

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi56

*ДО 80-РІЧЧЯ  
КВНЗ «ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ  
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»*

# ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 56

ХЕРСОН

2024

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

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 2 від 21.03.2024 р.).

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**РЕЦЕНЗЕНТИ:** Ірина КОЗЛОВСЬКА – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна);  
Тетяна ПЛАЧІНДА – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 56. 178 с.

**ISSN 2616-5597 (Друкована версія)**

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

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

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

## ЗМІСТ

<b>Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....	<b>7</b>
<i>Примакова В. В., Слініч Ю. В.</i> Художньо-естетична діяльність як засіб формування життєвої компетентності учнів .....	8
<b>Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....	<b>16</b>
<i>Шуляр В. І.</i> Технологія проблемного навчання в системі компетентнісної літературної освіти 17	
<i>Болотникова Т. Г.</i> Аналіз результатів навчання фізкультурної освітньої галузі згідно з державними стандартами базової середньої освіти 2011 та 2020 рр. ....	24
<i>Лотфі Гаруді Г. С.</i> Глобальні тенденції розвитку білінгвальної освіти в Україні .....	30
<b>Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	<b>37</b>
<i>Жорова І. Я., Маруш І. В.</i> Організаційно-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю .....	38
<i>Іванченко Є. А., Гамарський І. О.</i> Використання проблемного навчання та ситуативних завдань під час підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів .....	43
<i>Кохановська О. В., Кузьменко Ю. В.</i> Професійна компетентність майбутніх фахівців медичної галузі як педагогічна проблема .....	51
<i>Маслій О. М., Сігов Д. О.</i> Використання кейс-технологій у підготовці майбутніх офіцерів до бойового застосування БПЛА .....	56
<i>Примакова В. В.</i> Професійна підготовка фахівців в умовах змішаного навчання .....	63
<i>Стинська В. В., Прокопів Л. М., Стинський В. Р.</i> Проблеми та перспективи ІКТ-орієнтованої освіти в Україні .....	69
<i>Шмалей С. В., Редька І. В.</i> Симуляційне навчання в системі підготовки медичних працівників .....	75
<i>Шоробура І. М.</i> Значення фортифікаційних споруд Хмельниччини в підготовці здобувачів спеціальності «Туризм і рекреація» .....	85
<i>Янкович О. І., Кузьма І. І.</i> Підготовка майбутніх вихователів і вчителів початкових шкіл у контексті макдональдизації та гуманізації вищої освіти .....	90
<i>Басараб Н. Я.</i> Роль позитивної педагогіки в системі підготовки вчителів .....	99
<i>Вінтоняк О. В.</i> Феномен фахової передвищої освіти: перший етап нормативно-правового становлення (червень 2019 – лютий 2022 рр.) .....	104
<i>Гаврилюк М. В., Прусак В. Ф., Якимович Т. Д.</i> Технологічний підхід до професійно-педагогічного проектування та дизайну (технологій навчання) .....	111
<i>Ковальська Н. М., Копилова С. В.</i> Іміджева складова навчальної підготовки публічних службовців .....	118
<i>Козинець І. А., Козинець О. Д.</i> Інтерактивні методи вивчення фізіології людини здобувачами медичної освіти .....	125
<i>Маруш І. В.</i> Педагогічна діагностика моделі формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі .....	133
<i>Потапчук О. І.</i> Стан готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій .....	141
<i>Скоролітня А. І.</i> Інноваційна компетентність учителя: дефінітивний аналіз .....	147
<i>Снітовська О. Й.</i> Університетська освіта в дослідженнях українських компаративістів: проєвропейський вектор .....	152
<b>Розділ 4. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	<b>160</b>
<i>Бурдуваліс К. М.</i> Джерельна та історіографічна база дослідження розвитку народної освіти на Поділлі в 1864-1917 роки .....	161
<i>Сотер М. В.</i> Особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей (початок ХХІ століття) .....	166
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	<b>176</b>

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi56

*TO THE 80TH ANNIVERSARY  
MHEI "KHERSON ACADEMY  
OF CONTINUING EDUCATION"*

**PEDAGOGICAL  
ALMANAC**

**PROCEEDINGS**

**ISSUE 56**

**KHERSON**

**2024**

УДК 37.013

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

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 2 dated 21.03.2024).

*The collection is listed in:*

Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

**EDITORIAL BOARD:**

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

**REFEREES:** Iryna KOZLOVSKA – doctor of pedagogical sciences, senior research officer (Ukraine);  
Tetiana PLACHYNDA – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2024. Issue 56. 178 p.

**ISSN 2616-5597 (Print)**

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

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

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

© Pedagogical Almanac, 2024

## CONTENTS

<b>UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS .....</b>	<b>7</b>
<i>Prymakova V. V., Slipich Y. V.</i> Artistic and aesthetic activity as a means of forming the life competence of students .....	8
<b>UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS .....</b>	<b>16</b>
<i>Shuliar V. I.</i> Technology of problem learning in the system of competence literary education .....	17
<i>Bolotnykova T. H.</i> Analysis of learning results in the physical education field according to the state standards of basic secondary education (2011 & 2020) .....	24
<i>Lotfi Ghahrodi H. S.</i> Global trends in the development of bilingual education in Ukraine .....	30
<b>UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES.....</b>	<b>37</b>
<i>Zhorova I. Ya., Marush I. V.</i> Organizational and pedagogical aspects of the formation of professional competence of future medical specialists .....	38
<i>Ivanchenko I. A., Gamarskyi I. O.</i> The use of problem-based learning and situational tasks in the training of future commanders of reconnaissance units .....	43
<i>Kokhanovska O. V., Kuzmenko Yu. V.</i> Professional competence of future medical specialists as a pedagogical problem .....	51
<i>Masliy O. M., Sihov D. O.</i> Use of case technologies in the training of future officers for the combat application of unmanned aerial vehicles .....	56
<i>Prymakova V. V.</i> Professional training of specialists in conditions of blended learning .....	63
<i>Stynska V. V., Prokopiiv L. M., Stynskyi V. R.</i> Problems and prospects of ICT-oriented education in Ukraine .....	69
<i>Shmalyey S. V., Redka I. V.</i> Simulation learning in the training system of medical workers .....	75
<i>Shorobura I. M.</i> The importance of the fortification structures of Khmelnytskyi Region in students' training for the specialty in the field of tourism and recreation .....	85
<i>Yankovyich O. I., Kuzma I. I.</i> Training of future educators and primary school teachers in the context of mcdonaldization and humanization of higher education .....	
<i>Basarab N. Ya.</i> The role of positive pedagogy in the teacher training system .....	99
<i>Vintonyak O. V.</i> The phenomenon of professional pre-higher education: the first stage of legal and regulatory formation (June 2019 – February 2022) .....	104
<i>Gavrilyuk M. V., Prusak V. F., Yakymovych T. D.</i> Technological approach to professional and pedagogical projecting and design .....	111
<i>Kovalska N. M., Kopylova S. V.</i> Image component of educational training public servants .....	118
<i>Kozynets I. A., Kozynets O. D.</i> Interactive methods of studying human physiology by students of medical education .....	125
<i>Marush I. V.</i> Pedagogical diagnosis of the model of formation of analytical competence of future medical specialists .....	133
<i>Potapchuk O. I.</i> The state of readiness of future computer specialists for the application of digital technologies in professional activities .....	141
<i>Skorolitnia A. I.</i> Teacher's innovative competence: a definitive analysis .....	147
<i>Snitovska O. Y.</i> University education in research of ukrainian comparativists: the pro-european vector .....	152
<b>UNIT 4. HISTORY OF PEDAGOGY .....</b>	<b>160</b>
<i>Bourdouvalis K. M.</i> Source and historiographical basis for the study of the development of public education in Podillia (1864–1917) .....	161
<i>Soter M. V.</i> Features of foreign language training of master's degree students of technical specialties (the beginning of the XXI century) .....	166
<b>INFORMATION ABOUT AUTHORS .....</b>	<b>176</b>

*Розділ 1*

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА  
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 378.046-021.8:745/746

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.567>

Примакова В. В.,  
orcid.org/0000-0002-8914-6748

Сліпич Ю. В.,  
orcid.org/0009-0005-8780-3854

## ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Статтю присвячено розгляду проблеми розвитку життєвої компетентності представників молодого покоління, визначенню ролі художньо-естетичного розвитку особистості у вирішенні цього соціально-освітнього завдання. На основі аналізу науково-педагогічної літератури з цієї проблеми автори зосередилися на пошуку можливостей художньо-естетичної діяльності задля формування життєвої компетентності учнів у воєнний час та запропонували приклади оновленого змісту відповідної роботи в закладі позашкільної освіти, схарактеризували їх. У статті наголошено на потребі формування у дітей навичок саморегуляції для нормалізації психофізичного стану, досягнення збалансованості в емоційній сфері з урахуванням травматичного досвіду, набутого в складні часи.

Уразливість емоційної сфери в дітей різних вікових груп виявляється по-різному, тому автори наполягають на важливості цілеспрямованої діяльності з підготовки педагогів до підвищення рівня емоційного інтелекту школярів. Потужним ресурсом, засобом, здатним позитивно вплинути на цей процес, уважають мистецтво. Художньо-естетичний розвиток дітей та підлітків має значний потенціал, коли відбувається не тільки у школах, але й у закладах позашкільної освіти за умови їх належного функціонування.

Відповідно значної цінності набуває досвід роботи закладів позашкільної освіти мистецького напрямку. Автори роблять спробу розкрити можливості організації художньо-естетичної діяльності як засобу формування життєвої компетентності учнів у воєнний час на прикладі позашкільної діяльності Херсонського навчально-естетичного комплексу «Художня школа». У висвітленому досвіді схарактеризовано форми й методи, а також оновлений зміст діяльності закладу, застосовані в довоєнний і воєнний часи.

Ключові слова: життєва компетентність; художньо-естетична діяльність; позашкільна освіта; форми і методи; міжнародна співпраця.

**Постановка проблеми.** Нинішній період розвитку освіти України характеризується передусім пошуком ефективних засобів подолання освітніх втрат, що виникли у зв'язку із початком воєнних дій російських окупантів проти України. Суспільство опинилось в умовах, коли переважна більшість населення може бути віднесена до вразливих категорій осіб, які так чи інакше постраждали і продовжують страждати від психологічного і фізичного насилля. Варто визнати, що серед постраждалих дуже багато дітей. Формування в молодого покоління життєвої компетентності, під якою розуміють здатність до адаптації в нових, часто надзвичайних, критичних умовах, набуває сьогодні дещо іншого значення, ніж у мирні часи. Тепер першочерговими стають не тільки завдання навчитися творчо вирішувати проблеми, соціалізуватися в суспільстві та ін. Першорядним стає набуття умінь і навичок, що допомагають вижити в екстремальних умовах, швидко переорієнтовуватися під час трансформацій в навколишньому світі. Відтак треба формувати у дітей уміння ухвалювати нестандартні рішення у складних життєвих ситуаціях, набувати навичок саморегуляції для нормалізації психофізичного стану,

\*© Примакова В. В.

\*© Сліпич Ю. В.



досягнення збалансованості в емоційній сфері. Бажано, щоб таких умінь і навичок дитина набувала з раннього віку, особливо коли зростає в умовах нестабільного світу.

Уразливість емоційної сфери, що властива дітям різних вікових груп і виявляється по-різному, можливо загартовувати, підвищуючи рівень їх емоційного інтелекту. Серед дієвих інструментів, засобів, які здатні покращити результати такої роботи, особливе місце посідає мистецтво. Потужним ресурсом, що може суттєво вплинути на досягнення внутрішнього балансу, сформованості соціальних навичок є художньо-естетичний розвиток дітей та підлітків у закладах позашкільної освіти. Належне функціонування відповідних закладів необхідне передусім задля творчого розвитку наших дітей та підлітків, адже саме їм розбудовувати Україну, робити її потужною, сучасною, квітучою, вільною.

**Аналіз досліджень.** Проблеми впливу мистецтва на соціалізацію і розвиток особистості завжди перебувають у центрі уваги вчених. Різноманітні питання організації художньо-естетичної діяльності для дітей, підлітків, учнівської молоді в різні часи розглядали В. Боженко, Г. Довженко, М. Лисенко, К. Луганська, В. Сухомлинський та багато інших учених та педагогів-практиків. Методичний аспект проблеми, зокрема специфіку розвитку початкової мистецької освіти, досліджували О. Гайдамака, М. Демчишин, Т. Стрітьєвич, І. Туманова; роль станкової, декоративної композиції та дизайну в соціалізації дітей та підлітків аналізували у наукових працях М. Гнатюк, Т. Костенко, Н. Телишева; вивченням різноманіття форм роботи з дітьми в педагогічно-мистецькому напрямку переймалися О. Комаровська, В. Титаренко, О. Качук; проблеми підготовки фахівців у галузі педагогіки мистецтва та викладання композиції і дизайну у мистецьких школах були предметом розгляду вчених М. Гриньової, В. Бутенка та ін. Дослідниками А. Бистрюковою, А. Валєєвим, М. Захарійчук Н. Муровою та ін. вивчалися питання професійного розвитку педагогів художньо-естетичних дисциплін (живопис, графіка, композиція, архітектура, театральне, образотворче, музичне, декоративно-ужиткове мистецтво, скульптура, дизайн, історія мистецтва, комп'ютерна графіка тощо). З огляду на окреслене можемо констатувати наявність потужного масиву розроблень і напрацювань з цих питань. Водночас сучасні виклики спрямовують нас на подальше вивчення можливостей організації художньо-естетичного напрямку діяльності як потужного ресурсу в формуванні життєвої компетентності у дітей та учнівської молоді.

**Метою статті** є розгляд можливостей художньо-естетичної діяльності як засобу формування життєвої компетентності учнів у воєнний час та характеристика змісту відповідної роботи в закладі позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «життєва компетентність» активно застосовується в педагогічній лексичі від початку 90-х років ХХ століття. Тоді його зміст було пов'язано з розробленням тем, що стосувалися психологічного аспекту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідження І. Єрмакова стали наприкінці ХХ століття значним кроком у просуванні та реалізації ідеї інклюзії в освіті України. Присвячені розгляду перспективних напрямків проблеми, вони містили узагальнену характеристику ключових понять, механізмів їх взаємодії, засобів застосування тощо. Тогочасне тлумачення життєвої компетентності як складного утворення пов'язували зі змістовими компонентами, основними з яких було названо знання, уміння та навички, життєвий досвід, особистісні досягнення людини [3, с. 83].

У період перманентних реформаційних дій, постійних перетворень у вітчизняній освітній галузі, частина яких охоплювала і початок ХХІ століття, аналізований термін став використовуватися в загальнопедагогічному контексті. Відповідно дещо змінилися й акценти щодо трактування цього поняття. Тоді в дослідницькому полі офіційної педагогіки актуальності набували проблеми реалізації компетентнісного підходу щодо розвитку вітчизняної системи освіти. Тож у тогочасних дослідженнях цей феномен почав

розглядатися передусім як специфічна здатність людини ефективно розв'язувати реальні життєві проблеми (І. Єрмаков (2003)) [5, с. 106].

Розглядаючи сутність поняття «життєва компетентність» з позиції системно-функціонального підходу, науковці визначали його як феномен, що характеризує рівень обізнаності людини в різних сферах життя, динамічну комбінацію умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання основних і вторинних функцій системи, ухвалення сильних адекватних рішень особою задля адаптації до життя в мінливому світі (О. Демчук, Г. Єльнікова, В. Мельник, Н. Тализіна, Т. Шамова) [1; 6].

Науковці, які тривалий час вивчали цей феномен у різних аспектах (І. Єрмаков і Д. Пузіков), розширивши згодом коло дослідження зазначених питань, запропонували суголосьне й водночас ширше визначення (2005). Учені вбачали в ньому системну властивість особистості – цілісну, ієрархічну динамічну систему окремих компетенцій, що дає змогу свідомо і творчо планувати і здійснювати власне життя, розвивати свою унікальність, досягти успішної життєдіяльності в наявних умовах, які перманентно змінюються [2, с. 19].

Контент поняття поступово уточнювався відповідно до подій, що відбувалися не тільки в освітній галузі, а й у мінливому світі взагалі. Увагу дослідників відповідних проблем було спрямовано на пошуки ефективних моделей формування навичок успішного життя здобувачів освіти в умовах суспільних трансформацій. Формування життєвої компетентності особистості було визнано одним із пріоритетних завдань розбудови Нової української школи під час її реформування, розпочатого 2017 року.

Згідно з оновленими цілями освіти, висвітленими у відповідній Концепції, йшлося про потребу формування в молодого покоління здатності і готовності до досягнення успіху в умовах динамічного світу, уміння робити вибір та нести відповідальність за нього. Наголошувалося також на важливості розвитку в учнів глобального планетарного мислення, невідокремленого від навичок локальних конструктивних дій [5]. Саме це вважали складниками моделі особистості зі сформованою життєвою компетентністю. Тобто здобувач освіти в результаті отримання якісних освітніх послуг має володіти цілісними уявленнями про світ, навичками орієнтації та адаптації у ньому. Тепер така людина повинна мати здатність до самостійної продуктивної діяльності, реалізації власного потенціалу, задля задоволення власних і суспільних потреб, характер яких визначає її цінності, духовні орієнтири.

Виховання молодого покоління засобами мистецтва, ознайомлення з найкращими зразками різних його напрямків, долучення дітей до творчих процесів, організація художньо-естетичної діяльності та розширення відповідної картини світу через образотворчу діяльність є потужними ресурсами для формування в них життєвої компетентності. Таку роботу успішно впроваджують заклади освіти, як загальної шкільної, так і позашкільної.

В умовах воєнних дій розвиток життєвої компетентності розглядаємо як процес, спрямований не стільки на соціалізацію і самореалізацію, скільки на виживання та стабілізацію фізичного, психічного та емоційного стану кожного українця. Відтак сама потреба змінює акцентів та виокремлення першорядних завдань задля відновлення освітніх втрат, які нажалі стали фактичною ознакою сьогодення. Складна обстановка в південному регіоні, зокрема на Херсонщині, характеризується різноманітним ускладненням, які призводять до важких наслідків. Збалансованості складників здоров'я досягнути можна хіба що спробами контамінації широкого спектру ресурсів, що стануть ефективними для осіб різних уразливих категорій.

Відповідно до вказаного значної цінності набуває досвід роботи закладів позашкільної освіти мистецького напрямку. Розкриємо можливості організації художньо-естетичної діяльності як засобу формування життєвої компетентності учнів у воєнний час на прикладі позашкільної діяльності Херсонського навчально-естетичного комплексу

«Художня школа» та коротко схарактеризуємо оновлений зміст його діяльності у воєнний час.

На базі зазначеного закладу в межах освітнього процесу для дітей та підлітків тривалий час організовують різномасштабні заходи (від групових та індивідуальних занять до потужних міжнародних проєктів). Багаторічна плідна робота здійснювалася висококваліфікованими фахівцями і в мирні часи, і під час пандемії. У нинішній воєнний час педагоги закладу також перебувають у пошуку оптимальної моделі організації роботи.

Багато уваги адміністрацією закладу приділяється професійному зростанню педагогів та поширенню їх досвіду в Україні та за її межами. Щорічні творчі зустрічі колег-однодумців – викладачів образотворчого та декоративного мистецтва, дизайну, науковців з багатьох областей України, інших країн на всеукраїнських, міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, інших заходах задля обміну досвідом є обов'язковим складником діяльності колективу. Найпотужніші заходи часто відбуваються за підтримки Центру неперервної культурно-мистецької освіти Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв та Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти.

Теми для розгляду обираються різні. Зокрема учасники заходів висвітлюють проблеми розвитку вітчизняної мистецької освіти; аналізують роль декоративної композиції та дизайну у формуванні поліхудожньої компетентності учнів, а також проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогіки мистецтва закладами вищої педагогічної освіти [7]. З цією метою значну увагу приділяють урізноманітненню форм роботи з дітьми в педагогічно-мистецькому напрямку. Виявлені ефективні форми дають змогу наочно демонструвати систему викладання загальної та декоративної композиції в мистецьких школах.

Учасники зазначених заходів також діляться досвідом через ознайомлення з теоретичними матеріалами з теми та основних питань конференції, які надсилали для публікації у збірках статей. Педагоги-практики, які безпосередньо займаються викладанням загальної, декоративної композиції, дизайну та інших предметів мистецького циклу, часто залучаються до виступів на семінарах. Вони діляться власними розробками та з цікавістю сприймають досвід і знахідки своїх колег. Також проводять майстер-класи з акварельного живопису, авторських текстильних технік, валяння з вовни, вишивки стрічками, виготовлення скульптурних рельєфів з глини тощо.

Усі присутні зазвичай отримують подарунки: диск з фото-, відео- та текстовими матеріалами конференції, ілюстровані альбоми про творчі спілки м.Херсона, а також обмінюються один з одним друкованою мистецькою продукцією з інших регіонів України. Такі форми роботи нагадують свята, метою яких є зібрання розумних думок і поширення творчих яскравих ідей, спілкування відданих професії педагогів, щирих усмішок та позитивних емоцій.

Ще однією продуктивною формою роботи, що впливає на розвиток і вихованців, і вихователів, є захист дипломних проєктів учнів комплексу. Це завжди відповідальний момент, адже учні презентують свої вміння, думки, мрії. А для викладачів це ще і звіт за навчальний процес, його якість та наповнення. Зазвичай учні демонструють різнопланові творчі проєкти, спільною ознакою яких є різноманітність тем і мистецьких напрямків: це ландшафтний дизайн, дизайн меблів, дизайн продукту, дизайн одягу, графічний дизайн, композиція тощо.

До війни роботи з дизайну, виконані учнями, ліцеїстами та студентами Навчально-естетичного комплексу «Художня школа» Херсонської міської ради зазвичай були представлені у Херсонській міській галереї дитячої та юнацької творчості «Синій кіт». Серії мінівиставок робіт учнів комплексу прикрашали навчальні аудиторії Дитячої художньої школи та Дизайн-ліцею. Вони демонстрували систему формування поліхудожньої компетентності вихованців комплексу. Нині діти активно залучаються до організації

виставок (зокрема онлайн) за актуальною тематикою, що мають загальне та регіональне спрямування: «Ми – діти південного степу, ми – діти України», «Я малюю Мир», «Птахи миру», «Херсонський кавун Арт» та ін.

Під час війни в Україні потужним ресурсом в організації художньо-естетичної діяльності стала міжнародна співпраця комплексу з країнами ЄС. Зокрема, ефективна взаємодія адміністрації Херсонської Дитячої художньої школи (Ю. Сліпич) з організацією, що об'єднала жінок усього світу в потужну команду (International Women`s Peace Group), є яскравим прикладом такої взаємодії. Учасниці організації ініціюють і проводять безліч заходів, спрямованих на об'єднання активних талановитих особистостей і прогресивних творчих колективів світу задля збереження миру, вирішення складних культурних політичних, економічних, екологічних та інших актуальних проблем, що потребують першочергової уваги. У спільному просторі учасниці зазначеної організації мають змогу ділитися власним досвідом проведення різноманітних заходів, що допомагають жінкам усвідомлювати власну цінність і сприяють формуванню миротворчого мислення у населення планети.

Оскільки актуальною в контексті аналізованої проблеми залишається тема дитячої творчості, спрямована на висвітлення теми миру, продуктивними формами співпраці під час війни стала організація та участь у низці міжнародних арт-проектів, які реалізовувались засобами змішаного навчання через проведення виставок робіт дітей в Україні та за її межами.

Прикладом ефективної взаємодії стала системна робота з обміну досвідом між Україною та Італією. Розпочалася ця співпраця з ідеї проведення міжнародних виставок творчих робіт дітей з України. Розробники відповідного проекту організували освітні подорожі для викладачів художніх шкіл, основною метою яких було ознайомлення з досвідом роботи італійських колег. Потужний потенціал для особистісного і професійного зростання мала поїздка українських учителів до італійської Флоренції – центру світового мистецтва, скарбниці світової культурної спадщини. Не менш продуктивними виявилися й освітні подорожі українських учнів до Риму, Мілану, Венеції, Верони та їх зустрічі із сучасними італійськими художниками, які проводили для них лекції, бесіди, майстер-класи.

У межах міжнародної співпраці юні дизайнери з України стали учасниками проекту Emergency Design Italy в Мілані, що тривав упродовж Міланського тижня дизайну 2024. Херсонські діти під керівництвом своїх педагогів (підготовка до нього тривала півроку) розробляли проекти меблів, які можуть стати у нагоді тим, хто вимушено покинув власні домівки і дуже потребує хоча б мінімального комфорту. За допомогою Vitaukr було реалізовано в матеріалі прототипи деяких об'єктів, які діти декорували унікальними візерунками. Оригінальні ідеї, запропоновані херсонськими дітьми, які й самі є вимушеними переселенцями і на власному досвіді відчули брак життєво необхідних предметів побуту, надихають професійних дизайнерів і показують світ очима юних творців.

Також учні стали учасниками арт-терапевтичних воркшопів від італійських художників, під час яких малювали та працювали з глиною, спілкувалися з відвідувачами виставки, розповідали про свої проекти. У відповідь учні Дизайн-ліцею мали змогу провести майстер-класи. Зокрема під час одного з них діти і дорослі створювали та декорували власний простір за мотивами Поліни Райко, демонстрували творчі уміння і навички. У межах реалізації ще одного україно-італійського проекту Integr\_Arte (ідея організації якого зародилась у Херсоні) відбувся майстер-клас «Діти-дітям», де учні Дитячої художньої школи та Дизайн-ліцею м. Херсона розповідали про свої розробки.

Діти-переселенці, що зараз мешкають в Італії, та вихованці Бердянської школи-інтернату, надихнувшись новими ідеями, створювали власні предмети інтер'єру для проекту «Emergency Design». Усе це дало можливість долучити дітей до реального

світу дизайну та дати їм відчутти себе корисними для суспільства, стало потужним кроком у напрямку формування в них життєвої компетентності.

Ще одним напрямком мистецької активності дітей під час участі в Міланському тижні дизайну, був дизайн одягу. Учениці Дизайн-ліцею, які створювали образи моделей одягу для проекту Fashion for Freedom, взяли участь у майстер-класі від Elena Calenzani (моделювання) та Natalia Siassina (технології виробів). Інноваційність воркшопу була у спробі пройти шлях від розроблення викройки до створення моделі одягу за один день. Дівчата занурилися у захопливий процес народження одягу, спробували один день провести у професійному середовищі, отримали безцінний досвід: важливі професійні рекомендації і зауваження від італійських педагогів.

Вони змогли побачити практичну цінність і можливість реалізації багатьох ідей і проєктів, народжених у співпраці, під час самостійної роботи або ініційованих педагогами закладів позашкільної освіти заходів. Сьогодні ці ідеї набувають актуальності як такі, що стануть у нагоді в повоєнній розбудові країни й зокрема рідного Херсона.

Під час перебування в Мілані учасники проєкту Emergency Design Italy отримали можливість відвідати День відкритих дверей Міланського політехнічного університету, виставку Superdesign Show 2024, музей науки та технологій, Пінакотеку Амброзіана, що сприяло розширенню і збагаченню їх історичної та художньо-естетичної картини світу. А відвідування найпрестижнішої і найбільшої в Європі виставки Salone del Mobile та фундації Prada стали для українських учнів, учасників проєкту Emergency Design Italy, справжнім святом і неймовірним подарунком. Сучасний дизайн і концептуальне мистецтво вражають різноманіттям матеріалів і барв, надихають на пошук нових ідей і сенсів, стають школою професіоналізму і креативності.

Тож змістовним і корисним стало спеціально організоване навчання та отримання сертифікатів про визнання високого рівня майстерності і творчості учнів Дизайн-ліцею м. Херсона та їх учителів. Цей проєкт подарував дітям неймовірний досвід створення дизайнерського продукту, а також можливість наживо спілкуватись у творчому колі однодумців.

Високу ефективність описаної роботи забезпечив належний супровід менеджерів і викладачів закладу. Ними було проведено безліч zoom-зустрічей для координації роботи дітей, підтримки їхньої активності та обговорення концептуальних ідей; організовано навчання з напрямку Fashion Design, де впродовж півроку професійні італійські модельєри розкривали учням секрети майстерності, підписані угоди про співпрацю з громадськими організаціями та мистецькими навчальними закладами Італії, що стає підґрунтям подальшої ефективної мистецько-педагогічної співпраці заради зміцнення дружніх стосунків та ефективного формування життєвої компетенції вихованців мистецьких шкіл.

**Висновки.** Отже, аналіз висунутої для розгляду проблеми дає змогу підтвердити важливу роль художньо-естетичної діяльності у формуванні життєвої компетентності молодого покоління країни. У контенті поняття «життєва компетентність» убачаємо передусім здатність особи до творчості, нестандартного мислення, ухвалення сильних рішень у ситуаціях невизначеності, адаптації до різних умов життя в мінливому світі тощо. Потенціал для розвитку вказаних якостей у дитини в нинішній освіті має позашкільля, адже на це спрямована системна широкоспектральна робота спеціалізованих закладів позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку. Практика показала, що навіть у складних умовах сучасного життя є ресурси для вирішення нагальних проблем. Таким ресурсом стала міжнародна співпраця, адже світова спільнота, весь цивілізований світ не стоїть осторонь проблем, які прийшли до України із нападом агресора, сприяючи їх вирішенню у різний спосіб. Результатом такої взаємодії є обмін найкращим досвідом, досягненнями, взаємозбагачення культур різних країн. А це також ознаки сформованої уже у фахівців життєвої компетентності.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вивченням досвіду художньо-естетичного розвитку осіб інклюзивних груп у різних країнах світу, оскільки він може бути

дуже цінним в напрямку подолання освітніх втрат в Україні. І саме цього потребуватиме масштабна робота з дітьми вразливих категорій, число яких із продовженням воєнних дій, на жаль, зростає.

#### Список використаних джерел:

1. Демчук О. Кларифікація поняття життєвої компетентності особистості та його детермінанти. *European humanities studies: State and Society*. Issue 1(II), 2019. Рр. 44–58.
2. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної школи. Запоріжжя: Центріон, 2005. 274 с.
3. Єрмаков І., Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздійснення. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний посібник. К.: Контекст, 2000. 383 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>...
5. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. К.: Богдан, 2003. 520 с.
6. Прымакова В. В. Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій. *Актуальні проблеми в системі освіти*. Київ: НАУ, 2019. С. 164–172.
7. Сліпич Ю. В. Професійний розвиток педагогів у позашкільних навчальних закладах художньо-естетичного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Чернігів, 2011. 21 с.

#### References:

1. Demchuk, O. (2019). Klaryfikatsiia poniattia zhyttievoi kompetentnosti osobystosti ta yoho determinanty [Clarifying the concept of life competence and its determinants]. *European humanitarian studies: state and society*, 1(II), 44–58 [in Ukrainian].
2. Ermakov, I. H., & Puzykov, D. O. (2005). Proektne bachennia kompetentnisno spriamovanoi 12-richnoi shkoly [Project vision of a competent 12-year school]. *Zaporizhzhia* [in Ukrainian].
3. Ermakov, I., & Sokhan, L. (2000). Zhyttieva kompetentnist u tekhnolohii zhyttiezdiisnennia [Life competence in life technology]. *Kroky do kompetentnosti ta intehtratsii v suspilstvo*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
5. Sokhan, L. V., & Ermakov, I. H. (2003). Zhyttieva kompetentnist osobystosti [Life competence of the individual]. Kyiv: Bohdana [in Ukrainian].
6. Prymakova, V. V. (2019). Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti osobystosti v umovakh osvitynih transformatsii [Development of life competence of the individual in the conditions of educational transformations]. *Aktualni problemy v systemi osvity*, 164–172 [in Ukrainian].
7. Slipich, Yu. V. (2011). Profesiinyi rozvytok pedahohiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh khudozhno-estetychnoho profilii [Professional development of teachers in out-of-school educational institutions of artistic and aesthetic profile]. (Extended abstract of PhD thesis). Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University. Chernihiv [in Ukrainian].

*Prymakova V. V.,*  
[orcid.org/0000-0002-8914-6748](https://orcid.org/0000-0002-8914-6748)  
*Slipich Y. V.,*  
[orcid.org/0009-0005-8780-3854](https://orcid.org/0009-0005-8780-3854)

#### ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE LIFE COMPETENCE OF STUDENTS

*The article is devoted to consideration of the problem of development of life competence of representatives of the younger generation, determination of the role of artistic and aesthetic development of personality in solving this social and educational task. Having analyzed scientific and pedagogical literature on the specified problem, the authors focused on the search for opportunities for artistic and aesthetic activity for the formation of life competence of students in wartime and they offered examples of the updated content of the relevant work in the institution of extracurricular education which have been characterized. The article emphasizes the need to develop self-regulation skills in children to normalize*

*the psychophysical state, achieve balance in the emotional sphere, taking into account the traumatic experience acquired in tough times.*

*Considering the fact that the vulnerability of the emotional sphere, which is characteristic of children of different age groups and manifests itself in different ways, the authors insist on the importance of purposeful activities to increase the level of their emotional intelligence. Art is considered to be a powerful resource, means, and effective tool capable of positively influencing this process. The artistic and aesthetic development of children and adolescents has a significant potential when it takes place not only in schools, but also in extracurricular educational institutions, provided they function properly.*

*Accordingly, the work experience of extracurricular art education institutions acquires great value. The authors make an attempt to reveal the possibilities of organizing artistic and aesthetic activities as a means of forming students life competence in wartime, using the example of extracurricular activities of the Kherson educational and aesthetic complex "Art School". The highlighted experience characterizes the forms and methods, as well as the updated content of the institution's activities, applied in pre-war and war times.*

*Key words: life competence; artistic and aesthetic activity; extracurricular education; forms and methods; international cooperation.*

*Дата надходження статті: 15.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Семеновська Л. А.*

*Розділ 2*

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ  
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**



УДК 37.016:82.09

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.556>

Шуляр В. І.,  
orcid.org/0000-0001-8643-0105

## ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено авторський погляд щодо проблемного навчання літератури. Технологію проблемного навчання літератури вибудовано на компетентнісній основі. Надано низку понять, що відповідають технології проблемного навчання. Їх набір складає таку систему: «проблемне навчання в системі літературної освіти школярів», «проблемна ситуація під час літературного заняття», «літературна проблема», «типи літературних проблем», «види літературних проблем», «проблемні літературні ситуації: види, шляхи, етапи конструювання». Виокремлено базове поняття «проблемна ситуація». Укладено понятійний апарат. Розкрито сутність проблемного навчання в системі літературної освіти школярів. Визначено особливості проблемної ситуації під час літературного заняття.

Уперше запропоновано типологічну класифікацію літературних проблем. Вона містить три типи: основну, додаткову й допоміжну літературні проблеми. Проблемні літературні ситуації поділено на види. До них увійшли: ситуація-проблема, ситуація-ускладнення, ситуація-діалог. Визначено етапи створення проблемних літературних ситуацій. Їх три: 1) формулювання проблеми; 2) вирішення проблеми; 3) аналіз напрацьованого. Подано проблемні компетентнісні вправи до інтегрованого курсу «Література (українська та зарубіжна)». Розроблено як приклад фрагмент інтегрованого літературного заняття за технологією проблемного навчання. Закцентовано на тому, як формулювати тему літературного заняття. Таке формулювання має відповідати проблемності й компетентнісній стратегії навчання. Розставлено акценти на ціннісному компонентів літературного заняття. Запропоновано набір складників до літературної компетентності учнів-читачів.

Означена проблема є перспективною. Наступними можуть стати проблемні літературні ситуації для учнів-читачів 8 класу. Об'єктом розроблення будуть літературні теми з предметів «Українська література», «Зарубіжна література».

Ключові слова: проблема, проблемні ситуації, проблемне навчання, типи літературних проблем, види літературних проблем.

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні процеси у світі, розрізненість стратегій розвитку освіти, відсутність визнаної / ухваленої націєорієнтованої парадигми, незавершені децентралізаційні процеси, постковідні наслідки та виклики від нинішньої російсько-української війни вимагають узагальненого систематизованого підходу до розвитку освіти в Україні й регіонах.

Базова норма нинішньої моделі Нової української школи – дитиноцентризм: формування націєорієнтованої особистості, Людини культури, яка здатна жити й діяти у складних життєвих і майбутніх професійних ситуаціях, а також здатність набувати навичок вирішувати проблеми / суперечності, вибудовувати комунікацію після одержаних психологічних / фізичних / моральних травм, комунікувати з однолітками після довготривалого перебування у віддаленому освітньому просторі (і не тільки). Зазначене вище впливає на становлення особистості школярів. Одним із важливих складників є формування компетентностей у діяльнісному навчанні. Це надважливі напрямки в системі літературної освіти. Саме засобами художніх творів маємо демонструвати учням-читачам умовно змодельовані поведінкові моделі та способи їх проживання / розв'язання / побудови.

Актуальність розвідки викликана потребою вивчення літератур (української, зарубіжної, інтегрованих курсів), що спрямовані будуть на розвиток особистості – націєорієнтованої, інтелігентної, компетентної. Така Я-особистість матиме стійкі переконання, здатна толерантно розв'язувати проблеми / суперечності, демонструвати акме-рівень літературної компетентності.

**Аналіз досліджень.** Аналіз літератури щодо проблемного навчання дозволив виокремити групу вчених і практиків, які зробили помітний внесок у вирішення цієї проблеми. Серед них – Анатолій Алексюк [1], Анатолій Фурман [18], Ірина Кучеренко [6], Вінцент Оконь [10], Олександр Сидоренко [13], Наталія Бурлаченко [4]. У методиці літератури цю проблему розв'язували вчені Ганна Токмань [16], Юрій Бондаренко [3], Галина Островська [11], Ольга Ніколенко [9], Лариса Удовиченко [17], Фелікс Штейнбук [20]. Серед практиків назвемо праці таких колег, як Анна-Марія Богосвятська [2], Людмила Кричун [5], Людмила Чхайло [19], Анжеліка Стегалюк [15], Інна Левицька [7], Віта Павленко [12].

Заслуговує на увагу підхід до класифікації найпоширеніших способів створення проблемних ситуацій Ганни Богомазової (1989 р.):

**1. Ситуація несподіваності** створюється під час ознайомлення здобувачів освіти з явищами, фактами або ідеями, що викликають подив, захоплюють своєю незвичністю, здаються парадоксальними.

**2. Ситуація конфлікту** виникає за наявності суперечностей між новими фактами, висновками, досвідом та усталеними науковими теоріями, уявленнями.

**3. Ситуація припущення або передбачення** постає, коли існування будь-якого закону, явища, теорії розходиться з отриманими раніше знаннями, характеризується суперечливістю фактів або потребою довести справедливість будь-якого припущення, здійснити розумовий пошук.

**4. Ситуація спростування або заперечення** створюється в тому разі, коли пропонується довести хибність, неспроможність певної ідеї, припущення, висновку, проекту чи спростувати антинауковий підхід.

**5. Ситуація невідповідності** виникає, коли життєвий досвід, уявлення, світогляд суб'єктів освіти суперечать науковим даним.

**6. Ситуація невизначеності** утворюється тоді, коли проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання; у такому разі результат розв'язку залежить від кмітливості, мобільності здобувачів освіти, які мають самостійно віднайти дані, яких не вистачає.

**7. Ситуація вибору** пропонується суб'єктам освіти у випадках, коли потрібно обрати правильну відповідь із кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір [13].

Об'єднувальним для всіх є твердження, що проблемне навчання – це створення послідовності проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів-читачів із метою самостійного вирішення навчальних проблем.

**Метою статті** є виявлення найперспективніших методик і технологій, що допоможуть зреалізувати проблемне навчання в умовах компетентнісної освіти.

Виходячи з мети, виокремлюємо такі завдання: 1) вивчити продуктивні технології проблемного навчання; 2) описати особливості проблемного навчання в умовах компетентнісної літературної освіти; 3) розробити типологічну класифікацію проблемних ситуацій і компетентнісних літературних вправ; 4) запропонувати приклади застосування технологій проблемного навчання через технологічний тренінг для вчителів літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемне навчання в системі літературної освіти за компетентнісною стратегією забезпечує можливість творчої участі учнів-читачів у процесі засвоєння літературних знань. Така технологія передбачає формування пізнавальних інтересів, творчого мислення та мотивації учнів-читачів до розв'язання проблеми / суперечності. Основою для цього є конструювання / моделювання проблемних

літературних ситуацій в умовах компетентнісного навчання. Це може відбуватися самостійно, під час взаємодії в парі, групі учнів-читачів, під керівництвом учителя літератури.

Базовим поняттям проблемного навчання є «проблемна ситуація». Вона виникає, коли є потреба щось пояснити / з'ясувати / вирішити / розв'язати. Така ситуація потребує значних інтелектуальних сил, бути поінформованим або/і здатним віднайти необхідну інформацію для розв'язання суперечності / проблеми. Проблемна ситуація спонукає учнів-читачів до пошуку нового способу пояснення або дії. Вона змушує до активної мисленнєвої діяльності, відбору аргументів і фактів для вирішення проблеми. Технологія проблемного навчання органічно взаємодіє з компетентнісною. Проблемні компетентнісні літературні вправи будуть інструментом для вирішення проблемних ситуацій у процесі вивчення / тлумачення художнього твору.

Послугуватимемося таким визначенням: **«Проблемна ситуація – це співвідношення обставин та умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містить суперечності і не має однозначного вирішення. Пошук призводить до вирішення суперечності та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність»** [14, с. 70].

Аналіз напрацьованого колегами дозволяє зробити попередній висновок: проблемне навчання необхідне, оскільки формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, систематизувати інформацію й накопичувати знання, демонструвати високий рівень самоаналізу, саморозвитку й самокорегування. Такі учні-читачі зможуть адекватно реагувати на життєві виклики й демонструвати свою громадянську позицію патріота України.

**Проблемне навчання в системі літературної освіти школярів** – один із засобів розвитку розумових сил учнів-читачів, їх самостійної дослідно-пошукової діяльності та творчого мислення.

**Проблемна ситуація під час літературного заняття** як компонент проблемного навчання – завчасно спланована або/і спонтанно виникла ситуація, що містить суперечності, потребує вирішення й оволодіння учнями-читачами певною компетентністю (ключовою та читацькою / предметною) і наскрізною навичкою.

**Літературна проблема** – складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження з наявною суперечливою інформацією або/і ситуацією, описаною в художньому / літературознавчому тексті / текстах.

**Типи літературних проблем:** основні, допоміжні, додаткові.

**Основна літературна проблема** – проблемно сформульована тема компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, яка забезпечить успішне вивчення всієї літературної теми та формування ціннісно-етичної поведінкової моделі в учнів-читачів.

**Додаткові літературні проблеми** – набір складних питань, які потребують поетапного вирішення основної літературної проблеми через розв'язання сконструйованої системи проблемних ситуацій у моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття. Вони забезпечать самостійну дослідницько-пошукову співпрацю учнів-читачів щодо формування літературної компетентності, ціннісного ставлення до описаного в художньому творі.

**Допоміжні літературні проблеми** – ситуативно-локальне вирішення / консультування суб'єктів літературного заняття для вирішення сконструйованої проблемної (-их) ситуації (-й) за художніми / літературознавчими текстами.

Конструювання проблемних літературних ситуацій є основою професійно-фахової діяльності вчителя літератури. Із цією метою вибудовуємо типологічну класифікацію. Запропонована класифікація може бути орієнтиром для співпраці суб'єктів літературного заняття. Такий набір видів проблемних літературних ситуацій та алгоритм конструювання допоможуть забезпечити діалогову співпрацю учнів-читачів із художнім твором і літературно-мистецькими матеріалами, а також один з одним.

**Види проблемних літературних ситуацій** – набір цілеспрямовано спроектованих проблемних ситуацій за текстом художнього твору або/і літературознавчого матеріалу, що забезпечить реалізацію основних функцій технології проблемного навчання в ході компетентісно-діяльнісного літературного заняття.

**Шляхи створення проблемних літературних ситуацій** під час конструювання моделей компетентісно-діяльнісних літературних занять: ситуація-проблема, ситуація-ускладнення, ситуація-діалог.

**Ситуація-проблема** – сформульована вчителем або/і учнями-читачами суперечність, що закладена в літературній темі заняття та потребує вирішення впродовж вивчення як теоретично, так і практично значуще для них.

**Ситуація-ускладнення** – закладена вчителем суперечність між практикозорієнтованими літературними вправами (запитаннями / завданнями) і неможливістю їх виконати без нової інформації.

**Ситуація-діалог** – набір репродуктивних читацьких вправ (багаторазових відтворювальних знань і дій), мисленневих завдань-операцій (на порівняння / аналізування / синтезування) та евристичних запитань / завдань, які допоможуть віднайти оптимальне / прийнятне рішення проблеми / суперечність серед багатьох рішень у процесі діалогу / диспуту / дебатів за прочитаним художнім твором.

Створення проблемних ситуацій у системі конструювання літературних занять складається з таких етапів:

**1. Формулювання проблеми** (учитель формулює проблемну ситуацію – учні-читачі усвідомлюють суперечності – організовують / вибудовують шляхи вирішення).

**2. Вирішення проблеми** (колективне / групове / індивідуальне вирішення проблеми суб'єктами літературної освіти; пошук варіантів / шляхів / способів вирішення проблем).

**3. Аналізування напрацьованого** (узагальнення тактики попередніх читацьких дій для вирішення проблем, аналізування прогнозованих і досягнутих результатів у зіставленні, виокремлення перспектив наступної практично-пошукової співпраці / діяльності).

Конструювання тем інтегрованих літературних занять за технологією проблемного навчання має здійснюватися цілісно, комплексно, з дотриманням складників технології. Важливо зберегти «чистоту» технології проблемного навчання з використанням інструментарію компетентісних літературних вправ - запитань і завдань [21].

