'koho.2010. Odesa. 457 s.
 10. Sapozhnykov S.V. Deyaki aspekty formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoyi osvity Ukrayiny u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Some aspects of formation of research competence of students of higher education institutions of Ukraine in the process of professional training]. Fyzyko-matematychna osvita (FMO). 2019.Vypusk 3(21) S.123-127
 11. Telizhenko L., Pankratova V. Transdystyplinarnist' yak novyy typ vyroblennya naukovoho znannya [Transdisciplinary as a new type of production of scientific knowledge. Collection of scientific papers]. Zbirnyk naukovykh prats'. LÓHOS. 2019. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.08>
 12. Jenkins A., Healey M. Institutional strategies to link teaching and research. UK: Higher Education Academy, 2005. 68. P.21.

УДК 378.011.3-051:54]:004.77

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-75-80>

ТЕТЯНА КУЧАЙ

<https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>

e-mail: tetyanna@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
площа Кошута, 6 м. Берегово

ВІТАЛІЙ ГОНЧАРУК

<https://orcid.org/0000-0002-3977-3612>

goncharuk424@ukr.net

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри хімії, екології та методики їх навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань

ОЛЕНА БІДА

<https://orcid.org/0000-0002-0448-0852>

e-mail: tetyanna@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
площа Кошута, 6 м. Берегово

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті показано шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання Web-технологій. Застосування сучасних Web-технологій дозволяє вчителю вирішувати низку завдань дидактичного й організаційного характеру. Виокремлено основні завдання процесу навчання хімії шляхом використання Web-технологій. Для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання web-технологій розкрито значення семпл-технології; показано важливість технології форсайту; технологій, що є необхідними для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії – Idea Mixer та освітній геокешинг. В основу проектування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів хімії до використання Web-технологій у професійній діяльності покладено соціально-дидактичні передумови та концептуальні положення, що розкриті у статті.

Ключові слова: удосконалення освітнього процесу, професійна підготовка, майбутні учителі хімії, Web-технології, інформаційне суспільство, хмарні технології.

TETYANA KUCHAI

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions, Ferenc Rakocza II Transcarpathian Hungarian Institute Kossuth square, 6, Berehove

VITALY HONCHARUK

Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the Department of Chemistry, Ecology and methods of their education, Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University Sadova str., 2, Uman

OLENA BIDA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute Kossuth square, 6, Berehove

IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS USING WEB TECHNOLOGIES

The article shows ways to improve the professional training of future chemistry teachers by using Web technologies. The use of modern Web technologies allows the teacher to solve a number of didactic and organizational tasks. The main tasks of the process of teaching chemistry through the use of Web technologies are highlighted.

To improve the professional training of future chemistry teachers through the use of web technologies, the importance of sample technology is revealed, which creates conditions for the development of options for virtual communication in combination with real practice. The purpose of the sample technology is the development of professional reflection, rethinking and a new vision of future professional activity and life position in students of higher education. The importance of foresight technology is shown, which is a mechanism for coordinating the interests of individual groups of participants, a complex technology for predicting the future, and is necessary for improving the professional training of future chemistry teachers. The next technology, which is necessary for improving the professional training of future teachers of chemistry, is the Idea Mixer - it is based on a certain way of thinking that allows you to look at the problem of interest to the student from different points of view. This stimulates creative problem solving, even fantasizing about them. Important for the improvement of the professional training of future chemistry teachers is an innovative pedagogical technology - educational geocaching, which teaches students to independently learn about the environment, orientation in space, promotes the ability to reflect and think, draw conclusions.

The design of the pedagogical system for training future chemistry teachers for the use of Web technologies in professional activities is based on the socio-didactic prerequisites and conceptual provisions disclosed in the article.

Key words: *improvement of the educational process, professional training, future chemistry teachers, Web technologies, information society, cloud technologies.*

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, можливості яких безмежні, уможливив появу нових технологій навчання, що базуються на Web-технологіях як елементів віртуальної реальності. Освітні Web-технології – комплекс інформаційно-комунікативних технологій, програмних, апаратних засобів і сервісів мережі Інтернет, що реалізують педагогічні принципи та стратегії навчання, організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти. Віртуальна реальність, яка виникає завдяки Web-технологіям, стає новим технологічним, психофізіологічним і соціокультурним засобом існування людини у світі, формуючи принципово новий тип педагогічних технологій. Віртуальне середовище, що розглядається як контекст, у якому відбувається повсякденна життєдіяльність людини, починає відігравати значну роль у професійній діяльності сучасного фахівця. Реаліям існування інформаційного суспільства відповідає діяльність віртуальних професійних спільнот, що дозволяє говорити про зародження нового типу професійного спілкування, головною особливістю якого стає віртуальність [9].

При здійсненні професійної підготовки майбутніх учителів хімії за допомогою використання Web-технологій у педагогічній теорії і практиці спостерігаємо недостатність спеціальних досліджень з підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів хімії до застосування у їх професії хмарних сервісів. Цій важливій проблемі присвячені дослідження Н. Буринської, Л. Величко О. Кочубей, А. Криворучко, Н. Шиян, С. Стрижак та ін.

Проблемою цифрової грамотності в освітньому процесі, застосування в освітньому просторі хмарних технологій, удосконалення змісту освітнього потенціалу хмарних сервісів займаються В. Андрієвська, Л. Білоусова, В. Биков, Т. Вакалюк, Ю. Котелянець, С. Литвинова, М. Попель та ін.

Мета статті: розкрити шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання Web-технологій.

Освітні Web-технології є засобом інтерактивного підходу. Інтерактивність може розглядатися як спосіб саморозвитку, оскільки він дає можливість спостерігати і наслідувати вживання мови,

навички, зразки поведінки партнерів, з'ясувати нові значення невідомих термінів під час їх спільного обговорення.

Використання освітніх Web-технологій дозволяє реалізувати ефективну систему управління навчанням, побудовану на можливості збирати значний обсяг інформації про проходження здобувачем освіти навчання, порівняно з традиційним очним навчанням [2].

У літературі виділяють п'ять видів Web-матеріалів, створених спеціально для навчальних цілей: hotlist, treasure hunt, multimedia scrapbook, subject sampler і webquest [9].

При підготовці майбутніх учителів хімії велике значення надається використанню Web-технологій для наочно-модельного навчання учнів – це процес набуття здобувачами знань, умінь, навичок формування адекватної мети до стійкого результату внутрішніх дій учнів за безпосереднього сприйняття прийомів знаково-символічної діяльності за окремим хімічним знанням або організованим набором знань [10]. Це пов'язано зі стрімким розвитком хмарних технологій та їх включенням в практику сучасної освіти і свідчить про необхідність здійснення спеціальної підготовки майбутніх вчителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. Методика підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів полягає в доборі та інтеграції технічних і програмних засобів навчання, хмарних сервісів, методів та форм навчання. Такий підхід забезпечує формування предметної компетентності майбутніх фахівців та інформаційно-цифрової компетентності [14]. Окрема складова набуття майбутніми фахівцями інформаційно-цифрової компетентності та використання засобів ІКТ на уроках хімії – це моделювання хімічних процесів, що дозволяє більш раціонально організувати вивчення таких тем, для яких демонстраційний експеримент неможливо провести в умовах шкільної хімічної лабораторії [1].

Демонстрація хімічних дослідів або технологічних процесів з використанням Web-технологій – це важливий дієвий засіб, який дозволяє забезпечити оптимальні умови сприйняття відповідного навчального матеріалу на уроках хімії.

Утім, застосування сучасних Web-технологій дозволяє вчителю вирішувати низку завдань дидактичного й організаційного характеру, серед яких:

- активізація процесу освіти;
- унаочнення навчального матеріалу;
- розвиток культури розумової діяльності;
- підвищення рівня самостійної діяльності учнів.

Отже, інформатизацію освіти загалом слід розглядати не просто як використання комп'ютера та інших електронних засобів, а як новий підхід до організації навчання на основі впровадження Web-технологій, інформаційної продукції і педагогічних технологій нового покоління. Наразі важливо не перебільшувати роль засобів ІКТ, зокрема Web-технологій у навчальній діяльності, оскільки передавання інформації не слід ототожнювати з передаванням знань і культури, а це, у свою чергу, вимагає й розвитку нових напрямків педагогічної науки [12].

Оскільки завданням педагогічного процесу навчання хімії є засвоєння результатів знаково-символічної діяльності здобувачів, поданих у вигляді моделей, схем, знаків, символів, формул, то велике значення набувають: – організація змісту та форми, структури та обсягу знаково-символічних засобів, пов'язана з урахуванням психологічних знаків сприйняття у процесі їх побудови, можливостей та закономірностей нейрофізіологічних механізмів пам'яті та мислення з метою посилення продуктивності сприйняття (обсяг, точність, повнота, швидкість, емоційність) та пам'яті (обсяг, міцність, точність запам'ятовування та відтворення); – оперування пізнавальною діяльністю та її організацією із знаковосимволічними засобами, пояснення з метою розуміння та свідомого оперування хімічними об'єктами [3].

Ці завдання орієнтують розгляд наочності у процесі навчання хімії з використанням Web-технологій навчання у напрямі оптимального врахування психологічних і нейрофізіологічних закономірностей сприйняття, мислення та пам'яті [4].

В основі навчання лежить сприйняття хімічних об'єктів. Будь-який процес навчання, насамперед, спрямовується до органів чуття особистості. У процесі сприйняття (слухання, читання, спостереження) передусім у роботу включається сприймання, далі – запам'ятовування, встановлення асоціацій, осмислення, творча переробка інформації тощо. Комп'ютер та Інтернет є потужним джерелом отримання інформації, оскільки біля 90% інформації сприймається через зір і слух, із використанням їх можливостей. У процесі сприймання відбувається взаємодія інформації, що зберігається в пам'яті, та нової інформації, яка набута у процесі сприйняття від об'єкта. Індивідуальний досвід, зафіксований у пам'яті, має значний вплив на процес та результат сприйняття матеріалу [10; 11].

Основними завданнями процесу навчання хімії є:

- формування навичок роботи в мережі з Web-ресурсами та Web-послугами;

- формування уявлення про структуру та принципи функціонування і розробки сучасних Web-ресурсів;
- ознайомлення з основними методами сучасних Web-технологій у професійній діяльності, а також із засобами підтримки прийняття рішень і можливостями їх застосування в задачах управління інформаційними ресурсами підприємства [16].

Для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання web-технологій велике дієве значення має семпл-технологія. Саме вона створює умови для розроблення варіантів віртуального спілкування в поєднанні з реальною практикою. Метою семпл-технології є розвиток у здобувачів вищої освіти професійної рефлексії, переосмислення і нове бачення майбутньої професійної діяльності, життєвої позиції [13; 15].

Впровадження цієї технології позитивно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців тому, що її впровадження забезпечує:

- підвищення мотивації до вибору семпл-консультантів;
- необмежені територіальні границі учасників;
- забезпечення зв'язку між учасниками освітнього процесу;
- створення умов для реалізації принципів неперервної професійної підготовки (бакалаври, магістри).

Тобто, семпл-технологія є однією з технологій, яка відповідає вимогам дистанційного навчання, яке зараз є важливим для навчання фахівців, не знижуючи якість освітнього процесу, забезпечуючи самостійність підготовки майбутніх фахівців [6].

Технологія форсайту, яка є механізмом узгодження інтересів окремих груп учасників, комплексною технологією передбачення майбутнього, є необхідною для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії. Метою технології форсайту є створення бажаного образу майбутнього, визначення можливого майбутнього, планування стратегій його досягнення. Від правильності прогнозування багато в чому залежить кінцевий результат що впроваджується в освітню практику як форсайт-гра. Впровадження форсайту вимагає ретельного обдумування мети, завдань і методики організації цієї гри. Така технологія сприяє виділенню системного набору навичок прогнозування змін у процесі і позитивних рішень [7].

Наступна технологія, що є необхідною для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії, це Idea Mixer – в основу її покладено певний спосіб мислення, який дозволяє подивитись на проблему, що цікавить здобувача освіти з різних точок зору. Це стимулює творче розв'язання завдань, навіть їх фантазування.

Важливою для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії є інноваційна педагогічна технологія – освітній геокешинг, яка навчає здобувачів освіти самостійності пізнавати довкілля, орієнтування в просторі, сприяє здатності розмірковувати і мислити, робити висновки [8].

В основу проектування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів хімії до використання Web-технологій у професійній діяльності покладено такі соціально-дидактичні передумови та концептуальні положення [6]:

- система підготовки майбутніх учителів хімії до використання Web-технологій навчання здобувачів освіти має бути гнучкою, варіативною та багаторівневою;
- відбір змісту підготовки майбутніх учителів хімії повинен проводитися на основі експертних досліджень з урахуванням багаторівневості їх підготовки, методологічної та методичної наступності змісту на кожному з рівнів підготовки, самодостатності для їхнього подальшого самонавчання та творчого розвитку;
- при виборі технології навчання вчителів хімії повинні враховуватися вік та попередній досвід здобувачів освіти, психологічні особливості їх навчання, а також практична спрямованість процесу навчання;
- вибір форми підготовки майбутніх учителів до використання Web-технологій має проводитися, виходячи з наявних у них навичок самостійної роботи та вимог мінімізації часу на освоєння освітньої програми безпосередньо у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- форми контролю та самоконтролю готовності майбутніх учителів до навчання хімії з використанням Web-технологій мають бути природовідповідними та адекватними їх віку.

Існує безліч варіантів, коли в межах традиційних технологій навчання вчитель може спільно зі здобувачами освіти використовувати інформаційне середовище, створюючи механізм реалізації отриманих під час уроків знань у практично значущих діях. Це може бути самостійна робота, під час якої вказується джерело інформації в інформаційному середовищі, написання рефератів тощо. Саме такі дії є початковим імпульсом природного процесу інформатизації системи освіти, якщо переваги використання інформаційного середовища будуть гармонійно включені до традиційного освітнього процесу, перетворюючи його. Це актуалізує потребу максимального використання у навчанні комп'ютерів у кабінеті хімії [10].

Висновки. Сучасні інформаційні Веб-технології знаходять усе більше застосувань у вищій освіті. Їх використання є зручним для викладача та зрозумілим для сучасного студента і таким, що ефективно підвищує якість освітнього процесу порівняно з традиційною методикою навчання [5].

Застосування сучасних Web-технологій дозволяє вчителю вирішувати низку завдань дидактичного й організаційного характеру. Тому в статті показано шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання Web-технологій.

Виокремлено основні завдання процесу навчання хімії шляхом використання Web-технологій.

З метою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії шляхом використання web-технологій розкрито значення семпл-технології; показано важливість технології форсайту; технологій, що є необхідними для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії – Idea Mixer та освітній геокешинг. В основу проектування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів хімії до використання Web-технологій у професійній діяльності покладено соціально-дидактичні передумови та концептуальні положення, що розкриті у статті.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вирішення проблеми цифрової грамотності в освітньому процесі.

Література

1. Волошина О. В. Інтерактивна компетентність сучасного вчителя як запорука ефективності освітнього процесу. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць*. Рівне: РДГУ. 2020. №12. С. 111-118.
2. Галузьяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2021. Вип. 67. С. 146-156.
3. Гуревич Р. С., Грабійчук Л. Е., Герасименко Н. В. Професійна освіта в ХХІ столітті: проблеми і перспективи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. Вип. 63. С. 103-108.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Опушко Н.Р. Інтеграційні тенденції в підготовці сучасного вчителя. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2021. 3(151). С. 12-18.
5. Дем'яненко В. О., Ічанська Н. В. Використання сучасних веб-технологій для системи контролю та моніторингу знань студентів. *Системи управління, навігації та зв'язку. Збірник наукових праць*. Полтава: ПНТУ, 2019. Т. 2 (54). С. 83-86.
6. Каплінський В. В. Науково-теоретичні основи дослідження проблеми професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2019. Вип. 59. С. 70 – 76.
7. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Українська полоністика*. 2019. Випуск 16. С. 112-121.
8. Козяр М., Маланюк М., Дзюба П. Впровадження інноваційних технологій дистанційного навчання у підготовку майбутніх офіцерів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1 (125). С. 291-301.
9. Котелянець Ю. Використання Web-технологій під час іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. *Міжнародний науковий журнал «Граль науки»*. 2021. №9. С. 315–320.
10. Кочубей О. Передумови проектування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів хімії до використання web-технологій у професійній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 68. С. 106–113.
11. Кочубей О. Підготовка майбутніх учителів хімії до використання web-технологій для наочно-модельного навчання учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. №1. С. 27–35.
12. Науменко О. М. Методика підготовки занять з вивчення хімічних технологічних процесів з використанням Інтернет-ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 41, вип. 3. С. 178-186.
13. Фрицюк В. А., Фрицюк В.М. Готовність до інноваційної діяльності в контексті професійного саморозвитку вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2021. Вип. 67. С. 93-98.
14. Шиян Н., Криворучко А., Стрижак С. Підготовка майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. 1(48). С. 450–454.
15. Gurevych R. S. Develop Healthcare Competency in Future Teachers. *Revista Romaneasca pentru Educate Multimensionala*. 2020. 12. ISSUE 3. P. 24-43.
16. WEB-технології: навч. посіб. для студ. спеціальності 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», освітньо-професійна програма «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології кібер-енергетичних систем» /Укладач: О. С. Бунке ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 28 с.

References

1. Voloshyna O. V. Interaktyvna kompetentnist suchasnoho vchytelia yak zaporuka efektyvnosti osvitnoho protsesu [Interactive competence of the modern teacher as a guarantee of the effectiveness of the educational process]. *Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. prats.* Rivne: RDHU. 2020. №12. S. 111-118.
2. Haluziak V.M. Komponenty, kryterii ta rivni osobystisno-profesiinoi zrilsti maibutnoho vchytelia [Components, criteria and levels of personal and professional maturity of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vyp. 67. S. 146-156.
3. Hurevych R. S., Hrabiiichuk L. E., Herasymenko N. V. Profesiina osvita v XXI stolitti: problemy i perspektyvy [Vocational education in the XXI century: problems and prospects]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia.* 2020. Vyp. 63. S. 103-108.
4. Hurevych R.S., Kademiia M.Iu. Opushko N.R. Intehratsiini tendentsii v pidhotovtsi suchasnoho vchytelia [Integration trends in modern teacher training]. *Trudova pidhotovka v ridnii shkoli.* 2021. 3(151). S. 12-18.
5. Demianenko V. O., Ichanska N. V. Vykorystannia suchasnykh veb-tekhnologii dlia systemy kontroliu ta monitorynhu znan studentiv [Use of modern web technologies for the control and monitoring system of students' knowledge]. *Systemy upravlinnia, navihatsii ta zviazku. Zbirnyk naukovykh prats.* Poltava: PNTU, 2019. T. 2 (54). S. 83-86.
6. Kaplinskyi V. V. Naukovo-teoretychni osnovy doslidzhennia problemy profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky [Scientific and theoretical foundations of the study of the problem of professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia.* 2019. Vyp. 59. S. 70 – 76.
7. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training]. *Ukrainska polonistyka.* 2019. Vypusk 16. S. 112-121.
8. Koziar M., Malaniuk M., Dziuba P. Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnologii dystantsiinoho navchannia u pidhotovku maibutnykh ofitseriv [Implementation of innovative distance learning technologies in the training of future officers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii.* 2023. № 1 (125). S. 291-301.
9. Kotelianets Yu. Vykorystannia Web-tekhnologii pid chas inshomovnoi pidhotovky studentiv nefilologichnykh spetsialnosti [Use of Web technologies during foreign language training of students of non-philology majors]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hral nauky».* 2021. №9. S. 315–320.
10. Kochubei O. Peredumovy proektuvannia pedahohichnoi systemy pidhotovky maibutnykh uchyteliv khimii do vykorystannia web-tekhnologii u profesiinii diialnosti [Prerequisites for designing a pedagogical system for training future chemistry teachers to use web technologies in professional activities]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy.* 2023. Vyp. 68. S. 106-113.
11. Kochubei O. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv khimii do vykorystannia web-tekhnologii dlia naochno-modelnoho navchannia uchniv [Preparation of future chemistry teachers for the use of web-technologies for visual-model training of students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.* 2023. №1. S. 27–35.
12. Naumenko O. M. Metodyka pidhotovky zaniat z vyvchennia khimichnykh tekhnologichnykh protsesiv z vykorystanniam Internet-resursiv [Methodology for preparing classes on the study of chemical technological processes using Internet resources]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia.* 2014. T. 41, vyp. 3. S. 178-186.
13. Frytsiuk V. A., Frytsiuk V.M. Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti v konteksti profesiinoho samorozvytku vchytelia [Readiness for innovative activity in the context of the teacher's professional self-development]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vyp. 67. S. 93-98.
14. Shyian N., Kryvoruchko A., Stryzhak S. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv khimii do zastosuvannia khmarnykh servisiv u profesiinii diialnosti [Preparation of future chemistry teachers for the use of cloud services in their professional activities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota».* 2021. 1(48). S. 450–454.
15. Gurevych R. S. Develop Healthcare Competency in Future Teachers. *Revista Romaneasca pentru Educate Multimensionala.* 2020. 12. ISSUE 3. P. 24-43.
16. WEB-tekhnologii: navch. posib. dlia stud. spetsialnosti 151 «Avtomatyziatsiia ta kompiuterno-intehrovani tekhnologii», osvitno-profesiina prohrama «Avtomatyziatsiia ta kompiuterno-intehrovani tekhnologii kiber-enerhetychnykh system» /Ukladach: O. S. Bunke ; KPI im. Ihoria Sikorskoho [WEB technologies: education. manual for students specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies", educational and professional program "Automation and computer-integrated technologies of cyber-energy systems"]. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho, 2020. 28 s.

УДК 004,67:659:37

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-81-86>

СЕРГІЙ КРАВЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-9008-8816>

kravchenko_ikollege@ukr.net

кандидат педагогічних наук, завідувач навчальної лабораторії

ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» ДВНЗ УДХТУ,

вул. Медична, 10, м. Кам'янське

СВІТЛАНА САДОВЕНКО

<https://orcid.org/0000-0003-3758-2051>

svetlana.sad71@gmail.com

докторка філософії, методист

ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» ДВНЗ УДХТУ,

вул. Медична, 10, м. Кам'янське

ІРИНА СМОЛЯКОВА

<https://orcid.org/0009-0005-0120-9070>

smolio295@gmail.com

завідувачка технологічно-механічним відділенням

ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки»

ДВНЗ УДХТУ,

вул. Медична, 10, м. Кам'янське

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ Й ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто етапи формування персонального брендингу майбутніх педагогів, проаналізовано теоретичні й практичні результати досліджень зарубіжних і українських дослідників та науковців, які стосуються можливих інструментів і засобів брендингу. Схарактеризовано роль та значення персонального брендингу для набуття майбутніми педагогами навичок із самопрезентації, посилення конкурентоздатності під час пошуку роботи, побудови кар'єри, професійного визнання та підвищення доходів. Визначено перелік цифрових інструментів і засобів створення персональних брендів майбутніми педагогами.

Ключові слова: персональний брендинг; персональний бренд; майбутні педагоги; цифрові інструменти і засоби персонального брендингу.