Запропоновані теми використано в інтегрованому курсі «Література (українська і зарубіжна)» для 8 класу за редакцією докторки педагогічних наук, професорки Ольги Ніколенко Наразі подаємо лише приклади проблемного формулювання теми одного з літературних занять.

## РОДИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Отже, почнемо, звичайно,  
з найістотнішого...  
Арістотель*

*Роль літератури важко переоцінити в духовному житті людини та сім'ї різних мистецтв. А чи має свою «родину» література?*

*Тема за модельною програмою:*

**Роди художньої літератури**

*Тема інтегрованого літературного заняття:*

**«Рід», «родина» та «роди літератури»: які вони?**

**Формування літературної компетентності\* УЧ:**

**1. Читацька компетентність:** літературознавча:

- упізнати, називати, відтворювати теоретико-літературні поняття.

**2. Наскрізні вміння:** критично й системно мислити:

- формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти й обґрунтовувати.

**3. Ключова компетентність:** культурна:

- виявляти приховану й очевидну інформацію, закодовану в текстах різних видів мистецтва.

**4. Ціннісне ставлення:** усвідомлювати цінність художньої літератури для формування естетичних смаків.

**5. Ціннісно-етична норма:** людські почуття.

**Методичний коментар:\*** Цей блок учитель літератури визначає для себе як орієнтир, що допоможе формувати інтелігентного (компетентного читача / читачку), визначити, який читацький продукт мають підготувати школярі. З цією метою автором підготовлено модель інтелігентного (компетентного) учня-читача / учениці-читачки, де вписано набір з 5 читацьких (предметних) компетентностей (за Тамілою Яценко) від поняття до їх змістового наповнення. Кожна читацька компетентність увідповіднена до 11 ключових та 11 наскрізних умінь. Виокремлено ціннісно-етичне ставлення. Цей складник відповідає рубриці підручника «Життєва ситуація». Запропоноване вище узгоджується з концепцією підручника інтегрованого курсу «Література». Ціннісне ставлення формуємо реченням (простим, поширеним), а ціннісно-етичну норму визначаємо одним словом або словосполученням.

**Продукт\*\* читацької діяльності:** усна відповідь учнів-читачів; коментар до світлин.

**Методичний коментар:\*\*** Продукт читацької діяльності формується іменниковою конструкцією, назва має констатувати, а не розкривати процес; через назву буде зрозумілим конкретне досягнення учня-читача / учениці-читачки; до планованого читацького продукту слід визначати критерії / показники; за ними читачі визначатимуть свій рівень досягнень у процесі формувального оцінювання.

**Висновки.** По-перше, цільові завдання проблемних ситуацій і компетентнісних літературних вправ спрямовані на набуття практичних навичок учнями-читачами в процесі вирішення суперечливості, які закладені в художньому творі / літературно-мистецькому матеріалі або/і умовно змодельованій життєвій ситуації, на основі вивчення певної літературної теми. По-друге, реалізація технології проблемного навчання відбуватиметься відповідно до типологічної класифікації проблемних літературних ситуацій і компетентнісних літературних вправ у системі проблемного навчання. По-третє, автором запропоновано механізм побудови / реалізації у фаховій діяльності вчителів літератури технології проблемного навчання. По-четверте, вписано понятійний апарат, класифікацію типів, видів проблемних літературних ситуацій і зразок формулювання літературної теми, що допоможуть практикам зреалізовувати свої авторські моделі за технологією проблемного навчання літератури. Автор убачає означену проблему перспективною для подальшого наукового пошуку. Зокрема, за технологією проблемного навчання може здійснюватися розроблення літературних тем із предметів «Українська література», «Зарубіжна література».

**Список використаних джерел:**

1. Алексюк А. М. Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу. Київ : Рад. школа, 1971. 168 с.
2. Богосвятська А. М. Як зробити смачний, ароматний, кольоровий урок літератури: метод. посіб. Львів: Норма, 2015. 136 с.
3. Бондаренко Ю. Формування способів мислення школярів на уроках літератури в контексті компетентнісного навчання. *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 1. С. 22–31.
4. Бурлаченко Н. В. Організація проблемного навчання у закладах вищої освіти України другої половини ХХ століття – початку ХХІ століття (за матер. педагог. період.) : дис. ... д-ра філос.

В галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2021. 249 с. URL: <http://surl.li/bnhhtyl>

5. Кричун Л., Дружковська А., Радченко В., Злоказова О. Шляхи до євроінтеграції в освіті: розвивальні й проблемні технології як способи реалізації особистісно орієнтованого навчання з української мови та літератури в сучасній школі. *Scientific Collection «InterConf»*, 2022. № 134. С. 101–110. URL: <http://surl.li/ghwvxxm>
6. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 14–21.
7. Левицька І. В. Проблемно-пошуковий підхід при вивченні світової літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 230–237.
8. Ніколенко О. М. Сучасний стан реформування літературної освіти в країні. *Світова література*. 2013. № 23. С. 4–9.
9. Ніколенко О. М. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / за ред. О. М. Ніколенко. Київ, 2023. 84 с.
10. Оконь В. Основи проблемного навчання. Київ: Освіта, 1968. 204 с.
11. Островська Г. О. Розвиток читацької компетентності учня: читаємо смисли, відтворюємо ціннісне ставлення до життя. *Освітні обрії*. 2023. № 1. С. 78–84.
12. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. Київ, 2014. 84 с.
13. Ситуаційна методика навчання: український досвід: збірник статей / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. 19 с.
14. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 104 с.
15. Стегалюк А. В., Шкарбуль О. В. Використання методів проблемного навчання на заняттях української літератури як запорука ефективного засвоєння знань. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип. 3 (4). С. 225–230.
16. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підруч. Г. Л. Токмань. Київ : ВЦ Академія, 2012. 312 с.
17. Удовиченко Л. М. Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи : моногр. Київ: Інтерсервіс, 2020. 352 с.
18. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ : Рад. школа, 1991. 191 с.
19. Чхайло Л. Проблемне навчання на уроках зарубіжної літератури – один із методів пошуково-пізнавальної діяльності учнів. *Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 24 квітня 2020 р.)*. Вип. 3. [ред. кол. вип. : І. Б. Іванова (голова)]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. С. 54–57.
20. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навч. посіб. 2-ге вид. , випр. та уточн. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 280 с.
21. Шуляр В. І. Ціннісно-етична парадигма в системі літературної освіти Нової української школи (теоретико-методологічна візія) : практи.-орієнтована моногр. В. І. Шуляр. Миколаїв : ОІППО, 2022. Ч. 1. 198 с.

### References:

1. Aleksyuk, A. M. (1971). *Problemne navchannia na urokakh u protsesi vyvchennia novoho materialu* [Problem-based learning in lessons in the process of learning new material]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bohosviatska, A. M. (2015). *Formuvannia sposobiv myslennia shkolariv na urokakh literatury v konteksti kompetentnisonoho navchannia* [How to make a tasty, fragrant, colorful literature lesson]. Lviv [in Ukrainian].
3. Bondarenko, Yu. (2023). *Formuvannia sposobiv mislennia shkolariv na urokakh literature v konteksti kompetentnisonoho navshannia* [Formation of ways of thinking of schoolchildren in literature lessons in the context of competence training]. *Psihologo-pedagogichni nauki*, 1, 22-31 [in Ukrainian].
4. Burlachenko, N. V. (2021). *Orhanizatsiia problemnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy druhoi polovyny XX stolittia – pochatku XXI stolittia (za materialamy pedahohichnoi periodyky)* [The organization of problem-based learning in higher education institutions of Ukraine in the second half of the 20th century - the beginning of the 21st century (based on the materials of pedagogical periodicals)]. (Candidate's thesis). Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv. Retrieved from <http://surl.li/bnhhtyl> [in Ukrainian].

5. Krychun, L., Druzhkovska, A., Radchenko, V., & Zlokazova, O. (2022). Shliakhy do yevrointehratsii v osviti: rozvyvalni y problemni tekhnolohii yak sposoby realizatsii osobystisno oriientovanoho navchannia z ukrainskoi movy ta literatury v suchasni shkoli [Paths to European integration in education: developmental and problematic technologies as ways of implementing personally oriented learning of the Ukrainian language and literature in a modern school]. *Scientific Collection "InterConf"*, 13, 101–110 [in Ukrainian].
6. Kucherenko, I. (2018). Tekhnolohiia problemnogo navchannia ukrainskoi movy: sutnist ta linhvodydaktychnyi potentsial [Technology of problem-based learning of the Ukrainian language: essence and linguistic didactic potential]. *Ukrainska mova I literature v shkoli*, 3, 14–21 [in Ukrainian].
7. Levytska, I. V. (2013). Problemno-poshukovyi pidkhid pry vyvchenni svitovoi literatury [Problem-searching approach to the study of world literature]. *Tavriiskiy visnik osviti*, 4, 230–237 [in Ukrainian].
8. Nikolenko, O. M. (2013). Cuchasnyi stan reformuvannia literaturnoi osvity v kraini [The current state of literary education reform in Ukraine]. *Svitova literatura*, 23, 4–9 [in Ukrainian].
9. Nikolenko, O. M. (2023). Modelna navchalna prohrama «Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi) 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Integrated course of literature (Ukrainian and foreign) 7-9 classes" for institutions of general secondary education]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Okon, V. (1968). *Osnovy problemnogo navchannia* [Fundamentals of problem-based learning]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Ostrovska, H. O. (2023). Rozvytok chytatskoi kompetentnosti uchnia: chytaiemo smysly, vidtvoriuiemo tsinnisne stavlennia do zhyttia [The development of the student's reading competence: we read meanings, reproduce a valuable attitude to life]. *Osvitni obrii*, 1, 78–84 [in Ukrainian].
12. Pavlenko, V. V. (2014). *Metody problemnogo navchannia* [Methods of problem-based learning]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Sydorenko, O., & Chuba, V. (2001). Sytuatsiina metodyka navchannia: ukrainskyi dosvid [Situational teaching method: Ukrainian experience]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Antonova, O. Ye. (2011). Slovnnyk bazovykh poniat z kursu «Pedahohika» [Dictionary of basic concepts from the Pedagogy course]. Zhytomyr [in Ukrainian].
15. Stehaliuk, A. V., & Shkarbul, O. V. (2013). Vykorystannia metodiv problemnogo navchannia na zaniattiakh ukrainskoi literatury yak zaporuka efektyvnoho zasvoiennia znan [The use of problem-based learning methods in Ukrainian literature classes as a guarantee of effective knowledge acquisition]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti, nauksi ta vyrobnytstvi*, 3(4), 225–230 [in Ukrainian].
16. Tokman, H. L. (2012). *Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school]. Kyiv [in Ukrainian].
17. Udovichenko, L. M. (2020). *Teoriia i tekhnolohiia vyvchennia khudozhnikh obraziv-personazhiv u kursii zarubizhnoi literatury starshoi shkoly* [Theory and technology of the study of artistic images-characters in the course of foreign literature of the senior school]. Kyiv [in Ukrainian].
18. Furman, A. V. (1991). *Problemni sytuatsii v navchanni* [Problem situations in education]. Kyiv [in Ukrainian].
19. Chkhailo, L. (2020). Problemne navchannia na urokakh zarubizhnoi literatury – odyz iz metodiv poshukovo-piznavalnoi diialnosti uchniv [Formation of the linguistic aesthetic ideal by means of educational disciplines], *Formuvannia movnoho estetychnoho idealu zasobamy navchalnykh dystsyplin, materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* [Formation of the linguistic aesthetic ideal by means of educational disciplines, Proceedings of the International scientific and practical conference]. Sumy [in Ukrainian].
20. Shteinbuk, F. M. (2009). *Metodyka vykladannia zarubizhnoi literatury v shkoli* [Methods of teaching foreign literature at school]. Ternopil [in Ukrainian].
21. Shuliar, V. I. (2022). *Tsinnisno-etychna paradyhma v systemi literaturnoi osvity Novoi ukrainskoi shkoly (teoretyko-metodolohichna viziia)* [Value-ethical paradigm in the system of literary education of the New Ukrainian School (theoretical and methodological vision)]. Mykolaiv [in Ukrainian].

Shuliar V. I.,

orcid.org/0000-0001-8643-0105

## TECHNOLOGY OF PROBLEM LEARNING IN THE SYSTEM OF COMPETENCE LITERARY EDUCATION

The article highlights the author's view on problem-based teaching of literature. The technology of problem-based teaching of literature is built on the basis of competence. A number of concepts corresponding to the technology of problem-based learning are given. Their set makes up the following system: "problematic learning in the system of literary education of schoolchildren", "problematic situation during literary classes", "literary problem", "types of literary problems", "problematic literary situations: types, ways, stages of construction". The basic concept of "problematic situation" is highlighted. The conceptual apparatus is laid out. The essence of problem-based learning in the system of literary education of schoolchildren is revealed. The specifics of the problem situation during the literary lesson are determined.

A typological classification of literary problems is proposed for the first time. It contains three types: main, additional and auxiliary literary problems. Problematic literary situations are divided into types. They included: situation-problem, situation-complication and situation-dialogue. The stages of creating problematic literary situations are defined. There are three of them: 1) formulation of the problem; 2) solving the problem; 3) analysis of work done. Competency problem exercises for the integrated course "Literature (Ukrainian and foreign)" have been submitted. As an example, a fragment of an integrated literary class based on the technology of problem-based learning is developed. Emphasis is placed only on how to formulate the topic of a literary lesson. Such formulation should correspond to the problem and competence strategy of education. Emphasis is placed on the value component of literary study. A set of components for the literary competence of students-readers is proposed.

The indicated problem is prospective. The next research can be problematic literary situations for students-readers of the 8th grade. The object of development will be literary topics from the subjects "Ukrainian literature", "Foreign literature".

Key words: problem, problem situations, problem-based learning, types of literary problems, types of literary problems.

Дата надходження статті: 28.02.2024 р.

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

УДК 371.7

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.560>

Болотникова Т. Г.\*,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗГІДНО З ДЕРЖАВНИМИ СТАНДАРТАМИ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 2011 ТА 2020 РР.

У статті здійснено аналіз результатів навчання фізкультурної освітньої галузі, які представлені в Державних стандартах базової середньої освіти 2020 року та базової і повної загальної середньої освіти 2011 року.

Державний стандарт – документ, який на основі української та світової педагогіки регулює систему освіти всіх рівнів, загальної середньої освіти зокрема, впроваджує інноваційні практики в систему освіти задля реалізації головної мети. Державний стандарт затверджується Кабінетом Міністрів України та переглядається раз на десять років. Останній перегляд Державного стандарту на відміну від Держстандарту 2011 року виділяє окремі освітні галузі –

\*© Болотникова Т. Г.



інформатичну, соціальну і здоров'язбережну, громадянську та історичну, а також виокремлює фізичну культуру.

У роботі розкриваються та порівнюються мета й завдання, а також визначається компетентнісний потенціал освітніх галузей «Здоров'я і фізична культура» (2011 р.) та «Фізична культура» (2020 р.). Особлива увага приділяється вимогам, які висувуються до обов'язкових результатів навчання фізкультурної освітньої галузі; які формують соціальну та психофізичну сфери учнів, а також усвідомлення рухової активності для підтримання високого рівня стану здоров'я та задоволення у процесі фізичного виховання.

Наприкінці автором підсумовано вплив змін, які визначені Державним стандартом останньої редакції та впливають на розвиток базової середньої освіти в Україні.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень особливу увагу потрібно приділити аналізу базового навчального плану, який є складовою частиною стандарту, типовим освітнім програмам та навчальним планам останньої редакції, затвердженим Міністерством освіти і науки України; умовам, які сприятимуть досягненню учасниками загальної середньої освіти встановлених результатів навчання.

Ключові слова: фізкультурна освітня галузь, державний стандарт, компетентність, знання, уміння, навички.

**Постановка проблеми.** Для ефективної побудови процесу навчання в закладі загальної середньої освіти потрібно проводити моніторинг та аналіз нормативно-правового забезпечення як соціально-педагогічного явища, оскільки за допомогою нього відбувається формування загального освітнього простору, а також постановлення сучасних цілей та завдань сфери освіти.

Побудова нормативно-правового забезпечення в освітньому закладі відбувається внаслідок певних процесів, що відбуваються в освітній практиці на державному рівні. Так, останнє десятиріччя держава активно реформує всі галузі, у процесі чого освітня галузь не є виключенням. 2017 рік став роком ухвалення Закону України «Про освіту», який визначає зміст, мову, види, принципи, структуру освіти [2]. Згодом, 2020 року, Верховною Радою України було ухвалено Закон «Про повну загальну середню освіту», що підписаний В. Зеленським та обґрунтовує систему загальної середньої освіти, її доступність й особливості освітнього процесу [3].

Моніторинг нормативно-правового забезпечення допоможе здійснити інтеграцію педагогічних, управлінських, соціально-економічних знань, а також виконати вимоги до функціонування самого навчального закладу.

**Аналіз досліджень.** Проблеми розвитку системи освіти в Україні, повної загальної середньої освіти зокрема, висвітлено в роботах І. Жеребило [4], С. Лондара [1], І. Рошчина [8] та ін. Систему освіти автори розглядають через призму різних підходів і досліджують усі аспекти функціонування системи.

Проте аналіз державних стандартів повної загальної середньої освіти, указаних у темі дослідження, та розгляд їхнього впливу на ефективність функціонування системи середньої освіти України, розглядаються вперше.

**Мета статті** полягає в аналізі основних положень і результатів навчання фізкультурної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 року та розгляді їхнього впливу на ефективність функціонування системи середньої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Постановою № 898 Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року було ухвалено Державний стандарт базової середньої освіти [6], який згідно з даними Міністерства освіти і науки України [7] був переглянутий не пізніше 10-тирічного терміну від моменту ухвалення Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 зі змінами) [5] й почав застосовуватись від 1 вересня 2022 р. для учнів дванадцятирічної повної загальної середньої освіти.

Як і в державному стандарті 2011 року, так і 2020 року висуваються вимоги до загальної середньої освіти щодо формування компетентностей (табл. 1) та обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, які визначені певними освітніми галузями (рис. 1).

Аналізуючи зміни компетентнісного підходу двох стандартів, можна зазначити, що підхід до компетентностей та їх значення майже не змінився, проте відбулось об'єднання деяких, здоров'язбережної компетентності зокрема, яка цікавить нас у межах фізкультурної освітньої галузі й за Стандартом 2020 року входить до громадянської та соціальної компетентності – відповідальне ставлення до здоров'я, а також дотримання здорового способу життя.

Таблиця 1

**Ключові компетентності Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року й Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 року**

Державний стандарт базової середньої освіти, 2020 рік		Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011 рік		
1	вільне володіння державною мовою	1	уміння вчитися	Ключові компетентності
2	здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами	2	здатність спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами	
3	математична компетентність	3	математична та базові компетентності в галузі природознавства і техніки	
4	компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій	4	інформаційно-комунікаційна компетентність	
5	інноваційність	5	соціальна компетентність	
		6	громадянська компетентність	
6	екологічна компетентність	7	загальнокультурна компетентність	
		8	підприємницька компетентність	
7	інформаційно-комунікаційна компетентність	9	здоров'язбережна компетентність	
		10	комунікативна компетентність	
8	навчання впродовж життя	11	літературна компетентність	Предметні (галузеві)
		12	мистецька компетентність	
9	громадянські та соціальні компетентності	13	міжпредметна естетична компетентність	
		14	природничо-наукова і математична компетентність	
10	культурна компетентність	15	проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна	
		16	суспільствознавча компетентність	
11	підприємливість і фінансова грамотність	17	історична компетентність	
		18	здоров'язбережувальна компетентність	

Джерела: [5; 6].

У свою чергу вимоги до результатів навчання здобувачів середньої освіти визначаються освітніми галузями, деякі з яких дублюються, а деякі – виокремлюються.

Держстандарт 2020 р.

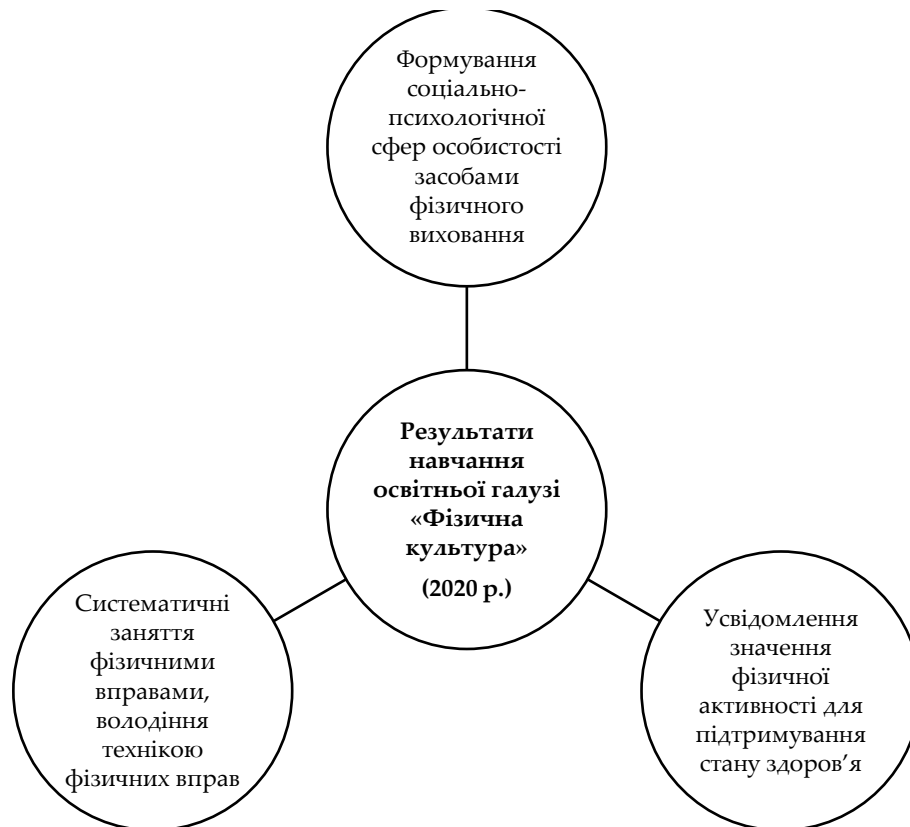
- мовно-літературна;
- математична;
- природнича;
- технологічна;
- мистецька;
- інформатична;
- соціальна і здоров'язбережувальна;
- громадянська та історична;
- фізична культура.

Держстандарт 2011 р.

- освітня галузь мови і літератури;
- мистецтво;
- математика;
- природознавство;
- технології;
- суспільствознавство;
- здоров'я і фізична культура.

*Рис. 1. Освітні галузі держстандартів 2020 та 2011 рр.*

На сьогодні згідно з оновленим стандартом освітня галузь із фізичної культури виділяється в окремий блок, що має назву «Фізична культура» і містить обов'язкові: загальні та конкретні результати навчання (рис. 2). Держстандарт 2011 року був менш конкретним, й окрім змістових ліній – здоров'я, фізична культура, безпека життєдіяльності, захист України і цивільна оборона [5] – та державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів нічого не висвітлював.



*Рис. 2. Результати навчання в освітній галузі «Фізична культура» Держстандарту 2020 р.*

Однією з важливих категорій Держстандарту 2020 р. є визначені та чітко зазначені орієнтири оцінювання окремо для 5–6 та 7–9 класів, що дозволяє оцінити рівень навчальних досягнень учнів, своєчасно виявити прогалини у знаннях та мінімізувати їх.

Вартий уваги і компетентнісний потенціал, який в рамках ключових компетентностей (екологічна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність, вільне володіння державною, рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, інноваційність, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність) презентує вміння та ставлення, які необхідні для стовідсоткового опанування освітньої галузі «Фізична культура».

Базові знання, які необхідні учням 5–9 класів для опанування фізкультурної освітньої галузі, представлені на рис. 3.



Рис. 3. Базові знання фізкультурної освітньої галузі

**Висновки.** Кожен день життя в сучасному світі приносить нові зміни, до яких необхідно адаптуватися, підлаштовуватися, формувати нові компетентності, змінювати себе. Держава, як відповідальний орган за життєдіяльність людини, формує нормативно-правову базу, яка сприяє нормативно-правовому забезпеченню всіх сфер життя дорослих та дітей, сфери освіти зокрема. Зміни в законах, постановах, стандартах, програмах і планах призводять до формування нової моделі навчання, нового підходу, наприклад такого як «Нова українська школа».

Аналіз основних положень і результатів навчання фізкультурної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року та Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти 2011 року дає змогу оцінити ефективність функціонування системи середньої освіти України. Визначені та чітко зазначені принципи й компетентності, методи та форми, базові знання й уміння прогнозовано підвищать якість навчання, змінюючи «радянський» напрямок освіти на європейський. Це може бути доведено в подальших наукових розвідках.

#### Список використаних джерел:

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. 246 с.
2. Верховна Рада України: Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n2>
3. Верховна Рада України: Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Жеребило І.В. Проблеми розвитку системи освіти в Україні: фінансові аспекти. *Вісник СумДУ. Серія «Економіка»*. 2018. № 4. С. 105-111.
5. Кабінет Міністрів України: Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244862959>

6. Кабінет Міністрів України: Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
7. Міністерство освіти і науки України: Загальна середня освіта, Державні стандарти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
8. Рощін І. Г. Теорія і практика загальної фізичної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл України (1932–2011 рр.) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 468 с.

#### References:

1. Londara, S. L. (Ed.). (2018). *Aktualni pytannia reformuvannia osvity v Ukraini* [Current issues of education reform in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
2. On Education, Law of Ukraine. *Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n2> [in Ukrainian].
3. On comprehensive general secondary education, Law of Ukraine. *Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Zherybylo, I. V. (2018). Problemy rozvytku systemy osvity v Ukraini: finansovi aspekty [Problems of the development of the education system in Ukraine: financial aspects]. *Visnyk of Sumy State University. Economy series*, 4, 105–111 [in Ukrainian].
5. State standard of basic and comprehensive general secondary education. *Cabinet of Ministers of Ukraine*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/244862959> [in Ukrainian].
6. State standard of basic secondary education. *Cabinet of Ministers of Ukraine*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
7. General secondary education, State standards. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].
8. Roshchin, I. H. (2016). *Teoriia i praktyka zahalnoi fizychnoi pidhotovky starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy (1932–2011)* [Theory and practice of general physical training of senior secondary school students of Ukraine (1932–2011)]. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

**Bolotnykova T. H.,**  
orcid.org/0009-0003-2826-2491

### ANALYSIS OF LEARNING RESULTS IN THE PHYSICAL EDUCATION FIELD ACCORDING TO THE STATE STANDARDS OF BASIC SECONDARY EDUCATION (2011 & 2020)

*The results of training in the field of physical education, which are represented in the State Standards of Basic Secondary Education of 2020 and Basic and Comprehensive General Secondary Education of 2011, have been analysed in the article.*

*The state standard is a document that, based on Ukrainian and world pedagogy, regulates the education system at all levels, general secondary education in particular, and introduces innovative practices into the education system in order to achieve the main goal. The state standard is approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine and revised once every ten years. The latest revision of the State Standard, in contrast to the State Standard of 2011, singles out separate fields of education such as informational, social and health, civic and historical, and also distinguishes physical culture.*

*The purpose and tasks have been revealed and compared, as well as the competence potential of the educational fields "Health and physical culture" (2011) and "Physical culture" (2020) has been determined. Particular attention is paid to the requirements that are put forward to the mandatory results of training in the field of physical education; which form the social and psychophysical spheres of students, as well as the awareness of motor activity to maintain a high level of health and satisfaction in the process of physical education.*

*The impact of the changes that are defined by the State Standard of the latest edition and affect the development of basic secondary education in Ukraine have been summarized in the article.*

*Among the promising areas of further research, special attention should be paid to the analysis of the basic curriculum, which is an integral part of the standard, typical educational programs and curricula of the latest edition, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine; conditions that will contribute to the achievement of the established learning outcomes by participants of general secondary education.*

*Key words: physical education field, state standard, competence, knowledge, ability, skills.*

*Дата надходження статті: 29.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Роцін І. Г.*

УДК 373.3/5:81'246.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.558>

*Лотфі Гаруді Г. С.;*  
*orcid.org/0000-0001-6713-9056*

## ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено глобальні тенденції білінгвальної освіти в сучасному полікультурному просторі. Обґрунтовано доцільність підвищення творчого ставлення до провідних засад та змісту білінгвальної освіти. Виокремлено доцільність варіативності білінгвальної освіти, оскільки кожен регіон має свої мультимовні особливості. Визначено, що гармонізація суспільного та особистісного за умов білінгвізму спирається на зростання ролі неформальної освіти, рамки якої не такі жорсткі, як для державних закладів освіти. Висвітлено розвиток дослідницького середовища, коли явища білінгвальної освіти аналізуються та спрямовуються на пошук позитивного досвіду у цій сфері. Показано потребу узгодження ідей білінгвізму з розвитком мультимовної освіти, коли в невеликому регіоні існують мовні групи, які не спроможні сформувати власну окрему школу. Виокремлена важлива тенденція, яка передбачає спротив уніфікації та бюрократизації білінгвальної освіти, коли у професорсько-викладацькому складі чи колективі вчителів значну частину часу займає робота з документацією, зменшуючи час на виконання безпосередніх обов'язків педагога. Виявлено вплив інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційної освіти на розвиток білінгвальної освіти, їхні позитивні й негативні тенденції (легкодоступні перекладачі, використання штучного інтелекту, втрата інтересу до своєї етнічної мови і до вивчення іноземних мов тощо). Проаналізовано зміни вимог до сучасного викладача та до його функцій на якісному рівні, коли викладач перетворюється на проміжну ланку між студентом і базами знань, які закладені в Інтернеті і бібліотеках. Ураховано такі тенденції, як зростання мобільності студентів та вплив на освіту демографічних змін. Висвітлено роль збільшення гнучкості освітньої системи та освітнього простору. Визначено, що окрім глобальних тенденцій розвитку білінгвальної освіти наявні й локальні тенденції. Проаналізовано особливості виховного процесу на прикладі Японії, де накопичено позитивний досвід, який варто перейняти і поширити, особливо щодо виховного процесу й розвитку народознавчих традицій, на відміну від регіонів із космополітичними поглядами на освіту.

*Ключові слова: тенденції, глобальні тенденції, розвиток, білінгвальна освіта, полікультурне середовище, варіативність, мультимовність, викладач, мобільність.*

**Постановка проблеми.** Білінгвізм формується у процесі усвідомлення іноземних мов, що презентують студентів нову, незнайому для нього картину світу. Сприйняття цієї нової картини світу відбувається в результаті зіставлення явищ культури та мовних явищ

іноземної мови з явищами рідної культури та рідної мови. У цьому процесі студент проходить етап самопізнання, по-новому сприймаючи рідну мову та культуру. Тому рефлексія може бути дієвим інструментом формування білінгвальної картини світу особистості. Вона розвивається на базі свідомості, сформованої під впливом рідної мови та культури, а тому явища іншомовної культури та іноземної мови оцінюються з погляду їх відповідності закономірностям рідної мови.

Істотну роль у формуванні картини світу білінгва відіграють механізми мови, що забезпечують перетворення думки на зовнішнє висловлювання. Вивчення іноземної мови відбувається за допомогою механізму, пристосованого під потреб рідної мови, тому що іншого мовного механізму індивід не має. Для формування відповідних навичок та умінь у студентів слід формувати механізм сприйняття нової мови на основі наявного механізму сприйняття рідної мови. При несформованому білінгвізмі у процесі міжкультурного спілкування студент оперує системою смислів, властивою його рідній культурі. Розбіжність багатьох смислів у когнітивних картинах світу співрозмовників веде до потенційних проблем у взаєморозумінні.

Тому на сучасному етапі актуалізується проблема виокремлення та аналізу тенденцій розвитку білінгвальної освіти в сучасному полікультурному просторі, зокрема це доцільність варіативності білінгвальної освіти, зростання ролі неформальної освіти; потреба узгодження ідей білінгвізму з розвитком мультимовної освіти, вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток білінгвальної освіти, зміни вимог до сучасного викладача, зростання мобільності студентів тощо.

**Аналіз досліджень.** Проблемі білінгвізму в освіті присвячено низку наукових праць. Так, О. Білозір виокремлює характерні для сучасної багатомовності ознаки, серед яких вказує на «очевидну інтенсивну й різнохарактерну взаємодію між основними тенденціями у співіснуванні мов у суспільстві, які до того ж є різноспрямованими, діаметрально протилежними; використання англійської як глобальної та прагнення диверсифікації мов через прагнення зберегти національну ідентичність» [2, с. 46]. Нині «виявляються переваги, недоліки і протиріччя інформаційно-комунікаційного суспільства; реформування системи вищої освіти України, зумовлене необхідністю її входження у світовий освітній простір, акцентує увагу на дослідженні транснаціональних аспектів освітнього процесу з метою врахування конструктивних ідей досвіду розвинених англійських країн» [1, с. 39]. В. Кузьменко вважає, що «полікультурне виховання може здійснюватися через засвоєння специфіки і тенденцій розвитку як окремих національностей, так і цивілізації взагалі. Паралельно з цим відбувається процес формування в них наукової картини світу та світогляду. Залежно від змісту освіти, його структури, системи навчання у школярів названі процеси можуть проходити більш чи менш успішно. Від цих чинників, в першу чергу, залежить чи перейдуть отримані знання у світогляд, чи залишаться на рівні картини світу» [5, с. 6].

Ми погоджуємося з цим автором у тому, що «сьогодні важливо зберігати етнічні та культурні своєрідності, культурну багатоманітність. Отже, у людства в умовах глобалізації виникає проблема збереження та розвитку культури окремого народу. Якщо світом буде підтримана тенденція формування однополярного світу з єдиним центром, який керуватиме маргінальним статусом країн, які відстають в економічному розвитку, то порушиться філософська закономірність діалектичного розвитку, яка передбачає наявність єдиного центру як єдності різноманітностей. Отже, діалектичний розвиток світової культури, її інтеграція не може відбуватися іншим шляхом, ніж через єдність різноманітності культур» [5, с. 30].

На думку С. Цимбрило, основні тенденції у розвитку виховання в полікультурному середовищі полягають у такому: «посилення національного компонента у змісті виховання; підтримка національних традицій серед етносу; вивчення національної історії,

культивування національних ідеалів; активізація процесів етноідентифікації; формування національного менталітету; збільшення релігійного впливу на процес виховання; продовження розвитку ідей національного українського виховання; реалізація спеціальних програм у галузі громадянського, патріотичного, інтернаціонального виховання, які створюють відкрите громадянське суспільство, що базується на принципах мирного співіснування різних етносів і конфесій, толерантності та взаємоповаги; взаємовплив етнокультурних, національних, державних, глобальних аспектів виховання» [7, с. 114].

О. Кондратьєва зазначає, що «важливою тенденцією розвитку полікультурної підготовки третього тисячоліття є відкритість до інших культур, що передбачає особистісно-культурний розвиток особистості на основі залучення до крос-культурної діяльності, формуючи відкритість до інших культур, цінностей та поглядів. Для сучасного суспільства проблема формування духовної культури майбутніх фахівців особливо актуальна. Відчуженість від культури, знецінення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають невирішені проблеми у процесі формування життєвої позиції майбутнього фахівця» [4, с. 34].

Тенденції розвитку багатомовної освіти відображені у працях О. Першукової [6], В. Гаманюк [3], низці іноземних джерел [8-14] та ін.

Водночас залишається недослідженою проблема виявлення та аналізу тенденцій розвитку білінгвальної освіти в полікультурному просторі, що зумовило вибір тематики нашого дослідження.

**Метою статті** є виявлення та аналіз глобальних тенденцій розвитку білінгвальної освіти в полікультурному просторі України.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою передумовою формування тенденцій сучасної білінгвальної освіти є творче ставлення до її розвитку. Водночас у такій складній сфері, як білінгвальна освіта, практично нереально дотримуватися визначених шаблонів, адже кожен регіон, кожна пара мов, яка вивчається паралельно, мають свої особливості. Зокрема варіант, який прийнятний в одній країні, може виявитися неприйнятним в іншій.

Тенденція до гармонізації суспільного та особистісного виходить з суспільної потреби розвитку білінгвальної освіти: наприклад, забезпечення в певній країні мінімальної кількості осіб, які вільно володіють і рідною, і державною мовою. Водночас важливо в цій ситуації не порушувати особисті інтереси кожної особистості.

Ще однією глобальною тенденцією розвитку білінгвальної освіти є зростання ролі неформальної освіти, приватних шкіл, які в ряді випадків не поставлені в такі жорсткі рамки, як державні заклади освіти. Збереження прав на рідну мову тут досягається швидше і простіше, адже, з одного боку, не можна ущемлювати право людини навчатись рідною мовою, але водночас іноді реалізація такого права для агресивно налаштованої чисельної мовної меншини є потенційною небезпекою для існування державної мови. Це було актуально й для України.

Явища білінгвальної освіти та її розвитку стають предметом аналізу педагогічної науки. Відбувається пошук позитивного досвіду в цій сфері, що сприяє розвитку дослідницького середовища.

У світі спостерігається тенденція до узгодження ідей білінгвізму з розвитком мультимовної освіти, коли у невеликому регіоні існують мовні групи, не спроможні сформувати окремий навчальний заклад. Наприклад, у Львові реально відкрити школу з польською мовою викладання чи угорською, а от із болгарською мовою будуть виникати проблеми. У цьому контексті йдеться про підтримку мовної різноманітності, і це пошук нових шляхів розвитку мультимовної освіти.

Особливої уваги заслуговує таке явище як спротив уніфікації та бюрократизації освіти, білінгвальної зокрема. Негативною тенденцією є бюрократизація освіти, особливо



в Україні, коли у викладача значну частину часу займає оформлення документації й різноманітні бюрократичні процедури.

Суттєвим чинником впливу на розвиток білінгвальної освіти є інформаційно-комунікаційні технології, які спричиняють як позитивні, так і негативні тенденції. Позитивна тенденція полягає в тому, що легкодоступні автоматичні перекладачі дозволяють ментально читати готовий переклад. Удосконалення перекладачів і використання штучного інтелекту, який часто не можливо відрізнити від людського продукту, з одного боку, спрощують проблеми білінгвальної освіти. З іншого боку, така легкість і доступність має такі негативи: втрата інтересу до своєї етнічної мови і втрата інтересу до вивчення іноземних мов. Це тенденції, які на початку здаються неважливими, однак у міру їх розвитку вони можуть стати небезпечними для суспільства.

До глобальних тенденцій належить також перегляд вимог до викладача, які змінюють його функції на якісному рівні: він із джерела інформації перетворюється на приймача інформації, на проміжну ланку між студентом і базами знань, які закладені в Інтернеті і бібліотеках. Зникнення таких звичних для попереднього покоління атрибутів, як конспекти чи паперові підручники супроводжується кардинальними змінами методів контролю знань та умінь. Тому підготовка викладача до білінгвального навчання теж підлягає фундаментальним змінам.

Ще однією глобальною тенденцією, яка безпосередньо пов'язана з білінгвальною освітою, є зростання мобільності студентів та вплив демографічних змін. Тому в білінгвальній освіті щораз сильніше виникає проблема постійної їх плинності. Наприклад, не можна, навіть у межах певного регіону, сформувавши відповідний контингент студентів, оскільки кожен рік у змінюються їхні потоки.

Збільшення гнучкості освітньої системи пов'язане також із формуванням інноваційного освітнього середовища.

Окрім глобальних існують і локальні тенденції, які першочергово є регіональними. Вони виходять із можливостей наявних ресурсів у регіоні, забезпечення прав людини в кожному конкретному випадку. Ураховуються особливості виховного процесу в різних регіонах та різних країнах. Якщо, скажімо, у Японії існує позитивний досвід у сфері білінгвальної освіти, який варто перейняти (зокрема щодо національного виховання й етнічного розвитку студентів), то існує чимало країн із космополітичними поглядами.

Таким чином, аналіз глобальних тенденцій білінгвальної освіти дозволяє сформувавши основні напрямки та перспективи її подальшого розвитку.

**Висновки.** Визначено глобальні тенденції білінгвальної освіти в сучасному полікультурному просторі: підвищення творчого ставлення до провідних засад та змісту білінгвальної освіти; доцільність варіативності білінгвальної освіти, гармонізація суспільного та особистісного за умов білінгвізму спирається на зростання ролі неформальної освіти; розвиток дослідницького середовища, коли явища білінгвальної освіти аналізуються та спрямовуються на пошук позитивного досвіду у цій сфері; потреба узгодження ідей білінгвізму з розвитком мультимовної освіти, коли в невеликому регіоні існують мовні групи, не спроможні сформувавши власну окрему школу; спротив уніфікації та бюрократизації білінгвальної освіти; вплив інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційної освіти на розвиток білінгвальної освіти; зміни вимог до сучасного викладача та до його функцій на якісному рівні; зростання мобільності студентів і вплив на освіту демографічних змін; збільшення гнучкості освітньої системи та освітнього простору тощо.

До подальших напрямків дослідження відносимо визначення ролі й особливостей локальних тенденцій розвитку білінгвальної освіти в полікультурному просторі України.

**Список використаних джерел:**

1. Авшениук Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2016. 40 с.
2. Білозір О. С. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності: дис. ... д-ра філософії: 014 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2022. 268 с.
3. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов в Україні на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий Вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2014. Вип. 199. Ч. 1. С. 86–92.
4. Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 265 с.
5. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посібник. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.
6. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів: західноєвропейський контекст та українські перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 13–26.
7. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Закарпатський державний університет. Ужгород, 2011. 308 с.
8. Bleichenbacher L. Building blocks for planning language-sensitive teacher education. *Inspiring innovation in language education: changing contexts, evolving competences: medium-term programme 2020–2023: ECML Conference 13–14 December 2023*. URL: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Buildingblocksforplanninglanguage-sensitiveteachereducation/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx>
9. Dewaele J. M., Housen A., Wei L. Bilingualism: Beyond Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 248 p.
10. Edwards J. Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Pp. 7–31.
11. Grosjean F. Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*. 2015. Vol. 19. Iss. 5. Pp. 572–586.
12. Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. 370 p.
13. Romaine S. Bilingualism. Second edition. Oxford: Blackwell, 1995. 402 p.
14. Saville-Troike M., Barto K. Introducing Second language acquisition. Cambridge: University Press, 2016. 232 p.

**References:**

1. Avsheniuk, N. M. (2016). Tendentsii rozvytku transnatsionalnoi vyshchoi osvity u rozvynenykh anhlomovnykh krainakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of transnational higher education in developed English-speaking countries (the second half of the 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21st century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Institute of Pedagogical and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bilozir, O. S. (2022). *Rozvytok polilinhvalnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly na zasadakh dydaktyky bahatomovnosti* [Development of polylingual competence of specialized school students on the basis of multilingualism didactics]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kryvyi Rih State Pedagogical University. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
3. Hamaniuk, V. A. (2014). Pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov v Ukraini na tli tendentsii do bahatomovnoi osvity [Training of teachers of foreign languages in Ukraine against the background of trends towards multilingual education]. *Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine*, 199, 1, 86–92 [in Ukrainian].
4. Kondratieva, O. M. (2017). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly (na zasadakh lnhvokrainoznavchoho pidkhodu)* [Formation of multicultural competence of future primary school teachers (on the basis of the linguistic and regional approach)]. (Extended abstract of candidate's thesis). National Pedagogical Drahomanov University. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kuzmenko, V. V., & Honcharenko, L. A. (2006). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnoi shkoly* [Formation of multicultural competence of secondary school teachers]. Kherson [in Ukrainian].
6. Pershukova, O. O. (2016). Tendentsii rozvytku bahatomovnoi osvity shkoliariv: zakhidnoevropeiskyi kontekst ta ukrainski perspektyvy [Trends in the development of multilingual education of schoolchildren: the Western European context and – perspectives]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Pedagogical Journal*, 2, 13–26 [in Ukrainian].
7. Tsymbrylo, S. M. (2011). *Polikulturene vykhovannia studentiv v umovakh osvitno-vykhovnoho seredovyshcha vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu* [Multicultural education of students in the educational environment of a higher technical educational institution]. (Extended abstract of candidate's thesis). Transcarpathian State University. Uzhgorozh [in Ukrainian].
8. Bleichenbacher, L. (2023). Building blocks for planning language-sensitive teacher education, *Inspiring innovation in language education: changing contexts, evolving competences: medium-term programme 2020–2023*: ECML Conference. Retrieved from [https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Buildingblocksforplanninglanguage-sensitive-teacher-education\\_/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx](https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Buildingblocksforplanninglanguage-sensitive-teacher-education_/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx) [in English].
9. Dewaele, J. M., Housen, A., & Wei, L. (2003). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters [in English].
10. Edwards, J. (2004). Foundations of bilingualism. In *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7–31). Oxford: Blackwell Publishing [in English].
11. Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press [in English].
12. Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19 (5), 572–586 [in English].
13. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell [in English].
14. Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing Second language acquisition*. Cambridge: University Press [in English].

**Lotfi Ghahrodi H. S.,**

*orcid.org/0000-0001-6713-9056*

## **GLOBAL TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN UKRAINE**

*The global trends of bilingual education in the modern multicultural space of Ukraine have been highlighted in the article. The expediency of increasing the creative attitude to the leading principles and content of bilingual education has been substantiated. The expediency of the variability of bilingual education has been singled out, since each region has its own multilingual features. It is determined that the harmonization of social and personal under the conditions of bilingualism relies on the growing role of informal education, the framework of which is not as strict as for state educational institutions. The development of the research environment, when the phenomena of bilingual education are analysed and directed to the search for positive experience in this area, has been highlighted.*

*It is shown the need to reconcile the ideas of bilingualism with the development of multilingual education, when there are language groups in a small region that are unable to form their own separate school. An important trend has been singled out, which implies resistance to the unification and bureaucratization of bilingual education, when a significant part of the time of the teaching staff or the team of teachers is spent working with documentation, reducing the time for the performance of the teacher's direct duties. The influence of information and communication technologies and distance education on the development of bilingual education, their positive and negative trends (easily available translators, use of artificial intelligence, loss of interest in one's ethnic language and in learning foreign languages, etc.) have been revealed. The changes in requirements for the modern teacher and his/her functions at the qualitative level, when the teacher turns into an intermediate link between the student and the knowledge bases that are laid out in the Internet and libraries, have been analysed. Such trends as the growth of student mobility and the impact of demographic changes on education have been taken into account. The role of increasing the flexibility of the educational system and educational space has been highlighted. It is determined that in addition to global trends in the development of bilingual education,*

there are also local trends. The peculiarities of the educational process have been analysed on the example of Japan, where positive experience has been accumulated that should be adopted and spread, especially regarding the educational process and the development of ethnographic traditions, in contrast to regions with cosmopolitan views on education.

*Key words:* trends, global trends, development, bilingual education, multicultural environment, variability, multilingualism, teacher, mobility.

*Дата надходження статті:* 22.02.2024 р.

*Рецензент:* доктор педагогічних наук, доцент Цюприк А. Я.

*Розділ 3*

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 378.147.091.31-059.2:[005.336.2:616-051]

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.559>

Жорова І. Я.,  
orcid.org/0000-0003-4304-4962

Маруш І. В.,  
orcid.org/0000-0003-2476-0963

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто актуальне питання фахової підготовки майбутніх фахівців медичної галузі в сучасних умовах військового стану. Авторами розглянуто поняття організаційно-педагогічних аспектів підготовки майбутніх фахівців медичного профілю та визначено їх як систему чинників, за сукупності яких може відбуватися формування певного педагогічного явища, реалізуватися поставлена мета і завдання, формуватися фахові компетентності та будуть досягнуті практичні результати навчання. У статті підкреслено значення якісної професійної підготовки медичних фахівців, акцентовано увагу на комунікації між викладачем і здобувачами, продуктивній діяльності між усіма учасниками освітнього процесу.

Автори розглядають поняття професійної компетентності майбутніх медиків та визначають її як сукупність знань і професійних навичок, які сприяють готовності здійснювати професійну діяльність, розвивають творчий та індивідуальний підхід до фахової діяльності й формують здатність до рефлексії особистості. У статті досліджено компоненти професійної компетентності, означено роль кожного з них у формуванні готовності до здійснення професійної діяльності. Авторами виокремлено організаційно-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю – забезпечення мотивації до навчання та здійснення професійної діяльності; організація освітнього процесу відповідно до сучасних стандартів із визначеними фаховими компетентностями та практичними результатами навчання; методичне забезпечення освітніх компонентів із професійною спрямованістю та творчим підходом до вирішення ситуативних завдань. Авторами визначено перспективи подальших наукових досліджень, які полягають у визначенні методів, форм і засобів навчання, які найдоцільніше застосувати для реалізації організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю.

Ключові слова: організаційно-педагогічні аспекти, професійна компетентність, фахівці медичної галузі.

**Постановка проблеми.** Питання фахової підготовки фахівців медичного профілю є досить актуальним в умовах сьогодення, адже військові дії на території нашої країни вимагають надання екстреної та планової медичної допомоги для військовослужбовців. Це ставить нові вимоги перед закладами вищої освіти (ЗВО), адже медичний фахівець мусить мати відповідну підготовку, правильно та вчасно оцінювати стан потерпілого, уміти працювати в команді з розумінням того, що від дії кожного її члена залежить життя пацієнта. Це вимагає оновлення змісту та вдосконалення методів і форм навчання, які сприятимуть формуванню професійної компетентності. Розвиток інформаційних технологій зумовлює потребу запровадження в освітній процес інноваційних технологій, що відповідатиме сучасним запитам та оновленим потребам інформаційного суспільства. Поряд із цим професійна компетентність формується через підтримку

\*© Жорова І. Я.

\*© Маруш І. В.

мотивації до навчання, здатність до самоорганізації та рефлексії щодо набутих знань і вмінь. Успішність формування професійних якостей залежить також від вибудованої власної освітньої траєкторії кожного здобувача, що є важливим під час фахової підготовки.

**Аналіз досліджень.** Питання професійної підготовки майбутніх медичних фахівців вивчали Т. Рудницька та Л. Чорнобрива (дослідили питання організаційних педагогічних умов формування професійної компетентності медичних сестер); В. Шпортько (визначив педагогічні умови розвитку деяких складників професійної компетентності майбутніх військових лікарів). Готовність майбутніх фахівців-медиків до професійної взаємодії досліджувала О. Мазуренко. Т. Шевчук та В. Чорна у своїх роботах акцентують увагу на значення комунікативних якостей під час професійної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю. О. Кохановська у своїх дослідженнях розглядає процес формування професійної підготовки як педагогічну проблему, акцентує увагу на етапності формування професійної компетентності.

**Мета статті:** визначити організаційно-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Питанню організаційно-педагогічних умов приділена значна кількість робіт у науковій літературі. К. Дубич визначає це поняття як сукупність взаємозалежних заходів, необхідних для досягнення певної мети [1]. А. Литвин наголошує, що організаційно-педагогічні умови є сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників, які необхідні для функціонування системи, результатом якої є формування певного педагогічного явища [9]. Н. Житник стверджує, що від педагогічних умов залежить реалізація мети та змістовне забезпечення освітнього процесу, упровадження інформаційних технологій, забезпечення класичних підходів в організації навчання, що в сукупності формує професійну компетентність здобувачів [3].

А. Тітова поділяє організаційно-педагогічні умови на такі групи:

- мотиваційно-саморегуляційні – створення умов зі сторони викладача для підтримки мотивації та здійснення рефлексії задля якісної фахової підготовки;
- організаційно-процесуальні – створення навчального плану занять, графіку освітнього процесу, наповнення завдань професійним змістом, здійснення міжпредметної інтеграції, розробка наочності, інтерактивних матеріалів, підбір методів, засобів та форм навчання;
- психолого-педагогічні – розроблення індивідуальних критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх медичних працівників [4].

Ми погоджуємося з А. Литвин, що організаційно-педагогічні умови є сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належить організація освітнього процесу: наявність аудиторії чи проведення заняття дистанційно, зміст завдань, різновиди методичних матеріалів, наявність ілюстрацій, наочності, комфортність умов для навчання; до внутрішніх чинників можна віднести самостійність, рішучість, ініціативність, самоорганізацію, упевненість у собі, вмотивованість, володіння своїми емоціями й поведінкою, вміння спілкуватися тощо. Отже, організаційно-педагогічні-умови – це система чинників, за сукупності яких може відбуватися формування педагогічного явища, реалізуватися поставлена мета і завдання, формуватися фахові компетентності та будуть досягнуті практичні результати навчання.

Якість фахової підготовки майбутніх медиків залежить від низки чинників. Із боку здобувача – це вмотивованість та адаптація до освітнього процесу, уміння використовувати сучасні інформаційні технології, зацікавленість у виконанні наукової роботи, індивідуальних завдань, пошукової роботи; із боку викладача – знання

та практичний досвід їх застосування з дисциплін, які він викладає, а також уміння організувати освітній процес, здійснювати рефлексію та підтримувати мотивацію.

Сьогодні підготовка студентів-медиків вимагає застосування різних видів діяльності, результатом яких є формування здатності клінічно мислити. Для тренування цього вміння здобувачі на заняттях вирішують тестові завдання різної складності, ситуаційні та проблемні завдання, виконують наукові проекти, готують реферати, повідомлення. Зміст таких завдань є професійно спрямованим і вимагає компетентної реакції на завдання. Поряд із професійною спрямованістю завдання мають бути цікавими, щоб підтримувати інтерес до навчання, навчити виділяти головне від другорядного, структурувати інформацію, що необхідно для фахової діяльності, адже в майбутньому знадобиться вміння ставити клінічний діагноз, проводити диференційну діагностику та розуміти дані лабораторних та інструментальних методів дослідження, а також визначати раціональність їх призначення.

Поняття професійної компетентності увійшло в літературу у 80-роки двадцятого століття і вважалося компонентом професіоналізму. Це поняття є вживаним серед наукової спільноти. Т. Браже та Н. Запрудський під професійною компетентністю визначають знання, вміння й навички, які дозволяють здійснювати практичну діяльність. Р. Гуревич зазначає, що це сукупність знань і вмінь, які дозволяють працювати з інформацією, а також готують до вміння відповідати за власну діяльність [2]. Отже, професійна компетентність – це сукупність знань і професійних навичок, які сприяють готовності здійснювати професійну діяльність, розвивають творчий та індивідуальний підхід до фахової діяльності та формують здатність до рефлексії особистості.

Професійна компетентність є інтегральною системою, яку утворюють деякі компоненти. Узагальнюючи праці науковців, можна виділити такі головні компоненти професійної компетентності: когнітивний, організаторський, проєктивний, комунікативний, прогностичний, рефлексивний та аналітичний [2].

Когнітивний компонент полягає в ефективному засвоєнні знань, набутті професійних вмінь і формуванні практичних результатів навчання, які здобувач може застосовувати на практиці.

Організаторський полягає у вмінні планувати підготовку до занять, шукати інформацію серед різноманітних джерел, виділяти головне, а в подальшому – організувати професійну роботу залежно від посади (медична сестра – у маніпуляційній, на посту, в операційній, у роботі з документами тощо; лікар – у роботі на чергуванні та курації пацієнтів у відділенні, виконанні обов'язків заступника головного лікаря з медичної документації або хірургічної, терапевтичної роботи).

Проєктивний компонент значною мірою залежить від мотивації здійснювати наукову роботу, здійснювати індивідуальний науковий пошук, виконувати дослідження медичних явищ.

Комунікативний компонент забезпечує здатність працювати у команді, діяти разом задля досягнення одужання хворого або ефективного надання медичної допомоги. На жаль, медицина минулого століття не враховувала значення комунікації, перевага надавалася діям конкретної людини, яка іноді вирішувала долю пацієнта не в позитивний бік. Із появою медичного консилиуму починається новий етап удосконалення медичного процесу, адже поради більш досвідчених лікарів і реалізація молодими лікарями цих порад за допомогою сучасних медичних маніпуляцій значно покращили результат лікування тяжких пацієнтів. Крім командної взаємодії в роботі медичного фахівця є взаємодія особистісна – наприклад, із пацієнтом. Ураховуючи специфіку діяльності медичної галузі, пацієнти мають особливий емоційний стан, пов'язаний із порушенням здоров'я: вони збудливі, часто неврівноважені, емоційно напружені. Медичному фахівцю іноді доводиться повідомляти негативні результати медичного обстеження, що потребує сформованих навичок комунікації. І. Мараджа вважає, що саме наявність



комунікативних навичок дозволяє успішно впоратися з цим завданням без шкоди для власного здоров'я [5].

Прогностичний компонент полягає у здатності проектувати можливий перебіг та завершення патологічного стану й вимагає від здобувача дій, які можуть покращити стан пацієнта і полегшити перебіг хвороби.

Рефлексивний компонент є важливим для здатності до самопідготовки та самоконтролю, також він виявляється у здатності до самостійного навчання, проходженні цікавих курсів для здобувача освіти, що формує індивідуальну освітню траєкторію. Цікавою є думка К. Роджерса, який зазначає, що зумовлює соціальну поведінку особистості її здатність до розвитку й навчання, спираючись на власний досвід [7]. Дослідник стверджує, що досвід сприяє самовдосконаленню та критичному ставленню до власних дій із метою запобігання ухваленню неправильних рішень у майбутньому.

Аналітичний складник дозволяє набуті знання та вміння систематизувати, здійснити індивідуальне застосування напрацьованих методик у здійсненні практичної діяльності; аналітичні вміння сприяють формуванню клінічного мислення, яке є обов'язковим компонентом, що визначає готовність до професійної діяльності.

На нашу думку, до цих компонентів потрібно додати особистісний складник, що полягає в реалізації творчого потенціалу та надбанні системи загальнолюдських цінностей, мотивації до навчання. Мотивація, за визначенням О. Москаленко, – це усвідомлене прагнення до отримання необхідних фахових знань та умінь, що реалізується за допомогою педагогічних умов [8]. Зовнішні і внутрішні мотиви сприяють підтримці інтересу до навчання, розширюють світогляд майбутнього фахівця, задовольняють потребу у самоствердженні та самореалізації, прагнення до отримання високої оцінки та заробітної плати в майбутньому. Формування творчого мислення відбувається за рахунок орієнтації навчання на практичну діяльність, інтеграції між теоретичним та практичним навчанням. К. Маргламова зазначає, що ефективними для розвитку творчої діяльності медика є умови, наближені до реальних життєвих ситуацій. Це стимулює критичне мислення, акцентує увагу на відповідних елементах завдання, стимулює пошук найефективнішого шляху до розв'язання проблеми [6].

**Висновки.** Формування професійної компетентності майбутніх студентів медиків є складним і тривалим процесом. Для його успішної реалізації потрібно створити та дотримуватися певних організаційно-педагогічних умов. Таким чином, для формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю потрібно дотримуватися таких організаційно-педагогічних аспектів:

- 1) забезпечення мотивації до освітнього процесу та професійної діяльності;
- 2) організація освітнього процесу відповідно до сучасних стандартів із визначеними фаховими компетентностями та практичними результатами навчання;
- 3) методичне забезпечення освітніх компонентів мусить мати професійну спрямованість і вимагати творчого підходу до вирішення завдань, сприяти формуванню комунікації та рефлексії.

Перспективи подальших досліджень: визначення методів, форм і засобів навчання, які найдоцільніше застосувати для реалізації організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дубич К. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.
2. Дубковецька І. Розвиток професійної компетентності майбутніх медичних працівників в умовах євроінтеграції. *Освітні обрії*, 2020. № 1 (50). С. 154-159.
3. Житник Н. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий ріг, 2002. 233 с.

4. Мазуренко О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів медицини до професійної взаємодії. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-22>
5. Мараджа І. О., Жулкевич І. В. Роль педагогіки в клінічній практиці лікаря. *Медицина освіти*, 2021. (2). С. 94–99.
6. Маргламова К. Психолого-педагогічні умови діяльності викладачів у вищих медичних навчальних закладах (на прикладі України та Великої Британії). *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка*, 2017. № 2 (19). С. 125–131.
7. McLeod S. A. Терапія, орієнтована на особи. *Просто психологія*. 2019. URL: <https://www.simplypsychology.org/clientcentred-therapy.html>
8. Москаленко О. І. Формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2012. 246 с.
9. Литвин А. Педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю. *Збірник наукових праць Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. № 5. С. 65-78.

### References:

1. Dubych, K. (2007). *Osobystisno orientovane vykhovannia studentiv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnogo zakladu* [Personally oriented education of students in the socio-cultural environment of a higher educational institution]. (Candidate's thesis). Rivne [in Ukrainian].
2. Dubkovetska, I. (2020). *Rozvytok profesiinoy kompetentnosti maibutnix medychnykh pratsivnykiv v umovakh yevrointegratsii* [Development of professional competence of future medical workers in the conditions of European integration]. *Osvitni obrii*, 1 (50), 154–159 [in Ukrainian].
3. Zhytnyk, N. (2002). *Organizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky bakalavriiv ekonomiky u koledzhi II rivnia akredytatsii* [Organizational and pedagogical conditions for the training of bachelors in economics at colleges of Level II Accreditation]. (Candidate's thesis). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
4. Mazurenko, O. *Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnix mahistriv medytsyny do profesiinoy vzaemodii* [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future masters of medicine for professional interaction]. Retrieved from <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-22> [in Ukrainian].
5. Marazha, I. O., & Zhulkevych, I. V. (2021). *Rol pedahohiky v klinichnii praktytsi likaria* [The role of pedagogy in the clinical practice of the doctor]. *Medychna osvita*, (2), 94-99 [in Ukrainian].
6. Marhlamova, K. (2017). *Psykhologo-pedahohichni umovy diialnosti vykladachiv u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh (na prykladi Ukrainy ta Velykoi Brytanii)* [Psychological and pedagogical conditions of activity of teachers in higher medical educational institutions (on the example of Ukraine and Great Britain)]. *Naukovyi visnyk melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universitetu. Seriiia pedahohika*, 2 (19), 125-131 [in Ukrainian].
7. McLeod, S. A. (2019). *Terapiia, orieintovana na osoby. Prosto psykhohihiia* [Person-centered therapy. Just psychology]. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/clientcentred-therapy.html> [in Ukrainian].
8. Moskalenko, O. (2012). *Formyvannia motyvatsii do profesiinoho spilkuvannia u maibutnix pilotiv mizhnarodnykh avialiniiu protsesi vyvchennia fakhovykh dysstyplin* [Formation of motivation for professional communication among future pilots of international airlines in the process of studying professional disciplines]. (Candidate's thesis). Cherkassy [in Ukrainian].
9. Lytvyn, A. (2020). *Pedahohichni umovy informatyzatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v PTNZ budivelnoho profiliiu* [Pedagogical conditions for the informatization of the educational process in vocational training schools of the construction profile]. *Zbirnyk naukovykh prats Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttediialnosti. Pedahohika i psykhohihiia profesiinoy osvity*, 5, 65-78 [in Ukrainian].

Zhorova I. Ya.

orcid.org/0000-0003-4304-4962

Marush I. V.

orcid.org/0000-0003-2476-0963

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS

The topical issue of professional training of future medical specialists in current military conditions has been studied in the article. The authors have considered the concept of organizational and pedagogical aspects of training of future medical specialists and defined them as a system of factors, the combination of which can lead to the formation of a certain pedagogical phenomenon, the realization of the set goal and task, the formation of professional competences and the achievement of practical learning results. The importance of high-quality professional training of medical specialists has been emphasized. The article focuses on communication between the teacher and students, productive activities between all participants of the educational process.

The authors consider the concept of "professional competence" of future medical specialists and define it as a set of knowledge and professional skills that contribute to the readiness to perform professional activities, develop a creative and individual approach to professional activities, and form the ability to reflect on the individual. The components of professional competence have been examined, the role of these components in the formation of readiness for professional activity has been defined.

The authors single out the organizational and pedagogical aspects of the formation of professional competence of future medical specialists: ensuring motivation for learning and carrying out professional activities; organization of the educational process in accordance with modern standards with defined professional competencies and practical learning outcomes; methodological support of educational components with a professional focus and a creative approach to solving situational problems. The prospects of further scientific research, which consist in determining the methods, forms and means of education that are most expedient to apply for the implementation of organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future medical specialists, have been determined.

Key words: organizational and pedagogical aspects, professional competence, medical specialists.

Дата надходження статті: 22.02.2024 р.

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

УДК 378.356

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.566>

Іванченко Є. А.\*,

orcid.org/0000-0003-3071-0938

Гамарський І. О.\*,

orcid.org/0009-0009-6405-8010

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ТА СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОМАНДИРІВ РОЗВІДУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ

У статті розглядаються питання підготовки командирів розвідувальних підрозділів в умовах війни в Україні, що призвела до змін у тактиці бойових дій, використанні новітніх технологій, озброєння тощо. Автори наголошують, що в нових умовах ведення гібридних воєн набуває важливості розвиток дослідницьких навичок у майбутніх командирів розвідувальних

\*© Іванченко Є. А.

\*© Гамарський І. О.

підрозділів через проблемне навчання, яке сприяє кращому засвоєнню інформації, розвитку критичного мислення та формуванню інтеграційної компетенції.

На основі аналізу теоретичних і практичних розвідок встановлено, що проблемне навчання включає створення ситуацій, які стимулюють розумову діяльність тих, хто навчається; виокремлено важливі для подальшої роботи аспекти проблемного підходу до підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищих військових навчальних закладах – визначення рівня знань тих, хто навчається, створення ситуативних завдань, час і місце застосування таких ситуацій тощо.

Авторами наголошено, що створення ситуативних завдань потребує детального планування та підготовки, включаючи проведення вхідного контролю знань майбутніх командирів, детальне планування занять та постійний супровід викладачем. Важливим аспектом є також час і місце застосування таких завдань, що вимагає відповідних тренінгів для викладачів.

Основна увага авторів сконцентрована на презентації ситуативних завдань, які пропонується використовувати в підготовці майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищих військових навчальних закладах, що дозволяє розвивати в курсантів навички критичного мислення та ухвалення рішень у складних ситуаціях.

Таким чином, перспективним є вдосконалення підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів через оновлення концепції проблемного навчання, яка сприяє розвитку навичок аналізу ситуацій та ухвалення рішень в умовах невизначеності.

Ключові слова: *військова освіта, підготовка, Збройні Сили України, командир розвідувального підрозділу, проблемне навчання, ситуативні завдання.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна на території України призвела до підвищення темпу змін, які безпосередньо чи опосередковано впливають на виконання бойових завдань розвідувальними підрозділами. Швидкий розвиток технологічної складової війни, постійна зміна тактики ведення бойових дій в різних умовах місцевості та обстановки, використання принципово нового озброєння (наприклад, масове використання безпілотних літальних апаратів різного типу для виконання завдань з ведення розвідки, ураження сил і засобів противника, мінування маршрутів пересування, підходів та доставки провізії, боеприпасів та інших необхідних для виконання поставлених завдань засобів) потребує від командира розвідувального підрозділу постійного аналізу ситуації в районі відповідальності та ухвалення неочевидних рішень.

Під час безпосередньої підготовки до виконання бойового завдання, а саме на етапі проведення оцінювання бойового завдання, наприклад за алгоритмом МЕТТ – ТС, необхідно оцінити фактори, які мають безпосередній вплив на його виконання, такі як завдання, противник, місцевість та погодні умови, наявні сили, час та цивільне населення. Щоб провести якісний аналіз, потрібно мати розвинуті дослідницькі навички. Ефективним способом розвитку дослідницьких умінь та навичок, на нашу думку, є застосування концепції проблемного навчання під час проведення теоретичних і практичних занять для майбутніх командирів розвідувальних підрозділів під час їхньої підготовки.

Застосування концепції проблемного навчання, на думку Л. Бондаренко, О. Вершкова та І. Бондаренко, поліпшує процес і, звичайно, результат засвоєння студентами наданої їм інформації за певним предметом, а також істотно допомагає та стимулює вироблення у студентів необхідних компетенцій, становить собою живу дискусію та істинний пошук відповідей, які у процесі призводять до прояву та виникненню справжнього інтересу до теми та захоплення предметом. Завдяки цьому методу студенти долучаються до об'єктивного розгляду наукових фактів та ситуацій і способів їх вирішення, навчаються мислити, шукати способів, творчо засвоювати знання [1].

**Аналіз досліджень.** Різноманітним аспектам проблемного навчання присвячено численні наукові розвідки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Це зокрема П. Алексюк, І. Біжан, І. Бондаренко, Л. Бондаренко, Я. Братецький, Дж. Брунер, О. Вершков, О. Галашова, З. Георгієвська, Ф. Дістерверг, Д. Дьюї, Я. Коменський, М. Левіна, Ю. Машбиць, М. Монтень, В. Оконь, В. Павленко, Ю. Полішко, І. Песталоцці, С. Рубінштейн, В. Русаков, Н. Русакова, Ж.-Ж. Руссо, М. Скаткін, М. Смульсон, В. Талалаєв, К. Ушинський, В. Чабаненко, М. Швардак та ін.

Феномен «проблемне навчання» та всі аспекти його впровадження є різнобічними. Науковці описують концепцію проблемного навчання як:

– ініціювання самостійного пошуку (студентом) знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу. Іншими словами, це створення такої ситуації для студентів, де вони, не знаючи правильної відповіді заздалегідь, мають знайти її самостійно [1];

– навчання, яке передбачає створення проблемних ситуацій і обговорення можливих підходів до їх розв'язання, під час якого студенти навчаються застосовувати раніше засвоєні знання і набуті навички та вміння й опановують досвідом творчої діяльності; проблемне навчання – це розвивальний освітній процес, основним змістом якого є проблемні ситуації, які спрямовані на формування продуктивного мислення студентів, розвиток їх критичного і логічного мислення. Проблемне навчання – це такий навчальний підхід, коли студенти вчаться розв'язувати складні відкриті завдання. Студенти керуються своїми поточними знаннями про проблему, накопичений досвід, визначають інформацію, яку їм необхідно знати для розв'язання проблеми, і стратегії, які вони використовують [3];

– така організація процесу навчання, основу якої становлять проблемні ситуації, проблемні запитання, визначення проблем і їх вирішення зі здобувачами освіти. Проблемна ситуація стає початком розумової діяльності, а розумову діяльність стимулюють постановленням питання, яке має бути складним настільки, щоб викликати ускладнення в учнів та водночас бути потужним для самостійного знаходження відповіді [4].

Невід'ємною частиною проблемного навчання проблемну ситуацію також вважають В. Русаков, Н. Русакова та В. Чабаненко й наголошують, що вона має базуватись на рівні знань певної аудиторії тих, хто вчиться. Ми погоджуємось із думкою авторів, що рівня знань студентів має бути достатньо для вирішення проблеми, що виникла; щоб студенти мали змогу самі побачити і сформулювати суперечність, яка виникла, самостійно або у співпраці з викладачем, знайти спосіб вирішення проблеми і провести перевірку правильності отриманого результату [5].

Низка авторів, наприклад О. Галашова та З. Георгієвська, відзначають позитивний вплив проблемного навчання на всебічний розвиток тих, хто навчається, та підкреслюють, що під час виконання конкретного практичного навчального завдання студенти відчувають виклик конкретної професійно спрямованої ситуації, навчаються виявляти особистісні властивості, як-от критичне мислення, уміння працювати в команді, емоційний інтелект [2].

Також акцентуємо, що сутність технології проблемного навчання полягає в тому, що студентів слід пропустити через чотири етапи наукової творчості: 1) постановку проблеми; 2) пошук рішення; 3) вираження рішення; 4) презентацію продукту. При цьому на відміну від ученого студент / курсант формує винятково навчальну проблему і відкриває нове знання лише для себе особисто, а не для всього людства, виражаючи його в простих висловлюваннях [6].

Аналіз теоретичних і практичних розвідок вітчизняних та зарубіжних авторів надає змогу вдосконалювати підготовку майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищих військових навчальних закладах через оновлення концепції проблемного навчання, яка на відміну від інших концепцій має кращий вплив на розвиток навичок

аналізу ситуацій та пошук оптимального рішення в умовах невизначеності, вмін швидкого проведення аналізу та ухвалення рішень на виконання бойового завдання, що є одним з ключових факторів для успішного ведення бойових дій.

**Метою статті** є презентація ситуативних завдань, які пропонуються використовувати при реалізації концепції проблемного навчання під час підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищих військових навчальних закладах, та результатів їхнього застосування під час проведення навчальних занять.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні умови ведення бойових дій потребують постійного вдосконалення професійної підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищому військовому навчальному закладі та всебічного розвитку їхніх навичок, потрібних для виконання завдань за призначенням. На думку авторів, трансформація такої підготовки відбувається через упровадження концепції проблемного навчання, яка полягає у створенні викладачами проблемних ситуацій і в подальшому супроводі курсантів під час вирішення проблеми.

Однією з важливих передумов використання концепції проблемного навчання є визначення рівня знань здобувачів вищої освіти. Це дасть змогу дізнатись, на що спроможна навчальна група, що у свою чергу буде основою для організації подальших занять. Наприклад, для проведення проблемних теоретичних занять із навчальної дисципліни «Військова розвідка» слід оцінити знання з дисциплін, що мають безпосередній вплив на ефективне проведення проблемного заняття, як-от: «Військова топографія», «Загальна тактика» тощо.

Створення ситуативних завдань потребує від того, хто вчить, детального планування та підготовки, яка полягає в доборі низки проблемних ситуацій з підвищенням складності від завдання до завдання, що допомагає курсантам виконати останнє важке завдання.

Ще одним важливим аспектом є час і місце застосування таких ситуацій. Майбутній командир розвідувального підрозділу на першому році навчання володіє недостатньою кількістю інформації для вирішення подібних завдань. У такому разі змінюється і роль вчителя / викладача, адже створення проблемних ситуацій вимагає від нього проведення якісного вхідного контролю задля визначення рівня знань із дисциплін, які забезпечують проведення такого заняття; детального планування проблемного заняття; постійного супроводу й допомоги у вирішенні поставленої проблеми здобувачам вищої освіти. Отже, маємо подбати про відповідні тренінги для викладачів – як окремі, так і в межах програми підвищення кваліфікації.

У межах проведення експериментальної роботи щодо трансформації підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів було створено проблемні ситуації, які використовувались під час проведення навчальних занять.

#### **Ситуативне завдання № 1**

**1. Тема:** Надання домедичної допомоги травмованій особі внаслідок ДТП.

**2. Категорія:** 1 курс Факультету підготовки спеціалістів ВР та ССО.

**3. Мета ситуативного завдання:**

Нагадати протокол MARCH (КОЛЕСО);

Відпрацювати комунікацію в групі;

Набути навичок критичного мислення;

Ухвалювати найбільш правильне рішення незалежно від обстановки.

**4. Вид заняття:** теоретичне.

**5. Порядок виконання:** навчальна група розділяється на підгрупи у складі 2-3 осіб та визначає доповідача рішення.

**6. Час:** до 10 хвилин на ухвалення рішення (час виділяти за рахунок навчального заняття).

**Умови обстановки:** Ви – курсант 1 навчального курсу ФПС ВР та ССО, який вступив до ВВНЗ з цивільної молоді. Під час проведення дозвілля Ви стали єдиним свідком ДТП за участі легкового автомобіля та людини жіночої статі віком від 25 до 30 років, після якого водій транспортного засобу залишив місце ДТП. Особа перебуває у свідомості та відповідає на Ваші питання ясно та чітко.

Повідомила Вам про оніміння нижньої частини тіла і неможливість здійснення рухів нижніми кінцівками та запаморочення голови.

**Завдання:** надати необхідну допомогу постраждалій особі та забезпечити відправку до лікарні.

**Оптимальне рішення:** установити контакт із травмованою особою, перевірити її стан за протоколом MARCH, КОЛЕСО, у разі виявлення травм надати допомогу, після чого викликати швидку.

**Примітка:** не рухати травмовану особу через ймовірність травми хребта.

Наведене завдання застосовується як підготовка до виконання подальших складніших завдань. Мета такого завдання ознайомити здобувачів вищої освіти з правилами виконання подібних завдань. Після успішного виконання, усвідомлення навчальною групою порядку виконання застосовується важче завдання.

Під час виконання цього завдання курсанти ухвалювали рішення, максимально наближені до вказаного рішення у завданні. Це зумовлено тим, що завдання та ситуація не є складною.

Результатом проведеного заняття стало повторення протоколу MARCH (КОЛЕСО), відпрацювання комунікації у групі, набуття навичок критичного мислення, ухвалення найбільш правильного рішення незалежно від обстановки. Курсанти ознайомились із порядком виконання подібних завдань.

#### Ситуативне завдання № 2

1. **Тема:** Надання домедичної допомоги травмованій особі внаслідок артилерійського обстрілу.

2. **Категорія:** 2 курс Факультету підготовки спеціалістів ВР та ССО.

3. **Мета ситуативного завдання:**

Нагадати протокол MARCH (КОЛЕСО);

Відпрацювати комунікацію в групі;

Набути навичок критичного мислення;

Ухвалювати найбільш правильне рішення незалежно від обстановки.

4. **Вид заняття:** теоретичне.

5. **Порядок виконання:** навчальна група розділяється на підгрупи в складі 2-3 осіб та визначає доповідача рішення.

6. **Час:** до 15 хвилин на ухвалення рішення, надання домедичної допомоги та евакуацію пораненого (час виділяти за рахунок навчального заняття).

7. **Умови виконання:** дозволяється використовувати тільки наявні сили і засоби, які передбачені штатом розвідувального відділення.

**Умови обстановки:** Ви командир розвідувальної групи у складі 8 осіб, перебуваєте на лінії зіткнення сторін з подальшим завданням із ведення наземної розвідки в сірій зоні для забезпечення подальшого наступу, напрямок складний та надзвичайно важливий. В інженерному плані позиція обладнана на високому рівні. Шляхи висування до позиції ускладнені через постійне ведення розвідки противником та застосуванням артилерійських систем. Окрім Вашого підрозділу на позиції перебувають військовослужбовці іншого підрозділу у кількості 12 осіб. Під час процесу входу у взаємодію з ворогом був здійснений артилерійський обстріл із застосуванням 120-міліметрового міномету (3-4 розриви). Унаслідок цього один із Ваших підлеглих отримав численні осколкові поранення нижніх кінцівок, що унеможливило самостійне пересування. Поранений військовослужбовець перебуває в середньому стані важкості, відповідає на запитання бойового медика ясно й чітко, скаржиться на сильний біль. Після обстрілу ворог продовжує вести розвідку за допомогою безпілотного літального апарату типу квадрокоптер.

**Завдання:** Організувати надання допомоги пораненому військовослужбовцю та здійснити евакуацію. Спланувати подальше виконання завдання, враховуючи зменшення кількості особового складу залученого до виконання.

**Оптимальне рішення:** Евакуювати пораненого в більш безпечну зону (перекрита щілина, бліндаж), перевірити за алгоритмом MARCH (КОЛЕСО), надати необхідну домедичну допомогу (накладання вторинних турнікетів, давлучих пов'язок). Дочекались припинення ведення розвідки противником (або знищення БпЛА за допомогою наявних засобів) та евакуювати пораненого за допомогою підрозділу, який перебуває на позиціях.

**Переваги:** є ймовірність того, що артилерійський обстріл був пристрілочним (БнЛА продовжив вести розвідку та мала кількість розривів).

**Недоліки:** Ймовірність погіршення стану пораненого та загрози ампутації нижніх кінцівок через довгий час перебування в засобах зупинки кровотечі (турнікет, здавлювальна пов'язка).

Ситуативне завдання №2 становить собою завдання середньої важкості, проводиться з метою перевірки готовності курсантів до виконання важких ситуативних завдань.

Під час виконання ситуативного завдання №2 майбутніми командирами розвідувальних підрозділів були ухвалені рішення, наближені до вказаного рішення в завданні, але це зайняло більше часу через те, що обстановка була більш складною та потребувала аналізу більшої кількості чинників.

Результатом проведеного заняття стало: повторення протоколу MARCH (КОЛЕСО), відпрацювання комунікації у групі, набуття навичок критичного мислення, ухвалення найбільш правильного рішення незалежно від обстановки. Навчальна група повністю засвоїла порядок виконання подібних завдань та готова до проведення заняття із застосуванням ситуативного завдання №3.

### Ситуативне завдання №3

**1. Тема:** Евакуація пораненого особового складу з червоної зони під час ведення стрілецького бою на коротких відстанях.

**2. Категорія:** 3, 4 курс Факультету підготовки спеціалістів ВР та ССО.

**3. Мета ситуативного завдання:**

Нагадати протокол MARCH (КОЛЕСО);

Відпрацювати комунікацію в групі;

Набути навичок критичного мислення;

Ухвалювати найбільш правильне рішення незалежно від обстановки.

**4. Вид заняття:** практичне.

**5. Порядок виконання:** до 15 хвилин на ухвалення рішення та евакуацію поранених із червоної зони (час виділяти за рахунок навчальної дисципліни).

**6. Час:** до 15 хвилин на ухвалення рішення, надання домедичної допомоги та евакуацію пораненого (час виділяти за рахунок навчального заняття).

**7. Умови виконання:** дозволяється використовувати тільки наявні сили й засоби, а саме: 7 військовослужбовців (включаючи командира РВ). Рівень підготовки особового складу – високий.

**Умови обстановки:** під час ведення оборони командир розвідувального взводу було поставлено завдання посилити ділянку оборони та провести розвідку двох об'єктів, за сприятливих умов захопити вказані об'єкти. Після прибуття підрозділу на місце виконання завдання почався етап планування виконання завдання та було ухвалено таке рішення провести наземну розвідку спочатку об'єкта №1, після чого висунутись на об'єкт №2. Для проведення розвідки був сформований орган розвідки, який складався з 4 осіб, а саме: 3 розвідників та снайпера (другої категорії). Після проведення розвідки на об'єкті №1 противника виявлено не було та для уточнення отриманої розвідувальної інформації був виставлений короткотривалий спостережний пост із військовослужбовців суміжного підрозділу, після чого розвідувальна група висунулась до об'єкта №2. Під час наближення противником було виявлено особовий склад та завдано вогневе ураження, 2 військовослужбовці зазнали вогнепальних уражень нижніх кінцівок та могли самостійно пересуватись повільним темпом.

**Завдання:** організувати надання допомоги пораненим військовослужбовцям та здійснити евакуацію. Спланувати подальше виконання завдання, враховуючи зменшення кількості особового складу, залученого до виконання.

Ситуативне завдання №3 є останнім завданням. Важливим аспектом під час його підготовки є застосування власного досвіду виконання бойових завдань. Варто зауважити, що правильне рішення відсутнє.

У результаті виконання поставленого завдання було ухвалено рішення, які різко відрізняються один від одного, перше рішення було надати вказівки особовому складу, який зазнав вогневого ураження, намагатись самостійно розірвати контакт



із противником та відійти у безпечне місце для надання домедичної допомоги. Ще одним рішенням стало вийти на допомогу та забезпечити відхід особового складу.

Результатом проведеного заняття стало повторення протоколу MARCH (КОЛЕСО), відпрацювання комунікації у групі, набуття навичок критичного мислення, ухвалення найбільш правильного рішення незалежно від обстановки.

Таким чином, виконання подібних кейсів сприяє формуванню готовності майбутніх командирів розвідувальних підрозділів швидко ухвалювати найбільш правильні рішення під час потрапляння в аналогічні ситуації, що у свою чергу сприяє формуванню інтеграційної компетентності.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури дозволив виокремити основні аспекти вдосконалення підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у вищих військових навчальних закладах через упровадження концепції проблемного навчання, яке автори пов'язують зі створенням викладачами проблемних ситуацій і подальшим супроводом курсантів під час вирішення проблеми, що є одним із ключових факторів успішного ведення бойових дій.

Також встановлено вимоги до викладача щодо впровадження проблемного навчання через створення проблемних ситуацій, які полягають у проведенні якісного вхідного контролю, задля визначення рівня знань із дисциплін, які забезпечують проведення такого заняття; детальному плануванні проблемного заняття; постійному супроводі й допомозі у вирішенні поставленої проблеми здобувачами вищої освіти.

Результати виконання ситуативних завдань й ухвалені курсантами рішення засвідчили доцільність використання проблемних ситуацій під час підготовки майбутніх командирів розвідувальних підрозділів у ВВНЗ.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у використанні отриманих результатів для застосування концепції проблемного навчання в поєднанні з різними концептуальними підходами формування інтегральної компетентності, яку має набути майбутній командир розвідувального підрозділу для вдалого виконання службових завдань.

#### Список використаних джерел:

1. Бондаренко Л., Вершков О., Бондаренко І. Проблемне навчання як інноваційна технологія викладання у вищому навчальному закладі. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали І міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (м. Мелітополь, 25–27 трав. 2021 р.). Мелітополь, 2021. С. 285–289.
2. Галашова О., Георгієвська З. Формування емоційного інтелекту майбутніх фахівців з економіки в процесі проблемного навчання іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1, № 77. С. 134–138.
3. Павленко В. Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами*: зб. наук. пр. / Електронне видання; за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 99–106.
4. Полішко Ю. Проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. *Ukrainian professional education*. 2021. № 9-10. С. 77-85.
5. Русаков В., Русакова Н., Чабаненко В. Проблемне навчання як засіб активізації навчального процесу. *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи*: матеріали наук. конф. проф.-викл. складу, наук. працівників і здобувачів наук. ступеня за підсумками н.-д. роботи за період 2019–2020 рр. (м. Вінниця). Вінниця, 2021. С. 305–309.
6. Швардак М. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта*. 2017. Випуск 1 (11). С. 124–127.

#### References:

1. Bondarenko, L., Vershkov, O., & Bondarenko, I. (2021). Problemne navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia vykladannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Problem-based learning as an innovative teaching technology in higher education], *Rozvytok suchasnoi nauky ta osvity: realii,*

- problemy yakosti, innovatsii, materialy I mizhnar. naukovoprakt. internet-konf. [Development of modern science and education: Realities, quality problems, innovations, Proceedings of the II International Scientific and Practical Internet Conference]. Melitopol [in Ukrainian].*
2. Halashova, O., & Heorhiievskaya, Z. (2021). Formuvannya emotsiynoho intelektu maibutnykh fakhivtsiv z ekonomiky v protsesi problemnoho navchannia inozemnoi movy [Formation of emotional intelligence of future economists in the process of problem-based learning of a foreign language]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 1 (77), 134–138 [in Ukrainian].
  3. Pavlenko, V. (2021). Teoretychni osnovy zastosuvannia problemnykh sytuatsii v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly [Theoretical foundations of the application of problem situations in the educational process of higher education]. *Aktualni problemy upravlinnia osvitoiu i navchalnymy zakladamy*, 4, 99–106 [in Ukrainian].
  4. Polishko, Yu. (2021). Problemne navchannia yak predmet doslidzhennia zarubizhnykh ta vitchyznianskykh uchenykh [Problem-based learning as a subject of research of foreign and domestic scientists]. *Ukrainian professional education*, 9–10, 77–85 [in Ukrainian].
  5. Rusakov, V., Rusakova, N. & Chabanenko, V. (2021). Problemne navchannia yak zasib aktyvizatsii navchalnoho protsesu [Problem-based learning as a means of activating the learning process], *Rozvytok osvity i nauky: problemy, teoriia, dosvid i perspektyvy*, materialy nauk. konf. [Development of education and science: Problems, theory, experience, and perspectives, Proceedings of the scientific conference]. Vinnytsia [in Ukrainian].
  6. Shvardak, M. (2017). Problemne navchannia v umovakh suchasnoi shkoly [Problem-based learning in today's school]. *Physical and Mathematical Education*, 1 (11), 124–127 [in Ukrainian].

**Ivanchenko I. A.,**

*orcid.org/0000-0003-3071-0938*

**Gamarskyi I. O.,**

*orcid.org/0009-0009-6405-8010*

#### THE USE OF PROBLEM-BASED LEARNING AND SITUATIONAL TASKS IN THE TRAINING OF FUTURE COMMANDERS OF RECONNAISSANCE UNITS

*The article discusses the preparation of commanders for reconnaissance units in the context of the war in Ukraine, which has led to changes in combat tactics, the use of modern technologies, and weaponry. The authors emphasize that in the new conditions of hybrid warfare, the development of research skills in future reconnaissance commanders becomes crucial through problem-based learning. This approach facilitates better information assimilation, critical thinking, and the formation of integrated competence.*

*Based on theoretical and practical studies, it is established that problem-based learning involves creating situations that stimulate cognitive activity in learners. Key aspects of the problem-based approach to preparing future reconnaissance commanders in higher military educational institutions include assessing the knowledge level of learners, designing situational tasks, and determining when and where to apply such scenarios.*

*The authors highlight that creating situational tasks requires detailed planning and preparation, including initial knowledge assessments for future commanders, meticulous lesson planning, and continuous guidance from instructors. Another important aspect is the timing and context of applying these tasks, which necessitates appropriate training for educators.*

*The primary focus of the authors is on presenting situational tasks proposed for use in the training of future reconnaissance commanders in higher military educational institutions. These tasks help develop critical thinking skills and decision-making abilities in complex situations.*

*In summary, enhancing the preparation of future reconnaissance commanders through an updated concept of problem-based learning holds promise, as it fosters the development of analytical skills and decision-making in uncertain conditions.*

*Key words: military education, training, Armed Forces of Ukraine, commanders of reconnaissance units, problem-based training, situational tasks.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Хом'юк І. В.*

УДК 005.336.2:61:37

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.571>

Кохановська О. В.<sup>\*</sup>,  
[orcid.org/0000-0001-7294-173X](https://orcid.org/0000-0001-7294-173X)  
 Кузьменко Ю. В.<sup>\*</sup>,  
[orcid.org/0000-0001-5471-6432](https://orcid.org/0000-0001-5471-6432)

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено питання професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі як педагогічної проблеми. Авторами розкрито поняття «компетенції» та «компетентності», значення компетентнісного підходу в сучасній освіті. У статті наведено трактування понять «компетентність» і «професійна компетентність» різними науковцями, а також професійної компетентності майбутнього медичного фахівця як інтегральної системи ключових компетентностей – науково-дослідницької, організаційно-управлінської, проєктної, технологічної та педагогічної, які реалізуються через низку організаційних аспектів, міжособистісного спілкування, уміння працювати з інформацією та інформування критичного мислення, необхідного для вирішення типових і складних ситуативних завдань практичної спрямованості.

Звернено увагу на підвиди професійної компетентності медиків – функціональну, ситуативну, інтелектуальну, соціальну, які у своїй сукупності забезпечують готовність медика до практичної діяльності та відображають цілісність особистості, що має якісну фахову підготовку. У статті зазначено, що професійна компетентність майбутнього медика є складною системою, яку необхідно формувати поетапно від отримання та засвоєння теоретичних знань до формування «динамічного стереотипу» здійснення практичних навичок, наголошено на значущості рефлексії медика для здійснення ефективної практичної діяльності та якісного надання кваліфікованої медичної допомоги. Авторами акцентовано увагу на ролі мотивації у здобувачів, її значенні для формування медика як особистості, існуванні етико-деонтологічних відносин у колективі та значенні комунікації між всіма учасниками лікувально-діагностичного процесу.

У статті виділено перспективи подальших досліджень, які полягають у подальшій деталізації компонентів професійної компетентності лікаря, визначенні організаційно-педагогічних умов їх формування.