SERGIY KRAVCHENKO

candidate of pedagogical sciences, head of the

educational laboratory

Separate structural subdivision «Dnipro Professional

College of Engineering and Pedagogical of the

Higher Educational Institution «Ukrainian State

University of Chemical Technology»,

Medychna,10, Kamianske

SVITLANA SADOVENKO

PhD in Education, methodologist

Separate structural subdivision «Dnipro Professional

College of Engineering and Pedagogical of the

Higher Educational Institution «Ukrainian State

University of Chemical Technology»,

Medychna,10, Kamianske

IRYNA SMOLYAKOVA

head of the technological and mechanical department

Separate structural subdivision «Dnipro Professional

College of Engineering and Pedagogical of the

Higher Educational Institution «Ukrainian State

University of Chemical Technology»,

Medychna,10, Kamianske

DIGITAL TOOLS AND MEANS OF CREATING THE PERSONAL BRAND OF FUTURE TEACHERS

Sociocultural and technological development of society became the reason for updating priorities and approaches in the professional training of future teachers. The implemented branch standards for the students of pedagogical education, aimed at the formation of certain general and professional competencies of future teachers, should be based on competency-based and student-centered approaches. These approaches are aimed at increasing the competitiveness of future teachers through the formation of a set of knowledge, skills and abilities demanded by the educational services market.

The answer to society's requests is the development of methods for personal branding, determination of its relevance and implementation in educational programs of future teachers. It was determined that the topic of personal branding in Ukrainian education is due to the active implementation of distance education due to the COVID-19 pandemic and military actions as a result of Russian aggression. The theoretical and practical results of research by foreign and Ukrainian researchers and scientists related to possible tools and means of branding are analyzed. The role and importance of personal branding for future teachers to acquire self-presentation skills, increase competitiveness when looking for a job, build a career, professional recognition and increase income is determined. The main advantages of the personal brand of a modern teacher are the formation of authority in the market of educational services, the identification of one's strengths, the construction of one's own style of pedagogical

mastery, obtaining a higher scientific and pedagogical qualification, creating the prerequisites for a successful career and increasing one's income. A list of digital tools and means of creating personal brands for future teachers has been determined.

Key words: *personal branding, personal brand, future teachers, digital tools and means of personal branding.*

Соціокультурний і технологічний розвиток українського суспільства посилює конкуренцію в українській освітній сфері як серед закладів, так і серед окремих викладачів. І якщо важливість розробки позитивного іміджу закладів освіти усвідомлює переважна більшість учасників процесу, оскільки це пов'язано із оптимізацією форм профорієнтаційної роботи, рейтингу університетів тощо, то питання створення власного педагогічного бренду зазвичай залишається поза увагою освітян. Проте діджиталізація всіх галузей економіки та демографічна криза каталізують процеси оновлення пріоритетів і підходів до формування образу (іміджу) педагога. Тематика брендингу освітян, зокрема майбутніх випускників педагогічних закладів вищої освіти, набирає популярності та є предметом досліджень, семінарів, тренінгів тощо.

Значний вклад у дослідження теоретичних, методологічних і практичних аспектів парадигми вищої освіти в Україні зроблено М. Євтухом, І. Зязюном, А. Козирем, В. Кременем, В. Курилом, В. Луговим та іншими. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців вивчали В. Биков, Г. Васяновичем, О. Овчарук, О. Пометун, С. Раков, Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький тощо. Дослідженнями бренду та брендингу займалися Х. Рамперсад, Т. Пітерс, Е. Бурдюгова, О. Біловодська, І. Юник, О. Помаз та інші зарубіжні й українські фахівці. Імідж був предметом наукових пошуків Л. Батракової, О. Бюллер, О. Грунт, К. Єлісеєвої, А. Шишканової, А. Щеглатова. Зважаючи на наявні теоретико-практичні напрацювання у сфері персонального брендингу, випускники педагогічних закладів вищої освіти потребують комплексу знань, умінь і навичок з використання цифрових засобів та інструментів створення та просування персонального бренду для посилення конкурентної позиції при подальшому працевлаштуванні.

З огляду на вищевикладене, невирішеними залишаються питання формування компетентностей майбутніх педагогів щодо використання цифрових засобів та інструментів для створення та просування особистого бренду для досягнення фінансової свободи та побудови успішної кар'єри.

Метою статті є дослідження наявних цифрових засобів та інструментів створення персональних брендів як чинника підвищення конкурентоспроможності майбутніх педагогів у сучасних ринкових умовах.

Процес стандартизації вищої освіти має завдання упорядкувати та унормувати певні «правила гри» на ринку освітніх послуг – забезпечити належну якість освітніх послуг та рівний доступ потенційних здобувачів до вищої освіти. Освітні програми підготовки майбутніх педагогів ґрунтуються на компетентнісному підході (competence-based approach). Перелік і зміст програмних компетентностей і цілей навчання кожної освітньої програми містить загальні та спеціальні (фахові) компетентності, які здобувач має набути за час навчання. Загальні (generic) компетентності мають формувати універсальні якості випускника, а спеціальні (subject related) – специфічні компетентності, які безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями та визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною. Особливістю спеціальних (фахових, предметних) компетентностей є те, що вони мають відповідати предметній галузі та бути визначальними для успішної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Чинні освітні програми підготовки майбутніх педагогів мають відповідати вимогам сучасної парадигми вищої освіти – бути побудовані на компетентнісному та студентоцентрованому (student-centered education) підходах. Визначальний акцент таких освітніх програм має полягати у формуванні в здобувача вищої освіти – майбутнього педагога, комплексу навичок і вмінь, що підвищать його конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. Аналіз сучасних освітніх програм та власний досвід роботи доводить, що це питання недостатньо відображено в чинних нормативних документах, що регламентують підготовку здобувачів освіти педагогічних спеціальностей.

Одним із шляхів вирішення означеної проблеми ми вбачаємо навчання майбутніх педагогів навичкам персонального брендингу (селф-брендингу) як передумови їх успішної самопрезентації та ідентифікації на ринку праці. Припускаємо, що створення власних брендів дозволить майбутнім педагогам посилити їх конкурентоспроможність як майбутніх учасників ринку освітніх послуг.

Маємо констатувати, що тематика персонального брендингу вже давно активно використовується в підприємстві, рекламі, маркетингу, політиці. На необхідність формування педагогічних брендів указує поширена проблема інформаційного вакууму у сфері української вищої освіти, адже за відсутності коштів на рекламне просування освітяни мають обмежену кількість засобів комунікації з цільовою аудиторією, серед яких найпоширенішими досі залишаються дні відкритих дверей, конференції тощо [1].

Ми поділяємо переконання дослідника І. Юника, який стверджує, що випускники педагогічного вишу здебільшого знаходяться в неконкурентній позиції на ринку праці саме через відсутність

сформованого під час навчання персонального бренду. Науковець наголошує на нагальній потребі у цілеспрямованому формуванні персонального бренду студентів, для яких наочними прикладами слугуватимуть бренди науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, а додатковим іміджевим «підкріпленням» – бренд цього закладу [9].

Як потужну технологію кар'єрного зростання визначає персональний брендинг Г. Чорнойван. Складовими персонального брендингу педагога є портфоліо, резюме, рекламація досягнень і досвіду [8].

Під персональним брендингом R. Suddaby розуміє «стратегічний процес створення, позиціонування та підтримки позитивного враження про себе, заснований на унікальній комбінації індивідуальних характеристик, які сигналізують про певну обіцянку цільовій аудиторії через диференційований наратив та образи» [14].

На необхідності ознайомлення студентів з концепцією особистого брендингу, його важливості для досягнення професійного успіху наголошує К. Джонсон. Дослідницею припускається, що розуміння здобувачами особистого брендингу як активного процесу управління враженнями інших про свої навички, здібності та досвід, надання порад щодо того, як найкраще передати свій імідж у соціальних мережах, допоможе їм досягти успіху в побудові кар'єри [13].

За свідченнями учасників дослідження J. Jacobson персональний брендинг є інструментом для позиціонування на ринку праці шляхом просування своїх навичок, досвіду та особистості, особливо під час пошуку роботи [12].

Процес створення, підтримки та використання персональних брендів з метою побудови успішної кар'єри системно досліджувався В. Коллінс, яка опрацювала та систематизувала досвід і поради фахівців з поетапного розвитку персонального бренду та вирішення різноманітних проблемних питань. Важливим твердженням дослідниці є те, що розробка й просування персонального бренду потребує використання кращих практик маркетингу, а використання інтернет-інструментів дозволяє особистому брендингу стати важливим маркетинговим завданням для всіх категорій людей [11].

А. Кострубська та Є. Забурмеха визначили параметри персонального брендингу: «компетентність (рівень кваліфікації, обізнаності); стиль (манера взаємодії людини з оточуючими) та стандарти (властивості характеру і поведінки людини)». За твердженням дослідниць, «персональний бренд надає фахівцю інструменти, що дозволяють значно підвищити фінансовий добробут; займатися тільки тією діяльністю, яка приносить задоволення; значно збільшити собівартість на ринку праці; домогтися визнання в професійних колах; зробити потужний кар'єрний стрибок; створити власний успішний бізнес; підвищити почуття власної гідності та поваги до себе» [3].

Наявність яскравого особистого бренду надає педагогу декілька суттєвих переваг на ринку освітніх послуг, зокрема можливість сформувати авторитет, вивчити свої сильні сторони для відкриття нових перспектив в педагогічній діяльності. Персональний брендинг допомагає вибудовувати власний стиль педагогічної майстерності, отримати вищу науково-педагогічну кваліфікацію, створити передумову успішної кар'єри та збільшити свій заробіток тощо [4].

Публічні особи, завдяки успішному брендингу, можуть за винагороду виступати з курсами, лекціями та тренінгами, запрошуватися як експерти, або монетизувати власні соцмережі, блоги та ютуб-канали чи працювати фрілансерами [6].

На переконання зарубіжного науковця А. Бростром, конкуренція в освітньо-науковій сфері вимагає від її учасників швидкого реагування та позиціонування свого досвіду, компетентності та експертності. Науково-педагогічні працівники мають зосереджувати свою діяльність на створенні авторських наукових профілів в Google Академії, ORCID та ResearcherID. Також їм варто вивчати сучасні стратегії та тактики розвитку успішного й професійного персонального брендингу для побудови кар'єри в освітньо-науковій сфері, для різноманітних форм кар'єрного консультування та використання соціальних мереж ще з етапів ранньої кар'єри [10].

Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати, що тематика персонального брендингу освітян має стати об'єктом більш детальних досліджень і практичних розробок. Актуальність набуття відповідних знань, практик і досвіду з персонального брендингу майбутніх педагогів диктується посиленням конкуренції на ринку освітніх послуг та збільшенням їх асортименту (курси, тренінги, блоги, фріланс тощо). Отже, ми переконані, що набуття навичок роботи з дієвими цифровими інструментами персонального брендингу майбутніми педагогами стане запорукою посилення їх конкурентоспроможності та кар'єрного зростання.

Зазначимо, що у науковій літературі з маркетингу персональний брендинг («self-branding» – створення та просування себе як бренду) часто ототожнюється із самомаркетингом (self-marketing) або самопросуванням («self-promotion»). Самомаркетинг є складовою підприємницької компетентності, яка передбачає вміння аналізувати і прогнозувати ситуацію на ринку праці, адаптуватися відповідно до нього та підвищувати цінність себе як професіонала, експерта з певного питання соціального значення, та перетворювати свою «робочу силу», свої ресурси у вигідний та

затребуваний «товар». Сучасним підходом до самомаркетингу педагога в межах професійного розвитку є застосування технологій та інструментів маркетингу: створення онлайн-профілю, вірусний маркетинг, біла книга, нетворкінг та самоіміджування [7].

Беручи до уваги вищезазначене та опираючись на власний практичний та науково-педагогічний досвід авторів статті, вважаємо за необхідне уточнити перелік цифрових засобів та інструментів персонального брендингу майбутніх педагогів. Для досягнення цієї мети пропонуємо розглянути інструментарій маркетингу як галузі, що найтісніше пов'язана з персональним брендингом.

Дієвими та науково обґрунтованими засобами та інструментами цифрового маркетингу є: контекстна реклама «Google Adwords»; технологія Big Data; ретаргетинг, ремаркетинг; мобільний маркетинг; маркетинг з використанням електронної пошти для надсилання повідомлень клієнтам, споживачам послуг; вірусний маркетинг; RTB (real time bidding) – торги в реальному часі; SMM (social media marketing) – соціальний медіамаркетинг; SMO (social media optimization) – оптимізація для соціальних мереж; SEO (search engines optimization) – оптимізація сайту в пошукових системах; SEM (search engine marketing) – пошуковий маркетинг [2, с. 49].

Зауважимо, що з наведеного списку лише декілька позицій прийнятні для персонального брендингу педагогів, оскільки використання вказаних засобів і інструментів потребує значних бюджетів та залучення відповідних фахівців з маркетингу, програмування та таргетингу. Очевидно, що у викладачів-початківців немає ні таких фінансових можливостей, ні специфічних знань у цих галузях. Тому варто детальніше розглянути лише ті інструменти, що можуть бути використані майбутніми педагогами для персонального брендингу.

Трансформаційні зміни в освіті, спричинені цифровізацією усіх сфер суспільства, змушують освітян активно опановувати засоби інформаційно-комп'ютерних технологій у педагогічній та виховній діяльності, що, відповідно, приводить до збільшення частки онлайн-споживачів освітніх послуг. Реалії сьогодення змушують практикуючих освітян (вчителів, викладачів, вихователів, репетиторів, фрілансерів тощо) створювати свої «цифрові профілі». Питання їх якості та адекватності правилам цифрового маркетингу ще потребує детального дослідження і узагальнення. Це необхідно для розробки й упровадження методик корекції та приведення таких «профілів» у відповідний очікуванням здобувачів освіти вигляд.

Тому першим завданням здобувача педагогічної освіти, на нашу думку, має бути створення свого онлайн-профілю (або образу) та наповнення його відповідною інформацією. Передумовою цього процесу є самоаналіз, що дозволяє визначити свої сильні сторони та переваги, віднайти власну «родзинку». Окрему увагу слід звернути на структурування та відбір професійної інформації, оскільки майбутні фахівці не завжди вміють визначити різницю між особистими якостями та навичками, що є припадними для оточуючих у повсякденному спілкуванні, та привабливими фаховими рисами. Найпоширенішими цифровими засобами та інструментами створення свого онлайн-профілю є розробка персонального сайту, блогу, відео-каналу або сторінки в соціальних мережах.

Соціальні медіа вже давно стали невід'ємною частиною взаємодії між членами суспільства, а технологія маркетингу соціальних медіа (SMM), відповідно, – дієвим інструментом для просування особистого бренду. Варто враховувати, що в Україні впродовж останніх трьох років найбільш відвідуваними сайтами є «Google», «Youtube», «Facebook», «Baidu» та «OLX». Також певна частка уваги онлайн-користувачів припадає на платформи соціального медіа-контенту «Instagram» та «TikTok». Серед мобільних додатків популярними є «Viber» та «Telegram». На думку сучасних дослідників, основною перевагою соціальних мереж є максимальні можливості для залучення цільової аудиторії, а основний механізм інтерактивної взаємодії – це спілкування на актуальні для користувача теми: вони можуть висловлювати свою думку, ставити запитання, брати участь в опитуваннях та обговореннях. У результаті відбувається більш швидка і глибока взаємодія з цільовою аудиторією, ніж за традиційних методів [2, с. 55-57]. Тому важливою умовою реалізації цього завдання має бути усвідомлення здобувачами педагогічної освіти впливу інформаційного наповнення та якості контенту на репутацію самого автора.

Усвідомлюючи актуальність тематики персонального брендингу у формуванні психологічної, інтелектуальної та творчої складової майбутніх педагогів, варто приділити більше уваги подоланню перешкод у набутті ними навичок користування цифровими засобами та інструментами персонального брендингу. Основним негативним фактором є хаотичний розвиток сфери набуття цифрових компетенцій в Україні, який відбувається окремо від формальної освіти. Величезна кількість різноманітних онлайн-ресурсів, які пропонують покращити свої знання, не здатна забезпечити високу якість набутих вмінь. Виокремити суттєве з великого інформаційного потоку, в який занурюється молодий педагог, немає можливості через об'єктивні та суб'єктивні причини [5, с.39-40]. Отже, сучасна масова та розгалужена система педагогічної освіти не здатна забезпечити майбутніх педагогів належними знаннями і навичками щодо посилення своєї конкурентоспроможності на ринку праці та побудови успішної кар'єри після отримання диплому, тож ці знання необхідно поповнити, зокрема навичками з персонального брендингу.

Узагальнюючи вищевикладене, робимо висновок про те, що набуття майбутніми педагогами навичок з користування цифровими засобами і інструментами персонального брендингу може бути підґрунтям для успішної їх діяльності в освітній галузі в сучасних умовах. Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, потужний розвиток та застосування все нових форм дистанційного та змішаного навчання, які постійно вдосконалюються, спонукатиме освітян, в першу чергу майбутніх, покращувати свій рівень цифрової та підприємницької компетентності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на уточнення концептів, які стосуються персонального брендингу в освітній галузі, встановлення їх взаємозв'язків; розробку та практичне застосування методик і прийомів персонального брендингу майбутніх педагогів та його складових.

Література

1. Біловодська О. А., Пузікова М. В. Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. № 4. Т. I. С. 67–74.
2. Запорожець Т. В., Карпенко Ю. В., Кілієвич О. І. Цифрове врядування. Київ. 2020. 336 с.
3. Кострубська А. Ф., Забурмеха Є. М. Персональний брендинг як мистецтво досягнення успіху. *Економіка. Управління. Інновації*. 2014. Вип. № 1 (11), URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_56. (дата звернення: 05.06.2023).
4. Кравченко С. О., Бажан С. П. Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 124–127.
5. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Методологічне забезпечення розвитку педагогічних навичок вчителів спеціальних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 3 (39). С. 39–47. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05>.
6. Помаз О. М., Товкайло О. О., Стеценко О. І. Концепція персонального бренду, його ідентифікація і позиціонування. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії. Економічні науки*. 2015. Вип. 2 (11). С. 204–209.
7. Фарухшина М. Ш. Сучасні підходи до самомаркетингу педагога як складової його професійного розвитку. *Методист*. 2019. № 8. С. 4–12.
8. Чорнойван Г. Технології кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників університетів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 18. Т. 2. С. 167–168.
9. Юник І. Д. Бренд та імідж педагога закладу вищої освіти: кореляційна залежність концептів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 3 (22). С.155–158.
10. Broström A. Academic breeding grounds: Home department conditions and early career performance of academic researchers. *Research Policy*. 2019. Vol. 48. Issue 7. P. 164–166.
11. Collins B. The Importance of Personal Branding: Uses of Personal Branding for Career Development and Success. 2012. 62 p. URL: <https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1048&context=jourp> (Last accessed: 03.06.2023).
12. Jacobson J. You are a brand: social media managers' personal branding and the future audience. *Journal of Product & Brand Management*. 2020. Vol. 29. No 6. P. 715–727. URL : <https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2019-2299> (Last accessed: 05.06.2023).
13. Katryna M. Johnson. The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. *International Journal of Education and Social Science*. 2017. Vol. 4. No 1. P. 21–27.
14. Suddaby R. Editor's comments: construct clarity in theories of management and organization. *Acad. Manage.* 2010. Rev. 35, P. 346–357. URL : <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.35.3.zok346> (Last accessed: 01.06.2023).

References

1. Bilovods'ka O. A., Puzikova M. V. Analiz i otsinka personal'noho brendynhu v umovakh pidvyschennia profesijnoho uspikhu osobystosti [Analysis and assessment of personal branding in terms of increasing the professional success of the individual]. *Marketynh i menedzhment innovatsij*. 2011. no. 4. (I). S. 67–74. [in Ukrainian].
2. Zaporozhets' T. V., Karpenko Yu. V., Kiliyevych O. I. Tsyfrove vryaduvannya [Digital governance]. Kyiv. 2020. 336 s. [in Ukrainian].
3. Kostrubs'ka A. F. Zaburmekha Ye. M. Personal'nyj brendynh iak mystetstvo dosiahnennia uspikhu [Personal branding as the art of success]. *Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii*. 2014. no. 1 (11). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_56. (data zvernennya: 05.06.2023). [in Ukrainian].
4. Kravchenko S. O., Bazhan S. P. Personal'nyj brendynh iak suchasna fakhova kompetentnist' majbutn'oho pedahoha [Personal branding as a modern professional competence of the future teacher]. *Innovatsijna pedahohika*. 2022. no. 48 (2). S. 124–127. [in Ukrainian].
5. Lokarieva H. V., Sadovenko S. H. Metodolohichne zabezpechennia rozvytku pedahohichnykh navykiv vchyteliv spetsialnykh dystsyplin [Methodological support for the development of pedagogical skills of teachers of special disciplines]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. Zaporizhzhia : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2021. no. 3 (39), S. 39–47. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05> [in Ukrainian].
6. Pomaz O. M., Tovkajlo O. O., Stetsenko O. I. Kontseptsiia personal'noho brendu, joho identyfikatsiia i pozytsiiuvannya [The concept of a personal brand, its identification and positioning]. *Naukovi pratsi Poltav's'koi derzhavnoi ahrarnoi akademii. Ekonomichni nauky*. 2015. no. 2 (11). S. 204–209. [in Ukrainian].

7. Farukhshyna M. Sh. Suchasni pidkhody do samomarketynhu pedahoha yak skladovoyi yoho profesynoho rozvytku [Modern approaches to teacher self-marketing as a component of his professional development]. *Metodyst*, 2019. no. 8. S. 4–12. [in Ukrainian].
8. Chornojvan H. Tekhnolohii kar'iernoho zrostannia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv [Technologies of career growth of scientific and pedagogical workers of universities]. *Innovatsijna pedahohika*. 2019. no. 18 (2). S. 167–168. [in Ukrainian].
9. Yunyk I. D. Brend ta imidzh pedahoha zakladu vyshchoyi osvity: koreliatsijna zalezhnist' kontseptiv [Brand and image of a teacher of a higher education institution: correlational dependence of concepts]. *Innovatsijna pedahohika*. 2020. no. 3 (22). S. 155–158. [in Ukrainian].
10. Broström A. Academic breeding grounds: Home department conditions and early career performance of academic researchers. *Research Policy*. 2019. Vol. 48. Issue 7. P. 164–166.
11. Collins B. The Importance of Personal Branding: Uses of Personal Branding for Career Development and Success. 2012. 62 p. URL: <https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1048&context=jourp> (Last accessed: 03.06.2023).
12. Jacobson J. You are a brand: social media managers' personal branding and the future audience. *Journal of Product & Brand Management*. 2020. Vol. 29. No 6. P. 715–727. URL : <https://doi.org/10.1108/JPBM-03-2019-2299> (Last accessed: 05.06.2023).
13. Katryna M. Johnson. The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. *International Journal of Education and Social Science*. 2017. Vol. 4. No 1. P. 21–27.
14. Suddaby R. Editor's comments: construct clarity in theories of management and organization. *Acad. Manage.* 2010. Rev. 35. P. 346–357. URL : <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.35.3.zok346> (Last accessed: 01.06.2023).

УДК 374.14/268(14.4)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-86-94>

НАДІЯ ОПУШКО

<https://orcid.org/0000-0002-3013-2675>
hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗА ДУАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

Контроль та оцінювання компетентностей студентів за дуальною системою освіти в німецькомовних країнах мають свої особливості. В статті здійснено аналіз форм контролю за компетентностями, що засвоюються в процесі навчання в університеті за дуальною освітою. Особлива увага звернена на уточнення ключових понять дослідження, в тому числі те, як трактується поняття «академічна успішність» у вітчизняних та закордонних наукових працях. Методологічною основою є аналіз наукових публікацій, експертна оцінка і загальний практичний досвід під час виявлення особливостей і проблем, що виникають у процесі організації контролю успішності. Виокремлено й охарактеризовано таку форму контролю як веб-конференція, що використовується під час перевірки як теоретичних знань, так і практичних навичок. Констатовано, що особливістю європейської системи оцінювання є відсутність рівня «відмінно». Найвищою оцінкою є «1», що трактується як «дуже добре» та «2» - еквівалентна рівню «добре». Охарактеризовано письмову та усну форму контролю за навчальними досягненнями студентів і встановлено, що вони є рівнозначними та взаємозамінними. Визначено види іспитів: іспити за курсом всього навчального модуля, курсові та випускні екзамени, іспити у формі моделювання ситуацій, іспити з перевірки набутих професійних знань. З'ясовано, що з метою поліпшення підготовки студентів до екзаменів викладачами розробляються питальники з різних предметів, що актуальні на останніх лекціях, коли студенти можуть ставити лектору питання з незрозумілих для них проблем.

Ключові слова: форми контролю, набуті компетентності, семестрові іспити, випускні іспити, система оцінювання, дуальна освіта, університети.

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph.D),
associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

PECULIARITIES OF CONTROL AND ASSESSMENT OF STUDENTS' COMPETENCES IN THE DUAL SYSTEM OF EDUCATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES

The control and assessment of students' competences in the dual system of education in German-speaking countries have their own peculiarities. The article analyses the forms of control over the competences acquired in the process of studying at a university in a dual education system. Particular attention is paid to clarifying the key concepts of the study, including how the concept of "academic performance" is interpreted in domestic and foreign scientific works. The methodological basis is the analysis of scientific publications, expert assessment and general practical experience in identifying the features and problems arising in the process of organising academic performance control. The article allocates and characterises such a form of control as a web conference, which is used to test both theoretical knowledge and practical skills.

It is stated that the peculiarity of the European grading system is the absence of the "excellent" level. The highest grade is "1", which is interpreted as "very good" and "2" is equivalent to "good". The article describes the written and oral forms of control over students' academic achievements and establishes that they are equivalent and interchangeable. The types of exams are defined: exams on the course of the entire educational module, course and final exams, exams in the form of simulation of situations, exams to test the acquired professional knowledge.

It has been found that in order to improve the preparation of students for exams, teachers develop questionnaires on various subjects that are relevant to the last lectures, when students can ask the lecturer questions about problems that are not clear to them.

Key words: forms of control, acquired competences, semester exams, final exams, assessment system, dual education, universities.

Розробка процедури і матеріалів для контролю якості підготовки здобувачів вищої освіти і перевірки необхідного рівня засвоєних ними компетенцій – важлива складова освітнього процесу. В Україні закладам вищої освіти (ЗВО) надана автономія у виборі методичних підходів до формування та використання оцінювальних матеріалів. Оцінювання знань визначається й виражається в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях викладача щодо набутих компетентностей студентів відповідно до вимог навчальних програм. Вивчення закордонного досвіду організації контролю та оцінювання компетентностей студентів є необхідним завданням з метою поліпшення зазначеної процедури у вітчизняних ЗВО.

В.Гаврильєв, В.Бондаренко, І.Бойко зазначають, що у вітчизняних ЗВО спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності. Наприклад, І. Бойко пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

1. Змістовий – обсяг знань про об'єкт вивчення (відповідно до навчальних програм, державних стандартів). Під час оцінювання підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота, правильність, логічність, усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного); вербалізація, тобто словесне оформлення (переказ, пояснення); вміння застосовувати знання тощо.

2. Операційно-організаційний – здатність студента обирати способи дій з огляду на навчальну програму з оцінюваної дисципліни (предметні дії); індивідуальні розумові здібності, тобто вміння порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо (розумові дії); навички аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльність загалом (загальнонавчальні дії). Підлягають аналізу також правильність, самостійність виконання за умов новизни (за взірцем, аналогічні, відносно нові); розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни тощо.

3. Емоційно-мотиваційний – ставлення до навчання (байдуже, недостатньо позитивне, зацікавлене, яскраво виражене) [3].

Сутність категоріального поняття «якість», що є ключовим у системі формування та управління компетентностями здобувачів освіти викладено у довідникових і енциклопедичних джерелах. Цей термін трактується у декількох значеннях: 1) внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; 2) ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; 3) та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; 4) сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені норми [2, с. 1423].

У цьому контексті важливим для дослідження є поняття «якість підготовки», яке Л. Ярошук потрактує у декількох варіантах:

1) планування навчання, коли планова якість підготовки закладається в навчальні програми кожної дисципліни;

2) реалізація навчальних програм у навчальному процесі;

3) результат здійснення навчального процесу [5, с. 39-40].

Таку саму різноманітність трактувань має поняття «якість освіти». Переважно ця категорія трактується у двох варіантах: результат (широке значення) і процес (вузьке значення) навчальної діяльності. Академік С. Гончаренко визначає його як «інтегральну характеристику освітнього процесу і його результатів, яка виражає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен служити» [4, с. 510].

Із зазначеними поняттями нерозривно пов'язана дефініція «академічна успішність». Проблема успішності є доволі актуальною у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Вітчизняні науковці (М.Братко, О.Виноградов, Л.Гриневиц, О.Козьменко та ін.) визначають термін «академічна успішність» як: підсумковий показник, який характеризує багатогранну діяльність ЗВО з підготовки фахівців, що відповідають вимогам державних освітніх стандартів та конкурентоспроможні на ринку праці [1]. Серед іноземних дослідників увага, переважно, звертається на психолого-педагогічні теорії, на яких ґрунтується студентська успішність (К.Вілсон (C.Wilson), А.Ліціо (A.Lucio), Дж.Брекстон (J.Brackston), Л.Вайт (L.White), В.Тінто (V.Tinto) та ін.). Питанням забезпечення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти країн ЄС, зокрема Німеччини й Австрії, займалися такі зарубіжні науковці: Сабіне Ремдіш (Sabine Remdisch), Анке Врехль (Anke Brehl), Георг Рудінгер (Georg Rudinger), Брітта Кран (Britta Krahn) та ін. Аналіз праць зазначених авторів свідчить, що основна увага присвячена реформаційним процесам в оцінюванні навчальних досягнень та якості освіти, а також наводиться практичний досвід деяких університетів у її забезпеченні.

У закордонних дослідженнях з формально-інституційної точки зору, академічна успішність розуміється як: завершення розпочатого навчання без перерв та/або зміни предмета; завершення навчання в межах стандартного терміну навчання; здобуття наукового ступеня; завершення освітньої програми; одержання дуже хорошої або хорошої оцінки за результатами випускних іспитів або успішне працевлаштування на ринку праці [9; 15; 19]. Успішність у навчанні визначається як високий ступінь задоволеності навчанням, досягнення конкретних предметних компетентностей, набуття міждисциплінарних навичок та ключових кваліфікацій, академічна та соціальна інтеграція

в контексті вищої освіти тощо. Формально-інституційне та суб'єктивне розуміння академічної успішності можуть збігатися, але не виключено, що об'єктивні граничні умови, такі як хороші оцінки або умови навчання в суб'єктивній інтерпретації та визначенні ситуації не приводять до швидкого завершення навчання. Через паралельний, позитивно пережитий розвиток особистості навчальна програма розтягується в часі [9]. Поправкою до Закону про статистику вищої освіти (Німеччина) у 2016 р. запроваджено офіційну загальнонаціональну статистику успішності навчання [10, с.16], на основі якої визначаються показники відрахування студентів. Отже, академічну успішність німецькі науковці розуміють як результат успішної відповідності між студентами та структурними умовами навчання. П.Штеблер (P.Stebler) розрізняє інституційну та особисту академічну успішність. Перша стосується переважно того, наскільки ефективно студенти навчаються з точки зору закладу освіти. Академічна успішність на основі оцінок означає, якою мірою успішне закінчення навчальної програми приведе до успіху після її завершення [21]. Особиста академічна успішність – це стосується того, наскільки людина задоволена навчальною програмою на відповідному етапі життя і розглядається як важливий аспект освітнього процесу [22].

А.Сарклетті (A.Sarcletti) відрізняє академічну успішність у вузькому розумінні від академічної успішності в широкому розумінні. Індикатори, що вимірюють задоволеність навчанням, належать до академічної успішності у широкому сенсі і можуть бути виміряні як суб'єктивний показник [20, с.30]. Особиста та індивідуальна академічна успішність визначається як успішність у вузькому значенні. Науковець підтримує підхід, заснований на показниках академічного успіху в широкому розумінні. Т.Лойш (T.Lösch), О.Людтке (O.Lüdtke), А.Робітж (A.Robitzsch), А.Кевала (A.Kelava), В.Нагенгаст (V.Nagengast) та У.Траутвайн (U.Trautwein) узагальнили розуміння академічної успішності в німецькомовних університетах шляхом проведення емпіричного дослідження і запропонували індивідуальну, інституційну та соціально-операціоналізаційну структуру студентської успішності. Щодо інституційного визначення, то тут для оцінки академічної успішності використовують показники відрахування, оцінки на випускних іспитах або завершення навчальної програми [13].

Т.Хофмайстер (T.Hoffmeister) та К.Вессельс (C.Weßels) описують академічну успішність як «...одержання ступеня, засвідченого відповідним сертифікатом». Дослідники враховують кількість виданих дипломів, кількість відрахованих студентів і суму кредитних балів за весь курс навчання [14, с. 67]. Б.Алезі (B.Alesi) та С.Ноймейер (S.Neumeyer) у процесі формулювання змісту поняття «академічна успішність» використовували три різні залежні змінні: тривалість навчання, оцінка на випускному екзамені та задоволеність навчанням [7]. У дослідженнях А. Сарклетті ці типи індикаторів називаються індикаторами орієнтованими на результат. Підсумовуючи, зазначимо, що більшість визначень академічної успішності беруть до уваги завершення навчання (або відрахування) чи одержання певної кількості кредитів або оцінок.

В австрійській системі вищої освіти також застосовують одне з вищезгаданих визначень академічної успішності. Однак, зазначимо, що в Австрії також поширене й інше визначення поняття «академічна успішність» [22], яке трактується як безперервна активність студента, що визначається як одержання не менше 16 кредитних балів (ECTS) на рік [16]. Австрійські науковці визначають фактори, що впливають на академічний успіх. Р.Кремпов (P.Kremppow) і Л.Бішоф (A.Bischof) розрізняють індивідуальні, інституційні та контекстуальні фактори. Інституційні фактори, переважно, стосуються концепції «Studierbarkeit» (здатність до навчання) [17].

Колектив науковців на чолі з У.Хойблайном (U.Heublein) розрізняють внутрішні та зовнішні фактори академічної успішності. Внутрішні фактори – це такі, на які безпосередньо впливають студенти (навчальна поведінка, оцінки). Зовнішні – стосуються питань, що перебувають поза межами впливу студентів: умови життя або наявні пропозиції наставництва. Р.Кремпов виокремлює ще й вік, стать, освіту батьків, оцінку випускного іспиту, міграційне походження, професійну підготовку як індивідуальні фактори. К.Вессельс виявив, що чим більше кредитних балів студенти набирають на першому курсі, тим більша ймовірність того, що вони будуть успішними у навчанні [23, с.89]. Наукова група під керівництвом А.Аренза (A. Arens), використовувала такі індивідуальні фактори, що впливають на успішність, як предиктори: демографічні відомості, рівень освіти, навчальна поведінка щодо часу та фінансових ресурсів, академічна інтеграція та мотиваційні аспекти [8, с. 253].

К.Ледермюллер (K.Ledermüller), Л.Міттерауер (L.Mitterauer), Дж. Залмхофер (G.Salmhofer) та О.Фетторі (O.Vettori) стверджують, що соціальне походження, рівень освіти батьків і їхня робота; особистісні риси (сумлінність та екстраверсія), самооцінка, Я-концепція та самоефективність також відіграють певну роль у академічній успішності [24]. На додаток до цих індивідуальних факторів Р.Кремпов виокремлює контекстуальні фактори: зміна навчальної програми, семестр за кордоном, працевлаштування тощо. М.Хінкельманн вважає, що тип університету або обмеження програми також відіграє ключову роль і стверджує, що це необхідний системний, багатовимірний аналіз даних [17, с.130].

Отже, у науковій думці австрійських дослідників визначення академічної успішності засноване на основі процесуально-орієнтованого підходу і визначається, як співвідношення фактично одержаних кредитів (ECTS) до кредитів, які студенти мають одержати за індивідуальною освітньою траєкторією навчання.

Метою статті є вивчення досвіду оцінювання і форм перевірки якості компетентностей, які засвоюються студентами в університетах Німеччини й Австрії.

У Німеччині в 1995 р. на Раді Конференції ректорів прийнято резолюцію «Про оцінювання у вищій освіті з особливим викладанням». Після чого торгово-промислова палата констатувала, що у викладацькому секторі значною мірою бракує інструментів для оцінювання ефективності викладання. Делегати конференції виступали за оцінювання як процес самопізнання з метою покращення якості та підвищення ефективності освітнього процесу. Отже, з 90-х рр. в Німеччині спостерігається тенденція до реалізації низки пілотних проєктів, які б забезпечували підвищення якості освіти в країнах ЄС, наприклад, «Європейський пілотний проєкт з оцінювання якості вищої освіти» [6, с. 7]. Відтоді багаторівневе оцінювання стало найважливішим елементом забезпечення якості в системі вищої освіти Німеччини та Австрії. У 2005 р. конференція міністрів освіти країн ЄС в м.Берген підкреслила важливість забезпечення якості як одного з найважливіших елементів Болонського процесу із забезпечення якості у створенні Європейського простору вищої освіти [6, с. 8].

У Німеччині й Австрії знання студентів оцінюють за 5-бальною системою: «дуже добре» (1), «добре» (2), «задовільно» (3), «достатньо» (4), «недостатньо» (5). Успішність визначають також у кредитах. Одна кредитна година на семестр означає, що студент має відпрацювати впродовж тижня одну годину з цієї дисципліни. За 4-річний термін навчання студент має набрати 160-180 кредитів. Дослідження системи оцінювання навчальних досягнень студентів засвідчило, що особливістю екзаменів є те, що вони передбачають закріплення успіху в навчальній програмі. Іспити мають три спроби складання, що проводяться у письмовій формі. Однак не виключається й проведення екзаменів в усній формі. Якщо це може дозволити особам, які мають проблеми з письмовим мовленням в умовах дефіциту часу, успішно його скласти [6, с. 9]. Вивчення практики оцінювання навчальних досягнень здобувачів в Оснабрюцькому університеті засвідчило, що це правило стосується всіх студентів. Усний іспит є рівний за значущістю письмовому. Крім того, нами не виявлено значних відмінностей у показниках неуспішності на письмових іспитах порівняно з усними [6, с. 10].

Проаналізуємо форми перевірки навчальних досягнень та компетентностей студентів, які здобувають освіту за дуальною формою в Оснабрюцькому університеті прикладних наук (таблиця 1).

Таблиця 1

Форми перевірки навчальних досягнень студентів і компетентності, які необхідно здобути на бакалаврських програмах за дуальною формою навчання

Форма перевірки навчальних досягнень студентів	Компетентності
Письмовий іспит	<ul style="list-style-type: none"> - знання та розуміння теорій, концепцій, методів та інструментів предметної галузі; - поглиблене розуміння знань; - структурування вивченого матеріалу; - критичний аналіз інформації; - установлення взаємозв'язків між фактами та теоріями, концепціями, методами або інструментами предметної галузі; - тайм-менеджмент; - перенесення знань на раніше невідомі проблеми або конкретні питання.
Усна відповідь	<ul style="list-style-type: none"> - знання та розуміння теорій, концепцій, методів та інструментів предметної галузі; - різносторонність знань; - перенесення знань на раніше невідомі проблеми або конкретні питання; - науково структурована аргументація матеріалу; - установлення взаємозв'язків між фактами та теоріями, концепціями, методами або інструментами предметної галузі; - обґрунтування прикладів застосування теоретичних знань; - рефлексія знань на практичне застосування.

Порівняльна педагогіка

Домашні завдання	<ul style="list-style-type: none"> - знання поточних подій; - розуміння теми, розробка проблеми, розробка її структури та визначення ключових моментів; - збирання інформації, організація та оцінка матеріалу (інтерпретація та тлумачення), оцінка та обробка в цілеспрямований спосіб, аналіз тексту, пов'язаний з дослідженням та обробка теми; - тайм-менеджмент.
Презентація	<ul style="list-style-type: none"> - збирання інформації, її інтерпретація та тлумачення, оцінювання та оброблення; - підготовка презентації та роздаткового матеріалу; - проведення презентації, привернення уваги та передача знань; - тайм-менеджмент; - навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; - компетентні відповіді на запитання аудиторії; - участь в дискусії, вміння спрямувати дискусію в правильному векторі.
Реферат	<ul style="list-style-type: none"> - збирання інформації, інтерпретація та тлумачення матеріалу, оцінювання та обробка; - підготовка наукової інформації; - підготовка презентації та роздаткового матеріалу; - проведення презентації, привернення уваги, керування аудиторією; - тайм-менеджмент; - навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; - компетентні відповіді на запитання аудиторії; - сприймання критики та опрацювання пропозицій.
Лабораторні роботи	<ul style="list-style-type: none"> - знання та розуміння теорій, концепцій, методів та інструментів предметної галузі; - широке та поглиблене розуміння змісту навчального модуля; - структурування питань та завдань навчального матеріалу; - критична оцінка матеріалу; - тайм-менеджмент; - перенесення знань на раніше невідомі проблемні ситуації або конкретні питання; - науково узгоджене документування та аргументація.
Захист практичних проєктів	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтація в організації роботи на підприємстві; - визначення проблеми дослідження, її структурування проблемних і предметних галузей; - розробка проблеми, розробка структури роботи та визначення пріоритетів; - збирання інформації її інтерпретація та тлумачення, оцінка та цільова обробка; - перенесення теоретичних знань у практичні ситуації; - проблемно орієнтоване розширення та поглиблення знань; - творчість та проблемно орієнтована обробка аналізу (рефлексія); - комунікація та робота в групах (управління конфліктами, розподіл обов'язків тощо) - розробка авторських рекомендацій до поліпшення реалізації проблеми дослідження.
Бакалаврська /магістерська робота	<ul style="list-style-type: none"> - дослідження та структурування проблем і предметних галузей; - розуміння теми, розробка проблеми дисертації, її структури та визначення ключових моментів; - зв'язок теми в загальному контексті дипломної програми; - збирання інформації, її інтерпретація та тлумачення, оцінка та цілеспрямована обробка; - перенесення знань у практичні ситуації; - проблемно орієнтоване розширення та поглиблення знань; - творчість, а також проблемно-цільова обробка аналізу (рефлексія); - розробка рекомендацій щодо дій, які також включають периферійні галузі теми та соціальні рамкові умови; - наукове обговорення теми та вирішення проблеми разом з екзаменаторами.

Зауважимо, що провідними компетентностями, які формуються в процесі перевірки засвоєних знань з використанням різних форм є: вільне володіння теоретичними знаннями, критичне мислення, вміння вирішувати проблемні практичні ситуації, навички тайм-менеджменту тощо. Тому, констатуємо, що дуальна підготовка майбутніх фахівців орієнтована на розвиток як «твердих» навичок (Hard skills), так і «м'яких» (Soft skills).

Аналіз освітніх програм за дуальною формою навчання в університетах Німеччини й Австрії, які були досліджені нами засвідчили, що іспити поділяються на декілька видів. Наприклад, іспити, що охоплюють повний зміст навчальних модулів, є найпоширенішими і складають 83,8% в усіх проаналізованих програмах. Водночас, індивідуальні іспити за навчальний курс (36,8%) та семестрові іспити (33,3%) є менш популярними. Пропонуються також курси, які здійснюють підготовку студентів до іспитів (31,6%), але вони як й інноваційні форми іспитів, такі як моделювання ситуацій, пов'язаних з роботою (26,3%) та форми іспитів, в які перевіряють безпосередньо набуті професійні знання (27%) трапляються досить рідко. Відмінності у процедурі проведення іспитів у зазначених формах незначні. Варто також зазначити, що в прикладних університетах Німеччини, в яких реалізується підготовка фахівців за дуальною і заочною формами навчання не передбачають рівного співвідношення різних видів іспитів. Співвідношення між різноманітністю видів іспитів у цих двох формах складає 55,6% проти 25,9%. Заочна форма також пропонує курси підготовки до іспитів [12].

В університетах Німеччини практикується перевірка засвоєних знань і практичних компетентностей у формі веб-конференцій. Така форма контролю надає додаткову інформацію щодо врахування професійно набутих знань у конкретних екзаменаційних ситуаціях. Під час веб-конференції можна підтвердити позитивну оцінку професійно набутих знань у конкретних екзаменаційних ситуаціях, яка вже була здобута за результатами опитування. Така форма контролю може проводитись не лише в університеті, а й на виробництві. До прикладу, в Університеті Дуйсбург-Ессен (Німеччина) веб-конференції можуть бути зараховані як відпрацювання пропущених теоретичних лекцій. Спілкування зі студентами, які навчаються за дуальною формою засвідчили, що практичні знання на іспитах оцінюються вище, навіть якщо були пропущені лекції.

На іспитах, як на семестрових, так і на випускних обов'язково присутні питання практичного характеру. Наприклад, у такому формулюванні: «*Будь ласка, застосуйте конкретний випадок до практичного прикладу*». Можливості використання практичних знань, знаходять різні відгуки серед студентства. Це пояснюється тим, що викладачі, які забезпечують викладання теоретичної частини в університеті теж подають багато практичних прикладів. Здебільшого викладачі мають значний досвід практичної діяльності в тій предметній галузі, викладання якої забезпечують [12].

Зазначимо також, що з метою покращення підготовки студентів до екзаменів викладачами розробляються опитувальники з різних предметів. Вони актуальні на останніх лекціях, на яких студенти можуть ставити лектору питання зі складних тем.

Висновки. Аналіз вітчизняної та закордонної науково-педагогічної літератури з питань організації контролю за якістю засвоєння компетентностей здобувачами освіти в університетах Німеччини й Австрії дав змогу уточнити зміст термінів «якість», «якість підготовки» та «академічна успішність». На основі досліджень німецьких та австрійських науковців узагальнено фактори, що впливають на академічну успішність здобувачів освіти, охарактеризовано підходи для їх встановлення. Здійснено аналіз системи оцінювання в німецькомовних країнах, яка побудована за 5-ти бальною шкалою. Констатовано, що особливістю європейської системи оцінювання є відсутність рівня «відмінно», найвищою оцінкою є «1», яка трактується як «дуже добре» та «2» - еквівалентна рівню «добре». Охарактеризовано письмову та усну форму контролю за навчальними досягненнями студентів і встановлено, що вони є рівнозначними та взаємозамінними. За встановленими компетентностями, які обов'язкові до перевірки в межах виокремлених форм контролю, констатуємо, що дуальна підготовка майбутніх фахівців орієнтована на розвиток як «твердих» навичок (Hard skills), так і «м'яких» (Soft skills). Визначено види іспитів: іспити за курсом всього навчального модуля, курсові та випускні екзамени, іспити у формі моделювання ситуацій, іспити з перевірки набутих професійних знань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні питання контролю оцінювання компетентностей студентів у вітчизняних закладах освіти, порівнянні їх із закордонним досвідом і пошук шляхів імплементації найкращого досвіду в практику українських ЗВО.