Ключові слова: компетенції, компетентності, професійна компетентність, підвиди професійної компетентності медиків, майбутні фахівці медичної галузі.

**Постановка проблеми.** Підготовка кваліфікованого фахівця, який має сформований набір фахових компетентностей, що виражені у практичних результатах навчання, є пріоритетним напрямком сучасної професійної освіти. Одним із завдань діяльності ЗВО є підготовка фахівця, який буде конкурентоспроможним на ринку праці та реалізує свій професійний потенціал у фаховій діяльності. Проте майбутній фахівець має розуміти, що не можна раз і назавжди отримати знання і вміння – їх потрібно систематично оновлювати і вдосконалювати для того, щоб залишатися професійним та компетентним фахівцем у своїй діяльності. У сучасних умовах війни та карантинних обмежень перед системою освіти постає новий виклик – адаптація та вдосконалення освітнього процесу в умовах, що склалися, і тому одним з варіантів такого пристосування є змішаного навчання. Це передбачає застосування сучасних інтерактивних методів і засобів навчання, які сприяли б формуванню професійних компетентностей фахівців

<sup>\*</sup>© Кохановська О. В.

<sup>\*</sup>© Кузьменко Ю. В.

різних спеціальностей, допомогли б отримати якісну освіту та сформувати готовність до професійної діяльності.

**Аналіз досліджень.** Питання формування професійної компетентності відображене у працях учених різних галузей знань. Зокрема З. Гапонова, І. Гаврилов, І. Тарнавська, І. Федик у своїх публікаціях розглядають питання формування професійної компетентності у студентів медиків. Л. Суценко, А. Проценко, О. Міхеєнко розглядають організаційні аспекти формування професійних якостей у майбутніх реабілітологів. Поняття професійної компетентності лікарів вивчав Г. Стечак, зокрема деталізуючи просвітницьку складову, що лежить в основі комунікації. К. Хоменко у своїх роботах розкриває питання формування професійних навичок під час навчання у ЗВО. Я. Кульбашна дослідила соціальний компонент професійної компетентності майбутніх стоматологів. У працях зарубіжних колег відображено загальні засади професійної компетентності (D. Guerrero) та результати вивчення головних особистісних рис, без яких не можна стати професіоналом-медиком (Т. Koenig).

**Мета статті** – дослідити професійну компетентність фахівців медичної галузі як педагогічну проблему.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентністний підхід у сучасній системі освіти має провідне місце як один із ключових моментів модернізації освітнього процесу; він зумовлює наявність переліку загальних та фахових компетентностей у стандартах підготовки фахівців у вищій школі [3]. Поняття про компетентність має різне значення для науковців. У перекладі з латинської мови термін «competentio» означає обізнаність людини в певному колі питань, а термін «компетентність» означає вміння ефективно діяти, застосовуючи отримані знання [9]. І. Зязюн у своїх наукових працях визначає компетентність як вміння розв'язувати практично сформовані завдання за допомогою отриманих знань; це структурована професійна характеристика [4]. Н. Бібік характеризує компетентність як оцінну категорію, що визначає фахівця суб'єктом професійної діяльності, який вдало виконує свої функції [1]. На думку М. Головань, компетентність – інтегративне формування особистості, що поєднує знання, уміння, навички, необхідні для реалізації практичної діяльності [8]. Отже, компетентність – це складна педагогічна система з інтеграції знань, умінь і навичок, сукупність яких визначає готовність до здійснення практичної діяльності.

Відповідно до стандартів освіти різних спеціальностей виділяють загальні та фахові компетентності, сукупність яких формує професійну компетентність. За визначенням О. Савченко, професійна компетентність – це спроможність фахівця здійснювати професійну діяльність [10]; В. Лозовецька наголошує, що професійна компетентність – це перш за все вміння міркувати, оцінювати професійні ситуації та розуміти свою відповідальність за результати діяльності [7]. Н. Компанець, досліджуючи професійну компетентність реабілітологів, розглядає це поняття з об'єктивної та суб'єктивної точок зору: з об'єктивної – це комплекс умінь, якими має володіти фахівець відповідно до вимог, визначених суспільством, а із суб'єктивної – це гармонія мотивації, індивідуальності та здатності до постійного професійного вдосконалення [5]. У словнику «Професійна освіта» термін «професійна компетентність» визначена як сукупність знань і вмінь, що дають змогу передбачати результати власної діяльності з використанням інформації [8]. С. Дембіцька у своїх дослідженнях характеризує професійну компетентність як інтегральну властивість ключових компетентностей – науково-дослідницької, організаційно-управлінської, проектної, технологічної та педагогічної. Науковиця звертає увагу на важливість уміння роботи з інформацією, наявності критичного мислення, формування міжособистісної комунікації, організаційних аспектів фахової діяльності, володіння цифровими навичками та опануванню сучасних технологій, навчання рефлексії та постійного вдосконалення професійних навичок [2].

Професійна компетентність майбутніх медичних фахівців є багатокомпонентною системою, що складається з професійних здібностей та умінь. Професійні здібності характеризують особистість безпосередньо, вони залежать від досвіду, доброзичливого ставлення, а професійні вміння – це компонент діяльності, який необхідно формувати з перших днів навчання у ЗВО [5]. Професійні вміння майбутнього медика залежать і від його рівня здобутих знань, і від здатності орієнтуватися у нетипових ситуаціях, і від вміння працювати в команді, чути колегу, прислухатися до порад, тверезо оцінювати свою діяльність, прагнення постійно вдосконалювати і працювати над собою. На думку Т. Кравцової, дуже важливим для медичного фахівця є наявність професійного мислення, яке реалізується у здатності вирішувати проблемні завдання, підбирати й аналізувати типові та складні ситуації. Такі вміння забезпечують основу для систематизації значної кількості інформації, що необхідно для продуктивної розумової діяльності медичного фахівця. Професійні знання та вміння разом з особистісними якостями і мотивацією формують індивідуальний стиль майбутньої професійної діяльності здобувача медичної галузі [5].

Проте фахова підготовка майбутніх медиків відбувається за рекомендованими МОН стандартами вищої та фахової передвищої освіти. Стандарти підготовки медичних та фармацевтичних фахівців за різними спеціальностями дозволяють реалізувати формування єдиного освітнього простору, здійснити інтеграцію вітчизняного освітнього простору до європейського та здійснювати якісну підготовку майбутніх фахівців-медиків. У них міститься інформація щодо загальних, фахових (спеціальних) компетентностей та практичних результатів навчання, якими має володіти майбутній фахівець по завершенні вивчення кожного освітнього компоненту освітньої програми.

Л. Лимар виділяє такі підвиди професійної компетентності лікаря:

- функціональна (полягає у реалізації набутих знань з фундаментальних та клінічних дисциплін, практичних навичок, здобутих під час навчання у ЗВО);
- ситуативна (полягає у гнучкості ухвалення рішень залежно від динаміки стану пацієнта; що дуже важливо для лікарів, особливо під час курації хворих у тяжкому стані у відділеннях РІТ);
- інтелектуальна (наявність критичного та професійного мислення, що полягає в умінні аналізувати дані результатів лабораторних та інструментальних методів дослідження, визначення подальшої тактики ведення пацієнта та застосування принципів патогенетичного лікування);
- соціальна (полягає у здійсненні міжособистісної комунікації медика з колегами, пацієнтами, рідними пацієнтів) [6].

Отже, професійна компетентність медичного працівника є складною системою, яка, на нашу думку, має певну етапність формування, а саме:

- отримання, засвоєння та відтворення теоретичних знань;
- систематизація та структуризація отриманої інформації, виділення головного, актуального та найбільш необхідного для здійснення практичної діяльності;
- застосування вмінь оброблення інформації для вирішення ситуаційних завдань професійної спрямованості;
- відпрацювання практичних навичок за допомогою симуляційних засобів;
- формування «динамічного стереотипу» практичних навичок – виконання їх автоматично, без задумки про послідовність;
- закріплення отриманих умінь і навичок, які вказують на готовність до здійснення практичної діяльності.

Кожен із цих етапів формування професійної компетентності має також включати в себе особистісну й ціннісну складові, адже індивідуальна освітня траєкторія, мотивація здобувача, його система загальнолюдських цінностей, етичних та деонтологічних понять впливають на формування ставлення майбутнього медика до обраної професії. Дуже

важливим є підтримка мотивації здобувача, формування його культурного середовища, здатності до адекватної оцінки власних дій, адже вміння запобігати помилкам або ж їх виправляти формують рефлексивні властивості особистості медичного працівника, що є необхідним для запобігання професійного вигорання в майбутньому.

**Висновки.** Професійна компетентність майбутнього медичного фахівця є складною педагогічною проблемою, дослідженню якої присвячена значна кількість робіт вітчизняних науковців та тих, хто перебуває за межами України. Її формування є складним процесом, який відбувається відповідно до стандартів підготовки майбутніх медичних і фармацевтичних працівників. Процес формування має бути поетапним, кожен етап базується на закріпленому попередньому, а також містить особистісні складові, які забезпечують комфортну співпрацю з колегами та комунікацію з пацієнтами і їх сім'ями.

Перспективи подальших досліджень полягають у виділенні складників професійної компетентності та виокремленні організаційно-педагогічних умов для її формування.

#### Список використаних джерел:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.: «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
2. Дембіцька С. В., Кобилянський О. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти засобами цифрових технологій. *Педагогіка безпеки*. 2023. № 1–2. С. 1–7.
3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. № 57. С. 44–48.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна*. К.: Вид-во «Віпол», 2000. С. 11–57.
5. Кравцова Т. Формування професійної компетентності майбутніх молодших медичних працівників засобами проблемно-модульного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 210–216. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035183.pdf>
6. Лимар Л. Зміст і складові професійної компетентності сімейного лікаря: психологічний аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Випуск 8 (37). С. 67–83. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931>
7. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 180.
8. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за редак. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2007. 380 с.
9. Романчук Н. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 218–222.
10. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/)

#### References:

1. Bibik, N. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflective analysis of application]. *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*, 47–52 [in Ukrainian].
2. Dembitska, S. V., & Kobylanskyi, O. V. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z profesiinoi osvity zasobamy profesiinykh tekhnologiy [Formation of professional competence of future specialists in professional education by means of professional technologies]. *Pedahohika bezpeky*, 1–2, 1–7. Retrieved from <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-00> [in Ukrainian].
3. Drach, I. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid yak zasib modernizatsii zmistu vyshchoi osvity [Competency approach as a means of modernization of the content of higher education]. *Problemy osvity*, 57, 44–48 [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. (2000). Intelektualno-tvvorchyi rozvytok osobustosti v umovakh neperervnoi osvity [Intellectual and creative development of personality in the conditions of continuous education]. *Nepererona profesiina osvita: problemy, poshuk, perspektyvy*, 11–57 [in Ukrainian].
5. Kravtsova, T. (2013). Formyvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh molodshykh medichnykh pratsivnyriv zasobamy problemno-modulhoho navchania [Formation of professional competence of future junior medical workers by means of problem-based and modular training]. *Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni nauky*, 120, 210–216. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/53035183.pdf> [in Ukrainian].
6. Lymar, L. (2019). Zmist i skladovi profesiinoi kompetentnosti simeinoho likaria: psykholohichni aspekt [Content and components of professional competence of a family doctor: psychological aspect]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriiia sotsialni ta povedinkovi nauky*, 8(37), 67–83. Retrieved from <https://doi.org/10.32405/2522-9931> [in Ukrainian].
7. Lozovetska, V. (2008). Profesiina kompetentnist [Professional competence]. *Entsyklopedia osvity*, 180 [in Ukrainian].
8. Honcharenko, S. U. (Ed.). (2007). *Profesiina osvita* [Professional education]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. Romanchuk, N., & Romanctuk, N. (2019). Formyvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv inzhenerneho profiliiu [Formation of professional competence of future engineering professionals]. *Naukovi visnyk imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 1 (64), 218–222 [in Ukrainian].
10. Savchenko, O. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Competency approach in modern higher education]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*, 3. Retrieved from [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/) [in Ukrainian].

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

**Kuzmenko Yu. V.,**  
*orcid.org/0000-0001-5471-6432*

### PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

*The issue of professional competence of future specialists in the medical field as a pedagogical problem has been examined in the article. The concepts of "competence" and "competency" have been revealed; the meaning of the competence approach in modern education has been represented. The article provides an interpretation of the concepts of "competence" and "professional competence" by various scientists, and the professional competence of the future medical specialist as an integral system of key competencies: research, organizational and managerial, project, technological and pedagogical, which are realized through a number of organizational aspects, interpersonal communication, the ability to work with information and inform critical thinking necessary to solve typical and complex situational tasks of practical orientation.*

*The authors have drawn attention to the subtypes of professional competence of doctors such as functional, situational, intellectual and social, which in their totality ensure doctors' readiness for practical activities and reflect the integrity of a person with high-quality professional training.*

*The article states that the professional competence of the future physician is a complex system that must be formed step by step from the acquisition and assimilation of theoretical knowledge to the formation of "a dynamic stereotype" of the implementation of practical skills. The importance of reflection of a physician for the implementation of effective practical activities and high-quality provision of qualified medical care has been emphasized. The authors focus attention on the role of students' motivation, its importance for the formation of a doctor as a person, the existence of ethical and deontological relations in the team and the importance of communication between all participants in the medical and diagnostic process.*

*The article highlights the prospects for further research, which consist in further detailing the components of doctors' professional competence, determining organizational and pedagogical conditions for their formation.*

*Key words: competences, competencies, professional competence, subtypes of doctors' professional competence, future specialists in the medical field.*

*Дата надходження статті: 23.02.2024 р.*

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

УДК 378:355.45

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.564>

*Маслій О. М.;*

*orcid.org/0000-0003-2809-2763*

*Сізов Д. О.;*

*orcid.org/0009-0000-8985-7622*

## ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО БОЙОВОГО ЗАСТОСУВАННЯ БПЛА

*У статті порушено питання підготовки майбутніх офіцерів до бойового застосування безпілотних летальних апаратів, використання яких зумовлено не тільки бойовими діями на території нашої держави, але й розвитком сучасних технологій задля підтримки бойових операцій та виконання поставлених бойових завдань перед підрозділами Збройних Сил України.*

*Наголошено на потребі застосування в освітньому процесі інноваційних методів навчання, які активізують пізнавальну діяльність, розвивають творчість, креативність, ініціативність та відповідальність здобувачів освіти.*

*Досліджено та теоретично обґрунтовано ефективність застосування кейс-методу в освітньому процесі як інноваційного методу навчання задля використання під час проведення практичних занять з дисципліни "Бойове застосування Безпілотних літальних апаратів". Означений метод дозволяє розкрити потенціал майбутніх офіцерів, розвивати їхнє критичне мислення, винахідливість, аналітичні здібності та здатність до роботи у команді. Вирішення кейсів дозволяє максимально наблизити практичне заняття до бойових умов, віднайти нові рішення, зробити аналіз допущених помилок, і зекономити час для ухвалення майбутніх командирських рішень щодо застосування безпілотних літальних апаратів.*

*Представлено кейси різного ступеня складності, які можна застосовувати під час проведення практичних занять задля отримання досвіду вирішення поставлених перед підрозділом завдань щодо застосування безпілотних літальних апаратів. Зокрема, як «легкий кейс» пропонується організувати та провести зйомку навчального відео військово-прикладного характеру. Кейс середньої складності вимагає знань про різні типи безпілотних літальних засобів, в якості поставленого завдання пропонується провести пошук групи людей, з якими втрачено зв'язок у гірській місцевості. Як підготовку до наступальних дій суміжного підрозділу представлено кейс високого рівня складності, який вимагає специфічних військових знань із різних дисциплін. Також запропоновано етапи використання кейсів для майбутніх офіцерів вищого військового навчального закладу.*

*Ключові слова: бойове застосування БпЛА, кейс-study, кейс-метод, кейс-технології, майбутні офіцери.*

\*© Маслій О. М.

\*© Сізов Д. О.



**Постановка проблеми.** Сучасні інноваційні технології вносять свої корективи в різні галузі життєдіяльності, і війна не є виключенням. Сьогоднішні війни вийшли на новий рівень: застосовуються новітні технології, нове озброєння та військова техніка, упроваджується штучний інтелект у різних системах і засобах тощо. А найбільш ефективним і доцільним упровадженням за роки війни України і росії стали безпілотні літальні апарати (далі – БпЛА).

Українські військові одними з перших почали застосовувати БпЛА за різним нестандартним призначенням: розвідувальні місії, застосування системи скидів, використання як ударного озброєння. Військовий аналітик дослідницької групи СНА Семюел Бендетт зазначив, що «Дві основні події впливають на майбутню війну – поширення та доступність бойових безпілотників для більш далеких, складніших операцій і абсолютна потреба мати дешеві тактичні безпілотники для операцій безпосередньої підтримки». Ми погоджуємося з тим, що безпілотні літальні апарати відіграють дуже важливу роль на війні, адже БпЛА можуть не тільки виявити і знищити твій бойовий підрозділ, але й допомогти його захистити.

Система підготовки військових офіцерів має розгалужену систему дисциплін, а освітньо-професійна програма постійно змінюється з урахуванням сучасного рівня технологій та озброєння, яке надходить до війська. Так, задля підготовки майбутніх офіцерів, здатних до бойового застосування БпЛА, уведено дисципліну «Бойове застосування безпілотних літальних апаратів», освітній процес якої слід організовувати за допомогою методів навчання, які активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти та спираються на бойовий досвід викладача. Одним із таких методів, спрямованих на розвиток креативності, ініціативності, швидкості реакції та гнучкості мислення, є кейс-метод.

**Аналіз досліджень.** Актуальним питанням впровадження кейс-технологій у вищу професійну освіту присвячені роботи О. Журба [2], Т. Ситнік [11], В. Федів, О. Олар, Т. Бірюкова [15], В. Стинська, М. Чепіль, Л. Прокопів [13], Л. Козак [4], О. Шаманська [16], Т. Пашенко [7; 8], А. Плаксін [9].

Слушними у рамках нашого дослідження є роботи щодо застосування безпілотних літальних апаратів у цивільній та військовій сфері: М. Микитюк [5], О. Олексенко, О. Авраменко, А. Федоров, В. Сніцаренко, О. Чернавіна [6], О. Тимочко, В. Афанасьєв, В. Могилевська [14], І. Слободська, М. Юхимович [12], О. Головань, К. Грідіна [1].

Однак використання кейс-технологій у вищих військових навчальних закладах задля підготовки до бойового застосування БпЛА ще не були об'єктом окремого дослідження.

**Мета статті** – дослідити можливості використання кейс-технологій для підготовки майбутніх офіцерів до бойового застосування БпЛА.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» серед основних завдань навчальних закладів є «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [10], а також наголошується на недопущенні падіння рівня якості освіти, старінні методів викладання тощо.

Інноваційна діяльність стимулює до отримання нових знань, розкриває та розвиває інтелектуальний потенціал особистості [16]. Прикладом такої діяльності є кейс-технології, які запроваджені у Гарвардській школі права Х. Ленгделлом. Дослідники вказують на можливість класифікувати кейси за складністю та виділяють такі: ілюстративні навчальні кейси, навчальні кейси з формулюванням проблеми (опис ситуації відповідно до конкретного періоду часу), навчальні кейси без формулювання проблеми (проблема нечітко виявлена, а може бути представлена в статистичних показниках, оцінках громадської думки тощо), прикладні справи з характеристикою конкретних ситуацій, що склалася [там само].

В Україні застосування кейс-study набуло популярності за останні 20 років і сьогодні дуже активно впроваджується. Кейс-метод згідно з Тлумачним словником української

мови [3] - це метод навчання, при якому ті, яких навчають, і ті, хто навчає, беруть участь у відкритому обговоренні реальних ситуацій або проблем.

Т. Пащенко зазначає, що одним із найефективніших засобів підвищення ефективності пізнавальної активності студентів є використання в освітньому процесі інтерактивних технологій навчання. Зокрема авторка пропонує застосовувати кейс-технології, що становлять собою використання конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення чи вироблення рішень [7]. При цьому кейс-метод має базуватися на єдності дидактичних принципів [8] (індивідуальний підхід, максимальне надання свободи курсантам у процесі навчання, забезпечення освітнього процесу достатньою кількістю наочних матеріалів, відсутність великих обсягів теоретичного матеріалу, активне співробітництво стейкхолдерів, формування навичок самоорганізації, розвиток сильних сторін майбутніх офіцерів).

У своїй роботі дослідники [15] вказують на те, що систематична робота студентів з кейсами сприяє розвитку в них здатності створювати стратегії для ухвалення рішень та забезпечує застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань. Це є особливо слухним при підготовці майбутніх офіцерів, адже кейс-методи сприяють розкриттю потенціалу військових, розвитку аналітичних, практичних, дослідницьких, комунікативних та соціальних навичок. Такий метод навчання, засвоєний на активізації певних знань, допоможе здобувачам освіти знаходити алгоритми дій, які найкраще підходять для вирішення поставленого бойового завдання, та правильні рішення у конкретних ситуаціях у майбутній професійній діяльності. Кейси мають бути реалістичними і спиратися на досвід викладача, однак мають відповідати темам навчальної дисципліни. Порівняно з методом проблемного питання, який має одну правильну відповідь, кейс-метод передбачає безліч альтернативних рішень та ідей, що дозволяє врахувати багатогранність і специфіку військової діяльності.

Професійна діяльність майбутніх офіцерів після закінчення вищого військового навчального закладу базується на командній роботі з особовим складом підрозділу, тому важливим є формування навичок співпраці курсантів. А. Плаксін зазначає, що метод кейсів полягає в ініціюванні самостійного вивчення ситуації здобувачем вищої освіти, формуванні власного бачення проблем і шляхів їх розв'язання, виробленні вміння дискутувати й обговорювати ситуацію між тим, хто навчається, та тим, хто навчає. Також він вказує, що саме робота в команді допоможе вирішити будь-яку кейс-ситуацію, адже дискусія та спільне обговорення народжує нову ідею та алгоритм дій. Дослідник вказує, що результатом застосування такого методу навчання здобувачів вищої освіти будуть не лише набуті знання, а й навички професійної діяльності. Курсанти аналізують розроблену модель конкретної ситуації, що відбувається в реальному житті, й отримують комплекс знань і практичних навичок, спрямованих на розвиток системи цінностей, професійної позиції, життєвих настанов, своєрідного професійного світогляду [9].

Отже, застосування кейс-методу при проведенні занять з дисципліни “Бойове застосування безпілотних літальних апаратів” не тільки підвищить інтерес до навчальної дисципліни, але й дозволить реалізовувати інноваційний підхід у навчанні, орієнтований на здобувачів освіти. Це водночас дозволить наблизити освітній процес до реалістичних умов під час бойових дій. Так, ознайомлення з тактико-технічними характеристиками квадрокоптерів, frv-дронів, посилювачів-антен на основі кейс-технологій буде більш інформативним, дозволить реалізувати обернений зв'язок, розвивати критичне мислення курсантів, сприяти розвитку креативності та творчості при плануванні ходу виконання бойового завдання. Практико орієнтоване заняття, дослідницька діяльність, атмосфера дискусії та обговорення будуть сприяти кращому розумінню навчального матеріалу й розумінню можливості застосування БпЛА в майбутньому.

Цікавим є те, що особливістю кейс-технології є відсутність системної форми кейсів. Тобто кожен викладач може впроваджувати свій варіант кейс-study, але тільки якщо мета, умови і час буде використано вдало. Інакше кажучи, педагог, розробляючи власний

кейс, мусить не просто донести навчальний матеріал, а має підготувати здобувачів освіти до такого методу, оцінити їх можливості й запропонувати ситуацію відповідного рівня.

Для використання кейсів під час проведення занять необхідними є чітка відповідність темі навчальної дисципліни, максимальна наближеність до професійної діяльності здобувачів освіти, зрозумілість поставлених умов та завдань, наявність кейсів різної складності для врахування різного рівня бойового досвіду майбутніх офіцерів. Важливим є постійне вдосконалення розроблених практичних ситуацій і отримання feedback після кожного подібного заняття. Варто знати, які емоції отримали курсанти під час обговорення кейсу, рівень засвоєння матеріалу, оцінку досягнення мети заняття за їхнім сприйняттям, готовність до виконання нових завдань тощо.

Слід зазначити, що кейс-study вимагає значної кількості часу для підготовки завдань, наявності бойового досвіду та готовності до впровадження студентоцентрированої діяльності. Адже після підготовки цікавого кейсу для майбутніх офіцерів роль викладача лягає на задній план: він спостерігає, як здобувачі освіти вступають в дискусії і не втручається у процес генерування ідей. Керівник заняття має лише настановити на думки оточуючих і за необхідності надавати допомогу, надихати на творчість та креативність. Педагог не може виставити оцінки за правильні відповіді, адже таких не існує, тому, як правило, позитивний бал отримує активна підгрупа.

Із метою впровадження кейс-методів під час вивчення дисципліни “Бойове застосування безпілотних літальних апаратів” для глибшого розуміння бойових можливостей і мети застосування БпЛА було розроблено навчальні кейси трьох рівнів.

Для перевірки розуміння значущості БпЛА як “легкий” кейс була представлена ситуація із застосування дронів з освітньою метою. Кейс-ситуація представляє собою залучення курсантів до зйомки навчального відео згідно з розробленим сценарієм, наявним обладнанням, виділеним часом, вказаними погодними умовами та місцем проведення. Після аналізу й заслуховування ідей здобувачів освіти викладач може коригувати думки і настановити курсантів на інший варіант вирішення проблеми. Таку кейс-ситуацію можна застосувати як вступ до навчальної дисципліни або наприкінці перших практичних занять.

Кейс середньої складності становить собою залучення майбутніх офіцерів як пошукової групи для порятунку людей, з якими втратили зв’язок у гірській місцевості. У кейс входить опис певного сценарію, наслідки, погодні умови і план дій. Обов’язковим у кейсі є наявність питань для обговорення, які взаємопов’язані з завданням “легкого” кейсу. Подібний кейс буде корисним і зрозумілим для курсантів, які вже отримали певні знання про різні типи безпілотних літальних засобів. Уважаємо, що подібний кейс доцільно застосовувати всередині вивчення дисципліни, а також зазначимо, що для його вирішення знадобиться більше часу. Застосування цього кейсу має на меті обрати необхідний тип БпЛА, урахувавши умови поставленого завдання - час, відстань, швидкість вітру, висоту тощо.

Зміст кейсу високого рівня складності має становити поставлене бойове завдання щодо повітряної розвідки місцевості, виявлення противника, засобів озброєння, військової техніки, спостережних постів, пунктів управління тощо. Саме тому в розробленні кейсу високого рівня ми спиралися на потребу застосування БпЛА з метою підготовки до наступальних дій суміжного підрозділу. Кейс застосовується на заняттях із курсантами 3-4 навчальних курсів, які вже обізнані з різних тактичних дисциплін і розуміють важливість застосування безпілотних літальних засобів. Він може бути реалізований під час практичного заняття для перевірки знань майбутніх офіцерів, а також під час командно-штабних занять.

Кейси трьох рівнів взаємопов’язані між собою та базуються на знаннях, які поступово здобуваються впродовж вивчення дисципліни: курсанти навчаються аналізувати ситуації, долають перешкоди без ініціативності та пропонують власні ідеї тощо. Підготовлені кейси не є догмою, можна запропонувати кейс із застосування

окремого виду БпЛА, антени-підсилювача та іншого обладнання. Головною метою є обізнаність здобувачів освіти щодо тематики кейсу і готовність до подолання будь-яких перешкод.

Отже, використання кейсів для майбутніх офіцерів вищого військового навчального закладу можна відбуватися за такими етапами:

1. Визначення чіткої мети кейсу, яку потрібно досягти під час навчального заняття. Важливий аспект, який мають розуміти не тільки викладачі, а й курсанти.
2. Підготовка реалістичної ситуації, яка має відповідати темі заняття. Ситуації мають бути адаптовані для різних категорій здобувачів освіти залежно від факультету, курсу навчання, досвіду майбутніх офіцерів тощо.
3. Зазначення чітких умов, окресленої у кейсі ситуації. Втрата важливих деталей погіршить розуміння того, що вимагається.
4. Розроблення питань для обговорення та можливих відповідей на них. Питання мають пересікатися між кейсами різного рівня складності задля розуміння сутності здобувачами освіти. Також викладач може пропонувати свої варіанти, спираючись на власний бойовий досвід або досвід колег.
5. Складання списку літератури. Тематична література має бути повною, корисно, цікавою і легко сприйматися.
6. Розроблення презентації для унаочнення поданої здобувачам освітньої ситуації. Візуальне оформлення кейсу є одним із важливих аспектів, адже більшість інформації людина отримуємо через зір.
7. Представлення кейсу на занятті. Вирішення кейс-ситуації має бути в межах чітко обмеженого часового терміну, інакше викладач і здобувачі освіти не зможуть досягти поставленої мети.
8. Розділення групи на підгрупи та організація вирішення поданої ситуації. При доведенні усіх умов і деталей навчальну групу можна ділити на відділення.
9. Обговорення та аналіз підготовлених рішень. Кейс-ситуації не мають правильної відповіді, тому будь-яка ідея може стати корисною.
10. Пропонування викладачем інших варіантів вирішення поставленого завдання з урахуванням бойового досвіду.
11. Отримання зворотного зв'язку від майбутніх офіцерів та аналіз отриманих відгуків.
12. Виправлення недоліків з метою покращення кейсу.

**Висновки.** Застосування кейс-методу є більш продуктивним, ніж звичайні методи навчання. Головною особливістю кейс-study є інноваційний підхід до навчальних занять, дотримання студентоцентризму, викладення теоретичного матеріалу у стислій формі, а також розвиток критичного мислення. Кейс-ситуації не мають правильної відповіді, тому для вирішення певних ситуацій будуть запропоновані нові ідеї та думки, які викладач та курсанти запам'ятають і зможуть використовувати в подальшому у своїй майбутній діяльності.

Використання кейс-методу для підготовки майбутніх офіцерів до бойового застосування БпЛА є особливо важливим. Під час розроблення кейсу викладач пропонує реальні ситуації, пов'язані безпосередньо з використанням БпЛА у військовій сфері. Застосування кейс-study дозволяє максимально наблизити майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Кожен вирішений кейс - це не тільки спроба виконання завдання, це і своєчасно виявлена викладачем помилка, яку варто відразу обговорити. Усі знайдені недоліки у вирішенні кейсів допоможуть курсантам у майбутньому витратити менше часу на планування бойових завдань і ухвалення командирського рішення.

Ураховуючи вищесказане, уважаємо кейс-технології одним із найкращих інструментів для проведення занять із метою опанування бойового застосування БпЛА. У подальшому науковому пошуку планується розробити різномірні кейси для різних

спеціальностей майбутніх офіцерів, спираючись на досвід бойових операторів-пілотів, а також підготувати методичний матеріал для проведення навчальних занять.

#### Список використаних джерел:

1. Головань О., Грідіна К. Перспективи використання безпілотних літальних апаратів підрозділами Національної гвардії України під час виконання спеціальних завдань. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2023. № 34 (73). С. 146–149. DOI: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2023.1/26>
2. Журба О. Кейс-метод як засіб реалізації технологічного поля компетентнісного уроку. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 11 (2). С. 174–177. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_2/40.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/40.pdf)
3. Кейс-метод. Словник портал української мови та культури. URL: <http://surl.li/devrsb>
4. Козак Л. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискус*. 2015. № 3 (11). С. 153–162. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak\\_L\\_OD\\_3\(11\).pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf)
5. Микитюк М. Роль та місце безпілотних літальних апаратів при забезпеченні безпеки осіб під час проведення масових заходів. *Scientific Notes of Lviv University of Business and Law*. 2018. С. 41–47. URL: <https://nzlubp.org.ua/index.php/journal/article/view/33>
6. Олексенко О., Авраменко О., Федоров А., Сніцаренко В., Чернавина О. Застосування безпілотних літальних апаратів Збройними силами російської федерації у війні проти України. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2022. № 4 (49). С. 37–42. DOI: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.49.05>
7. Пащенко Т. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи*. 2014. № 4. С. 131–144. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308244.pdf>
8. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 94–99. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2015\\_8\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22)
9. Плаксін А. Використання кейс-технологій під час викладання дисциплін військово-професійного спрямування у підготовці майбутніх офіцерів Національної Гвардії України. *Науковий вісник Київського інституту Національної Гвардії України*. 2023. № 1. С. 29-33. DOI: 10.59226/2786-6920.1.2023.29-33.
10. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Офіц. вісн. України*. 2014. № 63. С. 17–28. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
11. Ситнік Т. Використання кейс-технології у контексті інноваційного навчання у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 69–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529>
12. Слободська І., Юхимович М. Правове регулювання використання безпілотних літальних апаратів у цивільній авіації України. *Юридичний вісник*. 2022. № 4 (65). С. 30–35. DOI: 10.18372/2307-9061.65.17036.
13. Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. Кейс-метод – інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 4 (212). С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/23084634.2023.279115>
14. Тимочко О., Афанасьєв В., Могилевська В. Метод синтезу сенсорних систем і безпілотних літальних апаратів для виявлення зон грозової активності. *Збірник наукових праць ДНДІ ВС ОВТ*. 2022. № 4 (14). С. 143–155. DOI: 10.37701/dndivovt.14.2022.15.
15. Федів В., Олар О., Бірюкова Т. Історичний аспект виникнення і поширення кейс-методу. *Народна освіта*. 2020. № 2. С. 68–72. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2020\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2020_2_12)
16. Шаманська О. Особливості використання кейс-технологій в контексті формування ефективної системи освіти дорослих в Україні. *Педагогічні науки*. 2022. № 205. С. 220–224. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-205-220-224.

#### References:

1. Holovan, O., & Hridina, K. (2023). Perspektyvy vykorystannia bezpilotnykh litalnykh aparativ pidrozdilamy Natsionalnoi hvardii Ukrainy pid chas vykonannia spetsialnykh zavdan [Prospects for the use of unmanned aerial vehicles by units of the National Guard of Ukraine during the performance of special tasks]. *Scientific notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. Series:*

- Public Management and Administration*, 34 (73), 146–149. doi: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2023.1/26> [in Ukrainian].
2. Zhurba, O. (2019). Keys-metod yak zasib realizacii tehnologichnogo pola kompetentnisonogo yroky [The case method as a means of implementing the technological field of the competence lesson]. *Innovatsiina pedahohika*, 11 (2), 174–177. Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_2/40.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/40.pdf) [in Ukrainian].
  3. Keis-metod. Slovnyk portal ukrainskoi movy ta kultury [Case method. Dictionary portal of the Ukrainian language and culture]. Retrieved from <http://surl.li/devrsb> [in Ukrainian].
  4. Kozak, L. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Case method in training future teachers for innovative professional activity]. *Osvitohichnyi dyskus*, 3 (11), 153–162. Retrieved from [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak\\_L\\_OD\\_3\(11\).pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf) [in Ukrainian].
  5. Mykytiuk, M. (2018). Rol ta mistse bezpilotnykh litalnykh aparativ pry zabezpechenni bezpeky osib pid chas provedennia masovykh zakhodiv [The role and place of unmanned aerial vehicles in ensuring the safety of people during mass events]. *Scientific Notes of Lviv University of Business and Law*, 41-47. Retrieved from <https://nzlubp.org.ua/index.php/journal/article/view/33> [in Ukrainian].
  6. Oleksenko, O., Avramenko, O., Fedorov, A., Snitsarenko, V., & Chernavina, O. (2022). Zastosuvannia bezpilotnykh litalnykh aparativ Zbroiny my sylamy rosiiskoi federatsii u viini proty Ukrainy [The use of unmanned aerial vehicles by the Armed Forces of the Russian Federation in the war against Ukraine]. *Science and Technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*, 4 (49), 37–42. doi: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.49.05> [in Ukrainian].
  7. Pashchenko, T. (2014). Zastosuvannia keis-tekhnologii u pidhotovtsi kvalifikovanykh robotnykiv [Application of case technologies in the training of qualified workers]. *Modernization of Vocational Education and Training: Problems, Search and Prospects*, 4, 131–144. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32308244.pdf> [in Ukrainian].
  8. Pashchenko, T. (2015). Keis-metod yak suchasna tekhnolohiia navchannia spetsialnykh dystsyplin [The case method as a modern technology of teaching special disciplines]. *Molod i rynek*, 8, 94–99. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2015\\_8\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22) [in Ukrainian].
  9. Plaksin, A. (2023). Vykorystannia keis-tekhnologii pid chas vykladannia dystsyplin viiskovo-profesiinoho spriamuvannia u pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi Hvardii Ukrainy [The use of case technologies during the teaching of military-professional disciplines in the training of future officers of the National Guard of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho instytutu Natsionalnoi Hvardii Ukrainy*, 1, 29-33. doi: 10.59226/2786-6920.1.2023.29-33 [in Ukrainian].
  10. On higher education, Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. (2014, July 1). *Official Gazette of Ukraine*, 63, 17–28. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
  11. Sytnik, T. (2021). Vykorystannia keis-tekhnologii u konteksti innovatsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Use of case technology in the context of innovative learning in higher education institutions]. *Molod i rynek*, 10 (196), 69–73. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529> [in Ukrainian].
  12. Slobodska, I., & Yukhymovych, M. (2022). Pravove rehuliuвання vykorystannia bezpilotnykh litalnykh aparativ u tsyvilnii aviatsii Ukrainy [Legal regulation of the use of unmanned aerial vehicles in civil aviation of Ukraine]. *Yurydychnyi visnyk*, 4 (65), 30-35. doi: 10.18372/2307-9061.65.17036 [in Ukrainian].
  13. Stynska, V., Chepil, M., & Prokopiv, L. (2023). Keis-metod – innovatsiia u metodytsi pidhotovky studentiv mahistratury u zakladi vyshchoi osvity [The case method is an innovation in the method of training master’s students in a higher education institution]. *Molod i rynek*, 4 (212), 16–19. doi: <https://doi.org/10.24919/23084634.2023.279115> [in Ukrainian].
  14. Tymochko, O., Afanasiev, V., & Mohylevska, V. (2022). Metod syntezy sensorynykh system i bezpilotnykh litalnykh aparativ dlia vyavlennia zon hrozovoi aktyvnosti [The method of synthesis of sensor systems and unmanned aerial vehicles for detection of thunderstorm activity zones]. *Zbirnyk naukovykh prats DNDI VS OVT*, 4 (14), 143–155. doi: 10.37701/dndivsovt.14.2022.15 [in Ukrainian].
  15. Fediv, V., Olar, O., & Biriukova, T. (2020). Istorychnyi aspekt vynyknennia i poshyrennia keis-metodu [The historical aspect of the emergence and spread of the case method]. *Narodna osvita*, 2, 68–72. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2020\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2020_2_12) [in Ukrainian].

16. Shamanska, O. (2022). Osoblyvosti vykorystannia keis-tekhnologii v konteksti formuvannia efektyvnoi systemy osvity doroslykh v Ukraini [Peculiarities of the use of case technologies in the context of the formation of an effective system of adult education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky*, 205, 220–224. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-205-220-224 [in Ukrainian].

**Masliy O. M.,**  
 orcid.org/0000-0003-2809-2763

**Sihev D. O.,**  
 orcid.org/0009-0000-8985-7622

#### USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE OFFICERS FOR THE COMBAT APPLICATION OF UNMANNED AERIAL VEHICLES

*The article raises the issue of training future officers for the combat use of unmanned aerial vehicles, the use of which is determined not only by combat operations on the territory of the country, but also by the development of modern technologies to support combat operations and the fulfillment of assigned combat tasks for the units of the Armed Forces of Ukraine.*

*Emphasis is placed on the need to use innovative teaching methods in the educational process that activate cognitive activity, develop creativity, initiative and responsibility of students.*

*The effectiveness of the use of the case method in the educational process as an innovative teaching method for use during practical classes on the discipline "Combat use of unmanned aerial vehicles" has been investigated and theoretically substantiated. This method allows to reveal the potential of future officers, to develop their critical thinking, ingenuity, analytical abilities and ability to work in a team. Solving cases allows you to bring the practical training as close as possible to combat conditions, find new solutions, analyse the mistakes made, and save time for making future commanders' decisions regarding the use of unmanned aerial vehicles.*

*Cases of varying degrees of complexity are presented, which can be used during practical classes in order to gain experience in solving the tasks set before the unit regarding the use of unmanned aerial vehicles. In particular, as an "easy case" it is proposed to organize and shoot an educational video of a military nature. A case of medium complexity requires knowledge of various types of unmanned aerial vehicles, as a given task it is proposed to search for a group of people with whom contact has been lost in a mountainous area. The preparation for the offensive actions of the adjacent unit presents a case of high level of complexity, which requires specific military knowledge from various disciplines. In addition, the stages of using cases for future officers of a higher military educational institution are proposed.*

*Key words: combat use of UAVs, case study, case method, case technologies, future officers.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.*

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

УДК 378.147.018.43:378.6:61

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.579>

**Примакова В. В.\*,**  
 orcid.org/0000-0002-8914-6748

#### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто теоретичний аспект питання забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, уточнено сутність понять «професійна освіта» та «професійна підготовка». Авторкою зазначено, що внаслідок карантинних обмежень та військових дій на території України більшість закладів вищої освіти професійну підготовку здійснюють із використанням можливостей змішаного навчання. У статті розглянуто контент поняття*

\*© Примакова В. В.

«змішане навчання», проаналізовано наявні в педагогічній теорії класифікації. Схарактеризовано особливості синхронного та асинхронного варіантів змішаного навчання, а також «контактних» та «безконтактних» годин, що забезпечують розуміння, яким чином здійснюється підготовка на конкретному етапі освітнього процесу. На основі опрацювання науково-педагогічної літератури висвітлено шляхи реалізації змішаного навчання у вітчизняній освіті як педагогічного явища. Автором описано моделі змішаного навчання, виявлено їх специфічність та особливості; наведено відмінності від традиційної форми організації освітнього процесу й виокремлено етапи опанування навчального матеріалу від підготовчого до рефлексивного. У статті схарактеризовано кожен етап реалізації освітнього процесу, його особливості та методи змішаного навчання, які доцільно застосовувати для професіоналізації майбутнього фахівця. Авторкою наголошено, що змішане навчання допомагає опанувати сучасні інтерактивні методи викладання та навчання, доповнюючи освітній процес знаннями про сучасні освітні технології, робить його цікавішим, а здобувачів – більш мотивованими в опануванні майбутнього фаху; визначено подальші перспективи досліджень, які полягають у визначенні актуальних методів, засобів та форм підготовки майбутніх фахівців під час використання технологій змішаного навчання та експериментальній перевірці їх ефективності та дієвості.

*Ключові слова:* змішане навчання, професійна освіта, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх фахівців є завжди актуальною, а тому відкритою сучасною педагогічною проблемою. Військова агресія детермінувала значні зміни в освіті України, що вимагає серйозних трансформацій галузі загалом, ухвалення нових ефективних рішень у різних сферах діяльності зокрема. Наявність розбіжностей і суперечностей між реальними завданнями, що розв'язуватимуть молоді спеціалісти після успішного закінчення закладів вищої освіти (ЗВО), та наявністю сформованих у них компетентностей та системи цінностей набувають нині особливої значущості.

2020 року Міністерством освіти та науки України було розроблено «Рекомендації щодо організації змішаного навчання у закладах фахової вищої та передвищої освіти». Для працівників закладів вищої освіти знову став актуальним пошук і вибір нових методів і форм навчання, які були б дієвими і зручними, дозволяли б проводити деякі заняття без залучення аудиторного фонду, і головне – могли б забезпечити організацію індивідуальної освітньої траєкторії для майбутніх фахівців. Змішане навчання на сьогодні є потужною педагогічною технологією, що реалізується через використання цифрових технологій; яку нині визнано такою, що допомагає здобувачам освіти не лише здобувати професійні знання, формувати уміння та навички, необхідні для реалізації майбутньої діяльності. Це ще й потужний ресурс, що забезпечує здатність будувати професійне спілкування, забезпечує розуміння важливості працювати в команді, отримувати навички самостійної роботи та творчо підходити до вирішення професійних завдань, спроможність продуктивно діяти в складних життєвих ситуаціях. Класичні педагогічні технології, які застосовуються у фаховій підготовці, у синтезі з інтерактивними мають змінити освітній процес на інтенсивніший, цікавіший і результативніший.

**Аналіз досліджень.** Професійна підготовка в контексті педагогічної проблеми є предметом дослідження багатьох учених. Теоретичний аспект питання професійної підготовки в закладах вищої освіти висвітлені в роботах А. Барбариги, Н. Бідюк, Т. Мостової, Л. Соловійової та ін. Академік Н. Ничкало, глибоко досліджуючи цю проблематику тривалий час, наголошує сьогодні, що професійна освіта обов'язково має бути орієнтованою на особистість здобувача. О. Цюняк та Г. Розлуцька, вивчаючи технологію змішаного навчання, визнали його продуктивною новітньою формою реалізації освітнього процесу. К. Бугайчук та Т. Собченко у своїх роботах виявили низку переваг і недоліків, притаманних змішаному навчанню. Л. Антонюк та Г. Михайлюк розглядали змішане навчання як особливу педагогічну технологію, що поєднує в собі



самостійний пошук і реалізацію отриманих знань здобувачів освіти з контролем викладача-тьютора. Аналіз цих та інших наукових праць дав можливість констатувати пильний інтерес і високий рівень розробленості проблеми змішаного навчання у професійній підготовці фахівців. Водночас існує багато недостатньо розроблених питань цієї актуальної широкоспектральної проблеми, які потребують уваги дослідників.

**Мета статті:** виокремити характерні для фахової підготовки фахівців особливості в умовах змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна (фахова) освіта – це різновид освіти, який забезпечує опанування здобувачем цілісною системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної (певної оплачуваної) діяльності [3]. Тому процес здобуття відповідної освіти особою в навчальних закладах ототожнюють з категорією «професійна підготовка», а її результатом визнають професійну готовність або компетентність фахівця.

Закон України «Про вищу освіту» містить визначення поняття професійної підготовки як певного тривалого процесу здобуття кваліфікації за певною галуззю або спеціальністю [3]. Відповідно до положень закону для отримання професійної освіти потрібно пройти теоретичну та практичну фахову підготовку у закладі вищої освіти за ліцензованою освітньою програмою. Тому уточнимо спочатку сутність поняття «професійна підготовка».

У своїх працях Н. Ничкало трактує професійну підготовку як систему знань, метою якої є формування фахової особистості майбутнього професіонала, його самореалізація та розвиток творчого підходу до здійснення власної діяльності, що сприяють поєднанню українського освітнього простору з європейським [4]. К. Годлевська розглядає це поняття як складну, цілісну, динамічну систему, що дозволяє підготувати майбутніх фахівців відповідно до визначеної мети, завдань і цілей [2]. В. Поддубей вбачає у професійній підготовці систему зі структурною єдністю організаційних і психолого-педагогічних заходів, які мають стимулювати формування необхідних фахових умінь і навичок для забезпечення належного рівня готовності здобувачів освіти до виконання професійної діяльності. В. Семиченко структурує професійну підготовку фахівців, виокремлюючи навчальну (в ній демонструється вміння фахівця виконувати професійно спрямовані завдання під час освітнього процесу) і практичну (сформованість певних компетенцій, знань і навичок, без яких не можливе здійснення практичної діяльності в майбутньому) [5].

І. Бойчук розглядає це поняття в кількох площинах. По-перше, вчений тлумачить професійну підготовку як навчальну діяльність, мета якої полягає у виконанні спеціальних функцій, що включають теоретичну підготовку до роботи в обраній галузі, набуття спеціальних знань і умінь у здійсненні освітнього процесу та вдосконалення навичок виконання фахових маніпуляцій. По-друге, вчений розглядає її як систему закладів вищої освіти (ЗВО), які забезпечують вдосконалення вже наявних та здобуття нових професійних знань у галузях діяльності, які постійно розвиваються. По-третє, науковець убачає в ній набуття знань, умінь та навичок, які визначають належну компетентність фахівця, тобто його готовність і здатність професійно виконувати свої обов'язки [1].

Наше бачення сутності цього поняття суголосне до всіх вищезазначених тлумачень. Тож професійну підготовку майбутнього фахівця розглядаємо як складний динамічний педагогічний процес, спрямований на освітній процес із метою формування системи компетентностей, які визначають його здатність і належну готовність здійснювати професійну діяльність.

Упродовж останніх декількох років через карантинні обмеження та військові дії фахова підготовка в багатьох українських ЗВО здійснюється в умовах змішаного навчання. Змішане навчання реалізується через комплексне поєднання традиційного (навчання в аудиторії в оточенні колег та викладачів) і віддаленого (навчання онлайн за допомогою

гаджетів та системи відеозв'язку). Така технологія змішаного навчання бере свій початок від 2020 року, коли через пандемію COVID-19 було вжито карантинних заходів, а дистанційне навчання стало реанімаційним засобом для продовження процесу навчання для майбутніх фахівців з різних галузей. Проте виключно дистанційне навчання трансформувалось у змішане через такі недоліки, як обмежене живе спілкування та зниження мотивації здобувачів під час навчання [10]. С. Крилашук та І. Хом'юк зазначають, що «змішане навчання» є якісно новою педагогічною технологією, яка може перетрансформувати процес опанування освітніх компонентів професійного циклу для формування провідних компетентностей викладача [8].

Система змішаного навчання розподіляється на синхронну з одночасною комунікацією здобувачів та викладача та асинхронну – опанування навчальних матеріалів вдома, виконання практичних занять і контрольних заходів у різний час [6].

Так у навчальних програмах виникли поняття контактних та безконтактних годин, які можливі під час навчання за змішаною формою. Контактні години – це реальний зв'язок усіх учасників освітнього процесу під час заняття за попередньо складеним розкладом в аудиторії, а безконтактні години – це опосередкована взаємодія між учасниками освітнього процесу за допомогою інтернет-технологій [10].

У своїх наукових працях О. Цюняк та Г. Розлуцька виділяють такі форми здійснення змішаного навчання:

- традиційне навчання (face to face) – класична форма освітнього процесу в аудиторії;
- спільне онлайн-навчання (online collaborative learning) – відбувається в режимі реального часу за такими формами, як конференція, форум, вебінар тощо;
- самостійне навчання (self-study learning) – індивідуальна робота кожного студента (виконання завдань практичного спрямування, самостійні відповіді на поставлені запитання, підготовка статей та тез для участі в науково-практичних конференціях, уміння правильно оформляти цитування наукових думок тощо [9].

Упровадження мотивів змішаного навчання стало підґрунтям до формування певних структур, що містять у собі систему для його реалізації. Так виникли моделі змішаного навчання:

- Face-to-face Driver – не завжди є самосійною моделлю, частіше доповненням до традиційного навчання, коли здобувачі можуть доєднатися до комп'ютерного класу чи лабораторії та використовувати для навчання методичні інструменти певної платформи;
- Rotation – модель, що застосовується в режимі реального часу, чітко корелює з розкладом занять та є комплексом онлайн та офлайн форм під керівництвом тьютора;
- Self-blend – технологія, в основі якої лежить самостійне опанування певних елементів курсу, а також вибір дисциплін, які на думку здобувача є основоположними для опанування певних розділів, що впливає на формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- Flex – модель дистанційного навчання, метою якої є віддалене вивчення матеріалів освітнього процесу з періодичними консультаціями для пояснення та контролю;
- Online driver – проведення освітнього процесу дистанційно, але всі контрольні, підсумкові, атестаційні заходи відбуваються в очному форматі навчання;
- Online lab – для реалізації цієї моделі необхідна наявність створеної фахівцями онлайн-лабораторії, де здійснюються онлайн-консультації [7].

Навчання за будь-якою з цих моделей змішаної форми вимагає дотримання певної послідовності етапів для успішних результатів. На першому організаційно-підготовчому етапі спостерігається активна роль і викладача, і здобувачів, яка виявляється в підготовці до заняття. Тут можна використати інформацію з вебресурсів і здійснювати обговорення теми як в онлайн-режимі, так і ведучи переписку в чаті.

Другий етап пізнавально-змістовий характеризується безпосередньо роботою з навчальним матеріалом. Обов'язковою умовою тут є структурованість і послідовність заняття, адже кожне виконане завдання містить основу для наступного, в чому простежується внутрішньодисциплінарна інтеграція. Для здобувача важливим аспектом є набуття вміння знаходити відповіді на ситуаційні завдання, які містять професійне проблемне завдання, навчитися самостійного пошуку рішень, які б мали практичний результат. Прикладом для методичного аспекту проведення заняття у змішаній формі є вирішення кейсових завдань, які можуть бути розміщені на будь-якій інформаційній платформі – MOODLE, GOOGLE CLASSROOM. Слід пам'ятати, що немає лише однієї правильної відповіді під час розв'язання кейсу, оскільки це завдання саме для пошуку правильного рішення, способів якого може бути декілька.

Праксеологічний – це етап, спрямованих саме на формування практичних навичок. Для його реалізації доцільно використовувати практично спрямовані завдання. Доцільно застосувати наочні педагогічні інструменти, ефективне симуляційне навчання та організацію роботи в малих групах; одним із результатів цього етапу є встановлення ефективної комунікації та формування soft skills.

Етап оцінювально-рефлексивний є завершальним; його важливість полягає у тому, що здійснюється певний самоаналіз здобувача: які нові знання я отримав? Чи вони якісні, актуальні? Чи є перспективи подальшого вивчення такої тематики? Яка практична значущість вивченого особисто для мене? Цікавим і результативним є використання методу тестування на даному етапі; його можна провести як в аудиторії, так і за допомогою Google forms.

Корисною формою рефлексії вважаємо самозвіт. Його можна рекомендувати здобувачам для самостійного виконання вдома. Відповівши на поставлені запитання (що було найскладнішим, чи змінилося розуміння складних після вивчення теми, чи достатньо було докладено зусиль і чи було доцільним), кожен здобувач робить висновки щодо власної результативності навчання, а також висновок про певний метод власного навчання.

**Висновки.** Таким чином можна дійти логічного висновку, що, здійснюючи змішане навчання, бачимо його відмінності від традиційного під час фахової підготовки. Реалізація змішаного навчання вимагає опанування комп'ютеризованих інтерактивних методів, формуючи цифрову компетентність здобувачів під час занять. Так здобуття фаху перетворюється на цікавий активний процес, підвищуючи мотивацію здобувачів на всіх етапах.

Перспективи подальших досліджень: визначити сучасні методи, засоби та форми підготовки майбутніх фахівців для реалізації принципів змішаного навчання, експериментально перевірити їх ефективність і дієвість.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Випуск 12, 2009. С. 18–21.
2. Годлевська К. В. Професійна підготовка учителів в Угорщині. *Педагогічні науки: теорія, історія, нові технології*. 2015. Випуск 3. С. 75–82.
3. Закон України «Про вищу освіту»: від 2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 28.05.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика*. 2001. Випуск 1. С. 9–22.
5. Поддубей О. В. Аналіз поняття «професійна підготовка» у вітчизняних та зарубіжних наукових працях. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Випуск 5 (118). С. 19–24 DOI: 10.30929/1995-0519.2019.5.19-24

6. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
7. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В. В. Олійника. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2019. 196 с.
8. Хом'юк І. В., Кирилашук С. А. Використання технології змішаного навчання на заняттях з вищої математики у технічних ЗВО. URL: [http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк\\_%20зммішане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк_%20зммішане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
9. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 232–235.
10. Чичук В. М. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Випуск № 1. С. 70–78.

### Referenses:

1. Boichuk, I. (2009). Naukovo-teoretychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnkh fakhivtsiv u koledzhi [Scientific and theoretical foundations of professional training of future specialists in the college]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biologhichni problem fazychnoho vykhovannia i sportu*, 12, 18-21[in Ukrainian].
2. Hodlevska, K. (2015). Profesiina pidhotovka uchyteliv v Uhorshchyni [Professional training of teachers in Hungary]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, novi tekhnolohii*, 3, 75–82 [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine, On Higher Education dated 2014, No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N. (2021). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1, 9–22 [in Ukrainian].
5. Poddubey, O. (2019). Analiz poniattia «Profesiina pidhotovka» u vitchyznianskykh ta zarubizhnykh naukovykh pratsiakh [Analysis of the concept of professional training in domestic and foreign scientific works]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, 5 (118), 19-24. doi: 10.30929/1995-0519.2019.5.19-24 [in Ukrainian].
6. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf> [in Ukrainian].
7. Oliinyk, V. (2019). *Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v systemi vidkrytoi pislidyplomnoi osvity* [Mixed learning technology in the system of open postgraduate education]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Khomyuk, I. V., & Kyrylashchuk, S. A. (2020). Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia na zaniattiakh z vyshchoi matematyky u tekhnichnykh ZVO [Use of blended learning technology in higher mathematics classes at technical higher education institutions]. Retrieved from [http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк\\_%20зммішане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк_%20зммішане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [in Ukrainian].
9. Tsyunyak, O. P., & Rozlutska, H. M. (2021). Zmishane navchannia yak innovatsiina forma orhanizats osvithnoho protsesu [Blended learning as an innovative form of organization of the educational process in higher education institutions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 2(49), 232–235 [in Ukrainian].
10. Chychuk, V. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh bakalavriv profesiinoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Peculiarities of training future bachelors of professional education in conditions of mixed education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnyrskoho. Seriiia pedahohichni nauky*, 1, 70-78 [in Ukrainian].

**Прумакова V. V.,**  
 orcid.org/0000-0002-8914-6748

**PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS  
 IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING**

*The article studies the theoretical aspect of ensuring professional training of future specialists, specifies the essence of the concepts "professional education" and "professional training". The author states that as a result of quarantine restrictions and military actions on the territory of Ukraine, most higher education institutions provide professional training using opportunities for blended learning. The article examines the concept of "blended learning", analyses existing classifications in pedagogical theory. Features of synchronous and asynchronous options of blended learning, as well as "contact" and "non-contact" hours are characterized, providing an understanding of how training is carried out at a specific stage of the educational process. Based on the study of scientific and pedagogical literature, the ways of implementing blended learning in national education as a pedagogical phenomenon are highlighted. The author has described the models of blended learning, revealed their specificity and features; the differences from the traditional form of organization of the educational process are given and the stages of mastering the educational material from preparatory to reflective are highlighted. The article characterizes each stage of the implementation of the educational process, its features and methods of blended learning, which should be used for the professionalization of the future specialist. The author emphasizes that blended learning helps master modern interactive methods of teaching and learning, supplementing the educational process with knowledge of modern educational technologies, makes it more interesting, and students more motivated to master the future profession; further research perspectives are defined, which consist in determining the actual methods, means and forms of training future specialists during the use of mixed learning technologies and experimentally verifying their efficiency and effectiveness.*

*Key words: blended learning, professional education, professional training.*

*Дата надходження статті: 23.02.2024 р.*

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

**УДК 37:316.48(07)**

**DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.557>**

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

**Прокопів Л. М.\*,**  
 orcid.org/0000-0001-8661-510X

**Стинський В. Р.\*,**  
 orcid.org/0009-0003-6493-3926

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІКТ-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*У статті проаналізовано проблеми та перспективи ІКТ-орієнтованої освіти в Україні.*

*Досліджено, що сучасний етап інформатизації освіти об'єктивно пов'язаний із широким використанням методів і засобів ІКТ, створенням цифрового середовища та його наповненням електронними інформаційними ресурсами, задіянням інструментів і сервісів ІКТ для розв'язування педагогічних завдань. Відповідно інформаційно-комунікаційні технології осучаснюють освітнє середовище й організують ефективне функціонування закладу вищої освіти, сприяють створенню й реалізації ефективної ІКТ-орієнтованої освіти.*

\*© Стинська В. В.

\*© Прокопів Л. М.

\*© Стинський В. Р.

Установлено, що ІКТ-орієнтована освіта – це особлива педагогічна система, що об'єднує інформаційні освітні ресурси, інструменти цифрового навчання, технології контролю знань та сервіси управління освітнім процесом ЗВО, спрямовані на формування особистості майбутнього фахівця й розвиток його професійних знань, умінь і навичок.

Розглянуто сучасні підходи до визначення поняття ІКТ-орієнтованої освіти, проаналізовано її мету, завдання, компоненти, загальні й специфічні характеристики. Увагу зацентровано на найбільш перспективних засобах інформаційно-комунікаційних технологій, перевагах використання та труднощах ІКТ-орієнтованої освіти.

Досліджено, що ІКТ-орієнтована освіта дозволяє створювати більш динамічні, інтерактивні та індивідуалізовані умови для навчання, що відповідають потребам сучасного суспільства та ринку праці, сприяє розвитку ключових компетентностей, необхідних у сучасному світі, таких як інформаційна грамотність, цифрова грамотність, проблемне мислення, комунікаційні навички та самостійність у навчанні, а також сприяє підвищенню доступності освіти через використання дистанційних та онлайн-ресурсів.

Установлено, що ІКТ-орієнтована освіта – Освіта 3.0, що характеризується широким упровадженням в усі освітні підсистеми ІКТ-засобів та ІКТ-сервісів – відкриває шлях до відкритої освіти знанневого суспільства – Освіти 4.0, що будуватиметься на новій цифровій платформі і спиратиметься на цифрову гуманістичну педагогіку, яку розглядаємо як новий еволюційний етап розвитку електронної педагогіки (e-педагогіки), що розробляє специфічні завдання створення та ефективного впровадження в освітню практику ІКТ, зокрема завдання педагогіки відкритої освіти.

Зроблено висновок, що в сучасному світі визначилися певні тренди розвитку цифрової (комп'ютерно-технологічної) платформи освіти, які зумовили формування її перспективного портрету – Освіти 4.0 як освіти XXI століття.

Ключові слова: ІКТ-орієнтована освіта, цифровізація, інформатизація, Україна.

**Постановка проблеми.** Основною метою Стратегії інформаційної безпеки України є створення умов для забезпечення захисту інформаційного простору країни, спрямованого на захист ключових інтересів громадян, суспільства та держави в умовах протидії як внутрішнім, так і зовнішнім загрозам. Це включає охорону державного суверенітету, територіальної цілісності, підтримання політичної та соціальної стабільності, а також обороноздатності держави та захист прав і свобод громадян [8]. Важливим принципом інформаційного суспільства, проголошеним Генеральною Асамблеєю ООН, є активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для забезпечення вільного доступу до інформації.

Разом із цим інформаційно-технологічний прогрес і масштабна цифровізація суспільства викликали значні зміни в освітній сфері. Швидке поширення ІКТ створило умови для впровадження ІКТ-орієнтованої освіти, що потребує нових підходів й інструментів у підготовці майбутніх фахівців.

ІКТ-орієнтована освіта безпосередньо пов'язана з активним використанням методів і засобів ІКТ, формуванням цифрового освітнього середовища та наповненням його електронними ресурсами, а також використанням ІКТ для вирішення педагогічних завдань. Це дозволяє підвищити якість підготовки студентів за рахунок інтеграції ІКТ в освітній процес.

**Аналіз досліджень.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що в Україні приділяється значна увага дослідженню використання ІКТ в освіті. Так, теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми вивчали В. Биков, В. Бобрицька, О. Галицька, М. Лозицька, Л. Мельник, О. Зарічна, Ю. Колядич та О. Стойка. Питання ІКТ-орієнтованої освіти також висвітлювали Я. Гончаренко, В. Горбачук, О. Кравчина, М. Сабер, І. Сіваченко, І. Захей, Н. Малік та Н. Мунір.

Водночас проблема ІКТ-орієнтованої освіти вимагає більш глибокого аналізу для забезпечення високої якості освітнього процесу у закладах вищої освіти, особливо в умовах нових викликів, що постали в Україні в умовах кризової ситуації.

**Мета статті** – проаналізувати особливості ІКТ-орієнтованої освіти в закладах вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку інформатизації освітньої системи спрямований на покращення якості освіти, підвищення її конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг, інтеграцію в глобальний освітній простір і впровадження принципів відкритої освіти, підпорядкований сучасним освітнім парадигмам людиноцентризму та рівного доступу до якісної освіти.

Як зазначає В. Биков, інформатизація освітньої системи полягає в розробленні нових ІКТ-орієнтованих педагогічних технологій, використанні сучасних засобів навчання та створенні комп'ютерноорієнтованих навчальних середовищ. Важливим елементом цього процесу є розвиток комп'ютерно-технологічної платформи інформаційного освітнього простору, яка включає електронні ресурси (цифрові освітні колекції) та мережеві сервіси, що підтримують цей простір [1].

Наукові дослідження показали різні підходи до визначення поняття «ІКТ-орієнтована освіта». Наприклад, за визначенням М. Сабера, це сукупність умов, що забезпечують взаємодію між викладачами та студентами за допомогою ІКТ [9]. Водночас В. Бобрицька та С. Процька розглядають її як освіту, що відображає світові тенденції, впроваджуючи комплексне застосування ІКТ для реалізації внутрішніх та зовнішніх функцій освітньої системи, включаючи наукову, навчальну та управлінську діяльність [4]. І. Сіваченко, Ж. Безцінна та Ю. Стахнич характеризують ІКТ-орієнтовану освіту як особливу педагогічну систему, що включає інформаційні ресурси, цифрові навчальні інструменти, технології контролю знань та сервіси управління освітнім процесом, спрямовані на формування професійних компетенцій студентів [6].

Основною метою ІКТ-орієнтованої освіти є підготовка студентів до активної участі в інформаційному суспільстві, підвищення якості та доступності освіти, а також забезпечення можливості навчання впродовж усього життя через широке застосування ІКТ-інструментів. Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких завдань [2]:

- формування інформаційної культури серед студентів;
- впровадження нових і додаткових умов для покращення якості освіти через застосування ІКТ;
- розвиток інноваційних форм освіти, зокрема дистанційної та відкритої освіти;
- удосконалення управління освітніми процесами;
- активне використання методів управління проектами, наукових інструментів і розширення простору для проведення експериментів.

Згідно з дослідженнями І. Сіваченка, Ж. Безцінної та Ю. Стахнич ІКТ-орієнтована освіта складається з сукупності загальних і специфічних характеристик, які забезпечують ефективне функціонування системи підготовки майбутніх фахівців [6].

До загальних характеристик ІКТ-орієнтованої освіти належать такі: гуманізація (орієнтація на розкриття потенціалу здобувачів освіти та задоволення їхніх освітніх потреб), інтерактивність (активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу), індивідуалізація (урахування індивідуальних особливостей студентів) та доцільність (професійна спрямованість змісту навчання). До специфічних ознак можна віднести багатофункціональність (вирішення складних професійних і повсякденних завдань), ідентифікацію (процедура підтвердження особи учасників освітнього процесу), регламентне навчання (дотримання встановлених правил і стандартів), відкритість (вільний доступ до електронних ресурсів), гнучкість (наявність багатофункціональних властивостей), багатомірність (включення різних когнітивних процесів для формування професійних компетентностей), надпредметність (використання ІКТ у різних навчальних

ситуаціях, включно з інтегрованими), інноваційність (застосування новітніх або модернізованих ІКТ) [6].

ІКТ-орієнтоване навчання має численні переваги, серед яких [6]:

- підвищення ефективності та результативності освітнього процесу;
- розвиток професійної компетентності майбутніх спеціалістів;
- підвищення рівня успішності студентів;
- створення можливостей для покращення комунікації між викладачами та студентами;
- удосконалення взаємодії між учасниками освітнього процесу;
- використання активних і інтерактивних методів навчання;
- адаптація освітнього процесу до потреб здобувачів освіти;
- доступ до великого обсягу навчальної інформації;
- підвищення мотивації студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності;
- розвиток комунікативних навичок студентів;
- формування вмінь вирішувати проблеми, включно з нетрадиційними підходами;
- розвиток інформаційної компетентності;
- ефективна організація самостійної роботи студентів;
- забезпечення безперервності освітнього процесу.

Одним із важливих завдань ІКТ-орієнтованої освіти є формування ІКТ-компетентностей як складової професійної компетентності викладача. Згідно з дослідженням Г. Дегтярьової ІКТ-компетентність має кілька рівнів [5]:

- базовий – включає основні знання, вміння та досвід, необхідні для вирішення освітніх завдань за допомогою загальних ІКТ-інструментів;
- предметно-орієнтований – передбачає освоєння спеціалізованих технологій і ресурсів, що відповідають змісту та методиці конкретної навчальної дисципліни;
- педагогічний (методичний, психологічний, творчий) – включає розроблення власних електронних освітніх матеріалів і застосування ІКТ для вирішення професійних і особистих завдань.

Досягнення педагогічного рівня ІКТ-компетентностей майбутніх викладачів можливе через проектування освітнього процесу, що включає [7]:

- удосконалення інформаційно-освітнього та методичного середовища, забезпечення доступу до електронних освітніх ресурсів і колективних форм роботи;
- орієнтацію на підвищення обізнаності щодо новітніх методів педагогіки, психології та інновацій;
- упровадження діяльнісного підходу з використанням ІКТ (онлайн-навчання, веб-квести, онлайн-завдання, вікторини);
- реалізацію педагогічної рефлексії відповідно до вимог інформаційного суспільства та освітньої етики;
- створення гнучкої системи підготовки майбутніх викладачів.

Згідно з дослідженням В. Бикова [3] ІКТ-орієнтована освіта, відома як Освіта 3.0, характеризується широким упровадженням ІКТ у всі підсистеми освітнього процесу, що створює умови для переходу до моделі відкритої освіти знаннєвого суспільства – Освіти 4.0. Ця модель освіти базуватиметься на новій цифровій платформі та опиратиметься на цифрову гуманістичну педагогіку.

Цифрова гуманістична педагогіка – це наукова дисципліна, що вивчає закономірності засвоєння освітнього досвіду, який відбувається як у фізичній, так і віртуальній реальностях з використанням цифрових технологій. Її слід розглядати як наступний етап еволюційного розвитку електронної педагогіки (е-педагогіки), що займається розробленням специфічних завдань упровадження ІКТ в освітню діяльність, зокрема завдань, пов'язаних із педагогікою відкритої освіти.



Основні виклики, з якими стикається е-педагогіка, мають багато спільного з проблемами традиційної педагогіки. Однак, незважаючи на їх спільну основу, ці виклики мають свою специфіку, що зумовлена особливостями педагогічної діяльності в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі та відкритих педагогічних системах. Проблематика е-педагогіки, таким чином, утворює окрему сукупність питань сучасної педагогіки й педагогічної психології, яка формує проблемне поле е-педагогіки, визначає її цілі, завдання та методи їх розв'язання.

**Висновки.** Отже, у сучасному світі сформувалися певні тенденції розвитку цифрових (комп'ютерно-технологічних) освітніх платформ, які призвели до формування перспективної моделі освіти майбутнього – Освіти 4.0, що відповідає вимогам XXI століття. Ці тенденції потребують більш детального вивчення та обґрунтування в подальших наукових дослідженнях.

#### Список використаних джерел:

1. Биков В. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні. URL: <file:///C:/Users/Viktoriia/Downloads/galutskyi1,+3.pdf>
2. Биков В. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL: <https://core.ac.uk/reader/19088460>
3. Биков В. Суспільство знань і освіта 4.0. Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття. 2017. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/708567/1/Биков%20В\\_стаття2017.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/708567/1/Биков%20В_стаття2017.pdf)
4. Бобрицька В., Процька С. Комп'ютерно орієнтована освіта майбутніх філологів: навчально-методичний посібник для студентів. Полтава. 2016. 136 с.
5. Дегтярьова Г. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. URL: [https://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_5/12.pdf](https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/12.pdf)
6. Сіваченко І., Безцінна Ж., Стахнич Ю. ІКТ-орієнтована освіта майбутніх філологів у ЗВО України в кризовий час. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. URL: <file:///C:/Users/Viktoriia/Downloads/Сіваченко%20Інна%20Вікторівна.pdf>
7. Стойка О. Я., Веремієнко В. О. Роль ІКТ у формуванні професійних компетентностей майбутніх викладачів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1, № 56. С. 221–224. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part\\_1/46.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part_1/46.pdf)
8. Стратегія інформаційної безпеки України: Указ Президента України від 28 грудня 2021 року, № 685/2021. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/6852021-41069>
9. Saber M. D. ICT-based Education: Its Effect on Teaching and Learning. *El Omda Review in Linguistics and Discourse Analysis*. 2021. Vol. 5, No. 02. Pp. 503–519. URL: [http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEOLad/OladVol5No2Y2021/olad\\_2021-v5-n2\\_503-519\\_eng.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEOLad/OladVol5No2Y2021/olad_2021-v5-n2_503-519_eng.pdf)

#### References:

1. Bykov, V. Problemy ta perspektyvy informatyzatsii systemy osvity v Ukraini [Problems and prospects of informatization of the education system in Ukraine]. Retrieved from <file:///C:/Users/Viktoriia/Downloads/galutskyi1,+3.pdf> [in Ukrainian].
2. Bykov, V. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1 (15). Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/19088460> [in Ukrainian].
3. Bykov, V. (2017). Suspilstvo znan i osvita 4.0. Osvita dlia maibutnoho u svitli vyklykiv XXI stolittia [Knowledge Society and Education 4.0. Education for the future in the light of the challenges of the XXI century]. Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/708567/1/Биков%20В\\_стаття2017.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/708567/1/Биков%20В_стаття2017.pdf) [in Ukrainian].
4. Bobrytska, V., & Protska, S. (2016). Kompiuterno orientovana osvita maibutnikh filolohiv [Computer-oriented education of future philologists]. Poltava [in Ukrainian].
5. Dehtiarova, H. Formuvannia IKT-kompetentnosti vchyteliv-filolohiv u systemi neperervnoi osvity [Developing ICT Competence of Philology Teachers in the System of Continuing Education]. Retrieved from [https://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_5/12.pdf](https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/12.pdf) [in Ukrainian].
6. Sivachenko, I., Beztsinna, Zh., & Stakhnych, Yu. (2023). IKT-oriientovana osvita maibutnikh filolohiv u ZVO Ukrainy v kryzovyi chas [ICT-oriented education of future philologists in higher education institutions of Ukraine in a time of crisis]. *Akademichni vizii*, 20. Retrieved from <file:///C:/Users/Viktoriia/Downloads/Sivachenko%20Inna%20Viktorivna.pdf> [in Ukrainian].

7. Stoika, O., & Veremiienko, V. (2023). Rol IKT u formuvanni profesiinykh kompetentnostei maibutnikh vykladachiv [Developing ICT Competence of Philology Teachers in the System of Continuing Education]. *Innovatsiina pedahohika*, 1, 56, 221–224. Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part\\_1/46.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part_1/46.pdf) [in Ukrainian].
8. Information security strategy of Ukraine, Decree of the President of Ukraine dated December 28, 2021, No. 685/2021. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/6852021-41069> [in Ukrainian].
9. Saber, M. (2021). ICT-based Education: Its Effect on Teaching and Learning. *El Omda Review in Linguistics and Discourse Analysis*, 5, 2, 503–519. Retrieved from [http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEOlad/OladVol5No2Y2021/olad\\_2021-v5-n2\\_503-519\\_eng.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEOlad/OladVol5No2Y2021/olad_2021-v5-n2_503-519_eng.pdf) [in English].

**Stynska V. V.**,  
[orcid.org/0000-0003-0555-3205](https://orcid.org/0000-0003-0555-3205)

**Prokopiv L. M.**,  
[orcid.org/0000-0001-8661-510X](https://orcid.org/0000-0001-8661-510X)

**Stynskyi V. R.**  
[orcid.org/0009-0003-6493-3926](https://orcid.org/0009-0003-6493-3926)

### PROBLEMS AND PROSPECTS OF ICT-ORIENTED EDUCATION IN UKRAINE

*The problems and prospects of ICT-oriented education in higher education institutions of Ukraine have been analysed in the article.*

*It is proved that the current stage of informatisation of education is objectively related to the widespread use of ICT methods and tools, creation of a digital environment and its filling with electronic information resources, use of ICT tools and services to solve pedagogical tasks. Accordingly, information and communication technologies modernise the educational environment and organise the effective functioning of a higher education institution, contribute to the creation and implementation of effective ICT-oriented education.*

*It is established that ICT-oriented education is a special pedagogical system that combines information educational resources, digital learning tools, knowledge control technologies and management services for the educational process of higher education institutions aimed at shaping the personality of a future specialist and developing his or her professional knowledge, skills and abilities.*

*Modern approaches to defining the concept of ICT-oriented education have been considered, its purpose, tasks, components, general and specific characteristics have been analysed. Attention is focused on the most promising means of information and communication technologies, advantages of using and difficulties of ICT-oriented education.*

*It has been researched that ICT-oriented education allows creating more dynamic, interactive and individualised learning environments that meet the needs of modern society and the labour market, promotes the development of key competencies required in the modern world, such as information literacy, digital literacy, problem-solving, communication skills and independence in learning, and also contributes to increasing the accessibility of education through the use of distance and online resources.*

*It has been established that ICT-oriented education – Education 3.0, characterised by the widespread introduction of ICT tools and ICT services in all educational subsystems, opens the way to open education of the knowledge society – Education 4.0, which will be built on a new digital platform and will be based on digital humanistic pedagogy, which we consider as a new evolutionary stage in the development of electronic pedagogy (e-pedagogy), which develops specific tasks of creating and effectively implementing ICT in educational practice, in particular the tasks of open education pedagogy.*

*It is concluded that in the modern world there are certain trends in the development of the digital (computer and technological) education platform, which have led to the formation of its perspective portrait – Education 4.0, as education of the XXI century.*

*Key words: ICT-oriented education, digitalisation, informatisation, Ukraine.*

*Дата надходження статті: 20.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М.В.*

УДК 378.147:614.253.4

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.572>

Шмалей С. В.<sup>\*</sup>,  
orcid.org/0000-0002-4673-6617

Редька І. В.<sup>\*</sup>,  
orcid.org/0000-0002-9620-9452

## СИМУЛЯЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті проаналізовано мотивацію та загальні засади організації симуляційного навчання, що включають соціальне дистанціювання та самоізоляцію, етапи, принципи, складові симуляційних тренінгів. Такий підхід сприяє введенню сучасних інформаційних технологій у процеси навчання студентів медичних вишів та підвищує інтерес до розвитку симуляційного навчання на різних етапах підготовки фахівців медичної галузі.

Нині стимуляційне навчання стає обов'язковим компонентом професійної підготовки, оскільки на основі моделювання професійної діяльності надає можливість кожному студенту багаторазово виконувати елементи медичної діяльності згідно з прийнятими професійними стандартами. Упровадження етапного симуляційного навчання дозволяє майбутнім фахівцям медичної галузі ефективно освоїти теорію та практику, значно підвищує об'єктивність атестації студентів і мотивацію їх до навчання. Об'єктивне оцінювання за допомогою імітаційних методик надає широкі можливості для проведення іспитів та акредитації. Відпрацювання навичок та вмій, засноване на принципах андрагогіки, відбувається з використанням прийомів усвідомленої практики.

Визначено, що використання моделювання покращує ефективність навчання, зокрема розвиток аналітичних навичок у клінічних ситуаціях, підвищення інтересу до навчання та задоволеність студентів. Виявлено, що після проходження курсу симуляційного навчання покращується якість освоєння компетенцій командної роботи, ухвалення клінічних рішень, розвиток інтелектуальних та організаційних здібностей вирішувати проблеми клінічної практики, підвищується конкретна ситуаційна обізнаність, яка дозволяє розпочати діалог із пацієнтом, маючи комплекс навичок. Ефективна інтеграція симуляції в медичну освіту, активне застосування сучасних клінічних методик та інтелектуальних систем з різноманітними комп'ютеризованими сценаріями клінічних випадків сприяє формуванню професійного мислення та професійних компетенцій.

Ключові слова: симуляція, симуляційне навчання, моделювання, майбутні медичні працівники, система підготовки.

**Постановка проблеми.** Значним досягненням останнього десятиліття є стрімке впровадження високотехнологічних видів медичної допомоги, що значно підвищує рівень вимог до медичних працівників. Розвиток ринкових відносин у всіх сферах і секторах економічного та соціального життя, зокрема й охорони здоров'я, потребує підготовки інноваційних фахівців, які мають необхідні компетенції. Глобальні виклики та значні ризики несприятливого сценарію, в основі якого лежить медична помилка, вимагають додаткового розвитку освітніх технологій та підвищення їх якості у всіх ланках підготовки майбутнього медичного працівника. Найкращий засіб профілактики помилок – безперервна медична освіта з актуальним формуванням оновлених знань, практичних навичок, умінь і доведення їх до автоматизму. Традиційна система навчання не дозволяє досягти цієї мети. У сучасних умовах теоретична підготовка має поєднуватися з широким набором освітніх симуляційних методів, що відповідають міжнародним вимогам [3; 4; 6; 10].

<sup>\*</sup>© Шмалей С. В.

<sup>\*</sup>© Редька І. В.

Упровадження віртуальних та симуляційних технологій базується на стратегії розвитку охорони здоров'я. Одним із ключових принципів цієї стратегії є інноваційний розвиток медицини, що включає одразу кілька напрямків: запровадження системи акредитації фахівців, де оцінювання професійних компетенцій здійснюється в умовах симуляційно-атестаційного центру; формування національних науково-практичних центрів; формування науково-освітніх медичних кластерів; організація високотехнологічних видів медичної допомоги; цифровізація в системі охорони здоров'я [10]. Зазначені напрямки інноваційного розвитку медицини дозволять забезпечити підготовку та перепідготовку висококваліфікованих спеціалістів у сфері охорони здоров'я.

**Аналіз досліджень.** Проблема підготовки фахівців і готовності їх до вирішення професійних завдань із застосуванням симуляційного навчання широко представлена в наукових працях дослідників [9; 10].

Симуляційне навчання у практичній підготовці студентів медичних вишів аналізується вітчизняними та зарубіжними авторами як психолого-педагогічна та інженерно-технологічна проблема. Найбільший інтерес викликають дослідження, в яких симуляційні технології розглядаються з різних точок зору: як інструмент надання невідкладної медичної допомоги, як принципи формування базових мануальних навичок, як розробка алгоритму клінічного навчання [2; 7]. Низка публікацій присвячені особливостям використання симуляторів щодо підготовки хірургічних ординаторів, анестезіологів, реаніматологів. Слід зазначити, що більшість визначень симуляційного навчання автори трактують з позиції медицини [3; 4]. Симуляційне навчання та комп'ютерне моделювання розглядається як система психолого-педагогічного спрямування та забезпечення технічної частини комп'ютерних сценаріїв різної категорії складності, макетів та моделей стандартизованих пацієнтів. У роботах розкриваються проблеми робототехніки, розроблення програмного забезпечення для симуляторів, питання моделювання сценаріїв різної складності, дій та командної взаємодії в екстремальних ситуаціях, невідкладних і термінальних станах [5; 19]. Пандемійні та військові загрози змінили підходи до підготовки медичних кадрів, а обмежувальні заходи, що включають соціальне дистанціювання та самоізоляцію, сприяли введенню сучасних інформаційних технологій у процеси навчання студентів та призвели до підвищення інтересу до розвитку симуляційного навчання на різних етапах підготовки спеціалістів медичного профілю [1; 5].

**Мета статті** – проаналізувати організаційно-методичні аспекти симуляційного навчання майбутніх медичних працівників у сучасних закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Історія симуляційного навчання сягає корінням у середину XVIII століття та пов'язана з оновленням медичних уявлень, динамікою загальнонаукових досягнень, соціально-економічними викликами суспільства. Певні свідоцтва існують про медичні тренажери в середньовіччі, але доступне застосування родових фантомів розпочато у Франції з XVIII століття. Поступово подібні тренажери увійшли в навчальну підготовку майбутніх медичних працівників із метою вивчення анатомо-фізіологічної будови організму людини та оволодіння певними прийомами та маніпуляціями. Симуляція (від лат. *simulatio* – «видимість, вдавання») – зображення хвороби або окремих її симптомів людиною, яка не страждає на таке захворювання, упроваджувалась емпірично в практичній підготовці медичних працівників протягом тривалого періоду. Науково-технічний прогрес революційно змінив технологічні та операційні можливості симуляційних тренажерів: сучасні матеріали створили підґрунтя для виготовлення манекенів із синтетичних пластичних мас, а досягнення комп'ютерних технологій зумовили впровадження різноманітних віртуальних тренажерних комплексів та клінічних сценаріїв із використанням симуляторів пацієнта [3; 9].

У 1950-х рр. почалося активне розроблення симуляторів для відпрацювання реанімаційних дій; створювались анестезіологічні, кардіологічні симулятори, які охоплювали широкий спектр медичних маніпуляцій у медицині та моделювання в навчальному процесі Перший манекен, який використовується для навчання навичок інтубації, був розроблений у цих роках. Від того часу моделювання стало активним педагогічним методом навчання у медицині. Дослідники аргументували перевагу навчання анестезіологів-реаніматологів за допомогою повномасштабного, керованого комп'ютером симулятора пацієнта. Перший реалістичний манекен симулятора пацієнта, який міг відтворювати реакцію людини на різні фізіологічні та фармакологічні взаємодії, було розроблено наприкінці 1980-х років. Приблизно водночас було створено перший симулятор для навчання хірургів. На сьогодні високоточні манекени здатні відтворювати різноманітні фізіологічні реакції та зміни організму людини. Доведено, що використання симуляційних технологій сприяє підвищенню якості підготовки фахівців та, як наслідок, ефективності лікування пацієнтів [1; 10].

На основі моделювання професійної діяльності кожному студентові надається можливість багаторазово виконувати елементи медичної діяльності згідно з прийнятими професійними стандартами. Навчання, що ґрунтується на симуляційному моделюванні, передбачає емпіричне навчання на основі штучного представлення реального процесу. Симуляції в медицині забезпечують методичне набуття клінічних навичок. Використання віртуальних тренажерів і роботів, які замінюють пацієнта, дає студенту можливість робити помилки та виправляти їх у процесі багаторазових тренувань. Професійні компетенції, навички комунікації та командної роботи також відпрацьовуються через застосування симуляційних технологій [7; 17].

Симуляційне навчання в медицині – це попередження, підготовка та практика. Симуляція включає комплекс заходів, вкладених у вироблення практичних навичок, відпрацювання алгоритмів дій та формування комунікативних навичок.

Моделювання – це процес, який замінює реальну практику на пацієнтів на штучні тренажери, живих акторів чи пацієнтів у віртуальній реальності Метою моделювання є відтворення сценаріїв діагностики та лікування пацієнтів у середовищі, наближеному до практичної діяльності. При правильному проведенні симуляція створює ідеальне середовище, дозволяє зробити навчальний процес передбачуваним, послідовним, стандартизованим, безпечним і відтворюваним [4].

Симуляція є заміною відпрацювання практичних навичок на пацієнтів або включенням в обговорення стандартизованих пацієнтів, або манекенів, які відтворюють певний клінічний сценарій. Симуляція може бути представлена простими демонстраціями на екрані комп'ютера та складними високотехнологічними роботизованими пристроями з частковим виконанням завдань, призначених для того, щоб дозволити учням відпрацьовувати як теоретичні навички діагностики та лікування, так і складні мануальні процедури [13; 18].

Особлива увага приділяється впровадженню комп'ютерних симуляцій у медичній освіті, які надають можливість освоїти процеси, алгоритми дій, що в реальності не можливо вивчити, виходячи з дотримання техніки безпеки, етичних аспектів високої вартості технічного оснащення, необхідного для освоєння певної навички, уміння. Важливо, що за допомогою комп'ютерних симуляцій є можливість відразу оцінювати результати дій студентів. Різноманітні освітні платформи дозволяють розміщувати матеріал для підготовки до занять та для організації самостійної роботи студента у вигляді презентацій, текстових матеріалів, посилань на наукові статті та відеофайли з відповідної теми. Формат завдань контролю рівня засвоєння матеріалу студентами теж може бути різноплановий – від тестів до завдань-есе [6].

Відстежуються такі напрямки цифровізації системи охорони здоров'я: автоматизований збір даних (використання датчиків збору даних та передання даних лікарю без відвідування); використання штучного інтелекту для оброблення зображення

для виявлення патологічних станів; упровадження цифрової картки пацієнта; відеоконсультації із лікарем [4; 6].

Згідно із класифікацією моделювання клінічних процесів поділяють на такі основні категорії [13]:

- низькотехнологічні тренажери, які призначені для відтворення частини організму та дозволяють розвивати лише базові навички;
- стандартизовані пацієнти: актори, навчені діяти як пацієнти, використовуються для навчання збору анамнезу, проведення огляду та відпрацювання комунікативних навичок;
- екранні симулятори: комп'ютерні програми, які дозволяють моделювати різні клінічні сценарії з метою навчання, оцінювання знань і компетенції ухвалення рішень;
- симулятори складних завдань: за рахунок використання електронних, обчислювальних та механічних моделей та пристроїв з високою візуальною, слуховою та тактильною точністю досягається тривимірне подання анатомічного простору;
- повні симулятори пацієнтів: комп'ютеризовані манекени в натуральну величину, які розвивають навички керування складними клінічними ситуаціями та командною роботи.

Виділяють особливості, що підвищують доцільність моделювання у процесі навчання, а саме: можливість практики, що повторюється; можливість інтеграції в навчальну програму; можливість змінювати ступінь складності; здатність змінювати клінічні сценарії; можливість практикуватися в контрольованому середовищі; індивідуальне навчання; адаптивність до кількох стратегій навчання; оперативний зворотний зв'язок; достовірне наближення симулювання до реальної клінічної практики [2; 15].

Симуляційне навчання забезпечує контрольоване та безпечне для студента середовище, в якому можна створювати клінічні сценарії для багаторазового навчання практичних навичок і комунікативних компетенцій. Основною перевагою моделювання є можливість робити помилки та виправляти їх. Таким чином, процес навчання дозволяє досягти більш плавного переходу від теорії до практики в реальній професійній діяльності [12].

Важливого значення набуває симуляційне навчання у сценаріях з лікування пацієнтів із рідкісними захворюваннями та критичними станами. Симуляційний процес можна адаптувати індивідуально під кожного студента, при цьому відсутні ризики для студента і пацієнта, що зумовлює активне впровадження клінічного моделювання в навчальних та оціночних цілях.

Навчання із застосуванням симуляції поєднує теоретичну підготовку із практичною, при цьому теоретична підготовка має випереджати практичну. Виділено такі елементи симуляційного навчання: оволодіння медичними навичками; вирішення ситуаційних завдань; ділові виробничі ігри; робота із симуляційними пацієнтами.

Симуляційне навчання в медицині характеризується такими перевагами [6]:

- інтеграція теоретичної підготовки із практико орієнтованим підходом навчання;
- організація практичних занять із застосуванням сучасного обладнання, що відповідає останнім вимогам відповідно до освітніх стандартів;
- здобуття практичного досвіду без реальної шкоди здоров'ю пацієнта; відпрацювання практичної навички багато разів та в будь-який зручний час;
- об'єктивна оцінка отриманої навички.