Література

1. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Багатофакторний аналіз академічної успішності студентів. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Awersin.php>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. редактор В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
3. Гаврильєв В.М., Бондаренко В.В., Бойко І.В. Оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/200103175.pdf>

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 304 с.
6. Qualitätsentwicklung an Hochschulen Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn, September 2006. 243 s.
7. Alesi, B., & Neumeyer, S. Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen: Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. 2017
8. Arens, A. K., Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Murayama, K., & vom Hofe, R. Math self-concept, grades, and achievement test scores: Longterm reciprocal effects across five waves and three achievement tracks. *Journal of Educational Psychology*. 109 (5). 2017. 621 s.
9. Bornkessel, P. Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde, Desiderate. Bielefeld. 2018.
10. Butz, W. Die Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes. Welche Änderungen ergeben sich für die amtliche Hochschulstatistik? *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 9. 2017. S. 14-20.
11. Haag, N., Thaler, B., Stieger, A., Unger, M., Humpl, S. & Mathä, P. Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002. Wien: IHS. 2020.
12. Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule*, 2017.
13. Hinkelmann, M., Maucher, J., & Seidl, T. Softwaregestützte Studienverlaufsanalyse zur frühzeitigen gezielten Studienberatung. *Die Hochschullehre*, 2 (9). 2016.
14. Hoffmeister, T., & Weßels, C. Datengestützte Qualitäts- und Studiengangentwicklung an der Universität Bremen. *Qualität der Wissenschaft*, 12 (2/3). 2018. S. 63– 68.
15. Hüther, O., Krücken, G. Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag. 2016.
16. IHS (2020). Tracking of Students at Nine Universities (STUDMON). Available at: <https://www.ihs.ac.at/ru/higher-education-research/projects/student-tracking-studmon/>
17. Krempkow, R. & Bischof, L. Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. *Lehre und Studium professionell evaluieren*. 2010. S. 123–137.
18. Ledermüller, K., Mitterauer, L., Salmhofer, G., & Vettori, O. Eine Frage der Wirksamkeit? Für ein neues Forschungsprogramm zu Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. *Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*. 2015. S. 3–18.
19. Rost, F. Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. Wiesbaden: VS Verlag. 2012.
20. Sarcelletti, A. Studienerfolg und Studienabbruch. Ein Überblick über die Dimensionen des Studienerfolgs und die theoretischen Grundlagen. *Wege zum Studienerfolg Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden*. 2016–2020. 2020. S. 21–51.
21. Stebler, P. Studienerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschaftsund Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg. Freiburg (Schweiz). 2000.
22. Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). Ursache von frühen Studienabbrüchen an Universitäten. Available at: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/1913/1/IHSPR510921.pdf>
23. Weßels, C. Prognose des Studienerfolgs von Bachelorstudierenden. *Qualität der Wissenschaft*, 12 (4). 2018. 86–92.
24. Zeeh, J., & Ledermüller, K. Einflussfaktoren auf studentische Selbsteinschätzungen von Kompetenzen. 2. *Internationale Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich*. 2015. Available at: https://qm2015.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_qm2015/Pr%C3%A4sentationen/ZEEH_Einflussfaktoren_auf_studentische_Selbsteinsch%C3%A4tzungen_von_Kompetenzen.pdf

References

1. Avershyn A. O., Yakovenko T. V. Bahatofaktornyi analiz akademichnoi uspishnosti studentiv [Multivariate analysis of students' academic performance]. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Awersin.php>
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. i hol. redaktor V. T. Busel. K.; Irpin: Perun, 2004. 1440 s.
3. Havryliiev V.M., Bondarenko V.V., Boiko I.V Otsiniuvannia rezultativ navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv [Assessment of the results of students' educational and cognitive activity]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/200103175.pdf>
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s.
5. Yaroshchuk L. H. Osnovy pedahohichnykh vymiriuvan ta monitorynhu yakosti osvity: navch. posib. [Fundamentals of pedagogical measurements and monitoring of the quality of education: a textbook.] Kyiv: Vydavnychiy Dim «Slovo», 2010. 304 s.
6. Qualitätsentwicklung an Hochschulen Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn, September 2006. 243 s.
7. Alesi, B., & Neumeyer, S. Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen: Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. 2017
8. Arens, A. K., Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Murayama, K., & vom Hofe, R. Math self-concept, grades, and achievement test scores: Longterm reciprocal effects across five waves and three achievement tracks. *Journal of Educational Psychology*. 109 (5). 2017. 621 s.
9. Bornkessel, P. Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde, Desiderate. Bielefeld. 2018.

10. Butz, W. Die Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes. Welche Änderungen ergeben sich für die amtliche Hochschulstatistik? *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 9. 2017. S. 14–20.
11. Haag, N., Thaler, B., Stieger, A., Unger, M., Humpl, S. & Mathä, P. Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002. Wien: IHS. 2020.
12. Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule*, 2017.
13. Hinkelmann, M., Maucher, J., & Seidl, T. Softwaregestützte Studienverlaufsanalyse zur frühzeitigen gezielten Studienberatung. *Die Hochschullehre*, 2 (9). 2016.
14. Hoffmeister, T., & Weßels, C. Datengestützte Qualitäts- und Studiengangentwicklung an der Universität Bremen. *Qualität der Wissenschaft*, 12 (2/3). 2018. S. 63–68.
15. Hüther, O., Krücken, G. Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag. 2016.
16. IHS (2020). Tracking of Students at Nine Universities (STUDMON). Available at: <https://www.ihs.ac.at/ru/higher-education-research/projects/student-tracking-studmon/>
17. Krempkow, R. & Bischof, L. Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. *Lehre und Studium professionell evaluieren*. 2010. S. 123–137.
18. Ledermüller, K., Mitterauer, L., Salmhofer, G., & Vettori, O. Eine Frage der Wirksamkeit? Für ein neues Forschungsprogramm zu Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. *Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*. 2015. S. 3–18.
19. Rost, F. Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. Wiesbaden: VS Verlag. 2012.
20. Sarcletti, A. Studierenerfolg und Studienabbruch. Ein Überblick über die Dimensionen des Studierenerfolgs und die theoretischen Grundlagen. *Wege zum Studierenerfolg Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden*. 2016–2020. 2020. S. 21–51.
21. Stebler, P. Studierenerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschaftsund Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg. Freiburg (Schweiz). 2000.
22. Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). Ursache von frühen Studienabbrüchen an Universitäten. Available at: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/1913/1/IHSPR510921.pdf>
23. Weßels, C. Prognose des Studierenerfolgs von Bachelorstudierenden. *Qualität der Wissenschaft*, 12 (4). 2018. 86–92.
24. Zeeh, J., & Ledermüller, K. Einflussfaktoren auf studentische Selbsteinschätzungen von Kompetenzen. 2. *Internationale Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich*. 2015. Available at: https://qm2015.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_qm2015/Pr%C3%A4sentationen/ZEEH_Einflussfaktoren_auf_studentische_Selbsteinsch%C3%A4tzungen_von_Kompetenzen.pdf

УДК 378.147

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-94-102>

НАЗАРІЙ НАУМЕНКО

<https://orcid.org/0000-0003-0857-8811>
vasilevskyi94@gmail.com

аспірант,

Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
вул. Максима Берлінського, 9, Київ

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізуються різні способи дистанційної освіти, що можуть забезпечити впровадження нових форм навчання, побудову безперервної освіти без відриву від основної діяльності людини, підґрунтям яких виступає інформатизація всіх сфер суспільного життя. На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців розглянуті етапи становлення дистанційної освіти як інноваційної форми організації навчальної діяльності. Критеріями періодизації розвитку дистанційної освіти обрані економічні й соціальні чинники, пов'язані з розвитком засобів зв'язку. Виокремлено три етапи становлення й розвитку дистанційного навчання: поштове навчання; кореспондентське навчання; електронне навчання. Розглянуті переваги дистанційного навчання: відповідність прискореній динаміці соціально-економічного розвитку суспільства; підтримання принципів відкритої освіти; можливість і необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій; сприяння подальшому розвитку комп'ютеризації освіти; зміна ціннісних пріоритетів у професійній підготовці майбутніх фахівців у бік позитивного ставлення до навчання як до неперервного процесу. Проаналізовані переваги впровадження змішаного навчання у процес підготовки майбутніх фахівців. Запропоноване авторське визначення змішаного навчання як форми професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслені перспективи використання сучасних інформаційних технологій у контексті змішаної форми навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, електронне навчання, професійна підготовка.

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE OF BLENDED LEARNING ORGANIZATION

The article analyses different forms of education at a distance which can provide new ways of education, the creation of continuous training without leaving the basic activity of a person, the background of which can be the information of all spheres of social life. Referring to the works of domestic and foreign scientists the stages of distance education as an innovative form of task realization of educational activity have been studied. The criteria of the determination of distance education stages are economic and social factors connected with the development of means of communication. Three stages of incipience and development of this form of education are: post education, correspondence education, and electronic education.

The following advantages of distance education are described in the article: the accordance of forms of distance education to rapid dynamics of social-economic development of human community; the support of principles of open education; an opportunity and necessity to use information-communicative technologies by educational institutions; the promotion of further development of the computerization of education; the change of valuable priorities in the process of preparation of future specialists to the side of positive attitude to education as to continuous process.

The advantages of blended learning involvement into the process of future specialists' preparation have been analyzed. The essence of blended learning as a form of future specialists' professional preparation has been explained.

The perspectives of the usage of modern information technologies used in blended learning directly for future specialists have been outlined.

Key words: distance education, blended learning, electronic education, professional preparation.

Середина ХХ століття знаменує собою нові часи, епоху високих технологій, штучного інтелекту та комп'ютерів, коли нагальною потребою сучасного суспільства стала інформатизація всіх сфер виробництва, науки та освіти. Поява та вдосконалення обчислювальної техніки зумовлені потребами суспільства в швидкій та безпомилковій передачі, обробці, збереженні інформації, що забезпечує можливість для фахівця своєчасно адаптуватися до умов навколишньої дійсності, приймаючи більш обґрунтовані та ефективні рішення [6].

Інформатизація важливих сфер життя суспільства зумовила істотні зміни, що стосуються всіх аспектів освітнього процесу. В усьому світі використання інформаційних технологій в освіті є обов'язковим критерієм та умовою здобуття якісної освіти, що є ознакою новачій, які охоплюють високі технології, штучний інтелект, комп'ютеризацію. Глобальні комп'ютерні мережі, Інтернет, різноманітні сервіси, такі як пошук інформації, електронна пошта, чати, відеоконференції, електронні підручники, електронні бібліотеки, активно застосовуються як високошвидкісний метод комунікації та отримання важливої інформації. Нові інформаційні технології посприяли виникненню так званого відкритого навчання, безперервної освіти, що дозволило кардинальним чином реформувати освітній процес і, зокрема, розвивати такі системи, що дозволяють більш гнучко та адекватно реагувати на зміни у суспільстві.

Першорядним завданням залишається забезпечення для майбутніх фахівців отримання сучасної та якісної освіти, необхідною умовою якої нині виступає запровадження нових форм навчання, побудова безперервної освіти на відстані, без відриву від основної діяльності.

Абсолютно новим, перспективним напрямом розвитку системи освіти є широке запровадження дистанційного навчання на основі застосування передових педагогічних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що знайшло відображення в державних нормативно-правових документах (Указі Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” (2000); Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000); «Положенні про дистанційне навчання» (2013); Законі України «Про Національну програму інформатизації» (2016); Законі України «Про вищу освіту» (2014); Законі України «Про освіту» (2018); «Положенні про електронні освітні ресурси» (2019); «Положенні про електронну освітню платформу» (2019); Наказі МОН України «Про внесення змін до Положення про Національну освітню електронну платформу»; Наказі МОН України «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи»; Законі України «Про загальну середню освіту» (1999); Указі Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013). Ця потужна нормативно-правова основа забезпечила розуміння у суспільстві мети та доцільності впровадження дистанційної освіти, можливість для кожного суб'єкта освітнього процесу вільно користуватися Інтернетом, актуалізувала розробку освітніми закладами сучасних комп'ютерних технологій для реалізації інформаційних потреб та інформаційної підтримки становлення майбутніх фахівців.

Етапи становлення дистанційної освіти як інноваційної форми реалізації завдань навчальної діяльності розглядалися у працях вітчизняних (В. Бикова [5], В. Вишнівського, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Льїна [11], Н. Жевакіної [13], Ю. Катасонової [14], А. Кузьмінського [17], В. Кухаренка [19]) і зарубіжних (Д. Кіган і Г. Румбле [26], Дж. Тейлора [30]) науковців, аналіз поглядів яких дозволяє простежити трансформацію змісту поняття, динаміку впровадження в освітні заклади, шляхи врахування вимог, що висувались різними суб'єктами освітнього процесу.

Мета статті: проаналізувати особливості вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження дистанційної форми освіти в контексті становлення змішаного навчання; обґрунтувати доцільність використання дистанційної освіти як нової форми професійної підготовки майбутніх фахівців на українських теренах.

Час виникнення дистанційної освіти є полемічним питанням у науковому товаристві, оскільки деякі дослідники розвиток книгодрукування вважають першим етапом формування дистанційної освіти як навчання на відстані. Ознакою цього етапу вони вважають перехід від «культури слова до культури книг» [14].

На погляд інших дослідників (В. Вишнівський [11], Н. Жевакіна [13], Ю. Катасонова [14]), перша згадка про дистанційну (віддалену) освіту була пов'язана з використанням поштового зв'язку для розсилки учням завдань та налагодження зворотнього зв'язку у вигляді питань та виконаних завдань. Творцями цієї системи були Ч. Тусен та Г. Лангенштейн, викладачі Берлінського інституту вивчення іноземних мов (1856 р.). Навчання в ньому відбувалося за перепискою і отримало назву кореспондентського навчання («corresponding learning»). У 1891 році при університеті міста Чикаго (США) було вперше створено заочне відділення. Пізніше ця форма навчання була розвинута в університетах Західної Європи [11].

Отже, ключовим економічним і соціальним чинником та поштовхом до зародження дистанційного навчання в середині XIX століття став розвиток регулярних поштових служб. Завдяки регулярній загальнодоступній системі зв'язку – пошти – студенти набули можливості отримувати навчальні матеріали, письмово виконувати завдання, взаємодіяти з викладачем через зауваження, рекомендації, оцінювання роботи. Зазначимо, що ключовою перевагою дистанційної освіти на цьому етапі була можливість отримання освіти різними верствами населення. Суттєве обмеження для навчання на відстані полягало в утрудненні формування певних умінь і навичок, зумовленому лише письмовою взаємодією з викладачем.

Важливою у контексті нашого дослідження є позиція дослідника Ю. Катасонової, яка, обравши критеріями визначення періодів розвитку дистанційної освіти економічні й соціальні чинники, пов'язані з розвитком засобів зв'язку, виокремлює три етапи становлення й розвитку цієї форми навчання: поштове навчання, пов'язане з розвитком поштової служби в середині XIX ст.; кореспондентське навчання, коли роботу поштових служб прискорило залізничне сполучення (з 1870-х років); електронне навчання, перші форми якого виникли в 60-ті роки XX ст., а еволюція триває дотепер [14].

Погоджуючись з періодизацією Ю. Катасонової, ми другий етап становлення дистанційної освіти називаємо кореспондентським навчанням, коли основним засобом зв'язку виступило залізничне сполучення, що забезпечило можливість організації навчання на відстані [14].

Наприкінці XIX століття дистанційні форми навчання мали різні назви: «домашнє навчання» (Велика Британія, 1873 р.), «навчання поштою» (США, 1874 р.), «заочне навчання» (Канада, 1899 р.; Австралія, 1911 р.) [14]. Аналіз наукових джерел дозволяє вважати 1892 рік початком дистанційної освіти, оскільки саме в цей час у «каталозі заочних кореспондентських курсів Університету штату Вісконсін (США) вперше вживається термін *distant education* (дистанційне навчання)» [13].

В. Вишнівський зазначає, що в першій половині XX століття дистанційне (заочне) навчання в університетах існувало поряд із традиційним, про що свідчать самостійні структури дистанційного навчання в освітніх закладах, педагогічна логістика такого способу навчального процесу [11].

Орієнтуючись на визначені соціально-економічні, соціально-політичні, демографічні критерії періодизації розвитку дистанційного навчання, наступний період варто приписати до 1960-х років, коли економічний спад, пов'язаний з великою війною, змінився економічним зростанням, що потребувало кваліфікованих кадрів. Університети за цих умов не могли надати освітні послуги значній кількості населення, забезпечивши належний рівень освіти. Це зумовило необхідність упровадження дистанційної освіти. Дистанційне навчання у цей період і надалі відбувалось з використанням засобів радіо- і телебачення, що дозволяє класифікувати його як різновид заочного навчання, інноваційною ознакою якого стало впровадження технічних засобів (персональні комп'ютери).

Науковець А. Кузьмінський [17] зазначає, що фактором, який актуалізував впровадження дистанційних форм освіти, був швидкий розвиток комп'ютерних технологій, що дозволив створити програмне забезпечення для організації нового способу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Логічно і послідовно відбувся перехід від «кореспондентської» форми навчання на відстані, характерною особливістю якої було використання письмових навчальних матеріалів, що

пересилалися поштою, до «електронної», ознакою якої стали відео- та аудіоматеріали, конференції, радіо- і телепередачі. Це засвідчив новий термін – «дистанційне навчання», офіційно затверджений у 1982 році на Міжнародній конференції з дистанційної освіти (Канада, Ванкувер) [24].

Науковці В. Биков, Ю. Богачков, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко [6] розглядають переваги дистанційного навчання: відповідність форм дистанційної освіти об'єктивним тенденціям глобалізації світу, прискореній динаміці соціально-економічного розвитку людського співтовариства; підтримання принципів відкритої освіти, що відповідає сучасним гуманістичним тенденціям; можливість і необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій освітніми закладами, що забезпечує залучення суб'єктів освітнього процесу до глобального інформаційного суспільства; сприяння подальшому розвитку комп'ютеризації освіти, розробці програм оцінювання якості освіти та використанню телекомунікацій; зміна ціннісних пріоритетів у професійній підготовці майбутніх фахівців у бік позитивного ставлення до навчання як до неперервного процесу [17].

Отже, чинниками виникнення дистанційного навчання можна вважати різні аспекти технічного прогресу: розвинення сфери поштових послуг, інноваційні шляхи використання можливостей залізничного транспорту, появу персональних комп'ютерів та розвиток мережі Інтернет. Водночас масовість, широкодоступність, публічність, відкритість дистанційної освіти, сучасний рівень якої підтримується комп'ютерними технологіями, зумовили підвищений інтерес до цієї форми організації освітнього процесу в період пандемії ковіду; нині, в нашій країні, – через виклики воєнного часу.

Дж. Тейлор, звертаючись до етапів становлення дистанційної освіти, пропонує виокремлювати чотири стадії розвитку дистанційного навчання в закладах вищої освіти: модель навчання за перепискою; мультимедійна модель; модель теленавчання; модель гнучкого навчання [30]. Сучасні дослідники [1; 2; 3; 4; 5; 8], акцентують увагу на засобах моделі гнучкого навчання, якими виступають комп'ютерна мережа Інтернет, мультимедійні освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології.

Соціально-економічні, соціально-політичні та інші суспільні процеси зумовлюють затребуваність дистанційної форми навчання, що зростає з кожним роком. Широкомасштабний розвиток європейських країн, що охоплює і надбання в сфері освіти та науки, доводить освітню, політичну, і, без сумніву, економічну значущість цієї форми навчання в усьому світі. Ми звернемося до дослідження, проведеного В. Кухаренко, який виявив зацікавленість населення України в різних формах здобуття освіти. За результатами дослідження у нашій країні у 2022 році лише 5% дорослого населення були задоволені традиційною системою освіти [20]. Досліджувані висували такі вимоги до умов навчання, як дистанційність, відкритість, гнучкість, індивідуалізація, що могли бути реалізовані лише за умов використання відповідних форм, моделей, способів та технологій викладання, заснованих на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій: дистанційного навчання, відкритого та гнучкого навчання [20].

В. Лапінський, характеризуючи навчальне середовище нового покоління [21], виокремлює п'ять типів віддаленого навчання, що відрізняються між собою за ступенем дистанційності, індивідуалізації та продуктивності:

1-й тип: «Школа – Інтернет». Дистанційне навчання розв'язує завдання очного викладання. Учні навчаються очно в класичній школі і спільно з викладачем взаємодіють з віддаленою від них інформацією, різноманітними освітніми об'єктами, часом з учнями з інших освітніх закладів та професіоналами у галузях наук, що вивчаються.

2-й тип: «Школа – Інтернет – Школа». Дистанційне навчання доповнює очне навчання і впливає на нього найбільш інтенсивно. Воно охоплює учнів і педагогів двох і більше освітніх закладів, що знаходяться в кількох населених пунктах (країнах) і беруть участь у загальних дистанційних освітніх проєктах.

3-й тип: «Учень - Інтернет - Учитель». Дистанційне навчання частково заміняє очне навчання. Учні навчаються очно в класичній школі, хоча крім реального викладання епізодично або постійно відбувається взаємодія з викладачем, що працює з ними віддалено. Заняття проводяться за допомогою електронної пошти, чату, веб-ресурсів.

4-й тип: «Учень – Інтернет – Центр». Дистанційне навчання можна порівняти з очним навчанням. Воно виступає за такого варіанту засобом індивідуалізації освіти. Змінюється роль та місце ключових компонентів класичної освіти: цілей, змісту, форм, критеріїв оцінки викладання.

5-й тип: «Учень - Інтернет - ...» Дистанційне навчання виконує функції розподіленої у просторі та в часі освіти. Воно дозволяє гнучко врахувати особисті особливості та цілі учня, вибудувати його персональну освітню лінію в будь-якій освітній галузі чи навчальному предметі.

Ю. Катасонова зазначає, що науковість, системність і систематичність, активність, розвивальний характер навчання, наочність, диференціація та індивідуалізація навчання як традиційні дидактичні принципи виступають базисом дистанційної освіти, водночас за умов модернізації

освітнього процесу вони набувають специфіки, зумовленої впровадженням інформаційно-комунікативних технологій [16]

Логічним з погляду науковців В. Бикова [5], Т. Вдовичина [10], А. Яцишина [10], які аналізували особливості дистанційної освіти, виглядає звернення у цьому контексті до поняття відкритої освіти, актуальність якої підтверджена Національним інститутом стратегічних досліджень: «застосування у навчальному процесі та освітньому менеджменті на всіх рівнях новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів роботи, що спираються на ці технології, може відіграти значну позитивну роль у реформуванні різних сфер освітньої діяльності – від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну передовим педагогічним досвідом і методичними матеріалами» [9].