Указують, що ефективною формою оволодіння професійними, технічними та нетехнічними навичками в симуляційному навчанні є тренінг. Тренінг – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок [8; 16]. Тренінг передбачає одночасне інформування студента та виконання ним завдання. Із допомогою тренінгу можна розвивати здібності до навчання; формувати

певні види діяльності; сприяти ефективним формам спілкування у процесі діяльності. Умовами успішності тренінгу визначено: багаторазове самостійне виконання студентами елементів професійної діяльності; відповідальність за результат кожного виконання через контроль правильності виконання та зворотний зв'язок від експертів з цієї діяльності; аналіз результатів власного виконання задля досягнення поставленої мети навчання. У світовій практиці накопичено достатній досвід застосування тренінгу в освіті, зокрема й медичній. За кордоном створена й успішно функціонує система симуляційного навчання, яка має суттєво підвищити якість, ефективність та безпеку медичної допомоги, що надається населенню. Найважливішими перевагами симуляційного навчання є навчання без шкоди пацієнтові та об'єктивна оцінка досягнутого рівня професійної підготовки кожного фахівця [9]. Основний недолік симуляційного навчання – висока вартість.

На сьогодні у вітчизняній охороні здоров'я, з одного боку, усвідомлено актуальність аналогічної системи, а з іншого – покращується матеріально-технічна база закладів освіти. Симуляційне навчання зумовило переосмислення наявного педагогічного досвіду спеціальних муляжів, тренажерів для створення віртуальної медичної реальності.

Пріоритетом тренінгу стає навчальне завдання, в процесі виконання якого припустимі помилки та негативний результат, що дозволяє студенту відчувати всю міру відповідальності та мати можливість скоригувати свої дії. Тренінг у сучасній медичній освіті нерозривно пов'язаний із симуляційним навчанням. Це дозволяє студентові набути згідно з відпрацьованим алгоритмом навичок виконання певних маніпуляцій, упевненості в собі, навичок командної роботи [9; 17].

На відміну від традиційної системи підготовки, яка орієнтована на жорстко сконструйовані навчальні дисципліни, що не забезпечує необхідного рівня мотивації та активізації роботи студентів, при симуляційному навчанні пріоритетом є високе інтелектуальне та емоційне залучення до процесу освіти, що дозволяє підвищити якість набуття необхідних теоретичних знань і практичних навичок без ризику завдання шкоди здоров'ю пацієнта. При збереженні повноти та реалістичності модельованої клінічної ситуації симуляційне навчання дозволяє навчити працювати відповідно до сучасних алгоритмів надання невідкладної допомоги, виробляти командну взаємодію та координацію, підвищити рівень виконання складних медичних маніпуляцій та оцінити ефективність власних дій. Для цього необхідними є знання основ патофізіології клініки та діагностики невідкладних станів, сучасних принципів лікування, практичних навичок надання невідкладної допомоги на симуляційних манекенах та роботи в команді [18].

Виокремлюють такі завдання симуляційного навчання:

- 1) забезпечення високого рівня освоєння практичних професійних навичок на спеціальному обладнанні відповідно до затверджених програм спеціальностей післядипломної медичної освіти;
- 2) формування майбутнього медичного працівника з високим рівнем професійних компетентностей та готовністю застосувати набуті клінічні знання й навички в реальній медичній практиці;
- 3) контроль ефективності, якості формування та вдосконалення практичної професійної компетентності;
- 4) вивчення та впровадження актуальних методів і технологій оптимізації рівня якості навчання відповідно до сучасних практичних професійних навичок майбутніх медичних працівників.

У процесі підготовки майбутнього медичного фахівця впроваджено теоретичні та практичні курси навчання дисциплін. Теоретична частина забезпечується лекціями та дистанційним навчанням, практична – семінарськими заняттями та заняттями в симуляційному центрі. Практична частина включає курацію пацієнтів у відділеннях,

участь у клінічних обходах і розборах клінічних випадків, клініко-анатомічних конференціях.

Для симуляційного навчання характерні етапність, модульність, орієнтованість на результат, мультидисциплінарність. Кожен симуляційний модуль об'єднує складові: 1) вхідний контроль рівня підготовки, інструктаж, постановку цілей та завдань тренінгу; 2) безпосереднє виконання навчального завдання; 3) дебрифінг; 4) підсумкове виконання [4].

Доведено доцільність і поступовість етапів організації симуляційного навчання [6]:

– теоретичний аудиторний: вивчення теоретичних засад практичних навичок проводиться під час аудиторних або онлайн занять;

– теоретичний дистанційний: вивчення теоретичних основ практичних навичок проводиться дистанційно за розміщеними на сайті навчальними матеріалами;

– практичний дистанційний: візуальні автоматизми практичних навичок відпрацьовуються за допомогою візуалізованих тестів онлайн;

– практичний аудиторний: засвоєння алгоритму практичних дій у період занять в аудиторіях із використанням доцільних витратних матеріалів та навчальних манекенів;

– тренажерно-фантомно-аудиторний: засвоєння актуальних практичних навичок відбувається в період занять в аудиторіях, які обладнані необхідними фантомами, макетами, тренажерами, інструментарієм і витратними матеріалами;

– тренажерно-фантомно-лабораторний: відпрацювання практичних навичок проводиться під час занять з використанням наявних макетів, манекенів, фантомів, тренажерів, доцільних витратних матеріалів та інструментарію;

– симуляційно-реактивний: відпрацювання практичних навичок проводиться під час занять із використанням наявних макетів, середньореалістичних манекенів, інструментарію та витратних матеріалів;

– симуляційно-комунікативний: відпрацювання практичних навичок проводиться під час занять із використанням наявних макетів, високореалістичних манекенів, роботів

– симуляторів пацієнта, стандартизованих пацієнтів, інструментарію та витратних матеріалів.

Установлені певні рівні (ступені) засвоєння алгоритму надання медичної допомоги у процесі симуляційного навчання [10]:

– I ступінь – вивчення та оцінювання теоретичних основ практичної діяльності;

– II ступінь – викладач показує та пояснює всі елементи навички та відповідає на запитання;

– III ступінь – студент навчає викладача, як виконувати навичку, а той виконує на тренажері його інструкції. Відпрацювання алгоритму дій на цьому рівні спрямовано на формування самостійності при проведенні клінічного аналізу та навичок виявлення та виправлення можливих помилок;

– IV ступінь – студент самостійно проводить маніпуляцію, супроводжуючи обґрунтуванням, поясненнями, коментарями.

Наведений алгоритм навчального циклу забезпечує оволодіння сукупністю елементів практичної навички.

Крім того в ряді випадків студентам, які успішно освоїли практичну навичку, надається можливість допомогти в освоєнні цієї навички менш успішним студентам.

Важливим моментом навчання є атестація. Поточна атестація учнів проводиться відповідальним викладачем за кожною практичною навичкою, що вивчається. Ряд простих і базових навичок атестуються на етапі дистанційного навчання онлайн в результаті проходження контрольних тестів. Оцінювання навичок, які вимагають очного виконання у присутності викладача, здійснюється на підставі розроблених для кожної навички критеріїв. Під час атестації знань і навичок у студентів з використанням клінічних сценаріїв та симуляторів 6–7 класів реалістичності для кожної навички має бути розроблено завдання за технічними та нетехнічними критеріями.



Під час атестаційного виконання практичної навички студенти не мають права задавати запитання та давати коментарі, за винятком випадку, коли атестований зробив грубу помилку, яка виключає можливість правильного виконання навички. У цьому разі атестація за даною навичкою припиняється, що не позбавляє атестованого права атестуватися за іншими практичними навичками, якщо це передбачено програмою атестації. Нездані практичні навички підлягають повторній атестації після додаткової підготовки [11; 13].

Таким чином, упровадження тренінгу в сучасну систему навчання дозволяє підвищити мотиваційні настанови студентів та результативність навчання. Упровадження симуляційного тренінгу надання медичної допомоги пацієнтам у критичному чи термінальному стані дозволяє об'єктивно оцінювати вихідний рівень професійної підготовки, а студентам – підвищувати його в оптимальних умовах. Очікуваним результатом переходу на таку практико орієнтовану систему навчання є значне зниження ризику професійних помилок, зумовлених людським фактором, і підвищення безпеки пацієнтів [14].

Отже, визначено основні переконливі переваги симуляційного підходу в навчанні медичних працівників: зниження стресу під час перших самостійних маніпуляцій; можливість набуття досвіду без ризику для пацієнта; необмежена кількість повторень при відпрацюванні практичних навичок, використання високотехнологічного обладнання. Використання елементів для імітації практичних навичок, фантомів, манекенів та аналогів обладнання дозволяє підвищити якість засвоєння теоретичного матеріалу та оволодіння актуальними практичними навичками. У той же час симуляційні технології не замінюють класичне навчання, а швидше доповнюють його, створюючи умовне ідеальне середовище для оволодіння та відпрацювання практичних навичок.

**Висновки.** Стимуляційне навчання, навчання на основі імітації, моделювання розглядається як різновид сучасної технології підготовки висококваліфікованих спеціалістів, спрямованої на розвиток професійної компетентності у спеціалістів медичної сфери. Навчання на основі моделювання дозволяє розвивати та вдосконалювати практичні навички, формувати комунікативні навички, принципи та навички командної роботи. Результати дослідження підтверджують, що використання моделювання значно покращує ефективність навчання, зокрема розвиток аналітичних навичок у клінічних ситуаціях, підвищення інтересу до навчання та задоволеність студентів.

Симуляційні технології не замінюють класичного навчання, а швидше доповнюють. Із погляду студентів, симуляція є ідеальним середовищем для оволодіння та відпрацювання практичних навичок. На думку пацієнтів, попередня підготовка студентів, інтернів і ординаторів на симульованому хворому підвищує якість медичних рішень, дозволяє розпочати діалог із пацієнтом, маючи комплекс навичок. Пацієнти з більшою готовністю дозволяють студентам та ординаторам виконувати на собі медичні процедури після проходження симуляційного навчання, рівень комунікації та взаємодії вибудовується на вищому якісному рівні.

Актуальним для подальшого наукового пошуку є створення гібридних моделей, що ефективно інтегрують обидва підходи. Ефективна інтеграція симуляції в медичну освіту, активне застосування передових клінічних методик та інтелектуальних систем є підґрунтям для набуття майбутніми медичними працівниками стійких професійних знань, мануальних та комунікативних навичок, системи клінічного мислення та професійних компетенцій.

**Список використаних джерел:**

1. Авраменко М. О. Досвід впровадження методу D-PBL з використанням віртуальних пацієнтів у Запорізькому державному медичному університеті: навчальний посібник для викладачів. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 78 с.

2. Авраменко М. О., Фурик О. О., Павленко А. С. Досвід впровадження проблемно-орієнтованого навчання з використанням віртуальних пацієнтів у рамках реалізації проекту ТАМЕ: «Навчання на медичних помилках». *Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини: матеріали Всеукраїнської науково-методичної відеоконференції з міжнародною участю* (Запоріжжя, 25–26 квітня 2018 р). Запоріжжя, 2018. С. 82–83.
3. Артьоменко В. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід. *Одеський медичний журнал*. 2015. № 6 (152). С. 67–74.
4. Бойчук Т., Геруш І., Ходоровський В., Колоскова О., Марусик У. Ефективність симуляційних сценаріїв в оптимізації практичної підготовки студентів у закладі вищої медичної освіти України. *Медична освіта*. 2018. № 2. С. 50–54.
5. Боярчук О. Особливості симуляційного навчання при вивченні педіатричних дисциплін. *Медична освіта*. 2016. № 4. С. 28–30.
6. Запорожан В., Тарабрін О. Симуляційна медицина. Досвід. Здобуття. Перспективи. Суми: Університетська книга, 2018. 280 с.
7. Каланжова О. М. Вплив симуляційного навчання на компетентність лікарів акушерів-гінекологів у веденні консервативних пологів при тазовому передлежанні плода. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 19–23.
8. Колдунов В. В., Клопоцький Г. А., Козлова Ю. В., Канюка Г. С., Старушкевич Г. Ф. Вплив психофізіологічних особливостей студентів III курсу на їх навчання на кафедрі патологічної фізіології ДЗ «ДМА». *Медичні перспективи*. 2018. № 23 (4). С. 11–15.
9. Корда М., Гулима А., Запорожан С. Філософія симуляційного навчання в медицині *Медична освіта*. 2018. № 2. С. 41–46.
10. Кудря І., Кулішов С., Третяк Н. Симуляційні технології в сучасному освітньому процесі підготовки майбутніх лікарів. *Вісник проблем біології і медицини*. 2020. № 2. С. 198–201.
11. Кульбашна Я. А., Захарова В. О. Роль ігрової технології в удосконаленні процесу формування професійної лексичної компетентності майбутніх стоматологів. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 62–67.
12. Лопіна Н. А., Журавльова Л. В. Практико-орієнтований кейс-метод навчання в системі безперервної медичної освіти на основі інформаційних веб-технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3–4. С. 67–73.
13. Михайличенко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
14. Никоненко О., Шаповал С., Дмитрієва С., Грицун Т. Використання методики симуляційного навчання у підвищенні професійної компетенції лікарів та парамедиків на кафедрах ДЗ «ЗМАПО МОЗ України». *Медична освіта*. 2016. № 2. С. 120–127.
15. Онищенко Т. Є., Рябоконе О. В., Фурик О. О. Концептуальні основи проблемно-орієнтованого навчання. *Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти: матеріали всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю* (Запоріжжя, 22 квітня 2015 р.). Запоріжжя, 2015. С. 114–118.
16. Сілкина Ю. В., Колдунов В. В., Клопоцький Г. А., Хмель С. І., Козлова Ю. В., Бібікова В. М., Гузь В. А. Аналіз мотивованості студентів до отримання навичок клінічного мислення на кафедрі патологічної фізіології. *Світ медицини та біології*. 2014. № 1 (43). С. 201–203.
17. Спіріна І. Д., Шорніков А. В., Тимофеев Р. М., Феденко Є. С. Формування компетентностей у студентів-медиків з дисципліни «Психіатрія. Наркологія» за допомогою рольових ігор. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 120–123.
18. Фурик О. О., Юрченко І. О., Костровський О. М., Павленко А. С. Досвід впровадження віртуальних пацієнтів у педіатрії. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології: матеріали науково-практичної конференції*. Чернівці, 2017. С. 532–533.
19. Шмалей С. В., Редька І. В. Гейміфікація в системі підготовки медичних працівників. *Педагогічний альманах збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2022. Випуск 52. С. 69–81.

#### References:

1. Avramenko, M. O. (2018). *Dosvid vprovadzhenia metodu D-PBL z vykorystanniam virtualnykh patsientiv u Zaporizkomu derzhavnomu medychnomu universyteti* [Experience of implementing the D-PBL method using virtual patients at Zaporizhia State Medical University]. Zaporizhzhia: ZDMU [in Ukrainian].

2. Avramenko, M. O., Furyk, O. O., & Pavlenko, A. S. (2018). Dosvid vprovadzhennia problemno-oriientovanoho navchannia z vykorystanniam virtualnykh patsientiv u ramkakh realizatsii proiektu TAME: «Navchannia na medychnykh pomylkakh» [The experience of implementing problem-oriented training using virtual patients as part of the implementation of the TAME project, "Learning from medical errors"], *Aktualni pytannia dystantsiinoi osvity ta telemedytsyny: Vseukrainska naukovo-metodychna videokonferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu* [Current issues of distance education and telemedicine, Proceedings of the All-Ukrainian scientific and methodical video conference with international participation]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
3. Artomenko, V. (2015). Symuliatsiine navchannia v medytsyni: mizhnarodnyi ta vitchyzniani dosvid [Simulation training in medicine: international and domestic experience]. *Odeskyi medychnyi zhurnal*, 6 (152), 67–74 [in Ukrainian].
4. Boichuk, T., Herush, I., Khodorovskyi, V., Koloskova, O., & Marusyk, U. (2018). Efektyvnist symuliatsiinykh stsenariiv v optymizatsii praktychnoi pidhotovky studentiv u zakladi vyshchoi medychnoi osvity Ukrainy [The effectiveness of simulation scenarios in optimizing the practical training of students in a higher medical education institution of Ukraine]. *Medychna osvita*, 2, 50-54 [in Ukrainian].
5. Boiarchuk, O. (2016). Osoblyvosti symuliatsiinoho navchannia pry vyvchenni pediatrychnykh dystsyplin [Peculiarities of simulation training in the study of pediatric disciplines]. *Medychna osvita*, 4, 28–30 [in Ukrainian].
6. Zaporozhan, V., & Tarabrin, O. (2018). *Symuliatsiina medytsyna. Dosvid. Zdobuttia. Perspektyvy* [Simulation medicine. Experience. Acquisition Prospects]. Sumy [in Ukrainian].
7. Kalanzhova, O. M. (2018). Vplyv symuliatsiinoho navchannia na kompetentnist likariv akusheriv-hinekologiv u vedenni konservatyvnykh polohiv pry tazovomu peredlezhanii ploda [The influence of simulation training on the competence of obstetrician-gynecologists in the management of conservative childbirth in case of breech presentation of the fetus]. *Medychna osvita*, 3, 19–23 [in Ukrainian].
8. Koldunov, V. V., Klopotskyi, H. A., Kozlova, Yu. V., Kaniuka, H. S., & Starushkevych, H. F. (2018). Vplyv psykhofiziolohichnykh osoblyvostei studentiv III kursu na yikh navchannia na kafedri patolohichnoi fiziologhii DZ «DMA» [The influence of psychophysiological characteristics of third-year students on their studies at the Department of Pathological Physiology of the Medical School "DMA"]. *Medychni perspektyvy*, 23 (4), 11–15 [in Ukrainian].
9. Korda, M., Hulyma, A., & Zaporozhan, S. (2018). Filosofiia symulitsiinoho navchannia v medytsyni [Philosophy of simulation training in medicine]. *Medychna osvita*, 2, 41-46 [in Ukrainian].
10. Kudria, I., Kulishov, S., & Tretiak, N. (2020). Symuliatsiini tekhnologii v suchasnomu osvitnomu protsesi pidhotovky maibutnykh likariv [Simulation technologies in the modern educational process of training future doctors]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny*, 2, 198-201 [in Ukrainian].
11. Kulbashna, Ya. A., & Zakharova, V. O. (2018). Rol ihrovoi tekhnologii v udoskonalenni protsesu formuvannia profesiinoi leksychnoi kompetentnosti maibutnykh stomatologiv [The role of game technology in improving the process of forming the professional lexical competence of future dentists]. *Medychna osvita*, 1, 62–67 [in Ukrainian].
12. Lopina, N. A., & Zhuravlova, L. V. (2018). Praktyko-oriientovanyi keis-metod navchannia v systemi bezperervnoi medychnoi osvity na osnovi informatsiinykh veb-tekhnologii [Practice-oriented case method of learning in the system of continuous medical education based on information web technologies]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3–4, 67–73 [in Ukrainian].
13. Mykhailychenko, M. V., & Rudyk, Ya. M. (2016). *Osvitni tekhnologii* [Educational technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Nykonenko, O., Shapoval, S., Dmytriieva, S., & Hrytsun, T. (2016). Vykorystannia metodyky symuliatsiinoho navchannia u pidvyshchenni profesiinoi kompetentsii likariv ta paramedykiv na kafedrah DZ «ZMAPO MOZ Ukrainy» [The use of simulation training methods in increasing the professional competence of doctors and paramedics at the departments of the "ZMAPO Ministry of Health of Ukraine"]. *Medychna osvita*, 2, 120- 127 [in Ukrainian].
15. Onyshchenko, T. Ye., Riabokon, O. V., & Furyk, O. O. (2015). Kontseptualni osnovy problemno-oriientovanoho navchannia [Conceptual foundations of problem-oriented learning], *Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnologii v medychnu osvitu: problemno-oriientovane navchannia ta virtualni patsiienty: materialy vseukrainskoi naukovo-metodychnoi video konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* [Implementation of innovative technologies in medical education: problem-oriented learning and

- virtual patients, Proceedings of the All-Ukrainian scientific-methodical video conference with international participation]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
16. Silkina, Yu. V., Koldunov, V. V., Klopotskyi, H. A., Khmel, S. I., Kozlova, Yu. V., Bibikova, V. M., & Huz, V. A. (2014). Analiz motyvovanosti studentiv do otrymannia navychok klinichnoho myslennia na kafedri patolohichnoi fiziologii [Analysis of students' motivation to acquire clinical thinking skills at the Department of Pathological Physiology]. *Svit medytsyny ta biologii*, 1 (43), 201–203 [in Ukrainian].
  17. Spirina, I. D., Shornikov, A. V., Tymofieiev, R. M., & Fedenko, Ye. S. (2018). Formuvannia kompetentnosti u studentiv-medykiv z dystsypliny «Psykhia triia. Narkolohiia» za dopomohoiu rolovykh ihor [Formation of competencies of medical students in the discipline "Psychiatry. Narcology" with the help of role-playing games]. *Medychna osvita*, 3, 120–123 [in Ukrainian].
  18. Furyk, O. O., Yurchenko, I. O., Kostrovskyi, O. M., & Pavlenko, A. S. (2017). Dosvid vprovadzhennia virtualnykh patsientiv u pediatrii [Experience of implementing virtual patients in pediatrics], *Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi ta farmatsevtichnoi osvity: dosvid, problemy, innovatsii ta suchasni tekhnolohii: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* [Current issues of higher medical and pharmaceutical education: experience, problems, innovations and modern technologies, Proceedings of the scientific and practical conference]. Chernivtsi [in Ukrainian].
  19. Shmaliei, S. V., & Redka, I. V. (2022). Heimifikatsiia v systemi pidhotovky medychnykh pratsivnykiv [Gamification in the system of training medical workers]. *Pedahohichnyi almanakh*, 52, 69-81 [in Ukrainian].

**Shmalyey S. V.,**  
[orcid.org/0000-0002-4673-6617](https://orcid.org/0000-0002-4673-6617)

**Redka I. V.,**  
[orcid.org/0000-0002-9620-9452](https://orcid.org/0000-0002-9620-9452)

### **SIMULATION LEARNING IN THE TRAINING SYSTEM OF MEDICAL WORKERS**

*The article analyzes the motivation and general principles of simulation training organization, which includes social distancing and self-isolation, stages, principles and components of simulation training. This approach contributes to the introduction of modern information technologies in the process of training medical students and increases interest in the development of simulation training at various stages of training of specialists in the medical field. Currently, stimulating training is becoming a mandatory component of professional training, based on the modelling of professional activity; it provides an opportunity for each student to repeatedly perform elements of medical activity in accordance with accepted professional standards.*

*Implementation of step-by-step simulation training allows future specialists in the medical field to effectively master theory and practice, significantly increases the objectivity of student certification and motivation to study. Objective evaluation with the help of simulation methods provides ample opportunities for conducting exams and accreditation. The development of skills and abilities is based on the principles of andragogy and is carried out using the techniques of conscious practice.*

*The article shows that the high-quality modeling improves the effectiveness of teaching, including the development of analytical skills in clinical situations, increased interest in learning and student satisfaction.*

*It has been revealed that after completing the simulation training course, the qualities of mastering the competencies of teamwork, clinical decision-making, development of intellectual and organizational abilities to solve clinical practice problems improve, concrete situational awareness increases, which allows you to start a dialogue with the patient, having a set of skills. Effective integration of simulation into medical education, active application of modern clinical methods and intelligent systems with various computerized scenarios of clinical cases contributes to the formation of professional thinking and professional competencies.*

*Key words: simulation, simulation training, modelling, future medical workers, training system.*

*Дата надходження статті: 23.02.2024 р.*

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

УДК 725.96(477.43)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.561>

Шоробура І. М.<sup>\*</sup>,  
[orcid.org/0000-0003-3728-7968](https://orcid.org/0000-0003-3728-7968)

## ЗНАЧЕННЯ ФОРТИФІКАЦІЙНИХ СПОРУД ХМЕЛЬНИЧЧИНИ В ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ І РЕКРЕАЦІЯ»

У статті розкрито значення фортифікаційних споруд Хмельниччини в підготовці здобувачів спеціальності «Туризм і рекреація».

У сучасних умовах фортифікаційні споруди є важливою складовою туристичної атрактивності. Проблеми збереження та ефективного використання фортифікаційних споруд традиційно перебувають у сфері наукових інтересів дослідників.

Студентами спеціальності «Туризм та рекреація» вивчається дисципліна «Екскурсологія», де здобувачі освіти знайомляться з фортифікаційними спорудами Хмельниччини. В історико-архітектурній спадщині України важливе місце займають оборонні споруди – фортеці, замки, оборонні церкви та міські укріплення. Упродовж століть оборонні споруди були ключовими елементами захисту міст і селищ.

Найбільше збереглося замків, фортець і монастирів в Хмельницькій області. Останніми роками активно розробляється каталог оборонних споруд України від найдавніших часів до XVIII століття, що включає замки, фортеці, монастирі, церкви, костели, синагоги та інші об'єкти.

Розглянуто основні пам'ятки фортифікаційного зодчества Хмельниччини. Так, Кам'янець-Подільський славиться своєю фортецею, що завдяки розташуванню на «острові» в каньйоні Смотрича мала важливе стратегічне значення. Сьогодні Кам'янець-Подільська фортеця є історико-культурним заповідником і популярним туристичним місцем. Меджибізька фортеця є другим найкрасивішим і популярнішим серед туристів фортифікаційним ансамблем на Хмельниччині. Відомим є Сатанівський замок – середньовічна фортеця на Збручі. Лещинський замок розташований на високому мисі, що утворився від злиття річок Південний Буг і Вовк. Ізяслав, важливе місто Болохівської землі, розташоване на південному краю широкої лугової частини Горині. Нині від Старокостянтинівського замку XVI-XVIII століть залишилися лише частини. В історико-архітектурній спадщині України особливе місце займають оборонні пам'ятки.

Ключові слова: фортифікаційні споруди, Хмельниччина, підготовка здобувачів, спеціальність, «Туризм і рекреація».

**Постановка проблеми.** У сучасному контексті фортифікаційні споруди стали важливою частиною туристичної привабливості як для окремих регіонів, так і для цілих країн. В Україні актуальним є завдання збереження та ефективного використання пам'яток фортифікаційного будівництва, адже країна має значний історико-культурний потенціал, зокрема 116 збережених фортифікаційних об'єктів. Проте багато з цих пам'яток або не використовуються в туристичному секторі, або використовуються частково.

**Аналіз досліджень.** Проблеми збереження та ефективного використання фортифікаційних споруд традиційно перебувають у сфері наукових інтересів українських та закордонних дослідників. Теоретичним аспектам дослідження фортифікаційних споруд присвячені праці українських дослідників О. Лесика, В. Тимофійенка, зарубіжних учених А. Брауна, М. Макарауа, Г. Сімянчук. Можливості реалізації інноваційних підходів до збереження та використання об'єктів замкового та фортифікаційного будівництва в туризмі розглянуті в публікаціях І. Лисого.

<sup>\*</sup>© Шоробура І. М.

Фундаментальні дослідження архітектурних пам'яток України, зокрема замкових і монастирських комплексів, були проведені професором Ю. Асеєвим. У своїх численних монографіях і наукових статтях він досліджував архітектуру Київської Русі, столиці Києва, Лівобережжя, Придніпров'я та Криму. Відзначаються також наукові праці видатного українського професора Г. Логвина, який досліджував пам'ятки архітектури України у всіх регіонах і неодноразово обґрунтовував важливість використання оборонних пам'яток для туризму і краєзнавства.

**Мета статті:** розкрити значення фортифікаційних споруд Хмельниччини під час підготовки здобувачів спеціальності «Туризм і рекреація».

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення фортифікаційних споруд Хмельниччини є важливим для спеціальності «Туризм і рекреація», оскільки ці історичні об'єкти можуть стати основою для розвитку туристичних маршрутів і екскурсій. Розуміння їх історичного контексту та архітектурних особливостей допомагає створити унікальні туристичні продукти, які приваблюють туристів і сприяють збереженню культурної спадщини регіону. На спеціальності «Туризм та рекреація» вивчається дисципліна «Екскурсологія», де здобувачі освіти знайомляться з фортифікаційними спорудами Хмельниччини. В історико-архітектурній спадщині України важливе місце займають оборонні споруди – фортеці, замки, оборонні церкви та міські укріплення. Упродовж століть оборонні споруди були ключовими елементами захисту міст і селищ, а організація оборони часто визначала долю поселень.

Із розвитком епох архітектурна форма оборонних споруд змінювалася, переходячи від дерев'яних та земляних укріплень до кам'яних фортець, княжих резиденцій і замків. У пізньому середньовіччі роль оборони виконували також церкви і монастирі.

Замки і монастирі є найзначнішими історичними спорудами в забудові українських міст і сіл. Вони залишаються важливими композиційними центрами в багатьох історичних містах України, таких як Київ, Переяслав, Львів, Кам'янець-Подільський та інших. Багато міст мали складні системи укріплень, які розвивалися упродовж півтисячоліття. Головні торговельні маршрути часто проходили через ці укріплені міста, що сприяло розвитку внутрішньої та міжнародної торгівлі.

Найбільше збереглося замків, фортець і монастирів на заході України, зокрема в Хмельницькому регіоні. Перші наукові описи замків та монастирів України почали з'являтися в XIX столітті, зокрема завдяки Одеському товариству історії та старовини, яке видало кілька книг про архітектурні характеристики пам'яток Бессарабії, Поділля та Волині [3].

Книга В. Гульдмана, видана 1901 року, була присвячена фортецям Поділля, але не містила креслень планів замків. Її матеріали використовувалися для складання археологічної карти Подільської губернії. Польський історик Юзеф Роме також досліджував замки Поділля, зокрема детально описав Кам'янець-Подільський.

Ю. Сицинський зробив вагомий внесок у дослідження замків Поділля, базуючи свої характеристики на історичних та археологічних даних, доповнених фотографіями та планами замків [5].

У радянський період роботи з дослідження замків і монастирів велися багатьма вченими, такими як Ю. Асеєв, С. Безсонов, Б. Возницький та інші. Так, професор Ю. Асеєв здійснив фундаментальні дослідження архітектури України, включаючи замкові й монастирські комплекси.

Дослідження замкових і монастирських комплексів Галичини та Поділля проводили П. Раппопорт, М. Каргер, Ю. Нельговський та інші, які поєднували архітектурний аналіз з історичним дослідженням.

Останніми роками активно розробляється каталог оборонних споруд України від найдавніших часів до XVIII століття, що включає замки, фортеці, монастирі, церкви, костели, синагоги та інші об'єкти. На сьогодні в Україні зареєстровано близько 5 тисяч таких об'єктів.

Замкові та монастирські комплекси збереглися в таких регіонах, як Волинь, Галичина, Поділля, Карпати, Буковина, Лівобережжя, Придніпров'я та Крим. Завдяки історичним причинам фортифікаційні споруди краще збереглися на заході України. О. Мацюк розробив туристично-краєзнавчі маршрути до пам'яток оборонного будівництва Західної України [2].

Науковці, зокрема О. Мацюк, запропонували класифікацію оборонних споруд України [2]. О. Лесик розробив класифікацію замків і монастирів для використання в туристичних цілях, зокрема як заповідників, музеїв [1]. Туристичний потенціал вивчення фортифікаційних споруд Хмельниччини значний: ці об'єкти можуть стати основою для тематичних екскурсій і культурних турів, що приваблять туристів. Дослідження історії та архітектури фортець дозволяє розробити унікальні маршрути, які поєднують історичні та культурні аспекти, що підвищує туристичну привабливість регіону і сприяє розвитку місцевої економіки - готелів, пансіонатів, турбаз і туристичних притулків.

Розглянемо основні пам'ятки фортифікаційного зодчества Хмельниччини.

Кам'янець-Подільський славиться своєю фортецею, що завдяки розташуванню на «острові» в каньйоні Смотрича, мала важливе стратегічне значення ще в прадавні часи. Перші археологічні знахідки вказують на існування міста ще до нашої ери. Проте античні й ранньослов'янські шари культурних нашарувань були знищені середньовічними будівництвами. Науковці вважають, що поселення Кам'янець згадувалося римлянами як Клепідава («кам'яне місто»). Сучасні дослідження виявили культурний шар тиверського і давньоруського городища X–XIII ст. Після періоду татарського владарювання, 1362 року Поділля стало частиною Литовської держави, а фортеця в Кам'янці була побудована литовськими князями. У XV–XVII ст. вона стала важливим оборонним пунктом Речі Посполитої, що витримала численні напади. На початку XVIII ст. Кам'янець був захоплений турками і став частиною Османської імперії, але повернувся полякам за Карловицьким миром 1699 р. Під час XVIII століття фортеця була перебудована за участю іноземних інженерів. У XIX столітті вона використовувалася як в'язниця, і легендарний Устим Кармалюк став її відомим в'язнем. Сьогодні Кам'янець-Подільська фортеця є історико-культурним заповідником і популярним туристичним місцем [4].

Меджибізька фортеця є другим найкрасивішим і найпопулярнішим серед туристів фортифікаційним ансамблем на Хмельниччині. Ця велична кам'яна фортеця XIV–XVIII століть створена на місці стародавньої дерев'яної будови XI ст. Містечко Меджибіж отримало свою назву завдяки розташуванню між ріками Південний Буг та Бужок. Перше літописне згадування про Меджибіж датується 1146 р., коли Великий князь київський Ізяслав Мстиславович передав це місто князю Святославу Всеволодовичу. Фортеця, що була зруйнована монголо-татарами 1241 року, знову відновилася під час литовського захисту, а пізніше під польським пануванням. У XVI ст. рід Сенявських значно розширив і перебудував фортецю. Незважаючи на численні війни та реконструкції, Меджибізька твердиня донині вражає своєю неприступністю і величчю [2].

Сатанівський замок – середньовічна фортеця на Збручі. Замок відомий своїм опором проти 300-тисячної османської армії султана Магомета IV. Містечко Сатанів, засноване ще в ранньослов'янську добу, славиться залишками Троянового валу, яким слов'яни захищались від кочових орд. Назва «Сатанів» ймовірно виникла після запровадження християнства в цьому регіоні. Тут містився важливий культовий центр слов'ян, а також збереглися археологічні пам'ятки. Місто спустошувалося татарськими набігами, але відновлювалося, отримуючи магдебурзьке право. Оборонний замок витримав численні атаки, включаючи османське вторгнення 1672 р. У XVIII ст. замок знову відбудували, а від 1772 р. Сатанів був прикордонним містом. Сьогодні руїни замку використовуються як цукровий завод, а його стан залишає бажати кращого.

Летичівський замок розташований на високому мисі, що утворився від злиття річок Південний Буг і Вовк, приблизно на півдорозі між Кам'янцем і Меджибожем. Поселення на берегах Бугу існувало ще з часів Давньої Русі. Археологи датують залишки його дерев'яно-земляних укріплень XI–XIII ст. У середині XIV ст. ці укріплення були зміцнені воєводами князів Коріатовичів. Ця дерев'яно-земляна фортеця функціонувала до кінця XVI ст. і зазнавала численних татарських руйнувань

1429 року Летичів отримав магдебурзьке право, а від 1601 р. став центром повіту. За настановою сейму Речі Посполитої 1598 року кам'яний староста Кам'янця розпочав будівництво кам'яного замку на місці старої дерев'яно-земляної фортеці Коріатовичів. Замок мав прямокутну форму з чотирма круглими кутастими баштами та однією чотирикутною в'ізною баштою. До сьогодні збереглася лише одна з башт із бійницями і зубчастим заборолом. Оборонний характер міста також підкреслює Успенський костел, збудований у період з 1606 по 1638 рр.

Північ Хмельницької області, що належить до історичної Болохівської землі Волинського краю, представлена замками давньоруських міст Ізяслава і Старокостянтинів.

Ізяслав, важливе місто Болохівської землі, розташоване на південному краю широкої лугової частини Горині, в межах пралісового поясу Малого Полісся. Серед його пам'яток оборонно-сакральної архітектури, що збереглися з буремних XVI–XVIII століть, варто відзначити костел Іоанна Хрестителя (1599 р.), бернардинський монастир (початок XVII ст.) і костел Святого Іосифа (1750–1760 рр.).

Від замку, зведеного всередині XIV століття Любартом Гедиміновичем і значно розширеного 1539 року, залишилися тільки руїни. Палац XVIII ст. магнатів також перебуває у занедбаному стані.

Старокостянтинів, одне з найбільших пізньосередньовічних міст Поділля, розташоване на луговій території біля річки Случ. Місто було засноване 1561 року, і в той же період, від 1561 по 1571 рр., на гострокутному мисі, де Ікопоть впадає в Случ, почали спорудження кам'яного замку. Замок був відокремлений від міста оборонним валом і глибоким ровом, наповненим річковою водою.

Замок витримував атаки кримських татар. На початку війни українського народу під проводом Богдана Хмельницького місто було захоплене військами Максима Кривоноса. 18 липня 1648 р. під Старокостянтинівом козацько-селянські загони на чолі з Кривоносом розгромили шляхетські війська коронного гетьмана Речі Посполитої Ієремії Вишневецького та Домініка Заславського. У вересні того ж року тут розбили польську армію.

Найбільших руйнувань місто і замок зазнали під час османського вторгнення на Поділля в 1672 році. Однак після повернення польського контролю над краєм у 1699 році, замок і князівський палац були відновлені.

Нині від Старокостянтинівського замку XVI–XVIII ст. залишилися лише частини: перший поверх в'ізної башти і частина прилеглої кам'яної стіни з бійницями (XVI ст.). У північній частині замку збереглися двоповерховий князівський палац, замкова церква та дзвіниця XVII–XVIII ст. [2; 3].

Потреба вивчення фортифікаційних споруд Хмельниччини студентами спеціальності «Туризм і рекреація» значна. Фортифікаційні споруди Хмельниччини, такі як замки, фортеці та укріплення, є важливими елементами культурної й історичної спадщини регіону. Їх вивчення сприяє розумінню історичного контексту і архітектурних традицій, що допомагає зберігати і популяризувати культурну спадщину для майбутніх поколінь.

Дослідження та документування фортифікаційних споруд дозволяє створювати детальні туристичні маршрути і екскурсії, що включають історичні об'єкти. Це допомагає розширити туристичний потенціал регіону і привабити більше відвідувачів.



Фортифікаційні споруди можуть стати основою для розвитку спеціалізованих турів, таких як історичні екскурсії, реконструкції історичних подій, фестивалі середньовічної тематики тощо. Це надає туристам можливість отримати унікальний досвід і глибше зануритися в історію регіону.

Вивчення фортифікаційних споруд допомагає студентам спеціальності «Туризм і рекреація» здобути знання і навички, необхідні для розроблення й реалізації туристичних проєктів. Це включає навички дослідження історії, аналізу архітектурних стилів і розроблення культурних програм.

Розвиток туристичної інфраструктури навколо фортифікаційних споруд може створити нові робочі місця, підтримати місцеві бізнеси і сприяти загальному економічному розвитку Хмельниччини. Туризм також може стати джерелом додаткових фінансових ресурсів для збереження і реставрації історичних об'єктів.

Вивчення і просування фортифікаційних споруд допомагає популяризувати Хмельниччину як туристичний напрямок, привертаючи увагу не лише українських, але й міжнародних туристів. Це підвищує впізнаваність регіону на туристичній карті.

Вивчення фортифікаційних споруд Хмельниччини є ключовим аспектом для розвитку туристичного потенціалу регіону, оскільки допомагає зберігати історичну спадщину, створювати нові туристичні можливості і сприяти економічному розвитку.

**Висновки.** В історико-архітектурній спадщині України особливе місце займають оборонні пам'ятки - фортеці, замки, оборонні монастирі, храми та міські укріплення. Вони гармонійно вписуються в навколишній ландшафт. Фортеці та замки виконували різні функції: це захист державної незалежності або окремих територій, вони також стали важливими композиційними центрами історичних міст України і є видатними архітектурними пам'ятками. Через укріплені міста проходили важливі торговельні шляхи. Розвиток міст і художньо-естетичне виховання суспільства не можливі без інтеграції замків, фортець і монастирів у сучасне життя, що включає відкриття доступу до історичних і культурних пам'яток для громадян України та іноземних туристів. Тому порушена у статті проблема може бути предметом подальшого наукового пошуку.

#### Список використаних джерел:

1. Лесик О. В. Замки та монастирі України. Львів: Світ, 1993. 176 с.
2. Мацюк О. Замки і фортеці Західної України. Мандрівки історичні. Львів: Центр Європи, 1997. 160 с.
3. Пламенецька О., Вечерський В. Фортеці й замки в Україні. *Пам'ятки України*. 1996. № 2. С. 13–25.
4. Пламенецька О. Комплекс у Кам'янці-Подільському. *Пам'ятки України*. 1998. № 3–4. С. 88–95.
5. Сицинський Ю. Оборонительные замки Западного Подолья. Киев, 1928.

#### References:

1. Lesyk, O. (1993). *Zamky ta monastyri Ukrainy* [Castles and monasteries of Ukraine]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
2. Matsiuk, O. (1997). *Zamky i fortetsi Zakhidnoi Ukrainy. Mandrivky istorychni* [Castles and fortresses of Western Ukraine. Historical journeys]. Lviv: Tsentr Yevropy [in Ukrainian].
3. Plamnetska, O., & Vecherskyi, V. (1996). Fortetsi y zamky v Ukraini [Fortresses and castles in Ukraine]. *Pamiatky Ukrainy*, 2, 13–25 [in Ukrainian].
4. Plamnetska, O. (1998). Kompleks u Kamiantsi-Podilskomu [Complex in Kamianets-Podilskiy]. *Pamiatky Ukrainy*, 3–4, 88–95 [in Ukrainian].
5. Sytsynskiy, Yu. (1928). *Oboronitelnye zamki Zapadnogo Podolya* [Defensive castles of Western Podolia]. Kiev [in Russian].

**Shorobura I. M.,**  
 orcid.org/0000-0003-3728-7968

**THE IMPORTANCE OF THE FORTIFICATION STRUCTURES  
 OF KHMELNYTSKYI REGION IN STUDENTS' TRAINING FOR THE SPECIALTY  
 IN THE FIELD OF TOURISM AND RECREATION**

*The importance of the fortifications of Khmelnytskyi region in students' training for the specialty in the field of tourism and recreation has been revealed. In modern conditions, fortifications are an important component of tourist attractiveness. The problems of preservation and effective use of fortifications are traditionally in the sphere of scientific interests of researchers.*

*At Tourism and Recreation specialty, the discipline "Excursions" is studied, where students get acquainted with fortifications of Khmelnytskyi region. In the historical and architectural heritage of Ukraine, an important place is occupied by defensive structures - fortresses, castles, defensive churches and city fortifications. For centuries, defensive structures were key elements of the protection of cities and towns.*

*Most of the preserved castles, fortresses and monasteries are in Khmelnytskyi region. In recent years, a catalog of defensive structures of Ukraine from the earliest times to the 18th century, which includes castles, fortresses, monasteries, churches, synagogues and other objects, has been actively developed.*

*The main sights of the fortification architecture of Khmelnytskyi region are considered.*

*Kamianets-Podilskyi is famous for its fortress, which, due to its location on an "island" in the Smotrych canyon, had an important strategic importance. Today, Kamianets-Podilskyi fortress is a historical and cultural reserve and a popular tourist destination. Medzhybizh fortress is the second most beautiful and popular among tourists fortification ensemble in Khmelnytskyi region. The famous Sataniv Castle is a medieval fortress in Zbruch. Letychiv Castle is located on a high promontory formed by the confluence of the Southern Bug and Vovk rivers. Izyaslav, an important city of Bolokhiv land, is located on the southern edge of the wide meadow part of Horyn. Today, only parts of the 16<sup>th</sup> - 18<sup>th</sup> century Old Kostiantyn Castle remain. Defensive monuments occupy a special place in the historical and architectural heritage of Ukraine.*

*Key words: fortifications, Khmelnytskyi, training of recruiters, specialty, "Tourism and recreation".*

*Дата надходження статті: 07.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.*

**УДК 378:373.2/3.011.3-051**

**DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.553>**

**Янкович О. І.,**  
 orcid.org/0000-0003-4253-5954  
**Кузьма І. І.,**  
 orcid.org/0000-0002-1219-8216

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ  
 У КОНТЕКСТІ МАКДОНАЛЬДИЗАЦІЇ ТА ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті проаналізовано процеси макдональדיзації та гуманізації вищої освіти; виявлено їхній вплив на підготовку майбутніх вихователів і вчителів початкових шкіл.*

*Макдональдизацію вищої освіти потрактовано як процес, у якому втілено принципи діяльності «МакДональдсу» (ефективність, прорахованість, передбачуваність, контроль)*

\*© Янкович О. І.

\*© Кузьма І. І.

у полісуб'єктному середовищі закладів освітньої галузі. Наголошено на її характерній рисі – заміні гуманної технології на негуманну. Гуманізація вищої освіти – це розкриття людиновимірною та орієнтованого на людину потенціалу викладачів та студентів.

Відображено як позитивні, так і негативні зміни, що їх зумовила макдональдизація у сфері професійної освіти. Серед позитивів названо ефективно організований процес навчання, охоплення освітою значної кількості здобувачів, можливість академічної мобільності, чому сприяє стандартизація професійної підготовки, визнання диплома однієї країни в іншій. Негативами визначено: недостатню увагу до збагачення інтелектуального й духовного світу студента; об'єктивування якісних станів за допомогою кількісних показників; уніфікацію освітньої системи, за якої втрачається неповторність ЗВО.

Наведено результати анкетування й опитування студентів.

Визначено перспективи вдосконалення підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті гуманізації та зменшення негативного впливу макдональдизації: досягнення унікальності закладів освіти й уникнення шаблонів, формування міжособистісних взаємин на засадах педагогіки серця, надання більшої академічної свободи науково-педагогічним працівникам щодо вибору технологій та засобів навчання, організації контролю за досягненням здобувачами програмних компетентностей та результатів; акцентування уваги на духовному світі здобувачів (студентів, дошкільників, молодших школярів) на неповторності кожної людини, розроблення інноваційних способів кооперації, спілкування «від серця до серця» в освітньому просторі ЗВО, ЗДО та початкових шкіл.

Ключові слова: макдональдизація, макдональдизація вищої освіти, гуманізація, гуманізація освіти, майбутні вихователі, майбутні вчителі початкових шкіл, дошкільна освіта, початкова освіта.

**Постановка проблеми.** До галузі вищої освіти все частіше потрапляють терміни зі сфери послуг. Однією з причин зазначеної тенденції є зміна пріоритетів у сучасному суспільстві: виробництво послуг домінує над виробництвом товарів. «Макдональдизація освіти», «маркетизація освіти», «супермаркет ідей» – такі терміни використовуються в системі підготовки майбутніх фахівців. Запити здобувача порівнюються з потребами споживача.

Макдональдизація тлумачиться як використання функціональних принципів діяльності ресторану швидкого обслуговування (ефективність, прорахованість, передбачуваність, контроль). Як її характерну рису визначають заміну гуманної технології на негуманну. Отже, макдональдизацію освіти можна трактувати як процес, у якому втілено принципи діяльності «МакДональдсу» в полісуб'єктному середовищі закладів освітньої галузі.

Макдональдизації вищої освіти властиві як переваги, так і суттєві недоліки. Зменшують її негативний вплив процеси гуманізації. Саме вони перешкоджають надмірному поширенню ринкових відносин в освіті, сприяють розвитку духовно-моральних та культурно-гуманітарних цінностей, творчих якостей здобувачів.

Доцільно проаналізувати вплив макдональдизації та гуманізації на підготовку майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, що особливо важливо, оскільки саме від вихователів та вчителів залежить виховання особистості дитини, яка в майбутньому досягатиме життєвого успіху і змінить світ на краще.

**Аналіз досліджень.** Термін «макдональдизація», упроваджений Дж. Рітцером 1993 року, але набув популярності в останні два десятиріччя. Його зміст та історичні аспекти аналізують як українські (О. Борисова [2], В. Величко [3] та ін.), так і зарубіжні (Ю. Бласяк (J. Błasiak) [11], М. Вахович (M. Wachowicz) [14], В. Вельскоп (W. Welskop) [15], А. Собчак (A. Sobczak) [13] та ін.) учені.

В. Величко зауважила, що «праця Дж. Рітцера «Макдональдизація суспільства» є продовженням теоретичної раціоналістичної традиції, започаткованої Максом Вебером, та є спробою застосувати в сучасних умовах погляди Вебера на явище

бюрократії як найяскравіше вираження тенденції раціоналізації європейського суспільства» [3, с. 256].

Ю. Бласяк, О. Борисова, М. Вахович, В. Вельскоп та інші науковці виявили негативні риси макдональдизації освіти, її руйнівний вплив на навчання студентів і діяльність науково-педагогічних працівників. Ю. Бласяк припустила, що подолати недоліки, можливо, допоможе критична педагогіка [11, с. 59].

В. Вельскоп висловив занепокоєння, що сучасні заклади освіти все більше нагадують торгові центри, у яких можна вибрати те, що необхідно. При цьому підхід «клієнт завжди правий» є ефективним показником очікувань студентів, даючи їм те, що вони хочуть [15, с. 320–321]. Учений привернув увагу до того, що плюралізм ідей, думок, поглядів, можливість вибирати методики викладання, незалежність висловлювань замінені освітою, перетвореною на продукт у формі готових концепцій чи проєктів [там само, с. 327].

Важливими шляхами подолання проблеми макдональдизації є реалізація в освіті креативності, упровадження інновацій, здійснення гуманізації, яка поєднується з альтруізмом [6, с. 169].

Питання гуманізації освіти відображені в працях П. Автономова, Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Єремєєвої, Л. Лебедик, О. Савченко, С. Сисоєвої, Н. Фіалко та ін. Зокрема П. Автомонов акцентує увагу на розумінні гуманізації вищої освіти як розкриття людиновимірного та орієнтованого на людину потенціалу викладачів та студентів [1, с. 185]. Науковець наголошує на розвитку творчих здібностей і навичок задля їхнього застосування в майбутній професійній діяльності. В. Єремєєва, студіюючи питання гуманізації, зазначає, що її головною метою є особистість, яка відповідальна на виборі цінностей і вчинків [4, с. 82].

Досліджуючи процеси гуманізації вищої освіти, Н. Фіалко зауважила: «Важливий недолік полягає в тому, що суспільство часто розглядає освіту ... виключно як засіб підготовки людини до професії. Це – спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці і навіть не в підготовці до життя в цілому, а в тому, щоб допомогти людині поліпшити як світ, так і себе в цьому світі» [6, с. 152].

Проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти вирішують К. Біницька [5], Л. Зданевич [там само], К. Крутій [там само], О. Винничук [7] та ін. Проте в працях науковців не розглядається вплив макдональдизації та гуманізації освіти на підготовку цих фахівців.

Актуальною є **мета статті**: на основі аналізу процесів макдональдизації та гуманізації вищої освіти виявити їхній вплив на підготовку майбутніх вихователів і вчителів початкових шкіл і визначити перспективи покращення формування готовності студентів до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх фахівців, зокрема й дошкільної та початкової освіти, – це складний суперечливий процес. На його перебіг впливають сучасні суспільні чинники й тенденції. Серед них – гуманізація та макдональдизація.

Якщо суть поняття «гуманізація» зрозуміла педагогам, то термін «макдональдизація» можуть потрактувати лише окремі вихователі й учителі. У проведеному опитуванні серед студентів-другокурсників магістратури (74 студенти), що навчалися за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, не виявилось тих, хто стикався з ним раніше. Респондентам не відома й історія цього терміна.

1991 року було відкрито перший «МакДональдс» за межами США, що сприяло швидкому поширенню цього бренду як символу Америки і всього американського у світі [14, с. 96]. Згодом заговорили і про макдональдизацію як «набір принципів

організації діяльності, що дозволяють, керуючись чіткою схемою обмежень та правил, максимально швидко та ефективно досягати поставленої мети» [3, с. 257].

Макдональдизація зумовила як позитивні, так і негативні зміни у сфері професійної освіти. Серед позитивів варто назвати: ефективно організований процес навчання, охоплення освітою значної кількості здобувачів, можливість академічної мобільності, чому сприяє уніфікація підходів до професійної підготовки, визнання диплома однієї країни в іншій.

Водночас переважають негативи. Макдональдизація спричинює дегуманізацію, що означає «перетворення освіти на інструментальну категорію технологічних і ринкових відносин», втрату її гуманістичного смислу, «унаслідок чого вона трансформується в утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навичок» [6, с. 172].

Недоліки простежуються у процесі втілення всіх принципів макдональдизації освіти.

Ефективність увиразнюється в пошуках оптимальних, швидких і легких рішень (як для викладачів, так і для студентів), щоб отримати позитивну оцінку й досягти наступних професійних або наукових рівнів [15, с. 321].

Реалізація принципу ефективності передбачає зробити зі студентів фахівців із чітко визначеними компетенціями на ринку праці без уваги до збагачення інтелектуального й духовного світу студента [2, с. 3]. Виникла проблема дефіциту людяності, пристосування до нашого дегуманізованого технологічного майбутнього [11, с. 58]

Обчислюваність спричиняє в освіті об'єктивування якісних станів за допомогою кількісних показників. Статус учня/студента залежить від цифр (оцінок, балів), які супроводять його на наступних етапах освіти. Критерієм переходу на вищий рівень освіти є цифри [15, с. 323]. Вони використовуються і при визначенні престижу закладу: «ЗВО конкурують саме за підвищення кількісних показників – кількості докторів наук, кількості публікацій у виданнях з імпаکت-фактором, індексу цитування, кількості абітурієнтів, забезпеченості книгофондом, різними матеріальними ресурсами» [2, с. 3]. Потреба відповідати вимогам призводить до того, що вчені часто зосереджуються на кількості опублікованих робіт, ніж на їхній якості. Зрештою біографія з численними публікаціями виглядає набагато краще, ніж із їхнім коротким переліком. Проте застосування ідей чи концепцій кількох учених може бути для розвитку науки важливішим, ніж багаторазове та безцільне цитування іншого автора [15, с. 324].

Предбачуваність означає елімінування особливостей кожного закладу вищої освіти (ЗВО), його неповторності, тобто «побудову уніфікованої освітньої системи і таких умов, за яких студент, переходячи з одного ЗВО до іншого, не відчував би різкого контрасту між освітніми середовищами» [2, с. 3–4].

Контроль як принцип макдональдизації спричиняє проблеми для «професорсько-викладацького складу. Унікальність курсів і творчий підхід до викладання відходять на задній план, головне – інформативність дисципліни (розуміється як легкість відтворення) і чітко прописана методика. У механізмі «Макдональдсу» немає незамінних деталей (працівників) через одноманітність операцій, таким же має стати й університет. Не професор має задавати стандарт освіти – стандарт освіти має заключити професора в свої кимось колись придумані лабеті» [там само, с. 4].

О. Борисова зазначила: «Імітація освітньої діяльності стає все більш масштабним явищем, водночас формальні показники при цьому тільки зростають» [там само, с. 5].

Таким чином, негативними рисами макдональдизації освіти є недооцінювання важливості розвитку духовно-моральних цінностей здобувачів, елімінування особливостей кожного ЗВО, його неповторності, надмірна уніфікація, переважання кількісних показників над якісними.

Зменшує негативний ефект макдональдизації гуманізація освіти, яка сприяє концентрації уваги на особистості здобувача, на розвитку його цінного потенціалу тощо.

Обидва процеси – і гуманізація, і макдональдизація вищої освіти – впливають на підготовку майбутніх вихователів та вчителів початкових шкіл. Як засвідчує аналіз її здійснення, акцент робиться не лише на використанні у ЗВО європейських здобутків, а й національних досягнень, спілкуванні «від серця до серця», розвитку етичних якостей студентів, бережливого ставлення до природи тощо [5].

Водночас урізноманітнюються форми, методи освітнього процесу. Кожен ЗВО має свої здобутки. Наприклад, реалізуються інтегровані заняття за участі студентів різних регіонів України та зарубіжжя; ігрові дієства, проєктна діяльність, методи фасилітації, педагогіка емпатуерменту; забезпечується взаємозв'язок формування компетентностей сталого розвитку та англійської компетентності; культури миру, культури безпеки та культури здоров'я тощо [7, с. 581; 10, с. 744]. Приділяється увага педагогіці забави, яка сприяє формуванню організаторських, комунікативних умінь, творчих якостей здобувачів, вихованню особистості, що є щасливою тут і тепер [9, с. 22].

Проте у ЗВО України зберігаються проблеми, зумовлені макдональдизацією вищої освіти: оцінювання якості підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових шкіл відбувається відповідно до визначеної технології і затверджених стандартів. Уніфіковано підходи до змістового наповнення кожної навчальної дисципліни в системі Moodle тощо. Рейтинги студентів та викладачів формуються на основі кількісних показників. Тестовий контроль домінує над письмовими роботами та усним відповідями, хоч має багато недоліків. Науково-педагогічні працівники мають відповідати чотирьом-п'ятьом пунктам акредитаційних вимог, вони орієнтуються передусім на інтереси здобувачів, а не на суспільні й професійні запити; студенти обирають варіативні компоненти освітніх програм, не завжди враховуючи професійні потреби й необхідність духовного розвитку тощо.

Для з'ясування думки студентів щодо рівня гуманізації в суспільстві й освітньому середовищі та того, який процес домінує (гуманізації чи макдональдизації освіти), у ТНПУ імені Володимира Гнатюка у квітні 2024 р. було проведено анкетування серед студентів-випускників бакалаврату, що навчалися за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта». У ньому взяли участь 72 респонденти. Їм було запропоновано відповісти на декілька запитань.

Першим було «Що, на вашу думку, переважає в суспільстві: практичний інтерес, матеріальні цінності (гроші), прагнення досягнути власного добробуту чи альтруїзм, педагогіка серця?»

52 студенти (72,2 %) вважають, що в суспільстві переважають практичний інтерес, матеріальні цінності (гроші), прагнення досягнути власного добробуту на противагу альтруїзму, педагогіці серця. На думку 20 респондентів (27,8 %), у суспільстві усе-таки переважають альтруїзм, спілкування «від серця до серця». Отже, закономірно, що й у сфері вищої освіти відчутним є вплив макдональдизації.

Наступним питанням було «У середовищі, яке вас оточує (наприклад, студентська група), переважають практичний інтерес, матеріальні цінності (гроші), прагнення досягнути власного добробуту чи альтруїзм, педагогіка серця?» На думку 40 студентів (55,6 %), переважає альтруїзм, прагнення творити добро. Водночас 32 респонденти (44,4 %) відповіли, що переважають практичний інтерес, матеріальні цінності (гроші).

Студенти активно пропонували шляхи для гуманізації суспільства й освіти. І для цього, на їхню думку, необхідно створювати спільноти, які б об'єднували людей на основі цінностей любові, милосердя; разом із дітьми робити добрі справи, такі як допомога тим, хто потребує; здійснювати пожертви на благодійність або навіть просто підтримувати інших у важкі часи. Важливими є проєктна діяльність, написання книг про героїв війни, що віддали своє життя за Україну. А ще багато важить власний приклад: потрібно починати із себе і творити добро людям.

Отже, трохи менше половини опитаних студентів вважають, що практичний інтерес домінує в освітньому середовищі над альтруїзмом, спілкуванням «від серця до серця».

Розглядаючи шляхи гуманізації вищої освіти, зменшення негативного впливу макдональдизації, зазначимо, що на підготовку здобувачів впливають не лише внутрішні (організація освітнього процесу в ЗВО), а й зовнішні, зокрема суспільно-політичні, чинники.

І якщо у світі, у якому ми живемо, уже ніхто нікому не вірить (так характеризує суспільство польська діячка М. Лопаткова, авторка книги «Педагогіка серця»), то виникають проблеми у формуванні духовності й моральності здобувачів. Уважаючи любов найбільшою цінністю, М. Лопаткова зауважила, що «ми часто гонимось за матеріальними благами, такими як нова машина чи гроші на екзотичний відпочинок, забуваючи про найважливіші цінності, а саме про любов. Речі можна втратити, а справжня любов залишається на все життя, бо «чого варте життя, якщо в ньому немає любові?» [8, с. 29; 12, с. 27].

Саме від освіти, передусім дошкільної й початкової, залежить гуманізація суспільства. Тому потрібно визначити перспективи покращення підготовки майбутніх фахівців у контексті гуманізації та зменшення негативного впливу макдональдизації. На думку польського науковця В. Вельскопа, «вихід із залізної клітки» полягає в тому, щоб зробити освітні стандарти лише орієнтиром, а не шляхом у процесі розвитку освіти. Важливо відійти від віри у валідність тестів, іспитів як головних і єдиних показників рівня сформованості знань учасників освітнього процесу. Провідною метою освітньої діяльності має стати вивільнення креативності, яка є першою ланкою у зламі стандартів та впровадженні інноваційних рішень в освіті ХХІ ст. [15, с. 328].

Аналіз джерел і власні наукові пошуки засвідчують потребу формування міжособистісних взаємин педагогів і здобувачів на засадах педагогіки серця; орієнтації студентів на приклади життя людей, що змінювали світ на краще; досягнення унікальності закладів освіти й уникнення шаблонів.

**Висновки.** На підготовку майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти впливають процеси маркетизації (макдональдизації) та гуманізації.

Макдональдизацію вищої освіти можна трактувати як процес, у якому втілено принципи діяльності «МакДональдсу» (ефективність, прорахованість, передбачуваність, контроль) у полісуб'єктному середовищі закладів освітньої галузі. Як її характерну рису визначають заміну гуманної технології на негуманну. Гуманізація вищої освіти – це розкриття людиновимірною та орієнтованого на людину потенціалу викладачів і студентів.

Макдональдизація зумовила як позитивні, так і негативні зміни у сфері професійної освіти. Серед позитивів варто назвати ефективно організований процес навчання, охоплення освітою значної кількості здобувачів, можливість академічної мобільності, чому сприяє стандартизація підходів до професійної підготовки, визнання диплома однієї країни в іншій.

Водночас переважають негативи: недостатня увага до збагачення інтелектуального й духовного світу студента; об'єктивування якісних станів за допомогою кількісних показників; уніфікація освітньої системи, за якої втрачається неповторність ЗВО.

Перспективами подальшого вдосконалення підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті гуманізації та зменшення негативів макдональдизації є такі: досягнення унікальності закладів освіти й уникнення шаблонів, надання більшої академічної свободи науково-педагогічним працівникам у виборі технологій та засобів навчання, організації контролю за досягненням здобувачами програмних компетентностей та результатів; акцентування уваги на духовному світі здобувачів (студентів, дошкільників, молодших школярів), на неповторності кожної



людини, розроблення інноваційних способів кооперації, спілкування «від серця до серця» в освітньому просторі ЗВО, ЗДО та початкових шкіл.

#### Список використаних джерел:

1. Автомонов П. Стратегічний принцип гуманізації вищої освіти і тактика його реалізації. *Педагогічні науки*. 2012. № 15. С. 184–189. URL: [https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/eloadopen/actprob15\\_184.pdf](https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/eloadopen/actprob15_184.pdf)
2. Борисова О. В. «Макдональдизація» вищої освіти: причини, суть, наслідки. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*. Матеріали II Міжнародної наукової конференції. 27–28 березня 2020 р., м. Дніпро. Частина I / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 3–5. URL: [https://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/materiali%20conf/2020/10\\_1\\_osvita\\_i\\_nauka\\_1.pdf](https://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/materiali%20conf/2020/10_1_osvita_i_nauka_1.pdf)
3. Величко В. В. Макдональдизація як один із проявів глобалізації. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2013. № 4. Т. 1. С. 256–259. URL: [https://biem.sumdu.edu.ua/images/stories/docs/3340/2013\\_4\\_1.pdf](https://biem.sumdu.edu.ua/images/stories/docs/3340/2013_4_1.pdf)
4. Єремеева В. М. Використання гуманістично-орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Проблеми освіти: наук-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 81–85. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19770/1/%D0%84%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.pdf>
5. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2019. 232 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17294>
6. Фіалко Н. А. Гуманізація вищої освіти: змістовно-функціональні аспекти: дис. ... канд. філософських наук: 09.00.10. Київ: Інститут вищої освіти НАПНУ, 2015. 210 с. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Fialko\\_29.12.2015\\_disertac.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Fialko_29.12.2015_disertac.pdf)
7. Янкович О. І., Винничук О. Т., Кузьма І. І. Розвиток у майбутніх учителів та вихователів культури миру в закладах вищої освіти України та Польщі. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 15 (33). С. 580–590. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30972>
8. Янкович О. І. Громадсько-освітня діяльність та педагогічні погляди Марії Лопаткової (1927–2016 рр.). *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186), листопад-грудень. С. 27–32. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/225656>
9. Янкович О. І. Педагогіка забави в теорії і практиці початкової та дошкільної освіти України й Польщі. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 19–24. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8716/1/yankov%20o.%20a.%20a.pdf>
10. Chaikowska H., Levchuk I., Adamska Z., Yankovych O. Formation of sustainable development competencies in Ukrainian English for specific purposes students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. November 2023. Pp. 744–766. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-07-2023-0306/full/html>
11. Błasiak J. Makdonaldyzacja czy wychowanie? *Przegląd Pedagogiczny*. 2008. № 2. S. 51–60. URL: <https://przeglądpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/423/makdonaldyzacja-czy-wychowanie/article.pdf>
12. Łopatkowa M. *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WsiP), 1992. 225 s.
13. Sobczak A. McJob – między dehumanizacją pracy a wstępem do kariery zawodowej. *Studia edukacyjne*. 2018. № 47. S. 245–256. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/oszulc,+%7B\\$userGroup%7D,+sobcZaK.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/oszulc,+%7B$userGroup%7D,+sobcZaK.pdf)
14. Wachowicz M. Proces makdonaldyzacji i jej wpływ na społeczeństwo. *Spoleczeństwo*. 2022. XXXII. № 4 (160). S. 95–104. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/09-WACHOWICZ%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/09-WACHOWICZ%20(3).pdf)
15. Welskop W. Makdonaldyzacja polskiego systemu edukacyjnego. [McDonaldization of the Polish Educational System]. *Studia Edukacyjne*. 2017. № 44. S. 317–328. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/mtheus,+%7B\\$userGroup%7D,+SE+44+2017+Welskop-1.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/mtheus,+%7B$userGroup%7D,+SE+44+2017+Welskop-1.pdf)



**References:**

1. Avtomonov, P. (2012). Stratehichnyi pryntsyyp humanizatsii vyshchoi osvity i taktyka yoho realizatsii [Strategic principle of humanization of higher education and tactics of its implementation]. *Pedahohichni nauky*, 15, 184–189. Retrieved from [https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob15\\_184.pdf](https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob15_184.pdf) [in Ukrainian].
2. Borysova, O. V. (2020). «Makdonaldyzatsiia» vyshchoi osvity: prychny, sut, naslidky ["McDonaldization" of higher education: causes, essence and consequences], *Osvita i nauka u minlyvomu sviti: problemy ta perspektyvy rozvytku*, Materialy II Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii [Education and science in a changing world: problems and prospects for development, Proceedings of the II International Scientific Conference]. Dnipro. Retrieved from [https://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/materiali%20conf/2020/10\\_1\\_osvita\\_i\\_nauka\\_1.pdf](https://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/materiali%20conf/2020/10_1_osvita_i_nauka_1.pdf) [in Ukrainian].
3. Velychko, V. V. (2013). Makdonaldyzatsiia yak odyin iz proiaviv hlobalizatsii [McDonaldization as one of the manifestations of globalization]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu*, 4 (1), 256–259. Retrieved from [https://biem.sumdu.edu.ua/images/stories/docs/3340/2013\\_4\\_1.pdf](https://biem.sumdu.edu.ua/images/stories/docs/3340/2013_4_1.pdf) [in Ukrainian].
4. Yeremeieva, V. M. (2015). Vykorystannia humanistychno-oriientovanoho pidkходу u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [The use of a humanistic-oriented approach in the process of professional training of future teachers]. *Problemy osvity*, 85, 81–85. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/19770/1/%D0%84%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.pdf> [in Ukrainian].
5. Chaika, V. M., & Yankovych, O. I. (Eds.). (2019). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoï ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia* [Training of future specialists in primary and preschool education: reform strategies]. Ternopil. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17294> [in Ukrainian].
6. Fialko, N. A. (2015). Humanizatsiia vyshchoi osvity: zmistovno-funktsionalni aspekty [Humanization of higher education: content and functional aspects]. (Candidate's thesis). Institute of Higher Education of National Academy of Sciences. Kyiv. Retrieved from [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Fialko\\_29.12.2015\\_disertac.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Fialko_29.12.2015_disertac.pdf) [in Ukrainian].
7. Yankovych, O. I., Vynnychuk, O. T., & Kuzma, I. I. (2023). Rozvytok u maibutnikh uchyteliv ta vykhovateliv kultury myru v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy ta Polshchi [Development of a culture of peace in future teachers and kindergarten teachers at higher educational institutions of Ukraine and Poland]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykhohohiia», Seriia «Medytsyna»)*, 15 (33), 580–590. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30972> [in Ukrainian].
8. Yankovych, O. I. (2020). Hromadsko-osvitnia diialnist ta pedahohichni pohliady Marii Lopatkovoï (1927–2016) [Public and educational activities and pedagogical views of Mariia Łopatkowa (1927–2016)]. *Molod i rynek*, 6–7 (185–186), 27–32. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/225656> [in Ukrainian].
9. Yankovych, O. I. (2017). Pedahohika zabavy v teorii i praktytsi pochatkovoï ta doshkilnoi osvity Ukrainy i Polshchi [Pedagogy of fun in the theory and practice of primary and preschool education in Ukraine and Poland]. *Pedahohichniy almanakh*, 36, 19–24. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8716/1/yankov%20o.%20a.%20a.pdf> [in Ukrainian].
10. Chaikovska, H., Levchyk, I., Adamska, Z., & Yankovych, O. (2023). Formation of sustainable development competencies in Ukrainian English for specific purposes students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, November, 744–766. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-07-2023-0306/full/html> [in English].
11. Błasiak, J. (2008). Makdonaldyzacja czy wychowanie? [McDonaldisation or education?] *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 51–60. Retrieved from <https://przeglądpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/423/makdonaldyzacja-czy-wychowanie/article.pdf> [in Polish].
12. Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca* [Pedagogy of the heart]. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WsiP) [in Polish].
13. Sobczak, A. (2018). McJob – między dehumanizacją pracy a wstępem do kariery zawodowej [The McJob – between the dehumanization of work and an introduction to a career]. *Studia edukacyjne*, 47, 245–256. Retrieved from <file:///C:/Users/Admin/Downloads/oszucz.+%7B%7Duser+Group%7D,+sobcZaK.pdf> [in Polish].

14. Wachowicz, M. (2022). Proces makdonaldyzacji i jej wpływ na społeczeństwo [The process of McDonaldization and its impact on society]. *Społeczeństwo*, XXXII, 4 (160), 95–104. Retrieved from [file:///C:/Users/Admin/Downloads/09-WACHOWICZ%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/09-WACHOWICZ%20(3).pdf) [in Polish].
15. Welskop W. (2017). Makdonaldyzacja polskiego systemu edukacyjnego [McDonaldization of the Polish educational system]. *Studia Edukacyjne*, 44, 317–328. Retrieved from [file:///C:/Users/Admin/Downloads/mtheus,%7B\\$userGroup%7D,+SE+44+2017 +Welskop-1.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/mtheus,%7B$userGroup%7D,+SE+44+2017 +Welskop-1.pdf) [in Polish].

**Yankovych O. I.,**  
[orcid.org/0000-0003-4253-5954](https://orcid.org/0000-0003-4253-5954)

**Kuzma I. I.,**  
[orcid.org/0000-0002-1219-8216](https://orcid.org/0000-0002-1219-8216)

### **TRAINING OF FUTURE EDUCATORS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MCDONALDIZATION AND HUMANIZATION OF HIGHER EDUCATION**

*The processes of McDonaldization and humanization of higher education have been analysed in the article. Their impact on the training of future educators and primary school teachers have been revealed.*

*The McDonaldization of higher education has been interpreted as a process that embodies the principles of McDonald's activities (efficiency, calculability, predictability, control) in the multi-subject environment of educational institutions. It has been emphasised on its characteristic feature: the replacement of humane technology with inhumane technology. The humanization of higher education is the disclosure of the human-dimensional and human-oriented potential of lecturers and students.*

*Both positive and negative changes caused by McDonaldization in the field of professional education have been reflected. Among the positives are the following: an efficiently organized learning process, coverage of many learners with education, the possibility of academic mobility, facilitated by the standardization of professional training, and recognition of a diploma from one country in another. Negatives are identified as: insufficient attention to enriching the intellectual and spiritual world of the student; objectification of qualitative states by means of quantitative indicators; unification of the educational system, which loses the uniqueness of the higher educational institution.*

*The results of a questionnaire and survey of students have been presented.*

*Prospects for improving the training of future specialists in preschool and primary education in the context of humanization and reducing the negative impact of McDonaldization have been identified: achieving the uniqueness of educational institutions and avoiding templates, forming interpersonal relationships based on the principles of the pedagogy of the heart, providing greater academic freedom to research and teaching staff in choosing technologies and means of teaching, organizing control over the achievement of programme competencies and results by learners; focusing on the spiritual world of learners (students, preschoolers, primary school children), on the uniqueness of each person, developing innovative ways of cooperation, heart-to-heart communication in the educational space of higher educational institutions, preschools and primary schools.*

*Key words: McDonaldization, McDonaldization of higher education, humanization, humanization of education, future educators, future primary school teachers, preschool education, primary education.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.*

УДК 37:005.336:658.114.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.573>Басараб Н. Я.,  
orcid.org/0000-0002-2702-6716

## РОЛЬ ПОЗИТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано основні концепції, ідеї, переваги впровадження позитивної педагогіки в освітню систему. Звернено увагу на те, що цей сучасний педагогічний підхід до навчання та виховання – не просто нова мода, а дієвий інструмент, який фокусується на сильних сторонах дитини, її інтересах і потенціалі.

Позитивна педагогіка заохочує на відкритий діалог, активне слухання та емпатію, формуючи в учнів почуття причетності, важливості, заохочуючи їх вільно висловлювати свої думки й погляди. Така доброзичливо сформована атмосфера веде не тільки до ефективного навчання, а й покращує соціальний та емоційний розвиток особистості школяра.

На відміну від традиційних методів, які часто акцентують увагу на помилках і недоліках, позитивна педагогіка спрямована на створення позитивного навчального середовища, яке сприяє розвитку самооцінки, мотивації та творчості учнів. Водночас відсутність критики з боку педагога сприяє довірі, повазі та міжособистісній співпраці, стимулює у вихованців можливість краще оцінювати власний розвиток, спонукає досліджувати різноманітні перспективи, не руйнуючи при цьому особистісний емоційний баланс школяра.

Важливо, щоб в основі підготовки українських педагогів 21 століття були ідеї саме позитивної педагогіки, яка наразі активно впроваджується в усьому світі. Вимоги принципу опори на позитивне у вихованні досить прості – педагоги мають виявляти позитивне в молодій людині, опора на що сприятиме розвитку інших якостей, які потребують удосконалення. Практикуючи такий досвід викладання, педагоги сприятимуть якісному розвитку інклюзивного навчального середовища, розкриваючи творчий потенціал кожного учня й водночас прокладаючи їх шлях до світлого майбутнього в мультикультурному суспільстві.

Зроблено висновки, що саме засади позитивної педагогіки в умовах модернізації української освіти є одним із перспективних напрямків оптимізації навчального процесу зі спрямуванням на демократизацію взаємовідносин учителя та учня.

Ключові слова: педагогіка, позитивна педагогіка, партнерство, позитивне мислення, емоційний стан.

**Постановка проблеми.** Світ змінюється стрімко, і освіта має відповідати цим змінам. Учитель перестав бути лише вихователем чи джерелом інформації, а постає в ролі наставника, коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, який супроводжує учнів у їхньому навчанні. Відтак педагогічна наука потребує нових підходів до організації навчально-виховного процесу, оскільки традиційні методи навчання, хоча й мають свою цінність, часто не здатні повністю задовольнити затребуваних потреб. Відповідно шлях до вирішення проблеми вбачаємо у зміні характеру відносин між педагогами та учнями з фокусом на створення позитивного навчального середовища, виявлення сильних сторін учня, його творчих здібностей, критичного мислення.

**Аналіз досліджень.** Попри те, що термін «позитивна педагогіка» відносно новий порівняно з іншими педагогічними напрямками, ідеї позитивного підходу до навчання та виховання у вітчизняній педагогіці існували досить давно. Педагоги-класики (Блонський П., Ващенко Г., Сухомлинський В., Ушинський К., Франко І. та ін.) завше звертали особливу увагу на такі якості педагога, як *висока моральність, духовність, унікальність, гуманізм*. *Не можемо не згадати про «педагогіку добра»* (2000 р.) І. Зязюна, яка має значний вплив на сучасну українську освіту, адже зорієнтована на розвиток

інклюзивного освітнього середовища, де всі учні почуваються рівними. Серед розглянутих праць сучасних науковців зважимо на наукові доробки І. Варнавської, І. Сафонові, М. Подберезького, і все ж серед цих науково-дослідних робіт відзначаємо, що недостатньо праць із досліджуваної проблеми.

**Мета статті** – окреслити провідні ідеї позитивної педагогіки й дослідити важливість її впровадження в сучасний освітній процес.

**Виклад основного матеріалу.** У сфері освіти роль педагогіки є однією з першочергових, адже вона на відміну від інших дисциплін, які вивчають окремі грані розвитку людини, у центр уваги ставить шляхи формування особистості як цілісності, а саме її інтелектуального, соціального та емоційного розвитку.

Педагогіка, яка бере свої витоки з філософії, тісно пов'язана зі значною кількістю наук, такими як психологія, соціологія, медицина, фізіологія, економіка та інші. Ці зв'язки педагогіки з іншими суспільними явищами дозволяють визначити її специфіку як науки й показати її роль у системі галузей суспільного знання, у яких досліджуються механізми й чинники історичного процесу виховання та особливостей організації навчально-освітньої діяльності.

Педагогіка, яку ще часто називають мистецтвом і наукою викладання, охоплює стратегії, методи та підходи, пов'язані з переданням життєвого досвіду від старшого покоління до молодшого задля сприяння ефективному навчанню. У своєму розвитку ця наука ніколи не стоїть на місці, а навпаки – готова до змін, удосконалення відповідно до суспільного розвитку.

Відтак прогресивну зміну парадигми традиційних освітніх методів, які часто зосереджені на заучуванні, дисципліні, потенційно не забезпечуючи затребуваної уваги на емоційні та соціальні потреби людини, вбачаємо в позитивній педагогіці [2; 6].

Позитивна педагогіка – це досить новий напрямок в освіті, який виник на основі позитивної психології у 1990-х рр. Ініціатором руху став видатний американський психолог М. Селігман, підходи якого зосереджувались на благополуччі та особистих силах, а не просто на вирішенні психологічних проблем [7], адже позитивна психологія повністю побудована на життєствердному резерві людини, актуалізації її внутрішніх ресурсів, зміні фокусу сприймання дійсності та способів мислення, що формується на основі позитивного самосприйняття, впевненості в собі та власних силах, усвідомлення власних життєвих цілей, установлення гармонійних стосунків з іншими людьми тощо. Це сприяє створенню позитивного організаційного клімату, побудові та підтримці позитивних стосунків, позитивному спілкуванню, заохоченню позитивного ставлення до робочих процесів і, як результат, – оптимізації роботи всієї освітньої організації.

Що стосується впровадження ідей позитивної педагогіки в українській освіті, насамперед згадуємо видатного українського педагога, письменника В. Сухомлинського, який був одним із перших, хто звернув увагу на важливість позитивного підходу у вихованні. Аналізуючи педагогічні доробки класика української педагогіки – праці «Серце віддаю дітям», «Як любити дітей», «Сто порад учителю», «Як виховувати справжню людину», «Народження громадянина» та інші, розуміємо, що професійна мораль учителя була для науковця основним чинником та інструментом впливу на особистість дитини, рушійною силою її розвитку. В. Сухомлинський був завжди переконаний, що провідне завдання педагога полягає в тому, щоб працювати над душею дитини та любов'ю, терпінням, вірою пробудити її духовний світ. «Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, народжуване успіхом в оволодінні знаннями; без натхнення навчання перетворюється для дітей в обтяжливість... Я оцінював розумову працю лише тоді, коли вона приносила дитині позитивні результати. Якщо учень не досягав тих результатів, до яких він прагнув у процесі праці, я йому не ставив оцінки» [8, с. 175–176]. Сьогодні, в умовах реформування освіти, педагогічна концепція В. Сухомлинського, наповнена гуманізмом і любов'ю до дітей, стала основою сучасної позитивної педагогіки.

Видатний український педагог, філософ, громадський діяч, академік АПНУ І. Зязюн, чії ідеї продовжують розвивати і збагачувати спадщину В. Сухомлинського, писав: «чим більше позитивної почуттєвості одержує дитина в перші шкільні роки, тим необхіднішою буде потреба у самоствердженні її життєвою радістю і любов'ю від процесу навчання, від спілкування з учителем, з учнями в школі. Це спрацьовуватиме довічно і сприятиме переходу навчання в самонавчання, освіти в самоосвіту, виховання у самовиховання» [3, с. 9].

Оскільки, позитивна педагогіка зі своїм фокусом на сильних сторонах, створенні позитивного навчального середовища та розвитку емоційного інтелекту, відіграє все більш важливу роль у сучасній освіті, відповідно її впровадження варто починати саме з підготовки майбутніх учителів.

Уже на етапі навчання майбутніх педагогів варто звернути їх увагу на те, що позитивна педагогіка передбачає безліч переваг, які поширюються на когнітивну, соціальну та емоційну сфери вихованців. А саме:

– *розвиток соціальних навичок*. Одним із ключових аспектів позитивної педагогіки є заохочення на позитивну взаємодію між дітьми. Коли дітей хвалять за хорошу поведінку та доброту, вони схильні повторювати цю поведінку. Позитивна увага в класі створює відчуття причетності та прийняття. Школярі, які відчувають, що однолітки та вихователі їх цінують, мають більше шансів створити позитивні соціальні зв'язки та почуватися важливою частиною свого суспільства [4];

– *сприяння творчості*. Позитивна педагогіка заохочує учнів до творчості й інновацій, надаючи їм можливість мислити нестандартно, досліджувати свої інтереси та висловлювати свої унікальні погляди;

– *створення привабливого та активного навчального середовища*. Застосовуючи інноваційні методи навчання, такі як спільне навчання, підходи на основі міжособистісної взаємодії на практичних заняттях, учителі можуть розпалити цікавість і виховати навички критичного мислення. Цей інтерактивний досвід навчання заохочує школярів стати активними учасниками навчання й веде до глибшого розуміння та збереження знань [2];

– *розвиток самостійності та вибору*. Позитивна педагогіка також заохочує до автономії та свободи волі. Коли дітям дозволяють розмірковувати про позитивні події та робити вибір під час навчання, вони розвивають стійкість, впевненість. Ця свобода веде до внутрішньої мотивації, адже діти займаються діяльністю, яка їм щиро подобається, а не нав'язана ззовні. Така мотивація пов'язана з більшою наполегливістю, ентузіазмом і любов'ю до навчання на все життя. Автономія не тільки розвиває любов до навчання, але й допомагає дітям підходити до нових викликів з цікавістю та мисленням, що розвивається;

– *формування стійкості та наполегливості*. Коли діти отримують багато позитивних відгуків, вони почуваються краще і вірять, що можуть багато чого зробити. Така підтримка робить їх більш упевненими. А впевнені діти не бояться пробувати щось нове та не припиняють намагань, навіть коли зустрічаються з труднощами;

– *створення позитивного інклюзивного навчального середовища*. Педагогічний підхід учителя впливає на клімат і динаміку класу, формуючи загальний досвід навчання. Сприяючи сприятливому та інклюзивному середовищу, педагоги сприяють довірі, повазі та співпраці між учнями. Позитивна педагогіка заохочує на відкритий діалог, активне слухання та емпатію, плекаючи почуття причетності та заохочуючи школярів вільно висловлювати свої думки та погляди. Така інклюзивна атмосфера сприяє хорошим успіхам у навчанні та покращує соціальний та емоційний розвиток;

– *покращення емоційного стану*. Емоційний стан є критично важливим компонентом позитивної педагогіки. Коли діти відчувають позитивну взаємодію, вони краще готові долати стрес і орієнтуватися в складних ситуаціях. Ця емоційна сила має важливе

значення в академічному середовищі, роблячи навчальний процес приємним і ефективним [1, с. 72-73];

– *розвиток критичного мислення та навичок вирішення проблем.* Застосовуючи дослідницькі підходи до навчання, викладачі заохочують учнів аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію, надаючи їм змогу критично мислити та приймати обґрунтовані рішення. Позитивна педагогіка сприяє розвитку навичок мислення вищого рівня, заохочуючи школярів самостійно ставити під сумнів, випробовувати та досліджувати ідеї. Ці навички є життєво важливими для підготовки молодих людей до викликів сучасного світу;

– *розвиток ентузіазму до навчання протягом усього життя.* Створюючи сприятливе та захоплююче навчальне середовище, педагоги виховують жагу до знань, яка виходить за межі класної кімнати, надаючи учням можливість шукати нові ідеї, досліджувати різноманітні перспективи та продовжувати свою освіту ще довго після закінчення формальних шкільних років. Позитивно налаштовані педагоги надихають навчатися молоде покоління, сприяючи інтелектуальній допитливості та розумовому розвитку. Цей підхід перетворює освіту на захоплюючу подорож відкриттів, зберігаючи навчання приємним й водночас захоплюючим для дітей.

Основні теоретичні положення позитивної педагогіки розглядаються через призму провідних концепцій, ідей, принципів, технологій виховання позитивної особистості, яка відрізняється розвиненим позитивним мисленням, позитивним ставленням до світу, інших людей та досвідом позитивної поведінки на засадах аксіологічного, культурологічного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, феноменологічного підходів у контексті ідей гуманізації, демократизації, гуманітаризації, плюралізму і варіативності виховних практик.

Л. Ромадіна зазначає, що «якість роботи вчителя визначається його авторитетом, майстерністю. У процесі навчання основним критерієм ефективності педагогічної праці є засвоєння й застосування учнями провідних ідей науки на базі розвитку творчого мислення. Удосконалювання навчального процесу, підвищення вихованості дітей і майстерності вчителя прийнято вважати основними показниками ефективності уроку» [5, с. 2]. Погоджуємось із науковицею та ще хочемо звернути увагу на те, що позитивна педагогіка виходить за рамки отримання знань і натомість зосереджується на вихованні характеру, емоційного інтелекту та соціальних навичок учня. Це ґрунтується на переконанні, що освіта має бути актом любові, забезпечуючи безпечне та заохочувальне середовище для того, щоб діти могли повністю розкрити свій потенціал без будь-яких обмежень чи страхів. Застосування підходів позитивної педагогіки дає дітям можливість розвивати почуття волі в рамках сприятливого соціального контексту, що є важливим для їх загального соціально-емоційного благополуччя.

**Висновки.** Педагогіка відіграє вирішальну роль у задоволенні різноманітних навчальних потреб учнів. Хороший учитель, який любить дітей і свою роботу, використовує диференційовані методи навчання відповідно до потреб учнів, стилів навчання та здібностей. Упроваджуючи різноманітні навчальні стратегії, ресурси та оцінювання, педагоги мають можливість підтримувати як сильні сторони учня, так і сприяти в проблемних моментах, при цьому зважати на особистісні інтереси школярів.

Важливо, щоб уже на етапі навчання майбутні педагоги акцентували увагу на засвоєнні цінностей позитивної педагогіки, такі як повага до індивідуальності, співпраця, оптимізм, розвиток емоційного інтелекту та інше. Позитивна педагогіка становить собою зміну парадигми в освіті, ставлячи благополуччя в центр освітнього досвіду, розвиваючи не лише академічні навички, але й емоційні та соціальні здібності, необхідні дітям для процвітання в житті. Позитивна педагогіка обертається навколо створення привабливого та активного навчального середовища, яке захоплює інтерес учнів і сприяє їх активній участі. Застосовуючи інноваційні методи навчання, такі

як спільне навчання, підходи на основі запитів на практичних заняттях, учителі можуть розпалити цікавість і виховати навички критичного мислення у своїх учнів. Оскільки позитивний підхід в освіті набирає обертів, ми, ймовірно, побачимо покоління учнів, які будуть не тільки обізнаними, але й щасливими, витривалими та добре пристосованими до життя людьми. Пошуку шляхів найбільш ефективної реалізації позитивного підходу в освіті можуть бути присвячені майбутні наукові розвідки.

#### Список використаних джерел:

1. Варнавська І. В. Елементи позитивної педагогіки в системі організації освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. С. 72–74. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36074/03.04.2020.v2.28> 2020.
2. Елькін О. Б. Зростаємо разом з EdCamp'ом. Як провести освітню (не)конференцію для своєї громади. Київ: Вид. група «Шкільний світ», 2018. 112 с. URL: <https://www.edcamp.ua/wp-content/uploads/2022/05/Posibnyk-Iak-provesty-EdKemp-dlia-svoiei-hromady.pdf>
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник. Київ: МАУП. 2000. 312 с.
4. Подберезький М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2011. № 2 (2). С. 31–35. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/7.pdf>
5. Ромадіна Л. Діагностика праці вчителя. *Osvita.ua*: веб-сайт. 2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/649/>
6. Сафонова І. О. Виховання особистості у контексті позитивної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 3. С. 173-187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2019\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2019_3_17)
7. Селігман М. Нова позитивна психологія: Науковий погляд на щастя і сенс життя. Перев. з англ. Видавництво «Софія», 2006. 68 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.

#### Reference:

1. Varnavska, I. V. (2020). Elementy pozytyvnoji pedagoghiky v systemi orghanizaciji osvity. Zbirnyk naukovykh pracj ЛОГОС. 72-74. DOI: <https://doi.org/10.36074/03.04.2020.v2.28> [in Ukrainian].
2. Eljkin O. B. (2018). Zrostajmo razem z EdCamp'om. Jak provesty osvitnju (ne)konferenciju dlja svojeji ghromady. Kyjiv : «Vyd. ghrupa «Shkilnyj svit», 112. URL: <https://www.edcamp.ua/wp-content/uploads/2022/05/Posibnyk-Iak-provesty-EdKemp-dlia-svoiei-hromady.pdf>
3. Zjazjun I. A. (2000). Pedagoghika dobra: idealy i realiji: Naukovo-metodychnyj posibnyk. Kyjiv: MAUP. 312.
4. Podbereszkyj M. K. (2011). Kharakterystyka osoblyvostej pedagoghichnoji vzajemodiji. Visnyk Dnipropetrovsjkogho universytetu imeni Aljfreda Nobelja. 2 (2). 31–35. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/7.pdf>
5. Romadina L. (2008). Diagnostyka praci vchytelja. *Osvita.ua*: veb-sajt. URL: <https://osvita.ua/school/method/649/>
6. Safonova I. O. (2019). Vykhovannja osobystosti u konteksti pozytyvnoji pedagoghiky. Dukhovnistj osobystosti: metodologhija, teorija i praktyka. Vyp. 3. 173–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2019\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2019_3_17)
7. Selighman M. (2006). Nova pozytyvna psykhologhija: Naukovyj pohljad na shhastja i sens zhyttja. Perv. z anghl. Vydavnyctvo «Sofija». 68.
8. Sukhomlynskyj V. O. (1977). Vybrani tvory v 5 t. Kyjiv: Radjansjka shkola, T. 3. 670.