У вітчизняних наукових джерелах [1; 7; 12] акцентовано увагу на можливостях модернізації підготовки майбутніх фахівців, запорукою чого виступають нові методи і форми відкритої освіти, застосування ІКТ, доступність та індивідуалізація освітнього процесу.

Зарубіжний досвід впровадження дистанційної та відкритої освіти дозволяє науковцям [31] говорити про різні вектори цілей і завдань дистанційної і відкритої освіти: дистанційна освіта спрямована на забезпечення доступності освіти для людей, підвищення освітнього рівня для тих верств населення, що раніше з різних причин не мали змоги набути професійної підготовки, метою відкритої освіти є передусім підвищення якості освіти.

Цілі та завдання, спрямовані на модернізацію освіти, відображені в Національній доктрині розвитку освіти України: «розвиток системи неперервної освіти та освіти впродовж життя; розробка і запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; інноваційний характер навчально-виховної діяльності» [22].

Довготривала криза в освіті в нашій країні, головним чином, полягає в тому, що інформаційна культура визначила новий соціально-педагогічний ідеал, а система освіти діє, підкоряючись замовленням індустріального суспільства. Розв'язання цього завдання неможливе без диференціації змісту освіти. Варіативність змісту, організаційних форм, методів навчання в залежності від пізнавальних потреб, інтересів та здібностей учнів важлива на всіх етапах освітнього процесу, але особливо вона актуальна на етапі підготовки майбутніх фахівців. Саме тому необхідною умовою досягнення нової, сучасної якості освіти є запровадження нових форм навчання у вищій школі, створення гнучкої системи навчання, побудова безперервного навчання.

Дистанційне навчання виникло як альтернатива стандартній освіті, у відповідь на запит щодо надання освітніх послуг у віддалених районах та значного прискорення часу навчання. Дистанційне навчання, що використовується в системі вищої освіти, забезпечується ресурсами мережі Інтернет, характеризується впровадженням мультимедійних навчальних засобів та інших електронних освітніх ресурсів [15]. Така форма навчання на відстані може бути представлена як електронне дистанційне навчання (e-distance learning).

Зрозуміло, що дистанційне навчання теж не позбавлене недоліків, зокрема, відсутності живого спілкування, в процесі якого і відбувається усвідомлення матеріалу, що вивчається. Позбутися головного недоліку дистанційного навчання, на наш погляд, дозволить змішане навчання (blended learning), головною перевагою якого є створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що містить всю необхідну навчальну інформацію [15]. Науковець В. Кухаренко вважає, що завдяки поєднанню всіх переваг традиційної та дистанційної освіти, змішане навчання займає ведуче місце серед сучасних освітніх технологій [19]. Також варто підкреслити, що змішане навчання відображає дух часу: сучасна модернізація у сфері освіти розвивається у вигляді використання цифрових технологій і, що важливо, ця форма навчання є однією з ключових конкурентних переваг закладів вищої освіти [23].

Використовуючи поняття «змішане навчання», Пурніма Валіатан має на увазі «рішення, що поєднують різні методи доставки навчального матеріалу, спільну роботу, курси, побудовані на сучасних web-технологіях» [28]. Цей термін застосовується для «опису процесу навчання, що поєднує в собі очне навчання, онлайн-електронне навчання та самонавчання» [28].

На думку дослідників Е. Роззетт і Р. Воган Фразі, для досягнення високих цілей у навчанні, безперечно, необхідне змішане навчання, що поєднує такі підходи, як: «формальне та неформальне навчання», спілкування «обличчям-до-обличчя», різні види «on-line» спілкування, «керовані дії та самостійний вибір шляху», «використання автоматизованих довідок та зв'язків із колегами» [29].

Зарубіжний дослідник К. Грехем зауважує, що змішане (гібридне) навчання є продуктом інтеграції традиційного і дистанційного спілкування, представленого очними консультаціями викладача і комп'ютерно-опосередкованою взаємодією в інтегрованому навчальному середовищі [25].

К. Кун, професор Політехнічного університету (Німеччина, м. Гейдельберг), визначає поняття «Blended Learning» (змішане навчання) як «складні курси навчання, що об'єднують у собі навчання у вигляді мережного програмного забезпечення та традиційної форми очного навчання» [18].

Змішане навчання – це «система навчання/викладання, що поєднує переваги викладання в аудиторії та дистанційного навчання, створюючи загальнодоступні курси для учнів, за яких освітній процес зводиться до системи, що складається з різних частин, які постійно функціонують одна з одною, утворюючи єдине ціле» [12].

Виходячи з вище сказаного, у нашому розумінні, «змішане навчання - це система викладання, що поєднує очне, дистанційне та самонавчання, передбачає взаємодію між педагогом, студентами та інтерактивними джерелами інформації, що відображає всі властиві для освітнього процесу компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), які функціонують у постійній взаємодії одне з одним, утворюючи єдине ціле.

Безперечно, впровадження передових інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців, а саме використання змішаного навчання, має серйозні переваги:

- викладач доступний цілодобово. Студент має можливість спілкуватися з викладачем з актуальних питань, що його цікавлять, використовуючи Інтернет, написавши листа по електронній пошті, і за короткий часовий проміжок отримати відповідь. Не витрачається час ані викладача, ані студента на очікування зустрічі;

- навчання відбувається незалежно від часу та місця. Процес навчання кожним студентом вибудовується індивідуально, незалежно від часу та місця, оскільки існує можливість завантажувати потрібні матеріали та працювати в режимі off-line. До того, необхідні навчальні матеріали зосереджені в одному місці – у системі дистанційного навчання – що забезпечує можливість більш ефективної побудови процесу навчання;

- індивідуальний контроль за навчанням. Викладач має можливість контролювати ритм роботи кожного студента окремо, перевіряючи правильність виконаних робіт та витрачений на це час, що дозволяє вибудовувати індивідуальний графік навчання для кожного студента. А студенти, зі свого боку, можуть стежити за власною успішністю та вчасно виправляти недоліки;

- контроль над часовими та фінансовими витратами при навчанні. Вказана перевага стосується як університету, так і самого студента. Університет знижує витрати на навчальні курси, а також час на їх розробку. Відбувається це поступово. Студенти зменшують витрати по-перше, за часом – немає потреби відвідувати університет щодня, а по-друге, за досить невисоких витрат на Інтернет – загалом знижуються витрати на навчання. У разі платного навчання також є можливість заощадити, оскільки всі матеріали в СДО входять у вартість навчання;

- контент для частого застосування. Це перевага, що стосується навчального закладу, а точніше, викладачів, для яких немає потреби розробляти теми, що повторюються в кількох дисциплінах;

- різноманітність дидактичних підходів. Ця перевага дозволяє вибудувати процес навчання найбільш ефективно та якісно з дидактичного погляду. Кожна людина оволодіває знаннями по-різному: хтось краще сприймає аудіоінформацію, у когось краще працює зорова пам'ять. За умов змішаної форми навчання всі студенти можуть обирати найбільш продуктивний для себе шлях набуття знань: використовуючи аудіо- або відеолекції, схеми, різну графіку, симулятори та багато іншого. При цьому в них залишається можливість учитися і так, як вони звикли [21].

Зарубіжний дослідник А. Маджумдар розкриває зміст таких комбінацій змішаного навчання [27]:

1. Поєднання режимів офлайн та онлайн-навчання. Ця форма змішаного навчання використовується найбільш активно, оскільки дозволяє доповнити переваги традиційної «офлайн» форми навчання (заняття в класі) можливостями онлайн-навчання. Навчальні матеріали, що презентовані в різних інтерактивних формах, гарантують доступність навчання для всіх.

2. Змішування структурованого та неструктурованого навчання. Відбувається максимальне ефективне використання переваг структурованого навчання (розроблений зміст навчання, його чітко закріплене місце у структурі корпоративного навчання; визначені методи подання матеріалу) і неструктурованого навчання (активне спілкування в освітньому співтоваристві, спрямоване на вирішення навчальної проблеми; викладач – модератор навчальної взаємодії).

3. Поєднання самостійного темпу та навчання у режимі Live/Collaborative. Успіхи в навчанні забезпечуються завдяки реальній увазі до потреб тих, хто навчається, - сучасні технології дозволяють реалізувати синхронне та асинхронне навчання з метою врахування самостійного темпу та можливостей навчання кожного учня.

Варто підкреслити найбільш значні перспективи використання сучасних інформаційних технологій при змішаній формі навчання, що існують безпосередньо для самих студентів.

Інтерактивна частина змішаного навчання створює можливість для:

- привнесення в навчальні матеріали інноваційних елементів з метою активізації участі студентів у його обговоренні;

- пред'явлення матеріалу та ідей викладача на лекціях або просто в тексті, що можуть містити ускладнення для сприйняття студентами;

- комп'ютерних симуляцій як сучасного і зручного засобу, що дозволяє «зазирнути всередину» досліджуваних процесів та явищ;
- виховання в студентів навичок самонавчання, саморефлексії та самоконтролю;
- проведення студентами складних, небезпечних або дорогих дослідів, аналізу ситуацій, що необхідно під час вивчення різних явищ, складного обладнання та ін.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що Інтернет-технології є невіддільною частиною сучасного життя. За умов підвищення рівня культури навчання, роботи та спілкування за допомогою різних форм дистанційної освіти, значущі переваги дистанційних технологій можуть забезпечити зовсім інший, ніж сьогодні, характер пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Змішане навчання, швидко та динамічно розвиваючись, несе у собі безперечні переваги перед стандартною формою навчання. Наважимося припустити, що надалі змішане навчання займе чільне місце серед методів освіти і буде однією з основних конкурентних переваг закладів вищої освіти. Сучасні технології дистанційного навчання загалом підвищують ефективність самостійної роботи студентів, роблять доступними нетрадиційні джерела інформації, створюють нові перспективи для творчості. Для викладача відкривається можливість проведення захоплюючих та більш насичених очних занять. Так, навчальний процес може бути побудований так, щоб студент спочатку засвоював частину необхідного теоретичного матеріалу самостійно, за допомогою дистанційних технологій. Таким чином на очному занятті викладач працюватиме з уже підготовленою аудиторією, приділяючи найбільшу кількість часу практиці. Зручність для студентів полягає в можливості попередньо ознайомитися з матеріалами та підготувати питання для викладача, що виникли під час самостійної роботи. У підготовленій аудиторії викладач зможе з високою ефективністю організувати проведення практичних семінарів, колоквиумів, ділових ігор, майстер-класів, дискусій.

Література

1. Алексеев О. М. Теоретичні і методичні засади застосування дистанційних технологій навчання дисциплін професійної та практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей: автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.10. / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2012. 42 с.
2. Андрущенко В. П., Луговий В. І. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія. Київ: „Педагогічна думка”, 2011. 260 с.
3. Бахмат Н. В. Застосування хмарних технологій у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально- економічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Інформаційні технології в освіті. 2013. Вип. 15. С. 103 – 111/
4. Бессалова Т.В. Можливості та перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні. „Гілея: науковий вісник”: Збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип. 60. С. 597 – 600.
5. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
6. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технології розробки дистанційного курсу: навчальний посібник Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
7. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища: методичний посібник. Київ: Літера, 2019. 128 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717978/1/Posibn_Ovcharuk-1.pdf (дата звернення: 16.11.2018).
8. Бойкова В. О. Моделі і методи створення інформаційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 / „Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. Технології”. Херсон , 2001. 24 с.
9. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень: Гуманітарний розвиток, 2012. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>
10. Вдовичин Т. Я., Яцишин А. В. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 16. С. 134 – 140.
11. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.
12. Дистанційне навчання в Україні: які висновки карантину й чи готуватися до повтору. URL: https://education.24tv.ua/distantiynе-navchannya-v-ukrayini-chi-vidkriyutsya-shkoli_n1386122
13. Жевакіна Н. В. З історії дистанційної освіти. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2003. № 17. С. 135 – 141.
14. Катасонова Ю. І. Історико-теоретичні аспекти розвитку дистанційного навчання. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52), с. 168 – 173.
15. Катасонова Ю. І. Сучасні підходи до визначення базових понять дистанційного навчання. *The 6th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development* (Opole, April 20 – 23, 2017). Opole, Poland: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 129 – 131.
16. Катасонова Ю. І. Сучасні принципи дистанційного навчання у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Vzdelávaniemaspoločnost' ii. Medzinárodnýne konferenčný zborník*

- RenátaBernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.) Prešovská univerzitaPrešove Pedagogická fakulta. 2017. P. 77–86. URL:<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Katasonova.pdf>
17. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., Київ: Знання, 2011. 486 с. с. 352
 18. Кун К. E-Learning – електронне навчання. *Інформатика та освіта*. 2007. №6. С. 16–18.
 19. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53 – 67.
 20. Кухаренко В.М. Шляхи модернізації дистанційного навчання у постковідний період. *Інформаційні технології в професійній діяльності*: Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції: Рівне: РВВ РДГУ. 2022. 234 с. С. 43-45.
 21. Лапінський В. В.Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр.* 2008. № 6 (13). С. 26 – 32.
 22. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта*. 2002. №26.
 23. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
 24. Шуневич Б. І. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Вісник Нац. ун-ту „Львівська політехніка”*. Серія „Проблеми української термінології”. 2003. № 490. С. 95–104.
 25. Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, San Francisco. 2005. P. 3 – 21.
 26. Keegan D., Rumble G. Distance teaching at university level. *The Distance Teaching Universities*. London: Croom Helm, 1982. P. 15 – 31.
 27. Majumdar A. Blended Learning: Different combinations that work. G- Cube Blog. Learn to succeed. 2014. URL: <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work>
 28. Purnima V. Blended Learning Models. 2002 URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
 29. Rossett A., Vaughan F. Blended learning. CEO Epic Group plc, Old Steine, Brighton BN1 1NH. 2003. UR
 30. Taylor J.C. Fifth Generations Distance Education. *Proc. of 20th ICDE World Conf. on Open learning and Distance Education*. Dusseldroff, 2001.
 31. Toru Iiyoshi, M. S. Vijay Kumar Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. London: The MIT Press. 2009. 256 p.

References

1. Aliexsieiev O. M. Teoretychni i metodychni zasady zastosuvannya dystantsiinykh tekhnolohii navchannia dystsyplin profesiinoi ta praktychnoi pidhotovky studentiv mashynobudivnykh spetsialnostei: avtoref. dys... doktora ped. nauk : 13.00.10. / Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. Kyiv, 2012. 42 s.
2. Andrushchenko V. P., Luhovyi V. I. Psykholoho-pedahohichni zasady proiektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyschii shkoli: monohrafiia. Kyiv: „Pedahohichna dumka”, 2011. 260 s.
3. Bakhmat N. V. Zastosuvannia khmarnykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia tsykladu profesiino-orientovanoi humanitarnoi ta sotsialno- ekonomichnoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2013. Vyp. 15. S. 103 – 111/
4. Bessalova T.V. Mozhlyvosti ta perspektyvy rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini. „Hileia: naukovyi visnyk”: Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv, 2012. Vyp. 60. S. 597 – 600.
5. Bykov V. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: Monohrafiia. Kyiv: Atika, 2008. 684 s.
6. Bykov V. Yu., Kukhareno V. M., Syrotenko N. H., Rybalko O. V., Bohachkov Yu. M. Tekhnolohii rozrobky dystantsiinoho kursu: navchalnyi posibnyk Kyiv: Milenium, 2008. 324 s.
7. Bykov V. Yu., Ovcharuk O. V. Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv v umovakh khmaro oriientovanoho navchalnogo seredovyscha: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Litera, 2019. 128 s. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717978/1/Posibn_Ovcharuk-1.pdf
8. Boikova V. O. Modeli i metody stvorennia informatsiinykh tekhnolohii navchannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. tekhn. nauk : spets. 05.13.06 / „Avtomatyz. systemy upr. ta prohres. inform. Tekhnolohii”. Kherson , 2001. 24 s.
9. Vidkryta osvita: novitni tekhnolohii u navchalnomu protsesi ta osvitnomu menedzhmenti yak zasib intenyfikatsii rozvytku osvitno-naukovoi systemy Ukrainy. Analitychna zapyska. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen: Humanitarnyi rozvytok, 2012. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>
10. Vdovychyn T. Ya., Yatsyshyn A. V. Zastosuvannia tekhnolohii vidkrytoi osvity dlia informatyzatsii navchalnogo. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2013. Vyp. 16. S. 134 – 140.
11. Vyshnivskiy V. V., Hnidenko M. P., Haidur H. I., Ilin O. O. Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv. Kyiv: DUT, 2014. 140 s.
12. Dystantsiine navchannia v Ukraini: yaki vysnovky karantynu y chy hotuvatsia do povtoru. URL: https://education.24tv.ua/distantsiine-navchannya-v-ukrayini-chi-vidkryutsya-shkoli_n1386122
13. Zhevakina N. V. Z istorii dystantsiinoi osvity. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Lviv, 2003. № 17. S. 135 – 141.
14. Katasonova Yu. I. Istoryko-teoretychni aspekty rozvytku dystantsiinoho navchannia. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 2016. № 1 (52), s. 168 – 173.
15. Katasonova Yu. I. Suchasni pidkhody do vyznachennia bazovykh poniat dystantsiinoho navchannia. The 6th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development (Opole, April 20 – 23, 2017). Opole, Poland: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. R. 129 – 131.

16. Katasonova Yu. I. Suchasni pryntsyipy dystantsiinoho navchannia u teorii i praktytsi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Vzdelávaniemaspoločnosť ii. Medzinárodnýne konferenčný zborník RenátaBernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.) Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta. 2017. R. 77–86. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Katasonova.pdf>
17. Kuzminskyi A. I. Pedagogika vyshchoi shkoly: navch. posib. 2-he vyd., Kyiv: Znannia, 2011. 486 c. s. 352
18. Kun K. E-Learning – elektronne navchannia. Informatyka ta osvita. 2007. №6. S. 16-18.
19. Kukharenko V. M. Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia. Informatsiini tekhnolohii v osviti. 2015. № 24. S. 53 – 67.
20. Kukharenko V.M. Shliakhy modernizatsii dystantsiinoho navchannia u postkovidnyi period. Informatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti: Materialy KhV Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii: Rivne: RVV RDHU. 2022. 234 s. S. 43-45.
21. Lapinskyi V. V. Navchalne seredovysheche novoho pokolinnia ta yoho skladovi. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia № 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia : zb. nauk. pr. 2008. № 6 (13). S. 26 – 32.
22. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. Osvita. 2002. №26.
23. Ortynskyi V. L. Pedagogika vyshchoi shkoly: navch. posib. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury, 2009. 472 s.
24. Shunevych B. I. Obgruntuvannia naukovoi terminolohii z dystantsiinoho navchannia. Visnyk Nats. un-tu „Lvivska politekhnika”. Seriiia „Problemy ukrainskoi terminolohii”. 2003. № 490. S. 95–104.
25. Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, San Francisco. 2005. P. 3 – 21.
26. Keegan D., Rumble G. Distance teaching at university level. *The Distance Teaching Universities*. London: Croom Helm, 1982. P. 15 – 31.
27. Majumdar A. Blended Learning: Different combinations that work. G- Cube Blog. Learn to succeed. 2014. URL: <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work>
28. Purnima V. Blended Learning Models. 2002 URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
29. Rossett A., Vaughan F. Blended learning. CEO Epic Group plc, Old Steine, Brighton BN1 1NH. 2003. UR
30. Taylor J.C. Fifth Generations Distance Education. Proc. of 20th ICDE World Conf. on Open learning and Distance Education. Dusseldroff, 2001.
31. Toru Iiyoshi, M. S. Vijay Kumar Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. London: The MIT Press. 2009. 256 p.

УДК 159.923

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>
wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЕРОНІКА БОЙКО

veronika.shpital@gmail.com

аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті на основі аналізу зарубіжних джерел розкрито сутність резильєнтності як чинника психологічної стійкості вчителів, визначено фактори, від яких вона залежить, і методичні шляхи її цілеспрямованого формування на етапі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Визначено три підходи до розуміння сутності резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. За процесуального підходу резильєнтність розуміється як динамічний процес: способи і стратегії поведінки, які використовуються індивідом для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Результативний підхід полягає в оцінці резильєнтності на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після подолання стресу. З'ясовано, що у відповідності з вказаними підходами резильєнтність у контексті підготовки майбутніх учителів розглядається як здатність, процес і результат: здатність використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів; процес, в якому вчитель взаємодіє з професійним контекстом, використовуючи різні стратегії копінг-поведінки; результат, що виявляється у зміцненні професійної спрямованості, зростанні, самовдосконаленні, підвищенні самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягненні психологічного благополуччя. Зарубіжні дослідники звертають увагу на розвиток у майбутніх учителів резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), ознайомлення студентів з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (мереж соціальної підтримки, референтних осіб) та вироблення адаптивних стратегій копінг-поведінки (вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям) для конструктивного подолання проблем і досягнення позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Ключові слова: резильєнтність, психологічне благополуччя, майбутні вчителі, професійна підготовка вчителів.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

VERONIKA BOIKO

Graduate Student of the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

BUILDING RESILIENCE IN PRE-SERVICE TEACHERS AS A SUBJECT OF RESEARCH IN FOREIGN PSYCHOLOGY

Based on the analysis of foreign sources, the article reveals the essence of resilience as a factor in the psychological stability of teachers, determines the factors on which it depends, and methodical ways of its purposeful formation at the stage of professional training of future teachers in institutions of higher education. Three approaches to understanding the essence of resilience are defined: dispositional, procedural and effective. The dispositional approach consists in understanding resilience as a relatively stable ability of an individual to resist adversity and adapt to it. According to the procedural approach, resilience is understood as a dynamic process: methods and strategies of behavior that are used by an individual to overcome difficulties, adapt and recover from failures. An effective approach is to assess resilience based on the actual consequences or results achieved by the individual after overcoming the stressor. It was found that, in accordance with the indicated approaches, resilience in the context of training future teachers is considered as an ability, process and result: the ability to use personal and external resources to overcome difficulties; the process in which the teacher interacts with the professional context, using

various strategies of coping behavior; a result that is manifested in the strengthening of professional orientation, growth, self-improvement, increased self-efficacy, enthusiasm, satisfaction from professional activity, and the achievement of psychological well-being. Foreign researchers pay attention to the development of resilience in future teachers as an individual ability – a complex of personal resources (motivation, social competence, emotional intelligence, optimism, internal locus of control), familiarization of students with various ways of mobilizing and using environmental resources (network of social support, reference persons) and development of adaptive strategies of coping behavior (problem solving, time management, maintaining balance between work and personal life) to constructively overcome problems and achieve positive results (psychological well-being, job satisfaction, dedication to the profession, sense of self-importance, professional engagement).

Key words: *resilience, psychological well-being, pre-service teachers, pre-service preparation of teachers.*

Ключове завдання педагогічної освіти полягає в підготовці висококваліфікованих учителів, спроможних досягати високих результатів у професійній діяльності і водночас отримувати задоволення від неї, зберігаючи ентузіазм і відданість професії упродовж багатьох років. Однак, як свідчать дослідження, щороку у світі зростає кількість учителів, котрі залишають професію. Критичними є перші п'ять років діяльності: в багатьох країнах 40–50 % вчителів на початку кар'єри залишають школу [21]. Основними причинами звільнення є стрес і виснаження [36; 63], надмірне адміністративне навантаження, що відволікає від основної роботи [64], неадекватна професійна підготовка до реальної роботи в школі [14].

У цьому контексті становлять інтерес дослідження психологічних ресурсів, завдяки яким вчителі залишаються в професії, – тих підтримуючих факторів, які вони використовують, щоб долати виклики, зберігати стійкість і розвиватися, а не просто виживати в стресових умовах [3]. Одним із таких психологічних ресурсів, якому останнім часом приділяється все більша увага дослідників, є резильєнтність – здатність людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у складних життєвих ситуаціях, зберігаючи при цьому певний рівень психологічного благополуччя. Резильєнтність проявляється у спроможності до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу. Психологічні дослідження резильєнтності вчителів проводилися в Австралії [32; 45], Великій Британії [61], Європі [71], Ірландії [49], Південній Африці [17; 18]. Проведені дослідження свідчать, що саме резильєнтність як особистісний ресурс у комплексі з використанням конструктивних стратегій копінг-поведінки дає змогу вчителям зберігати стійкість у професії.

Результатом численних досліджень стало визначення індивідуально-психологічних і середовищних ресурсів, важливих для забезпечення психологічної стійкості вчителів, а також формулювання рекомендацій щодо розвитку резильєнтності педагогів-практиків [12; 33]. Значно менш дослідженою є проблема розвитку резильєнтності майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Частково це питання розглядалося у контексті розроблення загальних рекомендацій щодо змісту і шляхів професійної підготовки вчителів [7], однак поки що цей аспект не набув належного висвітлення у психологічних дослідженнях. Водночас етап професійної підготовки може відігравати суттєву роль у розвитку резильєнтності вчителів як психологічного чинника їх професійної стійкості.

Мета статті полягає у з'ясуванні на основі аналізу зарубіжних джерел значення резильєнтності як чинника психологічної стійкості вчителів, визначенні факторів, від яких вона залежить, і методичних шляхів її цілеспрямованого формування на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Проблема розвитку резильєнтності вчителя безпосередньо пов'язана з підготовкою самовідданих, вмотивованих педагогів, які продовжують розвиватися на різних етапах професійного становлення та постійно працюють над підвищенням свого потенціалу. Варто підкреслити, що від резильєнтності залежить не тільки психологічне благополуччя і професійна стійкість педагогів, а й результати їхньої діяльності. Так, дослідження британських вчених засвідчили, що у вчителів з високим рівнем резильєнтності та відданості своїй професії учні з більшою ймовірністю досягають високих показників навчальної успішності [11]. З'ясувалося також, що індивідуально-психологічні характеристики вчителів більшою мірою пов'язані з прогресом учнів у навчанні, ніж характеристики шкіл [61]. Резильєнтні вчителі здатні розвиватися в складних обставинах, керувати своєю поведінкою, співпереживати важковиховуваним учням, стримувати негативні емоції та зосереджуватися на позитиві, відчувати професійну гордість і бути більш відданими своїй школі та професії [29].

Резильєнтність важлива не тільки під час подолання труднощів педагогічної діяльності, а й на етапі професійної підготовки вчителів, яка може виступати додатковим фактором емоційної напруженості та стресу. Є свідчення, що для студентів університету характерний вищий рівень психологічного стресу, ніж для інших верств населення [22; 60]. Підготовка вчителів передбачає проходження педагогічної практики в школах, яка зазвичай супроводжується підвищенням рівня тривожності, оскільки студенти-практиканти стикаються з непростими реаліями сучасної освіти. Л. Гольдштейн виявив, що студенти-практиканти часто відчувають розчарування, зумовлене

«контрастом між ідеалізованим образом та реаліями професії» [24, с. 7]. Таким чином, розвиток резильєнтності майбутніх учителів має важливе значення не лише для їх майбутньої діяльності, але й для професійної підготовки, під час якої студенти стикаються з багатьма серйозними викликами і труднощами. За твердженням С. Гарднера, «університети можуть розглянути потенціал створення профілактичних програм самопомоги та благополуччя для майбутніх студентів і вчителів» [22, с. 24].

Усвідомлення резильєнтності як професійно важливої якості вчителів спричинилося до внесення змін у стандарти їх підготовки в різних країнах. Водночас, як зазначають дослідники, такі зміни стосуються здебільшого формування здатності вчителів справлятися з окремими потенційними проблемами (такими, наприклад, як недисциплінованість, девіантна поведінка учнів), але відсутні стандарти, які б прямо вимагали формування у вчителів здатності керувати власними емоціями та психологічним благополуччям [44]. Водночас такій здатності надається важливе значення в літературі з проблем емоційного інтелекту [8; 9], а також підкреслюється вагомe значення резильєнтності для вчителя в умовах сучасної нестабільності та постійного стресу [11; 51].

У національній програмі підготовки вчителів в Австралії звертається увага на необхідність розвитку в них таких особистісно і соціально важливих здібностей, як самосвідомість (самопізнання, розпізнавання емоцій, самосприйняття, самооцінка та рефлексія), самоконтроль (адекватне вираження емоцій, самоконтроль, визначення і відстеження цілей діяльності, самостійність і ініціативність, впевненість, стійкість, адаптивність), соціальне пізнання (співпереживання, емпатія, врахування різних поглядів, громадянська активність, адвокація та служіння іншим, розуміння взаємостосунків), соціальне управління (комунікація, спільна робота, прийняття рішень, вирішення конфліктів і ведення переговорів, побудова та підтримання стосунків, лідерство) [1]. Очікується, що вчителі демонструватимуть ці здібності як під час уроків, так і в процесі повсякденного спілкування з учнями, колегами та іншими суб'єктами освітнього процесу. Однак в дійсності далеко не всі вчителі володіють вміннями і стратегіями піклування про своє психологічне благополуччя та підтримання особистісної стійкості. Тому таким актуальним є завдання розвитку резильєнтності майбутніх учителів, формування у них умінь і навичок, пов'язаних з психологічною стійкістю.

Формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки може відбуватися різними шляхами. Один із них полягає в тому, щоб вміння і стратегії, пов'язані з психологічною стійкістю, розглядати як важливий компонент професійної компетентності вчителя, що розвивається в рамках традиційної організації освітнього процесу. Проте проблеми зі значним відтоком учителів та їх психологічним вигоранням свідчать, що для багатьох із них цього недостатньо. Очевидно, необхідно приділяти окрему увагу розвитку резильєнтності як професійно важливої якості вчителя, застосовуючи для цього спеціальні методи і прийоми. Однак реалізація цього завдання значною мірою ускладнюється через неоднозначність психологічного феномена резильєнтності, різноманітність підходів до розуміння його сутності та структури. Наявність численних концепцій резильєнтності потребує їх порівняльного аналізу з метою розробки комплексної стратегії, яка б враховувала всі ключові аспекти і могла виступити теоретичною основою формування цієї важливої якості на етапі професійної підготовки вчителів.

Поняття резильєнтності (англ. *resilience*) набуває все більшої популярності в психологічній літературі. А. Мастен, К. Бест і Н. Гармезі визначають резильєнтність як «процес, здатність або результат успішної адаптації в складних або загрозливих обставинах» [47, с. 425]. Конструкт *резильєнтності* за своїм змістом дуже подібний до конструкту життєстійкості і в широкому розумінні означає здатність людини відновлюватися після стресових ситуацій [5; 40; 46; 59]. Сутність резильєнтності вбачається у здатності людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у стресових життєвих ситуаціях, зберігаючи певний рівень психологічного благополуччя. На відміну від життєстійкості, що розглядається як ресурс, який допомагає у складних ситуаціях зберігати звичний рівень функціонування особистості, резильєнтність пов'язується зі здатністю до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу [27]. Крім того, конструкти життєстійкості та резильєнтності відрізняються за своєю широтою. Життєстійкість найчастіше розуміється як комплекс настанов особистості, що сприяють подоланню стресових ситуацій. Поняття резильєнтності має ширший зміст і охоплює собою не лише настанови, а й інші характеристики особистості, які сприяють подоланню стресу та досягненню психологічного благополуччя.

У ранніх визначеннях резильєнтності акцентувалася увага на захисних факторах, які забезпечують стійкість особистості, і певних рисах, які характеризують стійких людей. Причому у визначеннях резильєнтності йшлося не лише про здатність індивіда відновлюватися після стресу до попереднього рівня здоров'я, а й про стійке зростання внаслідок здорової реакції на стресові ситуації [58]. Останнім часом набув поширення соціально-екологічний погляд на резильєнтність, згідно з яким цей феномен визначається як «набір способів поведінки протягом певного часу, що відображає взаємодію між окремими людьми та їх середовищем, зокрема доступні можливості для особистісного зростання» [70, с. 14].

Загалом у психологічній літературі можна виокремити три підходи до трактування резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. Він акцентує увагу на якостях або ресурсах, які сприяють стійкості індивіда: особистих рисах (наприклад, оптимізм, флексибельність (гнучкість), інтернальність), мережах соціальної підтримки та доступі до ресурсів. Такий погляд ґрунтується на припущенні, що резильєнтність – це властивість, характеристика, ресурс, який дозволяє успішно долати труднощі і відновлюватися після викликів.

Процесуальний підхід полягає в розумінні резильєнтності як динамічного процесу, а не фіксованого індивідуального атрибуту чи здатності. При цьому підкреслюється адаптивна та еволюційна природа резильєнтності, яка проявляється в безперервній взаємодії між особою та її оточенням. Цей погляд акцентує увагу на діях, способах і стратегіях поведінки, які використовуються індивідами з метою подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач.

Результативний підхід до трактування резильєнтності полягає в її оцінці на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після переживання стресу. Тут береться до уваги те, наскільки добре людина впоралася з труднощами, відновилася та, можливо, навіть зросла після подолання складних обставин. Цей погляд зосереджує основну увагу на спостережуваних проявах або індикаторах резильєнтності, наприклад, успішній адаптації, психологічному благополуччю, покращенні рівня функціонування або позитивному розвитку індивіда.

Вказані підходи відрізняються за трьома основними параметрами: фокус уваги, розуміння природи резильєнтності і часові рамки аналізу.

У диспозиційному підході увага фокусується на якостях або ресурсах індивіда, що сприяють його резильєнтності; у процесуальному – на динамічному характері резильєнтності як комплексу адаптивних дій; у результативному – на спостережуваних результатах або наслідках резильєнтності.

По-різному розуміється природа резильєнтності: у диспозиційному підході резильєнтність трактується як набір індивідуальних рис, якостей або ресурсів; у процесуальному – як динамічний і адаптивний процес; у результативному – як вимірювані результати або прояви адаптації.

Різними є також часові рамки аналізу резильєнтності: диспозиційний підхід досліджує потенційну здатність індивіда долати складні обставини до того, як вони настали; процесуальний підхід зосереджується на тому, як проявляється резильєнтність під час зіткнення індивіда з стресовою ситуацією; результативний підхід оцінює результати або наслідки після того, як стресова ситуація була пережита і подолана.

Вказані підходи не варто розглядати як альтернативні. Вони тісно взаємопов'язані і пропонують взаємодоповнюючі погляди на резильєнтність, яку можна зрозуміти краще, якщо поєднати три ракурси, звертаючи увагу одночасно на потенційні можливості (здатності) і ресурси індивіда, способи його копінг-поведінки та результати, які можна спостерігати в ситуації зіткнення з труднощами. Таким чином, у контексті підготовки майбутніх учителів резильєнтність доцільно розглядати комплексно: як здатність, процес і результат. Резильєнтність – це, по-перше, *здатність* учителя використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів, по-друге, – динамічний *процес*, в якому особисті характеристики вчителя взаємодіють з професійним контекстом, використовуються певні стратегії поведінки, щоб, по-третє, забезпечити певний *результат* – зміцнення професійної спрямованості, зростання, самовдосконалення, підвищення самоєфективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягнення психологічного благополуччя. Відповідно, у процесі підготовки майбутніх учителів потрібно звертати увагу на розвиток у них резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (наприклад, мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), знайомити з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (наприклад, мережі соціальної підтримки, допомога референтних осіб) та виробляти адаптивні стратегії копінг-поведінки (наприклад, вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям), щоб вони могли конструктивно долати проблеми, досягаючи позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Розглянемо, яким чином вказані аспекти знайшли відображення у зарубіжних дослідженнях проблеми формування резильєнтності майбутніх учителів.

Значна кількість публікацій зарубіжних психологів присвячена *особистим ресурсам* резильєнтності. Такі ресурси дещо умовно можна поділити на мотиваційні та емоційні. Мотиваційні ресурси резильєнтності описуються, зокрема, як внутрішні спонукання [28] або інтринсивна мотивація [35]. Важливе значення надається також самоєфективності як особистому ресурсу резильєнтності вчителя. Так, наприклад, Р. Ле Корню наголошує на важливості віри в себе для майбутніх учителів [37]. С. Говард і Б. Джонсон стверджують, що почуття самоєфективності важливе також для практикуючих учителів, оскільки допомагає їм успішно долати труднощі у професійній діяльності [29]. Як мотиваційний ресурс резильєнтності розглядається також почуття мети, зокрема,

почуття «моральної мети» діяльності [13], яке може захищати від емоційного вигорання [41]. Дж. Хонг стверджує, що дуже важливим для резильєнтності вчителя є почуття професійного покликання [28]. М. Камерон і С. Ловетт вважають, що одним із ресурсів резильєнтності вчителя є ініціативність, яка впливає на вияв почуття свободи та вирішення професійних проблем [6].

Емоційними ресурсами резильєнтності майбутніх учителів зарубіжні дослідники вважають, зокрема, оптимізм, надію, емпатію, соціальну та емоційну компетентність, сміливість. Так, наприклад, М. Тейт розглядає оптимізм як важливу характеристику резильєнтності вчителя [68]. К. Дей вважає академічний оптимізм рисою резильєнтних керівників освітніх закладів [12]. Р. Ле Корню досліджувала, яким чином сміливість («схильність входити в ситуації, які викликають страх або вагання») впливає на резильєнтність учителів на початку кар'єри [38]. Крім того, як емоційні чинники резильєнтності розглядалися емпатія [31], надія [30], соціальна та емоційна компетентність [19].

Поряд з особистими ресурсами, суттєву увагу зарубіжні дослідники приділяють вивченню *середовищних (контекстних) ресурсів* резильєнтності майбутніх учителів. Насамперед підкреслюється важливість міжособистісних стосунків як чинника резильєнтності. Р. Ле Корню, спираючись на міжособистісну модель резильєнтності Ж. Джордан, стверджує, що формування підтримуючих, позитивних, турботливих стосунків має вирішальне значення для підвищення резильєнтності вчителів, особливо на початку їх професійної кар'єри [38]. Міжособистісна резильєнтність виникає шляхом формування мережі міцних, довірливих, основаних на емпатії та взаємній підтримці стосунків у системах «адміністрація освітнього закладу – вчителі», «вчителі – вчителі», «вчителі – учні», завдяки чому відбувається взаємне зростання і розширення можливостей суб'єктів освітнього процесу [13]. Модель міжособистісної резильєнтності підкреслює важливість взаємостосунків як ресурсів подолання викликів і стресових ситуацій. Такими ресурсами є емоційна підтримка, довіра, емпатія, спілкування та почуття причетності, які допомагають учителям долати труднощі, забезпечуючи їх необхідною підтримкою та механізмами розв'язання проблем.

Дослідники наголошують передусім на важливості взаємостосунків між учителями і адміністрацією освітнього закладу як середовищному ресурсі резильєнтності [4; 11; 29]. Резильєнтність учителів підвищується, коли керівництво визнає і належним чином оцінює їхні досягнення, а також пропонує підтримку та заохочує професійне зростання [6]. Д. Мейстер і П. Арнс, досліджуючи вчителів з великим стажем роботи, з'ясували, що керівники, «які визнавали здібності та сильні сторони цих вчителів і забезпечували їм автономію та підтримку, посилювали їхній ентузіазм і надихали на професійне зростання» [48, с. 774]. Цікаво, що керівники шкіл у наш час також потребують особистих і середовищних ресурсів для підтримки своєї професійної резильєнтності [12; 66].

Взаємостосунки у системі «учитель – учитель» також мають суттєве значення для зміцнення резильєнтності, оскільки колеги доступні для щоденного спілкування, можуть «підвищувати моральний дух, бо знають, через що ви проходите, і можуть допомогти зберегти ваш настрій» [29, с. 413]. Такі довірливі стосунки сприяють розвитку професійної майстерності вчителів, яка, у свою чергу, впливає на формування резильєнтності та відданості професії [28]. Вчителі можуть надавати колегам безумовну підтримку та об'єктивний зворотний зв'язок [53].

Позитивні взаємостосунки вчителів-початківців з наставниками також суттєво впливають на відчуття їх самоефективності, задоволення від професійної діяльності та ідентичність [7; 19; 28]. З'ясувалося, крім того, що важливим середовищним ресурсом резильєнтності вчителів є організаційна культура освітнього закладу [55]. Резильєнтність та психологічне благополуччя вчителів вищі в школах з уважною, підтримуючою адміністрацією та відкритими до співпраці колегами, в яких забезпечуються можливості для продуктивної взаємодії та участі у прийнятті важливих спільних рішень [6; 33]. Довіра, автономія, колегіальність, емоційна підтримка, партнерство та лідерство мають вирішальне значення для організаційної культури, що зміцнює резильєнтність учителів [25; 34; 42].

У багатьох дослідженнях звертається увага на важливу роль у розвитку резильєнтності вчителів різноманітних мереж, спільнот підтримки, особливо на ранньому етапі професійної діяльності [65; 67]. Дж. Кеог із колегами стверджують, що перші мережі міжособистісної підтримки доцільно створювати ще на етапі навчання майбутніх учителів в університеті [34]. Такі мережі можуть забезпечувати вчителів підтримкою в школі, поза школою або в онлайн-режимі, що допомагатиме їм у подоланні професійних труднощів [53].

У низці досліджень з'ясовано, що позитивні взаємостосунки між вчителями та учнями також можуть підвищувати резильєнтність педагогів [7; 16; 26; 50].

Окремий напрям досліджень у зарубіжній психології присвячений вивченню процесуального аспекту резильєнтності – різноманітних *стратегій*, які використовуються вчителями з метою подолання професійних труднощів і стресових ситуацій. Найчастіше дослідники ведуть мову про різні варіанти стратегії вирішення проблем: підходи до вирішення проблем [7]; стилі вирішення проблем [15]. Джонсон наголошує на важливості стратегії спільного вирішення проблем для

молодих вчителів, які розпочинають самостійну діяльність [32]. Е. Шарплін, М. О'Ніл і А. Чепмен вважають, що для підтримання резильєнтності вчителів-початківців суттєве значення має стратегія пошуку допомоги [65].

Також дослідники описують стратегії, спрямовані на досягнення психологічного благополуччя, пов'язані з підтриманням балансу між роботою та особистим життям [33; 38]. М. Тейт стверджує, що резильєнтні вчителі активно піклуються про себе: можуть визначати власний рівень тривожності та вживати заходів для його зменшення за допомогою фізичної активності або спілкування в соціальних мережах [68]. Ефективною стратегією підвищення резильєнтності є також постійне професійне навчання, що відповідає інтересам, потребам і прагненням учителів, супроводжується рефлексією [39; 52; 54]. Дослідники зазначають, що вчителі «потребують підтримки з боку професійних спільнот колег, занурення в рефлексивне інтелектуальне дослідження практики та надання їм можливостей для розвитку лідерства в професійному контексті» [72, с. 926]. До інших стратегій з цієї групи можна віднести: стратегію визначення пріоритетності завдань, досягнення короткострокових і довгострокових цілей [65], конструктивне спілкування з батьками, колегами та шкільною спільнотою [4; 62; 65]; встановлення емоційних меж для запобігання стресу та виснаженню (підтримання здорового балансу між самовіддачею і збереженням власного емоційного здоров'я) [28]. Дослідження свідчать, що встановлення вчителями обмежень щодо того, скільки емоційної енергії, часу чи зусиль вони готові вкладати в певні стосунки, ситуації чи взаємодії, дає змогу їм відчувати себе в безпеці та забезпечувати власну автономію [48].

Ще одна група стратегій, яку описують дослідники, пов'язана з емоційною саморегуляцією і стимулюванням позитивних емоцій. До неї належать: гумор, який дає змогу вчителям-початківцям витримати «негативні емоції та здобути відчуття контролю над емоціями» [65, с. 142]; релігійні практики (молитва), що сприяють психологічному благополуччю і виступають захисним ресурсом для вчителів [10; 18]; емоційна саморегуляція [49]; усвідомлення власних відчуттів (медитація) [31]. М. Тейт стверджує, що вчителі-початківці, які демонструють високий рівень резильєнтності, самоефективності та емоційного інтелекту, здатні розпізнавати власний рівень стресу та керувати ним [68]. На думку П. Дженнінгс, К. Сноуберг, М. Кокчіа та М. Грінберг, медитативна техніка усвідомлення власних почуттів допомагає вчителям зменшити стрес і покращити емоційну саморегуляцію та здоров'я [31]. У США використовуються програми, які сприяють формуванню резильєнтності вчителів і зниженню стресу за допомогою йоги та розвитку емоційної компетентності [20].

Окрема група досліджень присвячена результативному аспекту резильєнтності вчителів – наслідкам або результатам, які досягаються після переживання стресу і подолання труднощів. Найчастіше таким результатом виступає психологічне благополуччя. Наслідки успішного подолання стресових ситуацій вбачаються також у позитивних змінах мотиваційно-ціннісної сфери вчителів: посилення професійної спрямованості, інтерес до діяльності, відданість професії, задоволеність роботою, почуття внутрішньої свободи, почуття причетності до професійної спільноти, активної залученості у соціально важливу діяльність, відповідальність і наполегливість тощо. Дж. Претш, Б. Флангер і М. Шмітт виявили, що психологічне благополуччя і задоволеність роботою є показниками резильєнтності, а також припустили, що «резильєнтність як особистий ресурс пом'якшує наслідки специфічних професійних викликів педагогічної професії» [56, с. 331]. Відданість педагогічній професії як своєму покликанню є важливим особистим ресурсом, від якого залежить не тільки резильєнтність учителя, а й успішність його діяльності [11]. М. Кемерон і С. Ловетт зазначають, що в школах, де цінують, поважають і підтримують учителів у їх професійному становленні, останні відчують більшу відданість професії та задоволення від своєї роботи [6]. Дж. Кео, С. Гарвіс, Д. Пендергаст і П. Даймонд стверджують, що активність, самоефективність і резильєнтність тісно взаємопов'язані: активність допомагає вчителям справлятися з труднощами, що, у свою чергу, підвищує їхню самоефективність і зміцнює резильєнтність [34]. Такі емоційні фактори, як пристрасть, ентузіазм і задоволення також вважаються важливими для резильєнтності вчителів та їх відданості професії [38; 68].

Важливого значення зарубіжні дослідники надають з'ясуванню можливостей формування резильєнтності вчителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Пропонуються, зокрема, програми підготовки майбутніх учителів, спрямовані на розвиток особистих ресурсів резильєнтності, оволодіння різними стратегіями вирішення проблем і подолання стресових ситуацій [7; 30]. Е. Тіман, А. Генрі та Т. Кітчел вважають, що майбутніх учителів потрібно спеціально навчати продуктивних стратегій копінг-поведінки, а також прийомів управління часом і стресом [69]. Вважається доцільним також тренінг асертивності у підготовці майбутніх учителів, щоб вони навчилися «захистити себе, ефективно взаємодіяти з адміністрацією, колегами і батьками, просити підтримки і допомоги, якої потребуватимуть на роботі» [19, с. 329]. На думку багатьох дослідників, соціальні й емоційні вміння, пов'язані з саморегуляцією, мотивацією, емоційним інтелектом, повинні стати невід'ємною складовою змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Потрібно

ще на етапі підготовки в університеті навчити майбутніх педагогів справлятися зі своїми емоціями, «реагувати на емоційно заряджені ситуації або відновлюватися після емоційних травм» [28, с. 434].

М. Тейт пропонує передбачити у програмах підготовки майбутніх учителів цілеспрямоване формування соціальних умінь, тренінги асертивності (впевненості в собі), саморегуляції, емпатії та мотивації [68]. Окремі дослідники вважають, що на етапі підготовки майбутні вчителі повинні проаналізувати власні мотиви професійного вибору та професійної діяльності (емоційні, політичні, метафізичні), щоб сформувати адекватну структуру професійної мотивації [57].

У науковій літературі пропонуються також рекомендації щодо змісту підготовки вчителів, який стосується формування здатності долати різноманітні професійні виклики і проблеми. К. Менсфілд, С. Белтман і А. Прайс вважають, що майбутні вчителі повинні бути підготовлені до численних професійних викликів, спроможними розвивати особисті ресурси (наприклад, вміння копінг-поведінки, управління стресом і вирішення проблем) для успішного подолання стресових ситуацій [43]. На думку дослідників, потрібно більше уваги приділяти ознайомленню студентів з потенційними професійними проблемами, наприклад, девіантною поведінкою учнів, порушеннями дисципліни на уроках тощо [23]. М. Тейт звертає увагу на необхідність включення до змісту підготовки майбутніх учителів заходів, спрямованих на розвиток наполегливості, формування соціальних умінь, саморегуляції та емпатії [68]. С. Хюсман, Н. Сінгер і С. Катапано стверджують, що педагогічна освіта повинна створювати можливості для розвитку соціокультурної компетентності майбутніх учителів [30].

На думку багатьох дослідників, розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти їх «занурення» у педагогічну реальність шляхом безпосереднього спілкування з учителями, аналізу та розв'язання педагогічних ситуацій, перегляду та аналізу відеоматеріалів (відеозаписів уроків, виховних заходів). М. Тейт вважає, що таким чином студенти можуть краще зрозуміти соціальну природу навчання, навчитися аналізувати власні стереотипи і типові способи поведінки в різних ситуаціях [68]. Аналізуючи відеозаписи або проводячи реальні спостереження в класі, майбутні вчителі можуть опанувати різноманітні стратегії копінг-поведінки, розвинути емоційну компетентність, навчитися переосмислювати ситуації, сформувати інші вміння резильєнтної поведінки та відповідні способи мислення [68]. Дж. Хонг звернув увагу на цінність зворотного зв'язку і наставництва з боку вчителів, які досягли професійного успіху і можуть виступити моделями для наслідування [28].

Ефективним методом розвитку резильєнтності майбутніх учителів, на думку дослідників, є метод кейсів, що передбачає аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій. Кейс-метод може бути корисним для формування у майбутніх вчителів умінь розв'язувати проблеми на основі дослідницького підходу [7]. Крім того, аналізуючи конкретні педагогічні ситуації, студенти можуть знайомитися з прикладами резильєнтної поведінки в освітньому середовищі [17]. Аналіз педагогічних ситуацій можна також використовувати для спонукання майбутніх учителів до обговорення резильєнтних способів поведінки, а також для «вироблення стратегій копінг-поведінки, емоційної компетентності, умінь переосмислення ситуацій та інших форм резильєнтної поведінки і мислення» [19, с. 329].

Розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти досвід особистісно-професійної рефлексії, спрямованої на оцінку студентами своїх особистісних якостей, ресурсів та типових способів поведінки в стресових ситуаціях [7]. Рефлексія може передбачати використання тестів самооцінювання як засобу реалізації планів оздоровлення, що допомагає «забезпечити стабільність, зосередитися на внутрішньому локусі контролю та підтримати молодих учителів на етапі їх професійної адаптації в школі» [10, с. 184]. Такі діагностичні інструменти можуть бути корисними для виявлення майбутніми вчителями потенційних загроз емоційного вигорання, особливостей фізичного та емоційного здоров'я, а також моніторингу власного особистісно-професійного становлення на різних етапах педагогічної кар'єри.

Ще один методичний шлях розвитку резильєнтності майбутніх учителів полягає в їх залученні до різноманітних мереж підтримки. Створення мереж підтримки під час професійної підготовки майбутніх учителів визнається важливим, оскільки ровесники можуть надавати цінну допомогу один одному на ранніх етапах професійного становлення [7; 68]. К. Бейкер-Дойл стверджує, що в програмах підготовки майбутніх учителів мають бути передбачені шляхи створення соціальних мереж підтримки, важливих для зміцнення їх резильєнтності [2]. Інші дослідники зазначають, що майбутніх учителів під час професійної підготовки треба навчити знаходити конкретних людей або соціальні мережі у школі, поза школою чи в Інтернеті, які можуть допомогти в подоланні труднощів на робочому місці [53].

Група австралійських дослідників (К. Менсфілд, С. Белтман, Т. Бродлі, Н. Везербі-Фелл) на основі аналізу представлених у наукових джерелах підходів і рекомендацій розробила комплексну методiku формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки – BRiTE (Building resilience in teacher education) [44]. У майбутніх учителів, стверджують вони, потрібно передусім сформувати глибоке концептуальне розуміння сутності резильєнтності, її динамічної та

багатогранної природи. Важливо, щоб студенти не лише адекватно оцінили особисті сильні сторони та обмеження, а й дізналися про контекстуальні (середовищні) ресурси і стратегії подолання, які можуть сприяти резильєнтності. Вони також повинні усвідомити, що резильєнтність – не вроджена якість, а складний особистісний ресурс, який містить як особисті, так і контекстуальні чинники, може розвиватися і по-різному проявлятися залежно від особистості та контексту.

Дослідники стверджують, що окрім формування у студентів системи знань про резильєнтність, необхідно також проводити корекційно-розвивальну роботу з ними за чотирма тематичними напрямками: міжособистісні стосунки, психологічне благополуччя, мотивація та емоції.

1. Міжособистісні стосунки відіграють дуже важливу роль як фактор резильєнтності в освітньому контексті. У зв'язку з цим важливо розвивати соціальну компетентність майбутніх учителів як важливий особистий ресурс формування конструктивних стосунків з колегами, наставниками, керівництвом освітніх закладів, родиною, друзями та соціальними мережами. З цією метою можна використовувати відповідні методи: кейс-метод, аналіз педагогічних ситуацій або відео виступів досвідчених учителів, які діляться власним досвідом. Комунікативні навички та стратегії є важливими для формування підтримуючих стосунків, налагодження ефективної взаємодії з учнями та їхніми родинами. Майбутніх учителів доцільно спонукати приєднуватися до професійних мереж і створювати власні сторінки в соціальних мережах ще під час навчання. Такі ресурси можуть бути корисними для них після початку практичної діяльності.

2. Психологічне благополуччя, фізичне, емоційне та психологічне здоров'я як основа резильєнтності передбачають усвідомлення майбутніми вчителями власних емоцій і мотивації. Для забезпечення психологічного благополуччя студентів необхідно навчити їх використовувати спеціальні стратегії, такі як рефлексія, встановлення меж самовіддачі, постановка реалістичних цілей, підтримання балансу між роботою та особистим життям, управління часом, використання різних способів відновлення розумової, емоційної, фізичної працездатності.

3. Мотивація є важливим аспектом резильєнтності майбутніх учителів, оскільки тісно пов'язана з такими особистими ресурсами, як відчуття мети, покликання, самоефективність, ініціативність. Дослідники радять використовувати з метою розвитку мотивації студентів такі ресурси освітнього середовища, як стосунки з іншими людьми, визнання з боку референтних осіб (керівників, колег, батьків, учнів), сприятлива організаційна культура, довіра, надання автономії та можливостей для самореалізації у значущій діяльності. Позитивними результатами, пов'язаними з розвитком мотивації майбутніх учителів, є професійна спрямованість і стабільність професійних намірів, відданість педагогічній професії, задоволення від роботи, почуття автономії та підвищення самоефективності.

4. Емоційна компетентність і емоційний інтелект є важливими особистісними ресурсами резильєнтності поряд з оптимізмом, надією, емпатією та сміливістю. Майбутні учителі мають бути емоційно компетентними, обізнаними зі світом емоцій, здатними розпізнавати власні емоції, їхній вплив на себе та інших людей, а також спроможними враховувати емоції інших людей. З метою розвитку емоційної компетентності студентів дослідники радять навчати їх стратегій генерування позитивних емоцій (переосмислення ситуацій, використання гумору тощо), стратегій зменшення емоційної напруги і врахування інших точок зору в складних ситуаціях, способів свідомого управління емоціями [44, с. 84].

Таким чином, у зарубіжній психології приділяється значна увага проблематиці розвитку резильєнтності майбутніх учителів. Пропонуються різні підходи до розуміння сутності і структури цього психологічного конструкту: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. За процесуального підходу резильєнтність розуміється як динамічний процес: способи і стратегії поведінки, які використовуються індивідом для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Результативний підхід полягає в оцінці резильєнтності на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після подолання стресу.

У відповідності з вказаними підходами резильєнтність у контексті підготовки майбутніх учителів розглядається як здатність, процес і результат: здатність використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів; процес, в якому вчитель взаємодіє з професійним контекстом, використовуючи різні стратегії копінг-поведінки; результат, що виявляється у зміцненні професійної спрямованості, зростанні, самовдосконаленні, підвищенні самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягненні психологічного благополуччя. Відповідно, зарубіжні дослідники звертають увагу на розвиток у майбутніх учителів резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), ознайомлення студентів з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (мереж соціальної підтримки, референтних осіб) та вироблення адаптивних стратегій копінг-поведінки (вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям) для конструктивного

подолання проблем і досягнення позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

На наш погляд, ознайомлення з досягненнями зарубіжних дослідників і впровадження їх методичних розробок може сприяти вдосконаленню особистісно-професійної підготовки українських педагогів, зокрема, розвитку їх резильєнтності та інших особистісних ресурсів професійної успішності.

References

1. ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). (2012). *General capabilities in the Australian Curriculum*. URL: <http://www.acara.edu.au>.
2. Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
3. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
4. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604932>.
5. Bonanno G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60(3). P. 265–267.
6. Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>.
7. Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
8. Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397–408.
9. Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>.
10. Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: a promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178–191. URL: <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>.
11. Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>.
12. Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638–654. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937959>.
13. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
14. Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690902876552>.
15. Dolati, S., Emamipour, S., & Kushki, S. (2014). The relationship between problem solving and resilience with job satisfaction in female teachers. *Applied Psychology*, 2(9), 36–46. URL: <http://www.Jourpsyc.com>.
16. Doney, P. A. (2012). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 645–664. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>.
17. Ebersohn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': a honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 27(1), 29–42. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518>.
18. Ebersohn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568–594. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>.
19. Ee, J., & Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321–331.
20. Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer Science+Business Media.
21. Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>.
22. Gardner, S. (2011). Stress among prospective teachers: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 18–28. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.2>.
23. Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>.
24. Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7–24.
25. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502–529. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>.
26. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.

27. Hall B. J., Hobfoll S. E., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Shapira O., Johnson R. J., Galea S. The psychological impact of impending forced settler disengagement in Gaza: Trauma and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. 2008. Vol. 21. P. 22-29.
28. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
29. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
30. Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(4), 483–499. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.533490>.
31. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37–48.
32. Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014b). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>.
33. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014a). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>.
34. Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 46–65. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.3>.
35. Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43–58. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661311>.
36. Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc.
37. Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>.
38. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>.
39. Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289–303. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>.
40. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12. P. 857-885.
41. Mackenzie, S. (2012). 'I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151–161. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01221.x>.
42. Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19–27.
43. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). «I'm coming back again!»: The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567.
44. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
45. Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). «Don't sweat the small stuff»: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>.
46. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. P. 227-239.
47. Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
48. Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770–778. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>.
49. Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3–4), 92–104. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>.
50. Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902780972>.
51. Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Bingley, UK: Emerald.
52. O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265–284. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980600986314>.

53. Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–106. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>.
54. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
55. Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>.
56. Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>.
57. Prosser, B. (2008). The role of the personal domain in middle years teachers' work. *Australian Journal of Middle Schooling*, 8(2), 11–16.
58. Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press.
59. Richardson G. E. The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58. P. 307-321.
60. Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2014). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. URL: <http://dx.doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>.
61. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701582264>.
62. Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622–637. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>.
63. Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40. URL: <http://dx.doi.org/10.3200/PESL.50.1.35-40>.
64. School workload crisis exposed in leaked DfE report. URL: <https://schoolsweek.co.uk/school-workload-crisis-exposed-in-leaked-dfe-report/>
65. Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>.
66. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52–68. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>.
67. Sullivan, A., & Johnson, B. (2012). Questionable practices? relying on individual teacher resilience in remote schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(3), 101–116.
68. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–76.
69. Thieman, E. B., Henry, A. L., & Kitchel, T. (2012). Resilient agricultural educators: taking stress to the next level. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 81–94. URL: <http://dx.doi.org/10.5032/jae.2012.01081>.
70. Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
71. Wosnitza, M., Morgan, M., Nevrilova, K., Cefai, C., Henkel, M., Peixoto, F., et al. (2013). *Keeping Cool Europe – Enhancing Teacher Resilience in Europe. Application Lifelong Learning Programme*. Submission number 539590-LLP-1-2013-1-DE- COMENIUS-CMP.
72. Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: the importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913–931. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0042085911400341>.

УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-114-122>

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0002-1069-929>

vshahov75@gmail.com

магістр психології,

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЇХ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ

У статті з'ясовуються особливості динаміки розвитку структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів. Завдяки запровадженій експериментальній програмі актуалізації особистісних ресурсів у студентів-психологів було зафіксовано суттєве підвищення рівня сформованості усіх структурних компонентів: когнітивного, конативного, емоційного та поведінкового, зокрема, було виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу «Я», особливо оцінки й активності, зростання рівня адекватності загальної самооцінки, а також збільшення здатності до ефективного комунікативного самоконтролю, встановлено статистично значуще зростання важливості суспільного визнання, творчості та впевненості в собі як термінальних цінностей студентів-психологів, а також зафіксовано підвищення значущості таких професійно важливих інструментальних цінностей, як терпимість до думок інших і піклування про інших.

Ключові слова: професійна самосвідомість, структурні компоненти професійної самосвідомості, Я-концепція, Я-образ, професійна самооцінка, комунікативний самоконтроль, майбутні психологи.

VLADYSLAV SHAKHOV

Master of Psychology

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego str. 32, Vinnitsia

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego str. 32, Vinnitsia

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY MEANS OF UPDATING THEIR PERSONAL RESOURCES

The article elucidates the peculiarities of the dynamics of the development of structural components of the professional self-awareness of future psychologists in the process of professional training of students in higher education institutions. On the basis of the conducted empirical study of the dynamics of the basic indicators of structural components and determinants of the formation of professional self-awareness of psychology students before and after the formative experiment, it was established that in the experimental group, as well as in the control group, there were a significant number of and qualitative positive changes, in particular, an increase in the level of formation of professional Self-image of students, increasing objectivity of all partial manifestations of their professional self-evaluation of the result, as well as increasing the ability to effective communicative self-control. A statistically significant increase in the importance of social recognition, creativity and self-confidence as the terminal values of psychology students was established, as well as an increase in the importance of such professionally important values as sensitivity to the opinions of others and caring for others was recorded.

Significant changes in the self-concept of the participants of the experimental group were established as a result of social and psychological training with them. In particular, quantitative and qualitative positive changes in the indicators of self-image, especially evaluation and activity, and an increase in the level of adequacy of general self-esteem were revealed. A significant increase in the indicators of reflexivity as a professionally important trait in the participants of the experimental group was recorded, as well as a statistically significant trend towards the level of self-realization of the need for self-development among these students. No statistically significant changes in the structural components of professional self-awareness were found in the students of the control group.

Key words: professional self-awareness, structural components of professional self-awareness, self-concept, self-image, professional self-evaluation, communicative self-control, future psychologists.

Теоретичний аналіз наукових джерел [1; 2; 7; 10; 5] дозволив з'ясувати, що у психологічній науці існують різні підходи до розуміння феномену професійної самосвідомості, детермінант та умов її розвитку, а також психологічних особливостей її набуття. У своєму дослідженні ми визначаємо самосвідомість особистості студентського віку як складну інтегративну властивість, яка відображає її здатність до активного перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації особистістю своєї внутрішньої природної сутності, характеризує її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною в процесах власної життєтворчості.

Наукові дослідження [2; 6; 7] засвідчують, що самосвідомість особистості виступає тією характеристикою, розвиток якої потребує не стільки спеціальних зовнішніх впливів, скільки наявності умов для її «пробудження», актуалізації. Відповідно до цього, нами була розроблена та апробована авторська комплексна програма з актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості в студентському віці, побудована на принципах розкриття внутрішньої, глибинної сутності особистості з мінімально виправданим застосуванням чітко окреслених навчально-виховних впливів.

У теоретичному обґрунтуванні комплексної програми розвитку професійної самосвідомості в студентському віці ми спиралися на концептуальні роботи знаного вітчизняного психолога В. Татенка [10], присвячені розробці проблеми суб'єкта психічної активності та дослідженню механізмів професійної самосвідомості; аналіз проблеми становлення професійної самосвідомості в процесі розвитку та саморозвитку (С. Борисова, В. Галузяк, Л. Римар, Н. Чепелєва) [1; 2; 7; 6].

Вищевикладений аналіз результатів досліджень вітчизняних психологів свідчить на користь необхідності створення та впровадження розвивальних психолого-педагогічних заходів у студентському середовищі, які б сприяли актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості студентства і, як наслідок, підвищенню організаційної готовності та мотивації саморозвитку і самовдосконалення й, таким чином, сприяли розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку. Нам вдалось доречним вживати іменник «актуалізація», зважаючи на його тлумачення як акту переведення зі стану потенційного в стан реальний, актуальний [13, с.13]. Відповідно, ми виходимо з тези, що базові психологічні ресурси для розвитку професійної самосвідомості у студента наявні, однак їх потрібно актуалізувати (перевести зі стану потенційного в стан реальний, актуальний), поглибити та збагатити.

Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження засвідчило вагому значущість етапу професійної підготовки у становленні фахової самосвідомості майбутніх психологів та чутливість до розвитку її структурних компонентів – професійного Я-образу, професійної самооцінки та комунікативного самоконтролю. Провідними зовнішніми соціально-психологічними чинниками становлення професійної самосвідомості студентів-психологів зафіксовано професіограму психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. Найбільш впливовими внутрішніми чинниками є Я-концепція та навчально-професійна мотивація майбутніх психологів.

У ході нашого дослідження, було також виявлено ряд типових проблем становлення фахової самосвідомості студентів, як-от:

- значну кількість носіїв неадекватної професійної самооцінки результату навіть серед випускників;
- недостатній рівень розвитку комунікативного самоконтролю,
- обмежену обізнаність щодо змісту професіограми психолога та ролі його фахової самосвідомості в успішності професійної діяльності;
- неузгодженість становлення компонентів професійної Я-концепції майбутніх психологів (на тлі загалом адекватної лінії формування професійного образу «Я» та самооцінки професійного потенціалу спостерігається проблемний рівень розвитку професійної самооцінки результату і комунікативного самоконтролю).

Таким чином, наше емпіричне дослідження дало можливість встановити, що становлення фахової самосвідомості майбутніх психологів відбувається стихійно, в якості допоміжного супутнього вектора формування їхньої професійної компетентності. Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність здійснення цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості, а в його межах – розробки комплексної програми, спрямованої на оптимізацію педагогічного впливу на становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів, а також актуалізацію особистісного потенціалу студентів-психологів для розвитку структурних компонентів їхньої Я-концепції.

Формувальний етап дослідження було здійснено на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського зі студентами 4 курсу спеціальності «Психологія», по 25 студентів експериментальної та контрольної груп упродовж 2018-2020 рр. Пріоритет роботи саме з випускниками-психологами пояснюємо особливою важливістю цілеспрямованого супроводу становлення їхньої професійної самосвідомості на етапі завершення бакалаврського навчання та близькими перспективами початку фахової діяльності. Головним аргументом для участі студентів четвертого курсу в формувальному експерименті стала їхня добровільна згода.

До експериментальної групи першочергово було запрошено студентів, у яких на констатувальному етапі дослідження було виявлено проблемні показники сформованості професійної самосвідомості, як-то: низький рівень професійного Я-образу, неадекватну професійну самооцінку результату, низький рівень самоконтролю. Учасниками контрольної групи стали випускники з діагностичними показниками, виявленими під час констатувального етапу

дослідження, що відображають узагальнені середньостатистичні дані розподілу рівнів сформованості професійного образу «Я», професійної самооцінки результату та комунікативного самоконтролю.

Остаточно перевірити результати апробації програми та підтвердити її ефективність дозволила вторинна психодіагностика учасників експериментальної та контрольної груп з використанням ряду діагностичних знарядь, що були задіяні на констатувальному етапі дослідження.

Першим кроком цієї діагностики постало виявлення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів. Спочатку наведемо результати дослідження змін професійного Я-образу випускників, презентовані у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка показників професійного образу «Я» студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	4	0	0	0
Середній	28	20	12	16
Високий	68	80	88	84

Зазначимо, що ще під час констатувального етапу дослідження встановлено, що показники професійного Я-образу були найвищими порівняно з іншими компонентами фахової самосвідомості студентів-психологів – їхньою професійною самооцінкою та комунікативним самоконтролем. Однак внаслідок реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів було зафіксовано значну позитивну динаміку їхнього професійного Я-образу. Зокрема, в експериментальній групі анулювалась вибірка носіїв низького рівня, значно збільшилась чисельність носіїв високого рівня (на 20%) зі зменшенням на 16% кількості носіїв середнього рівня. Застосування параметричного методу порівняння двох незалежних вибірок з допомогою t-критерію Стьюдента підтвердило зростання рівня сформованості професійного образу «Я» у студентів експериментальної групи ($t = -3,201^{**}$, де $p \leq 0,01$). У контрольній групі теж відбулись позитивні зміни професійного Я-образу студентів за рахунок поповнення на 4% вибірки носіїв високого рівня, проте ці зміни не є статистично значущими ($t = -0,299$).

Проблемною зоною фахової самосвідомості студентів-психологів, виявленою під час констатувального етапу дослідження, стала професійна самооцінка результату, причому щодо всіх її парціальних проявів. Участь випускників у тренінгу дозволила підвищити адекватність самооцінки професійних знань за рахунок зменшення кількості носіїв неадекватної самооцінки (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників самооцінки професійних знань студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	28	20	8	28
Адекватна	40	68	76	60
Завищена	32	12	16	12

Так, вибірка носіїв заниженої самооцінки серед студентів, які взяли участь у тренінгу, зменшилась на 20%, а також вдвічі зменшилась кількість носіїв завищеної самооцінки фахових знань. Її позитивну динаміку підтверджує й показник t-критерію Стьюдента ($t = -3,118^{**}$, де $p \leq 0,01$). У контрольній групі зафіксовано погіршення показників самооцінки професійних знань через зростання на 8% вибірки носіїв заниженої самооцінки, які раніше мали її адекватний рівень ($t = 0,589$). Припустимо, це є наслідком зростання критичності цих студентів під впливом підготовки до державної атестації.

Взявши на озброєння пропрацьовані під час тренінгу психологічні вправи та практики учасники експериментальної групи суттєво підвищили рівень своєї самооцінки професійних умінь і навичок (табл. 3). Зокрема, вибірка носіїв адекватного рівня самооцінки зросла на 40%, в той час як кількість студентів, що схильні недооцінювати свої фахові вміння та навички, зменшилась на 28%. Водночас, вибірка носіїв завищеної оцінки зменшилась на 12%. Означену позитивну динаміку підтверджують показники t-критерію Стьюдента ($t = -3,960^{**}$, де $p \leq 0,00$).

Динаміка показників самооцінки професійних умінь і навичок студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	32	20	4	12
Адекватна	36	64	76	68
Завищена	32	16	20	20

Нисхідна лінія кількості носіїв заниженої самооцінки професійних умінь і навичок виявлена й у контрольній групі, однак у ній також зросла на 4% чисельність студентів, які мають завищену самооцінку. Ці зміни не є статистично значущими ($t = -0,562$).

Порівняння показників самооцінки професійних переконань до і після формувального впливу не виявило її потужних зрушень у студентів експериментальної групи (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка показників самооцінки професійних переконань студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	8	0	4	4
Адекватна	64	76	74	72
Завищена	28	24	12	24

Пояснюємо це тривалістю та складністю трансформації такого психічного феномену, як переконання особистості. Однак, позитивним є встановлене анулювання вибірки носіїв заниженої самооцінки професійних переконань і зменшення на 4% кількості студентів, що схильні переоцінювати себе. Застосування параметричного методу t-критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня адекватності самооцінки професійних переконань ($t = -2,182^*$, де $p \leq 0,05$) у студентів експериментальної групи. У студентів контрольної групи динаміка самооцінки професійних переконань є майже не помітною ($t = -0,299$).

Схожу тенденцію помірності змін встановлено й щодо самооцінки професійно значущих якостей у студентів експериментальної групи (табл. 5). Вибірка студентів, схильних недооцінювати рівень сформованості власних фахово значущих рис, зменшилась лише на 4%, носіїв завищеної самооцінки стало менше на 16%. Відповідно, на 20% поповнилась чисельність носіїв адекватної самооцінки професійно значущих якостей у студентів експериментальної групи. Параметричний метод порівняння підтвердив тенденцію до об'єктивізації самооцінки ($t = -2,628^*$, де $p \leq 0,05$).

Таблиця 5

Динаміка показників самооцінки професійно значущих якостей студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	16	0	12	0
Адекватна	40	52	60	56
Завищена	44	48	28	44

У студентів контрольної групи статистично значущих змін самооцінки професійно важливих якостей не виявлено ($t = -0,299$). Таким чином, участь студентів у програмі розвитку професійної самосвідомості засобами актуалізації їх особистісних ресурсів забезпечила зростання об'єктивності всіх парціальних проявів самооцінки результату. Особливо значні зміни охопили самооцінку професійних знань і самооцінку фахових умінь і навичок. Встановлено й тенденцію до зростання кількості носіїв адекватної самооцінки професійних переконань і самооцінки фахово важливих якостей. Це підтверджує доречність психологічного супроводу розвитку професійної самооцінки студентів-психологів на противагу її стихійному становленню.

Реалізація програми розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів змінила й такий її компонент, як комунікативний самоконтроль. Під час констатувального етапу дослідження встановлено, що лише трохи більше половини випускників-психологів мають високий рівень комунікативного контролю. Тому цей компонент професійної самосвідомості був визнаний нами як проблемний і той, що потребує адресної корекції. На початку формувального впливу серед студентів експериментальної групи домінувала вибірка носіїв високого рівня комунікативного самоконтролю, але вона не охоплювала і половини всієї чисельності цієї групи (44%). По завершенню тренінгу кількість носіїв високого рівня досягла вже позначки 60% (табл. 6).

Таблиця 6

Динаміка показників комунікативного самоконтролю студентів-психологів (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	24	16	12	12
Середній	32	32	28	32
Високий	44	52	60	56

При цьому удвічі зменшилась вибірка носіїв низького рівня комунікативного самоконтролю серед студентів експериментальної групи. Отже, учасники експериментальної групи стали більше контролювати вияви власних емоцій і почуттів, менш спонтанно реагувати на незадоволення потреб, що сприятиме їхній взаємодії з оточуючими й усвідомленому та відповідальному здійсненню життєвої самореалізації. Параметричний метод підтвердив значні позитивні зрушення показників самоконтролю в цій групі ($t = -3,118^{**}$, де $p \leq 0,01$). Натомість, у контрольній групі статистично значущих змін комунікативного контролю не встановлено ($t = -0,299$).

Наступним кроком перевірки ефективності реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів постало вивчення динаміки внутрішніх чинників становлення їх фахової самосвідомості.

Аналіз результатів дослідження динаміки показників такого внутрішнього соціально-психологічного чинника розвитку професійної самосвідомості, як *ціннісні орієнтації* студентів-психологів експериментальної групи, дозволяє зробити висновки про статистично значущі зміни в їхніх цінностях. Динаміка термінальних цінностей студентів експериментальної групи відображена на рис.1.

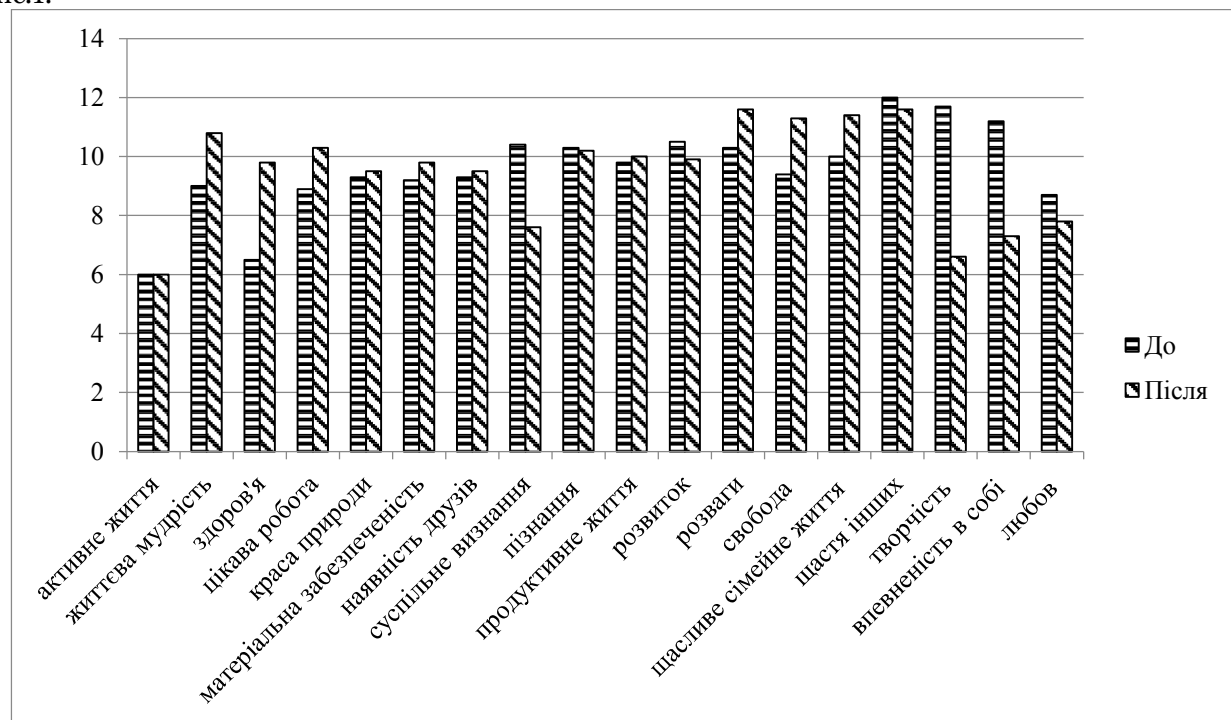


Рис. 1. Середні значення термінальних цінностей студентів експериментальної групи до та після формувального експерименту.

Дослідження цього різновиду цінностей за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча засвідчило, що після проведеного розвивального впливу серед учасників експериментальної групи

зросла важливість суспільного визнання ($t = 2,071^*$ при $p \leq 0,05$), творчості ($t = 2,957^{**}$ при $p \leq 0,01$) та впевненості в собі ($t = 2,759^*$ при $p \leq 0,05$). Статистично значущих змін інших термінальних ціннісних орієнтацій серед студентів експериментальної групи не виявлено.

Натомість, у студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін термінальних цінностей по завершенню формульованого експерименту взагалі не зафіксовано.

Динаміка інструментальних цінностей студентів експериментальної групи відображена на рис. 2. Після проведеного соціально-психологічного тренінгу для учасників експериментальної групи стали важливішими такі цінності, як терпимість до думок інших ($t = 1,895^*$ при $p \leq 0,05$) та піклування про інших ($t = 3,105^{**}$ при $p \leq 0,01$). У своїй діяльності вони почали виявляти більшу толерантність та чуйність до оточуючих, а при плануванні подальших дій орієнтуватися не лише на власні потреби й бажання. Зміна значень інших інструментальних цінностей у досліджуваних цієї групи є не значущою.

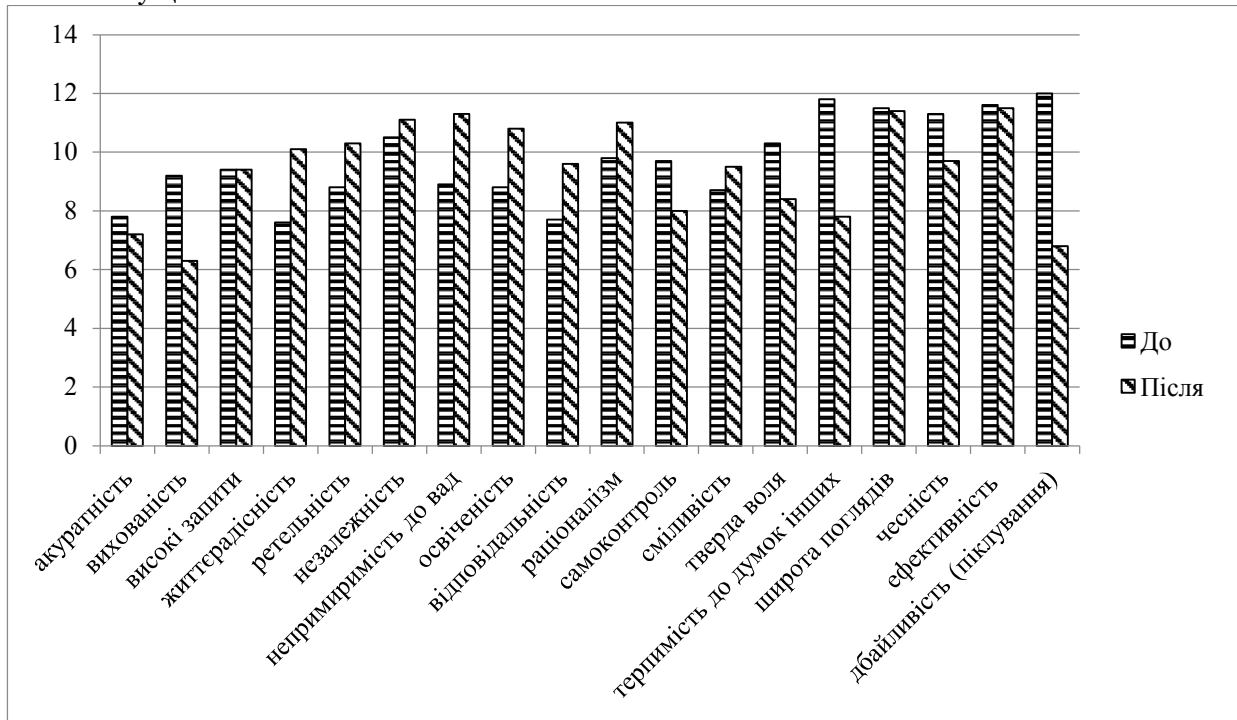


Рис. 2. Середні значення інструментальних цінностей студентів експериментальної групи до та після формульованого експерименту.

У студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін інструментальних цінностей за час впровадження комплексної розвивальної програми не відбулося.

Також у фокус нашої заключної діагностики потрапили зміни такого важливого внутрішнього чинника становлення професійної самосвідомості, як Я-концепції майбутніх психологів. Внаслідок проведення соціально-психологічного тренінгу в учасників експериментальної групи виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу «Я». Зокрема, в учасників експериментальної групи статистично значуще підвищились показники розвитку образу Я, а саме його оцінка (табл. 7).

Як показують результати аналізу діагностичних даних, в учасників експериментальної групи зросли показники визнання власних соціально бажаних якостей особистості (з 16 % до 20 %), а чисельність тих студентів, які не вважають себе позитивною, гарною людиною, зменшилась вдвічі – з 48 % до 24 %.

Таблиця 7

Динаміка показників образу «Я» студентів-психологів за критерієм оцінки (у %)

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	48	16	24	16
Середній	36	44	56	40
Високий	16	40	20	44

Застосування параметричного методу порівняння двох незалежних вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня розвитку оцінки ($t = - 2,076^*$, де $p \leq$

0,05). Щодо контрольної групи значних змін образу «Я» за критерієм оцінки не виявлено ($t = -0,357$).

Також у фокус нашої перевірки потрапив такий показник образу «Я», як сила. Встановлено, що по завершенню формульованого впливу серед учасників експериментальної групи значно знизився відсоток осіб, які вважали себе невольовими (з 76 % до 36 %), та вдвічі зросла вибірка носіїв високого рівня сили, досягнувши 8 % (табл. 8).

Застосування параметричного методу t-критерію Стьюдента теж підтвердило статистично значущі зміни сили образу «Я» у студентів експериментальної групи ($t = -3,100^{**}$, де $p \leq 0,01$), натомість в контрольній групі таких змін не зафіксовано ($t = -0,279$).

Позитивну динаміку виявлено у студентів експериментальної групи й щодо активності Я-образу, позаяк мало місце суттєве зменшення чисельності студентів, які вважали себе пасивними (з 64 % до 20 %), на тлі появи після тренінгу 4% носіїв високого рівня.

Таблиця 8

Динаміка показників образу «Я» студентів-психологів за критерієм сили (у %)

Рівень сили	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	76	68	36	64
Середній	20	24	56	28
Високий	4	8	8	8

Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило зростання рівня активності у студентів експериментальної групи ($t = -3,482^{**}$, де $p \leq 0,01$). У студентів контрольної значних змін активності образу «Я» не виявлено, виходячи з показника t-критерію Стьюдента ($t = -0,299$).

Розвиток означених якостей образу «Я» дозволить студентам адекватніше ставитись до власних можливостей, ефективніше планувати майбутні дії, а також проявляти активність і позитивні вольові якості при реалізації власних задумів.

Висновки. Отже, апробація розробленої нами програми забезпечила досягнення її стратегічної мети – актуалізації особистісного потенціалу студентства для активного перетворення себе та оточуючої дійсності, розвитку автономності та здатності до саморозвитку й свідомої самореалізації своєї внутрішньої природної сутності, а також тактичної мети – розвитку компонентів і актуалізації функцій професійної самосвідомості випускників-психологів як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності.

Порівняльний аналіз динаміки рівневих показників структурних компонентів і детермінант становлення професійної самосвідомості студентів-психологів до та після формульованого експерименту показав, що в експериментальній групі порівняно з контрольною групою відбулися значущі кількісні та якісні позитивні зміни. Зафіксовано підвищення рівня сформованості професійного Я-образу студентів експериментальної групи, зростання об'єктивності всіх парціальних проявів їхньої професійної самооцінки результату, а також збільшення здатності до ефективного комунікативного самоконтролю. У студентів контрольної групи статистично значущих змін структурних компонентів професійної самосвідомості не виявлено, що підтверджено застосуванням параметричного методу порівняння незалежних вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента.

Ефективність розробленої та впровадженої програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів доведено сприятливою динамікою внутрішніх чинників її становлення, зафіксованою у студентів експериментальної групи. Встановлено статистично значуще зростання важливості суспільного визнання, творчості та впевненості в собі як термінальних цінностей студентів-психологів, а також зафіксовано підвищення значущості таких професійно важливих інструментальних цінностей, як терпимість до думок інших і піклування про інших. У студентів контрольної групи статистично значущих змін термінальних і інструментальних цінностей по завершенню формульованого етапу дослідження не зафіксовано.

Встановлено суттєві зміни Я-концепції учасників експериментальної групи внаслідок проведення з ними соціально-психологічного тренінгу. Зокрема, виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу «Я», особливо оцінки й активності, зростання рівня адекватності загальної самооцінки. Зафіксовано значне зростання показників рефлексивності як професійно важливої риси в учасників експериментальної групи, а також статистично значущу тенденцію до зростання рівнів самореалізації потреби в саморозвитку у цих студентів. Виявлена динаміка показників Я-концепції, рефлексивності та потреби у саморозвитку у студентів контрольної групи не є статистично значущою.

Таким чином, порівняння діагностичних показників компонентів і внутрішніх детермінант становлення професійної самосвідомості учасників дослідження дозволяє зробити висновки, що студенти, з якими була реалізована програма розвитку професійної самосвідомості, мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводили таких занять. Застосування в освітній взаємодії цієї програми сприятиме актуалізації особистісної активності та відповідальності студентів щодо розвитку власної професійної самосвідомості.

Література

1. Борисова С. В. Теоретичні основи визначення професійної самосвідомості. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 11 (246), Ч. II. С. 5–10.
2. Галузьяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : «Педагогіка і психологія»*. Випуск 43. Вінниця, 2015. С. 192–197.
3. Гуревич Р. С., Фрицюк В. А., Костенко Н. І. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних закладах вищої освіти. Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики підготовки фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми». 55. 2020, 128-137
4. Каплінський В. В., Хорунжевський Л.С, Цуркан Б. М. Німецький та британський досвід підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації вищої педагогічної освіти в Європі та Україні. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. ТОВ «Твори»*. 2020. Вип.63. С. 162 – 167.
5. Каплінський В. В., Бурлака Н. І., Фрицюк А. В. Роль навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» у підготовці магістрів спеціальності «011 освітні, педагогічні науки». *Наукові записки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. ТОВ «Твори»*. 2020. Вип.64. С.155-162
6. Каплінський В. В., Фрицюк В. А. Зміст та особливості викладання навчальної дисципліни «Педагогіка творчості». *Наукові записки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Вип.71. 2022. С. 49 – 54.*
7. Коломієць А.М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Випуск 33. С. 83-86.
8. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
9. Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.
10. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
11. Татенко В. О. Суб'єктивна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2004. № 2. С.11–23.
12. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога. *Актуальні проблеми психології : Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ : Ніка-Центр, 1999. Вип. 19. С. 271–279.
13. Шамлян К.М. Професійна самосвідомість викладача-психолога. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. №3 (1). С. 145–149.
14. Штифурак В.С., Педоренко В.М. Використання проблемного аналізу у процесі фахової підготовки психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 65. С. 165-168.

References

1. Borysova S. V. Teoretychni osnovy vyznachennia profesiinoi samosvidomosti [Theoretical foundations of defining professional self-awareness]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 2012. № 11 (246), Ch. II. S. 5–10.
2. Haluziak V. M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia [Structural and functional features of a teacher's professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriiia : «Pedahohika i psykholohiia»*. Vypusk 43. Vinnytsia, 2015. S. 192–197.
3. Hurevych R. S., Frytsyuk V. A., Kostenko N. I. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do profesynoho samorozvytku v pedahohichnykh zakladakh vyshchoyi osvity. Zbirnyk naukovykh prats' «Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky pidhotovky fakhivtsiv : metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy». 55. 2020, 128-137
4. Kaplinskyi V. V., Khorunzhevskiy L.Ie, Tsurkan B. M. Nimetskyi ta brytanskyi dosvid pidhotovky maibutnikh uchyteliv u konteksti modernizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity v Yevropi ta Ukraini [German and British experience of training future teachers in the context of modernization of higher pedagogical education in Europe and Ukraine.]. *Naukovi zapysky VDPV imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: pedahohika i psykholohiia*. TOV «Tvory». 2020. Vyp.63. S. 162 – 167.

5. Kaplinskyi V. V., Burlaka N. I., Frytsiuk A. V. Rol navchalnoi dystsypliny «Kouchynh v osviti» u pidhotovtsi mahistriv spetsialnosti «011 osvitni, pedahohichni nauky» [The role of the educational discipline "Coaching in education" in the preparation of masters in the specialty "011 educational, pedagogical sciences"]. *Naukovi zapysky VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. TOV «Tvory». 2020. Vyp.64. S.155-162
6. Kaplinskyi V. V., Frytsiuk V. A. Zmist ta osoblyvosti vykladannia navchalnoi dystsypliny «Pedahohika tvorchosti» [Content and peculiarities of teaching the educational discipline "Pedagogy of creativity"]. *Naukovi zapysky VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. Vyp.71. 2022. S. 49 – 54.
7. Kolomiets, A.M. (2011). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiarities of professional teacher training at the current stage of society's development]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Issue 33. pp. 83-86.14.
8. Lazarenko N. I. Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia : TOV «Druk plus», 2019. 365 s.
9. Rymar L. V. Formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Formation of professional self-awareness of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. Kyiv, 1999. 20 s.
10. Stoliarchuk O. A. Psykholohiia stanovlennia osobystosti fakhivtsia v umovakh riznovektornosti universumu [Psychology of the formation of the personality of a specialist in the conditions of multi-vector universe] : monohrafiia. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V., 2018. 294 s.
11. Tatenko V. O. Subiektyvna paradyhma u psykholohii osvity [Subjective paradigm in educational psychology]. *Pedahohika i psykholohiia*. Visnyk APN Ukrainy. 2004. № 2. S.11–23.
12. Chepelieva N. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti psykholoha [Formation of the professional competence of a psychologist]. *Aktualni problemy psykholohii* : Naukovi zapysky instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv : Nika-Tsentr, 1999. Vyp. 19. S. 271–279.
13. Shamlan K.M. Profesiina samosvidomist vykladacha-psykholoha [Professional self-awareness of a teacher-psychologist]. *Visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut»: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. 2007. №3 (1). S. 145–149.
14. Shtyfurak V.S., Pedorenko V.M. Vykorystannia problemnoho analizu u protsesi fakhovoi pidhotovky psykholohiv [The use of problem analysis in the process of professional training of psychologists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2021. Vypusk 65. S. 165-168 .

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 75 • 2023 р.

Підписано до друку 15.11.2023 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 14,1
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.