**Basarab N. Ya.,**

*orcid.org/0000-0002-2702-6716*

#### THE ROLE OF POSITIVE PEDAGOGY IN THE TEACHER TRAINING SYSTEM

*The article analyzes the main concepts, ideas, and benefits of implementing positive pedagogy in the educational system. The author emphasizes that this modern pedagogical approach to education and upbringing is not just a new fashion, but an effective tool that focuses on the child's strengths, interests and potential.*

*Positive pedagogy encourages open dialogue, active listening, and empathy, fostering a sense of belonging and importance in students, encouraging them to freely express their thoughts and opinions. Such a friendly atmosphere leads not only to effective learning, but also improves the social and emotional development of the student's personality.*

*Unlike traditional methods, which often focus on mistakes and shortcomings, positive pedagogy aims to create a positive learning environment that promotes self-esteem, motivation, and creativity in students. At the same time, the absence of teacher criticism promotes trust, respect, and interpersonal cooperation, encourages students to better assess their own development, and encourages them to explore different perspectives without destroying their personal emotional balance.*

*It is important that the training of Ukrainian teachers of the 21st century be based on the ideas of positive pedagogy, which is currently being actively implemented around the world. The requirements of the principle of relying on the positive in education are quite simple: teachers should identify the positive in a young person, which will help develop other qualities that need to be improved. By practicing such teaching experience, teachers will contribute to the quality development of an inclusive learning environment, unleashing the creative potential of each student and at the same time paving their way to a brighter future in a multicultural society.*

*It is concluded that the principles of positive pedagogy in the context of modernization of Ukrainian education are one of the promising areas for optimizing the educational process with a focus on democratizing the relationship between teacher and student.*

*Key words: pedagogy, positive pedagogy, partnership, positive thinking, emotional state.*

*Дата надходження статті: 29.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кондур О. С.*

УДК 378.091(477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.555>

**Вінтоняк О. В.;**

*orcid.org/0000-0003-0040-3582*

## **ФЕНОМЕН ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЦІ ОСВІТИ: ПЕРШИЙ ЕТАП НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАНОВЛЕННЯ (ЧЕРВЕНЬ 2019 – ЛЮТИЙ 2022 РР.)**

*У статті на основі аналізу ухваленого 6 червня 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту» та інших офіційних документів з'ясовано сутність та особливості першої стадії формування феномену фахової передвищої освіти – від часу появи згаданого акта до початку 24 лютого 2022 р. широкомасштабної агресії РФ проти України. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлюються в контексті галузі знань 01 «Освіта. Педагогіка».*

*Зазначено, що ухвалення Закону України «Про вищу освіту» (2014 рік) започаткувало п'ятирічний період нормативно-правової невизначеності функціонування коледжів, технікумів, училищ як колишніх вишів I–II рівнів акредитації. Значущі корективи в їх розвиток вніс рамковий Закон України «Про освіту» (2017). Він стимулював ухвалення в червні 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту», який позначив якісно новий етап розвитку коледжів та училищ і технікумів. Багато з них набули статусу фахових коледжів. Стверджується, що законодавці не запропонували чіткого визначення фахової передвищої освіти, що трактується як спрямованість на формування й розвиток освітньої кваліфікації, яка підтверджує здатність особи до виконання спеціалізованих завдань професійної діяльності та здійснення обмежених управлінських функцій.*

*Схарактеризовано сутність і особливості основних структурних компонентів фахової передвищої освіти України та акцентовано на пошуку її аналогів у зарубіжних системах освіти.*



*Проаналізовано три тенденції, які визначали процес формування системи фахової передвищої освіти в червні 2019 – лютому 2022 рр.: реалізація визначених у нормативно-правовому забезпеченні нововведень та організаційних заходів щодо її розвитку; вплив пандемії COVID-19, яка паралізувала нормальне функціонування закладів фахової передвищої освіти та зумовила їх перехід на онлайн-навчання; активізація наукового дискурсу щодо ролі, значення, перспектив розвитку фахової передвищої освіти.*

*Ключові слова: фахова передвища освіта, вища освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, Закон України «Про фахову передвищу освіту», заклад вищої освіти I–II рівнів акредитації, коледж, технікум, училище, фаховий коледж.*

**Постановка проблеми.** Успадкована від УРСР система середньої педагогічної освіти після проголошення в серпні 1991 р. державної незалежності України зазнала істотної модернізації. Реалізація в 1990-х рр. курсу на інтеграцію педагогічних училищ, технікумів, коледжів у систему вищої освіти (ВО) мала неоднозначні наслідки. Згідно з ухваленим 2002 року Законом України «Про вищу освіту» вони здобули статус вищів I–II рівнів акредитації, але, порівняно з вишами III–IV рівнів акредитації (університет, академія, інститут), залишалися на маргінесі національної системи ВО. Назрілі проблеми функціонування і вдосконалення ступеневої вищої освіти мав розв’язати ухвалений у липні 2014 р. Верховною Радою новий Закон України «Про вищу освіту». Утім через недосконалість, суперечливість його окремих положень технікуми, коледжі, училища опинилися в становищі нормативно-правової невизначеності. Здолати таку кризову ситуацію та визначити їхній статус, роль, місце в національній системі мав ухвалений 6 червня 2019 р. Закон України «Про фахову передвищу освіту». Означивши виникнення нового складника національної системи освіти, він започаткував непрості процеси його становлення та науковий дискурс щодо перспектив розвитку. Отже, порушена проблема відзначається науковою актуальністю і практичною значущістю та потребує предметного аналізу.

**Аналіз досліджень.** Вивчення наукового доробку з означеної проблеми виявило, що вітчизняні історики педагогіки сфокусували увагу на вивченні розвитку насамперед університетів та інститутів, водночас коледжі, технікуми, училища опинилися на маргінесі їх інтересів. З ухваленням Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019) активізувався науковий дискурс щодо її ролі, місця та перспектив розвитку в системі національної системи освіти (О. Домінський [1]; Т. Іщенко, М. Хоменко [6]; В. Кремінь [10]; Т. Равчина, Г. Шемелюк [8]; В. Радкевич, П. Лузан [9]; Н. Ничкало; Р. Курок; А. Соя; Л. Сумбаєва; І. Хижняк; О. Шаров [11] та ін.). Пропонована стаття як складник цього наративу пропонує системний, зважений, дискурсний аналіз порушеної проблеми.

**Мета статті** – на основі аналізу ухваленого 6 червня 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту» та інших офіційних документів з’ясувати сутність першої стадії формування феномену фахової передвищої освіти (ФПО) від часу появи згаданого акта до початку 24 лютого 2022 р. широкомасштабної агресії РФ проти України. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлюються в контексті галузі знань 01 «Освіта. Педагогіка».

**Виклад основного матеріалу.** Ухвалення 1 липня 2014 р. Закону України «Про вищу освіту» започаткувало п’ятирічний період невпорядкованості, сумбурності та нормативно-правової невизначеності функціонування коледжів, технікумів, училищ як колишніх вищів I–II рівнів акредитації. Це зумовлювалося недосконалістю його окремих положень, труднощами процесу інтеграції України в європейський освітній простір, складним суспільно-політичним і фінансово-економічним становищем у державі, іншими чинниками. На такому тлі здійснювалася копітка цілеспрямоване розроблення нормативно-правового забезпечення щодо впорядкування діяльності означених закладів освіти, які опинилися в складному становищі.

Чергові значущі корективи в розвиток ступеневої системи освіти України та коледжів, технікумів, училищ як її складників вніс ухвалений Верховною Радою

5 вересня 2017 р. новий рамковий Закон України «Про освіту». Для нашого дослідження важливе значення мають викладені в ньому визначення: закладу освіти як юридичної особи публічного або приватного права, основним видом діяльності якої є освітня; засновника закладу освіти – органу державної влади або ради територіальної громади, які ухвалюють рішення про створення та забезпечують майном їх функціонування; рівня освіти як завершеного етапу навчання, що характеризується рівнем складності освітніх програм, сукупністю компетентностей, визначених стандартом освіти та які відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій; системи освіти як сукупності складників освіти, її рівнів і ступенів, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів, ліцензійних умов, закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності та учасників освітнього процесу, органів управління, нормативно-правових документів, які регулюють відносини в цій сфері (стаття 1) [2].

Позитивне значення для розвитку національної системи ВО мали зумовлені згаданим актом зміни в державній політиці в напрямку її демократизації, гуманізації, відкритості та підвищення якості, посилення наукового характеру, видового урізноманітнення, забезпечення цілісності, наступності, прозорості та публічності щодо ухвалення та виконання управлінських рішень у царині освіти (стаття 6) [2].

Закон України «Про освіту» 2017 р. створив підґрунтя та стимулював ухвалення 6 червня 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту», що позначив якісно новий етап розвитку коледжів та училищ і технікумів, які завершували набуття статусу коледжів. Ці документи спричинили кардинальні якісні зрушення в розвитку системи ступеневої освіти України. Зокрема, вони визначили її основні структурні складники (дошкільна; повна загальна середня; позашкільна; спеціалізована; професійна (професійно-технічна); фахова передвища; вища; освіта дорослих) та їх відповідні рівні.

Поряд із двома означеними правовими актами, правову основу для формалізації й формування ФПО як нового структурного компонента національної системи освіти становив Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» від 18 грудня 2019 р. [3] та інші ухвалені Урядом і МОН України нормативно-правові акти. Претендуючи на роль самостійного (автономного) компонента системи освіти, ФПО за цілями і функціоналом апріорі тісно пов'язана з дошкільною, середньою, професійною (професійно-технічною), вищою освітою.

Уважаємо, що законодавці не запропонували чіткого унормованого визначення ФПО, трактуючи її як «спрямованість» на формування і розвиток освітньої кваліфікації, яка підтверджує здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань професійної діяльності, пов'язаних із виконанням виробничих завдань підвищеної складності та здійсненням обмежених управлінських функцій (стаття 16) [4].

Структура ФПО має фактично ті ж складники, що й системи ВО (заклади ФПО (ЗФПО); галузі знань і спеціальності; ліцензійні умови; стандарти ФПО; органи управління і контролю; науково-методичні установи; учасники освітнього процесу). Так само доволі подібними (подекуди аналогічними) є трактування та умови реалізації цих компонентів (статті 6, 7, 8) [5]. Це свідчить про природну близькість вищої та фахової передвищої освіти, які пов'язані між собою «історичними» та «сучасними» спільними завданнями і «перетіканням» здобувачів освіти з однієї системи в іншу.

Зважаючи на наявні в науковій літературі різночитання, зазначимо, що згідно з положеннями Закону України про «Вищу освіту» 2014 р. поділ закладів за рівнями акредитації був скасований, але фактично за передбаченого ним перехідного періоду (який розтягнувся на п'ять років) вони залишалися в його структурі. До того ж коледж у цьому документі визначався одним із типів вищів, поряд з університетами, академіями, інститутами. Таким чином, лише з ухваленням законодавчого акта 2019 р. педагогічні коледжі та чинні на час його ухвалення технікуми й училища (зокрема педагогічні) втрачали статус ЗВО, виводилися зі структури ВО та ставали інституційною основою однорівневої та одноступеневої системи ФПО.

Вона репрезентована основним типом закладу ФПО – фаховим коледжем (поряд із ним як окремі типи вирізняються військовий і фаховий коледжі зі специфічними умовами навчання). У нашій інтерпретації статті 31 профільного Закону 2019 р. [5] у контексті розвитку галузі знань 01 «Освіта. Педагогіка» та передбачених нею спеціальностей фаховий педагогічний коледж може діяти у статусі самостійного закладу ФПО або структурного підрозділу ЗВО та проводити дослідницьку діяльність, забезпечувати поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою. Відповідно до ліцензії він може забезпечувати здобуття профільної середньої освіти, початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та базової загальної середньої освіти, якщо наскрізна освітньо-професійна програма (ОПП) передбачає підготовку фахового молодшого бакалавра на основі початкової загальної середньої освіти;

Згідно з прочитанням статті 7 профільного Закону 2019 р. [5] у контексті зазначеної галузі знань рівень ФПО означає здатність майбутнього фахівця розв'язувати типові спеціалізовані завдання педагогічної професійної діяльності, що вимагає застосування положень і методів педагогічної науки, може характеризуватися певною невизначеністю умов та передбачає відповідальність за результати своєї діяльності і здійснення контролю інших осіб у визначених ситуаціях. На рівні ФПО здобувається освітньо-професійний ступінь (ОПС) «фаховий молодший бакалавр», що присуджується ЗФПО за результатом успішного виконання здобувачем ОПП.

Особа може здобувати ФПО на основі базової середньої освіти за умови одночасного виконання освітньої програми (ОП) профільної середньої освіти професійного спрямування, профільної середньої освіти, професійної освіти, фахової передвищої освіти або вищої освіти. Обсяг ОПП молодшого бакалавра на основі профільної середньої освіти становить 120–180 кредитів ЄКТС, з яких 60 кредитів можуть зараховуватися за результатом здобутої профільної середньої освіти, а обсяг ОПП на основі базової середньої освіти становить до 240 кредитів ЄКТС [5].

Ухвалення в червні 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту» формально знаменувало завершення етапу невизначеності розвитку коледжів і технікумів України. Згідно з його положеннями та іншими нормативно-регулятивними документами вже з наступного 2020 р. вони мали готувати фахових молодших бакалаврів, а за умов здобуття ліцензії – здійснювати підготовку молодших бакалаврів за коротким циклом ВО або першим бакалаврським) рівнем.

Претендуючи на роль і значення окремого компонента національної системи освіти, ФПО переймала такі базові принципи та характерні риси ВО, як автономія і демократизм функціонування, надання можливості кожному здобувачеві формувати індивідуальну освітню траєкторію та самостійно обирати форму освіти (мережева, дистанційні, дуальна, екстернат тощо). Корпоративне управління ЗФПО, що мало запобігати виникненню конфлікту інтересів та їх швидкому розв'язанню, поєднувалося з правом обирати його керівника на основі рейтингового голосування колективу та особливостями фінансування, коли здобуття повної загальної середньої освіти та підготовка за особливо затребуваними спеціальностями покривалася державними субвенціями. Порівняно зі студентами вищів, безпрецедентним стало скасування для здобувачів ФПО не лише вікових обмежень, а й надання їм можливості здобути диплом фахівця за державний кошт, незважаючи на попереднє навчання на держбюджеті в різних типах закладів освіти.

Варто погодитися з думкою, що в профільному Законі 2019 р. було «вперше у вітчизняній законодавчій практиці» [8, с. 200] визначено поняття студентоорієнтоване навчання як підхід до організації освітнього процесу, що стимулює здобувачів ФПО до виконання ролі його автономних, відповідальних суб'єктів; орієнтує на створення освітнього середовища, яке задовольняє їх потреби та інтереси; сприяє створенню партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу тощо (стаття 1) [5].

Хоча ухвалення Закону 2019 р. здійснювалося й відповідало прагненням України адаптуватися до європейських і світових стандартів освіти, поява ще одного компонента

робила її національну систему освіти ще складнішою, подекуди заплутаною. А ФПО стала феноменом, якому важко знайти прямиї аналоги у зарубіжних системах освіти. Зокрема науковці вказують, що рівень освіти, яку дають фахові коледжі України, може умовно відповідати рівню освіти 2-річних американських коледжів, молодших технічних коледжів Японії, коледжів подальшої освіти і політехніки Великої Британії, спеціальних шкіл і училищ Німеччини, секцій старших техніків у Франції [1].

Уважаємо, що українська модель ФПО найбільше відповідає 2-річним американським коледжам, які стали одним із чинників домінування США у світі. На відміну від європейських країн, які після Другої світової війни взяли курс на розвиток елітарної ВО, вони демократизували американську систему вищої освіти та спрямували її на підготовку кваліфікованих кадрів середньої ланки.

Процес формування системи ФПО у червні 2019 – лютому 2022 рр. ускладнився низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників, що виявилось в трьох основних трендах. Перший стосувався реалізації нововведень та організаційних заходів, визначених у відповідному нормативно-правовому забезпеченні. Ця масштабна різнобічна діяльність може стати предметом окремого дослідження, тому окреслимо її загальні контури. Основні вектори й напрямки масштабних перетворень охоплювали модернізацію інфраструктури фахових коледжів у ракурсі гнучкого реагування на чергові соціальні, економічні, інші суспільні виклики; посилення орієнтованості професійної підготовки у ЗФПО на потреби місцевих громад; зміни підходів щодо їх фінансування задля ефективного використання та швидкого повернення інвестицій; оптимізації термінів та змісту підготовки здобувачів ФПО, зокрема завдяки вдосконаленню системи набору абітурієнтів із базовою і повною середньою освітою та перспектив реалізації програм профільної старшої школи; забезпечення безперервного професійного розвитку викладацького складу на основі бюджетних асигнувань тощо.

Поряд із включенням ФПО до чинної системи управління національною системою освіти, формувалися спеціалізовані структури на кшталт Науково-методичного центру Вищої та фахової передвищої освіти, який 2019 р. модернізував свою місію в напрямку сприяння підвищенню якості освіти задля сталого розвитку українського суспільства та розгорнув мережу регіональних методичних об'єднань [7].

Імплементацию положень Закону 2019 р. та формування й утвердження ФПО як окремого самодостатнього складника національної системи освіти ускладнив і пригальмував другий тренд, спричинений пандемією COVID-19. Вибух пошесті у січні – березні 2020 р. паралізував суспільне життя, зокрема й освітній процес у Китаї, Японії, США, відтак й інших країнах світу та Європи. Запровадження карантину спершу спинило нормальне функціонування системи освіти України, але вона відносно швидко адаптувалася до нової ситуації, здійснивши перехід на онлайн-навчання з використанням сучасних інтернет-технологій та інноваційних методик підготовки майбутніх фахівців у ЗВО і ЗФПО.

Третя тенденція стосується активізації дискурсу освітян, управлінців, науковців щодо доцільності існування та ролі, значення і перспектив розвитку ФПО як компонента національної системи освіти. Аналіз їхніх виступів у журналі «Фахова передвища освіта», інших науково-педагогічних виданнях (О. Домінський [1]; Т. Іщенко, М. Хоменко [6]; Т. Равчина, Г. Шемелюк [8]; В. Радкевич, П. Лузан, Т. Іщенко [9]; А. Соє; Л. Сумбаєва; І. Хижняк; О. Шаров [11] та ін. [10]), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Фахова передвища освіта: сучасні виклики та перспективи розвитку» (Київ, 22 квітня 2021 р.) тощо виявив різні, відмінні погляди на цю проблему. Поряд із визнанням того, що близько 60 (тобто 2/3 від загальної кількості) фахових, особливо однопрофільних, коледжів перебувають у зоні ризику й через неконкурентоздатність можуть зникнути [6, с. 7], лунали голоси щодо недоцільності існування ФПО як окремого складника національної системи та потреби його об'єднання з більш перспективною професійною (професійно-технічною) освітою або доцільності реінтегрувати (повернути до попереднього стану) як складника системи ВО. Однак вважаємо, що переконливими

виглядали прибічники ФПО, які їй потребу обґрунтовували вимогою посилення практичної підготовки майбутніх фахівців середньої ланки, орієнтованих на ефективну діяльність у сфері виробництва та послуг, зокрема й освітніх [11].

Уже на цьому початковому етапі дискурсу виявилось домінування поглядів щодо більшого «тяжіння» ФПО до професійної (професійно-технічної), а не до вищої освіти. Показовим у цьому сенсі став розділ «Сучасна фахова передвища і вища освіта – ключова умова конкурентоспроможності України» у фундаментальній праці «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2021). У ретроспективі 1991 р. у ньому розкриваються причини входження та наслідки перебування технікумів, училищ, коледжів у статусі закладів I-II рівнів акредитації в системі ВО, з'ясовуються об'єктивні (соціально-економічні, демографічні тощо) та суб'єктивні чинники, які призвели до її занепаду (скорочення загальної мережі і подрібненість окремих ЗФПО тощо). Зважаючи на тезу про «дублювання» професійної підготовки за освітніми рівнями кваліфікованих робітників та фахових молодших бакалаврів у закладах професійної (професійно-технічної) та передвищої освіти, доводилася «доцільність їх об'єднання» в єдину потужну систему освіти [10, с. 82–82].

Означена наукова позиція є певним дисонансом стосовно положень профільного Закону 2019 р., згідно з якими ФПО, по-перше, мала стати новим самостійним перспективним складником національної системи. По-друге, у ньому зазначалося, що підготовка фахових молодших бакалаврів має відбуватися відповідно до галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ЗВО [5]. Отже, з таких позицій ФПО об'єктивно тяжіла до ВО, адже, до прикладу, фахові молодші бакалаври по закінченні ЗФПО за спеціальностями галузі знань «01 Освіта. Педагогіка» здебільшого продовжувати профільну підготовку в цьому напрямку за тими ж спеціальностями у ЗВО для здобуття ОКР бакалавра, магістра.

**Висновки.** Підсумовуючи аналіз процесу формування феномену ФПО на першому етапі нормативно-правового становлення (червень 2019 – лютий 2022 рр.), акцентуємо на двох значущих аспектах. Ухвалення у червні 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту» мало вагоме значення для чинних на той час коледжів, технікумів і училищ, які після п'ятирічного перебування у стані невизначеності остаточно виводилися із системи вищої освіти та здебільшого набували статусу фахових коледжів й ставали основним типом закладів нового освітнього рівня (нової системи) – фахової передвищої освіти. Попри всі означені нововведення, ЗФПО залишалася тісно пов'язаними із системою ВО (спільний перелік спеціальностей підготовки майбутніх фахівців; близькі, подекуди тотожні, процедури ліцензування, акредитації, вимоги до викладачів і здобувачів освіти, інші засоби державного регулювання). Із таким чинним нормативно-правовим становищем дисонувала домінантна в науковому середовищі позиція про доцільність об'єднання ФПО та професійної (професійно-технічної) освіти через практичну близькість їхньої місії та завдань. Предметом подальших наукових студій має стати становище, в якому опинилася система ФПО після 24 лютого 2022 р., коли розпочалася повномасштабна збройна агресія РФ проти України.

#### Список використаних джерел:

1. Домінський О. Якщо постійно міняти під квочкою яйця, то курчата не вилупляться на світ. *Фахова передвища освіта*. 2020. № 1. С. 4–5.
2. Закон України «Про вищу освіту». 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти». 18 грудня 2019 року. № 392-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 24, ст. 170. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text>
4. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 6 червня 2019 р. № 2745-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30, ст. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>

6. Іщенко Т., Хоменко М. Фахова передвища освіта. Можливості інтеграції та вдосконалення. *Фахова передвища освіта*. 2023. № 4. С. 5–8.
7. Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти. Історична довідка. URL: <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2022/12/istorychna-dovidka.pdf>.
8. Равчина Т., Шемелюк Г. Організація освітнього процесу в системі фахової передвищої освіти у вимірі законодавчих змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. № 34. С. 198–208.
9. Радкевич В. О., Лузан П. Г., Пащенко Т. М. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник НАПН України*. 2022. № 4. С. 1–12.
10. Сучасна фахова передвища і вища освіта – ключова умова конкурентоспроможності України. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України / редкол.: В. Г. Кремень та ін. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. С. 82–87.*
11. Шаров О. І. Закон України «Про фахову передвищу освіту» – нові можливості та перспективи. *Фахова передвища освіта*. 2022. № 1. С. 4–7.

### References:

1. Dominskyi, O. (2020). Yakshcho postiino miniaty pid kvochkoiu yaitsia, to kurchata ne vylupliatsia na svit [If you constantly change the eggs under the hen, the chickens will not hatch]. *Fakhova peredvyshcha osvita*, 1, 4–5 [in Ukrainian].
2. On Higher Education, Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
3. On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding the Improvement of Educational Activities in the Field of Higher Education, The Law of Ukraine dated December 18, 2019, No. 392-IX. (2019, December 18). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 24, 170. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> [in Ukrainian].
4. On Education, Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. (2017, September 5). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 38–39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. On Vocational Pre-Higher Education, Law of Ukraine dated June 6, 2019, No. 2745-VII. (2019, June 6). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 30, 119. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> [in Ukrainian].
6. Ishchenko, T., & Khomenko, M. (2023). Fakhova peredvyshcha osvita. Mozhlyvosti intehratsii ta vdoskonalennia [Vocational preliminary education. Opportunities for integration and improvement]. *Fakhova peredvyshcha osvita*, 4, 5–8 [in Ukrainian].
7. Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity. Istorychna dovidka [Scientific and methodological center of higher and professional pre-higher education. Historical reference]. Retrieved from <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2022/12/istorychna-dovidka.pdf> [in Ukrainian].
8. Ravchyna, T., & Shemeliuk, H. (2019). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v systemi fakhovoi peredvyshchoi osvity u vymiri zakonodavchykh zmin [Organization of the educational process in the system of vocational pre-university education in the context of legislative changes]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 34, 198–208 [in Ukrainian].
9. Radkevych, V. O., Luzan, P. H., & Pashchenko, T. M. (2022). Fakhova peredvyshcha osvita: analitychnyi ohliad efektyvnosti [Vocational pre-vocational education: analytical review of effectiveness]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 4, 1–12 [in Ukrainian].
10. Kremen, V. H. (Ed.). (2021). Suchasna fakhova peredvyshcha i vyshcha osvita – kliuchova umova konkurentospromozhnosti Ukrainy [Modern vocational pre-university and higher education is a key condition for Ukraine's competitiveness]. *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Sharov, O. I. (2022). Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvyshchu osvitu» – novi mozhlyvosti ta perspektyvy [The Law of Ukraine "On Vocational Pre-Higher Education" - new opportunities and prospects]. *Fakhova peredvyshcha osvita*, 1, 4–7 [in Ukrainian].

Vintonyak O. V.,  
 orcid.org/0000-0003-0040-3582

**THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION: THE FIRST STAGE OF LEGAL AND REGULATORY FORMATION (JUNE 2019 – FEBRUARY 2022)**

*Based on the analysis of the Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education" adopted on June 6, 2019, and other official documents, the article clarifies the essence and features of the first stage in the formation of the phenomenon of professional pre-higher education from the time of the adoption of the said act until the beginning of the large-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine on February 24, 2022. Certain aspects of this issue are highlighted in the context of the field of knowledge 01 "Education. Pedagogy."*

*It is noted that the adoption of the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) initiated a five-year period of legal and regulatory uncertainty regarding the functioning of colleges, technical schools, and vocational schools as former higher education institutions of levels I-II of accreditation. Significant adjustments to their development were introduced by the framework Law of Ukraine "On Education" (2017). It stimulated the adoption of the Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education" in June 2019, which marked a qualitatively new stage in the development of colleges, technical schools, and vocational schools. Many of them acquired the status of professional colleges. It is argued that the legislators did not provide a clear definition of professional pre-higher education, which is interpreted as aimed at the formation and development of educational qualifications, confirming an individual's ability to perform specialized professional tasks and carry out limited management functions.*

*The essence and features of the main structural components of professional pre-higher education in Ukraine are characterized, and the search for its analogues in foreign education systems is emphasized.*

*Three trends that determined the process of forming the system of professional pre-higher education in June 2019 – February 2022 are analyzed: the implementation of innovations and organizational measures for its development defined in legal and regulatory support; the impact of the COVID-19 pandemic, which paralyzed the normal functioning of professional pre-higher education institutions and led to their transition to online learning; and the intensification of academic discourse on the role, significance, and prospects for the development of professional pre-higher education.*

*Key words: professional pre-higher education, higher education, vocational (vocational-technical) education, Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education," higher education institution of levels I-II of accreditation, college, technical school, vocational school, professional college.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.*

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

УДК 378.14+372+378.6

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.562>

Гаврилюк М. В.\*,  
 orcid.org/0000-0002-2347-2188

Прусак В. Ф.\*,  
 orcid.org/0000-0002-1070-7830

Якимович Т. Д.\*,  
 orcid.org/0000-0003-1777-1699

**ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ТА ДИЗАЙНУ (ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ)**

*У статті проаналізовано та обґрунтовано технологічний підхід до професійно-педагогічного проєктування та дизайну. Розглянуто проєктування як складову педагогічної діяльності. Професійно-педагогічне проєктування трактується як самостійна поліфункційна*

\*© Гаврилюк М. В.

\*© Прусак В. Ф.

\*© Якимович Т. Д.

педагогічна діяльність, що зумовлює створення нових або перетворення наявних умов освітнього процесу. Основними функціями професійно-педагогічного проектування є соціально-освітня, навчальна, технологічна, виховна, розвивальна. Об'єкти проектування: технологія, метод, зміст освіти, навчальна програма, навчальна програма, навчальний курс. Засоби проектування поділено на матеріальні (законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо) і теоретичні (загальні здобутки наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук тощо). Виокремлено види проектної діяльності - дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворювальну, нормувальну. Етапами педагогічного проектування є аналіз ситуації; генерування ідей, що сприяють вирішенню проблем, розроблення методології проекту; визначення мети проекту, оцінювання. Педагогічний дизайн є процесом проектування та розроблення навчальної події за допомогою інформаційних та цифрових технологій, орієнтованої на досягнення запланованого результату кожним учасником освітнього процесу. Педагогічний дизайн у контексті технологічного підходу включає такі етапи: розроблення задуму; діагностичне завдання цілі; визначення складу та умов, що йдуть до новоутворення; узагальнення характеру педагогічної ситуації; динамічне структурування процесу, тобто розстановка в часі елементів, перебудування педагогічних засобів; продумування варіантів поведінки педагога; діагностика розвитку. Педагогічний дизайн переплітається з процесом проектування та розроблення навчальної події за допомогою інформаційних та цифрових технологій, орієнтованих на досягнення запланованого результату кожним учасником освітнього процесу. На основі технологічного підходу визначається взаємозв'язок компонентів професійно-педагогічного проектування та дизайну під час формотворення освітніх подій на прикладі розроблення навчального курсу.

Ключові слова: педагог, педагогічне проектування, дизайн, компетентність, технології навчання, технологічний підхід.

**Постановка проблеми.** Сьогодні все частіше у професійній діяльності педагогічних працівників виникає потреба освоєння нових функцій, зокрема проектування та дизайну. Педагог нового типу вбирає творчу активність, прагнення опанувати інноваційно-дослідницький стиль професійної діяльності, проектування та розроблення освітніх технологій, формотворення освітніх подій тощо. Саме таким чином актуалізується проблема визначення наукових підходів до професійно-педагогічного проектування та дизайну.

**Аналіз досліджень.** Педагогічне проектування та дизайн порівняно недавно стали предметом наукової дискусії та практичного застосування, тому їхні структурні та функціональні елементи автори визначають по-різному. Проте педагогічне проектування, на думку вчених [2; 3], є перспективним напрямком педагогічної діяльності. Педагогічне проектування, як один із видів соціального проектування, передбачає такі структурні складові проектування систем: «концептуальна – встановлення суперечностей, визначення проблеми, окреслення мети, вибір критеріїв; моделювання – побудова моделей, оптимізація, вибір (ухвалення рішення); конструювання системи; технологічна підготовка – підготовка робочих матеріалів (навчально-програмна документація, методичні розробки, програмне забезпечення тощо); рефлексивна фаза – осмислення, порівняння, оцінка вихідного та кінцевого результатів» [3, с. 105].

У роботі Т. Гуменюк з педагогічного проектування [2, с. 53] акцент робиться на виокремленні основних дій, які здійснюються під час проектування; аналізі сутності таких дій, обґрунтуванні принципів процесу проектування, визначенні стратегії проектування; розгляді обраних позицій суб'єктів проектування, дослідженні чинників впливу на рівень результативності діяльності.

У дослідженнях педагогічного дизайну виокремлено специфічні властивості, що притаманні педагогічному дизайну [5; 6]. Це зокрема технологічність навчання, що виявляється в повній керованості та контрольованості навчального процесу;



орієнтація на результат діяльності здобувача; поділ діяльності педагога та здобувача; поділ інформації на дані, інформацію та знання; оптимізація навчального знання, тобто поділ знань на декларативні (фактичні, концептуальні, які відповідають на запитання «Що?»), процедурні (відповідають на запитання «Як?»), компетентнісні (відповідають на запитання «Чому?») та метазнання (відповідають на питання «Як влаштовано?») [6, с. 260].

Дослідження вчених підтверджують важливість цифровізації, компетентнісного та технологічного підходів у професійній діяльності педагогів [1; 4; 7]. Аналіз теоретичних досліджень показав, що структурні елементи педагогічного проектування та дизайну схожі. Їх поєднують такі види діяльності педагога, як цілепокладання, моделювання, діагностика.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі та обґрунтуванні технологічного підходу до професійно-педагогічного проектування та дизайну.

У процесі дослідження відповідно до мети було використано такі методи: вивчення, аналіз, порівняння, систематизація психолого-педагогічної, науково-методичної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Проектування є важливим компонентом професійної діяльності педагога. У наукових публікаціях професійно-педагогічне проектування розглядається з позицій поліфункціональної діяльності. У результаті професійно-педагогічного проектування відбуваються зміни в освітньому процесі щодо умов його протікання. Основою для здійснення цієї діяльності, яка має ознаки технологічності й орієнтована на отримання практично значимого результату, є прогностичні знання.

Професійно-педагогічне проектування охоплює змістову складову, технології навчання, планування, управління, контроль освітнім процесом. Під час проектування потрібно передбачити взаємодію психолого-педагогічних, технологічних, організаційно-управлінських компонентів освітнього процесу.

Основними функціями професійно-педагогічного проектування є соціально-освітня, навчальна, технологічна, виховна, розвивальна. Соціально-освітня функція спрямована на визначення професійного спрямування особистості та її життєвої стратегії, профорієнтацію та профвідбір, взаємодію у групах, міжособистісні стосунки в освітньому середовищі тощо. У контексті реалізації навчальної функції проектуються індивідуальні навчальні програми, практичні завдання, професійні ситуації, прийоми і методи навчання на конкретних заняттях. Виховна функція передбачає формування професійних цінностей, поведінки, мотивів, професійної культури здобувачів. Технологічна функція спрямована на процес реалізації проектів різних типів – творчих, практико орієнтованих, пошукових, інформаційних, дослідницьких тощо. Розвивальна функція спрямована на розвиток професійного мислення та мовлення, індивідуально-творчих здібностей, професійно важливих якостей особистості.

Педагогічне проектування – це процес створення інноваційних рішень у сфері освіти. Це може бути розроблення нових навчальних програм, методів навчання, технологій або навіть цілих освітніх систем. Об'єктом такого проектування може бути будь-який елемент освітнього процесу.

Суб'єкти педагогічного проектування – це люди, які безпосередньо займаються створенням проектів. Це можуть бути як окремі фахівці (вчителі, науковці), так і цілі групи людей. Незалежно від свого статусу суб'єкт проектування має володіти певними якостями: це творчість (дає змогу генерувати нові ідеї, виходити за межі стандартних підходів; професіоналізм, що виявляється у глибоких знаннях в галузі педагогіки, психології, методики навчання); працездатність (готовність до тривалої та інтенсивної роботи над проектом); соціальна відповідальність (сприяє розумінню соціальної значущості освіти); стратегічне мислення (виявляється у здатності передбачати наслідки реалізації проекту в довгостроковій перспективі тощо).

Серед видів проектної діяльності прийнято виділяти дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворювальну, нормувальну [2; 3]. Основними етапами педагогічного проектування є аналіз ситуації; генерування ідей, що сприяють вирішенню проблем, розроблення методології проекту; визначення мети проекту, оцінювання.

Процес проектування, будь то в освіті чи в іншій сфері, передбачає використання різноманітних інструментів. Ці інструменти можна розділити на матеріальні та теоретичні. Матеріальні інструменти – це конкретні об'єкти, які використовуються в процесі проектування, такі як закони, стандарти, технічна документація, схеми, таблиці тощо. Теоретичні інструменти – це знання, концепції, теорії, які лягають в основу проекту. Вони включають результати наукових досліджень, ключові положення суміжних наук та інші теоретичні розробки.

Методи проектування є досить різноманітними і залежать від багатьох чинників, таких як характеристики проекту (складність, масштаб, мета); суб'єкти проектування (досвід, кваліфікація, набір методів, якими вони володіють); особливості об'єкта проектування тощо.

Важливим результатом педагогічного проектування є опис проекту. Це документ, в якому детально описано створення і функціонування нової педагогічної системи, процесу або ситуації. Ефективність педагогічного проекту залежить від матеріально-технічної бази та інших умов середовища, мотивації та кваліфікації суб'єктів проектування, узгодженості й ефективності взаємозв'язків між елементами проекту, адаптивності та можливості використання проекту в різних умовах, конкретності і вимірності результатів.

Із проектуванням тісно пов'язаний педагогічний дизайн. Педагогічний дизайн – це процес створення ефективних навчальних матеріалів та методів. Коли ми говоримо про технологічний підхід, маємо на увазі використання сучасних технологій і наукових знань для розроблення навчання. Основною метою педагогічного дизайну є планування та створення навчальної події в освітньому середовищі для реалізації ефективного, систематично спроектованого та комфортного навчання, що розширює освітні можливості кожного здобувача [6]. Сучасний педагогічний дизайн зорієнтований на розроблення навчальної події та досягнення запланованого результату за допомогою інформаційних та цифрових технологій, цифрову компетентність викладача як комплексну якість особистості, яка виявляється у її здатності до впевненої роботи з цифровою інформацією із використанням в освітньому процесі різних цифрових інструментів, ресурсів і засобів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення поставлених освітніх завдань і провадження якісної професійно-педагогічної діяльності. Завдання викладача полягає не у наданні студентам навчальної інформації, а в організуванні процесу доступу до неї, засобів опрацювання та вмінь критичного оцінювання. Викладач виконує роль консультанта, тьютора, який допомагає здобувачам освіти в самостійній пошуковій діяльності з освоєння знань [1].

Педагогічний дизайн здійснюється в кілька етапів, кожен із яких має важливе значення. Розроблення задуму – це початок будь-якого проекту. Етап діагностування цілі допомагає нам зосередитися на головному. Визначення умов забезпечує чітке розуміння процесу. Узагальнення педагогічної ситуації дозволяє врахувати контекст навчання. Структурування процесу допомагає вибудувати логічну послідовність навчання. Вибір варіантів поведінки педагога робить навчання більш гнучким і адаптивним. Діагностика дозволяє оцінити ефективність навчання і внести необхідні зміни.

Педагогічне проектування має базуватися на певних принципах, які забезпечують його наукову обґрунтованість, практичну значущість і ефективність [2, с. 51]. Розглянемо сутність деяких принципів педагогічного дизайну.

Чітке цілепокладання: ми завжди маємо знати, чого хочемо досягти наприкінці навчання. Науковість: все, що ми викладаємо, має бути підтверджено науковими дослідженнями. Наочність: інформацію потрібно подавати так, щоб її було легко

зрозуміти, використовуючи різні способи сприйняття (зорові, слухові тощо). Доступність: навчальний матеріал має бути зрозумілим для всіх студентів незалежно від їхніх початкових знань. Індивідуальність: кожен студент унікальний, і тому навчання має бути адаптованим до його потреб і здібностей. Відкритість: навчання не має бути жорстко структурованим, а студенти повинні мати можливість самостійно досліджувати й відкривати нове. Комплексність: для кращого запам'ятовування інформації потрібно залучати різні канали сприйняття. Рефлексія: студенти мають постійно аналізувати свої досягнення і розуміти, що вони вже знають, а що ще потрібно вивчити. Естетичність: освітнє середовище має бути приємним і спонукати до навчання.

Принципи педагогічного дизайну відображають сучасні тенденції в освіті. Вони підкреслюють важливість активного навчання, розвитку критичного мислення і творчих здібностей студентів. Застосування цих принципів дозволяє створити ефективне й цікаве навчальне середовище, яке сприяє досягненню високих результатів [7, с. 45].

Таким чином, педагогічний дизайн, за технологічним підходом, – це системний процес, який дозволяє створювати ефективні та якісні навчальні матеріали й методи. Педагогічний дизайн переплітається з процесом проектування та розроблення навчальної події за допомогою інформаційних і цифрових технологій, орієнтованих на досягнення запланованого результату кожним учасником освітнього процесу.

На основі технологічного підходу визначається взаємозв'язок компонентів професійно-педагогічного проектування та дизайну під час формотворення освітніх подій на прикладі розроблення навчального курсу. Процес створення ефективного онлайн-курсу передбачає комплексний підхід, який включає кілька послідовних етапів. Кожен із них відіграє ключову роль у забезпеченні високої якості навчання та досягненні поставлених освітніх цілей.

На початковому етапі здійснюється детальний аналіз бажаних результатів навчання. Визначається чіткий перелік знань, умінь та компетенцій, якими має володіти студент після завершення курсу. Цей етап є фундаментом для подальшого проектування навчального матеріалу. Важливим аспектом є визначення значущості курсу для студента. Потрібно врахувати не лише формальні цілі навчання, а й індивідуальні потреби та мотивацію студентів. Це дозволить створити курс, який буде відповідати їхнім очікуванням та інтересам. На етапі дизайну формується загальна структура курсу, вибираються методи навчання та засоби комунікації. Особливу увагу приділяють специфіці онлайн-навчання, використовуючи інтерактивні елементи та мультимедійні ресурси. Візуальна привабливість та різноманітність навчальних матеріалів є ключовими факторами, що забезпечують залучення та утримання уваги студентів протягом усього курсу. На етапі розроблення здійснюється безпосереднє створення навчальних матеріалів, тестів, завдань та інших компонентів курсу. При цьому особлива увага приділяється мотивації студентів, використовуючи різноманітні стратегії та прийоми. Після завершення розроблення курсу здійснюється його впровадження в навчальний процес. Студенти отримують доступ до навчальних матеріалів та виконують завдання. Ефективний онлайн-курс має сприяти розвитку впевненості студентів у своїх силах та можливостях. Це досягається через створення атмосфери підтримки, надання зворотного зв'язку та забезпечення можливостей для самостійної роботи. Результати навчання оцінюються за допомогою різноманітних методів, що дозволяє визначити ефективність курсу та внести необхідні корективи. Досягнення студентами поставлених цілей та отримання задоволення від навчання є важливим показником ефективності курсу. Зворотний зв'язок від студентів дозволяє вдосконалювати навчальні матеріали та методи навчання.

Таким чином, педагогічний дизайн онлайн-курсів є складним процесом, який вимагає системного підходу та врахування багатьох факторів. Дотримання описаних етапів дозволяє створити ефективні та якісні онлайн-курси, що відповідають сучасним вимогам освіти.

**Висновки.** Із наведеного вище можна зробити висновок, що технологічний підхід у навчанні відкриває нові можливості для професійно-педагогічного проектування та дизайну освітніх подій, що гарантує досягнення певного стандарту навчання, продуктивність за результатами та оптимальність затрат. Нові можливості для професійно-педагогічного проектування та дизайну педагогічних явищ можуть стати предметом подальшого наукового пошуку.

#### Список використаних джерел:

1. Біляковська О. О., Прусак Ю. В., Якимович Т. Д. Цифрова компетентність як чинник якості професійно-педагогічної діяльності викладача. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 55. С. 56-63. URL: <https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/504>*
2. Гуменюк Т. Б. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. Вип. 6. С. 51–59.*
3. Литвиненко О. В. Професійно-педагогічне проектування навчального процесу у ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22 (5). С. 103–108.*
4. Макогін О., Савка І., Якимович Т. Проектно-технологічний підхід до професійно-практичної підготовки у фахових коледжах. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»: журнал. 2022. № 3 (3). С. 153–163.*
5. Наход С. А. Педагогічний дизайн як засіб підвищення мотивації студентів у процесі E-learning. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 2 (20). С. 311- 319.*
6. Тараненко Г. Педагогічний дизайн як важлива умова професійного зростання сучасного педагога. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць. Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Запоріжжя: ТДАТУ, 2023. Вип. 26. С. 259–265.*
7. Яременко-Гасюк О. О. Технології педагогічного дизайну підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в контексті компетентнісного підходу (зарубіжний досвід). *ScienceRise: Pedagogical Education. 2017. № 10 (18). Pp. 42–48.*

#### References:

1. Biliakovska, O. O., Prusak, Yu. V., & Yakymovych, T. D. (2024). Tsyfrova kompetentnist yak chynnyk yakosti profesiino-pedahohichnoi diialnosti vykladacha [Digital competence as a factor in the quality of a teacher's professional and pedagogical activity]. *Pedahohichniy almanakh*, (55), 56-63. Retrieved from <https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/504> [in Ukrainian].
2. Humeniuk, T. B. (2010). Proiektuvannia yak pedahohichniy fenomen [Designing as a pedagogical phenomenon]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 13: Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky*, 6, 51-59 [in Ukrainian].
3. Lytvynenko, O. V. (2012). Profesiino-pedahohichne proiektuvannia navchalnoho protsesu u VNZ [Professional and pedagogical design of the educational]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho uniwersytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 22 (5), 103–108 [in Ukrainian].
4. Makohin, O., Savka, I., & Yakymovych, T. (2022). Proiektno-tekhnologichniy pidkhid do profesiino-praktychnoi pidhotovky u fakhovykh koledzhakh [Project-technological approach to professional-practical training in vocational colleges]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriiia «Pedahohika»*, 3(3), 153–163 [in Ukrainian].
5. Nakhod, S. A. (2020). Pedahohichniy dyzain yak zasib pidvyshchennia motyvatsii studentiv u protsesi E-learning [Pedagogical design as a means of increasing students' motivation in the E-learning process Bulletin of the Alfred Nobel University]. *Visnyk uniwersytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky*, 2 (20), 311–319 [in Ukrainian].
6. Taranenko, H. (2023). Pedahohichniy dyzain yak vazhlyva umova profesiinoho zrostannia suchasnoho pedahoha [Pedagogical design as an important condition for the professional growth of a modern teacher]. *Improving the educational process in a higher education institution*, 26, 259–265 [in Ukrainian].

7. Yaremenko-Hasiuk, O. O. (2017). Tekhnolohii pedahohichnoho dyzainu pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu (zarubizhnyi dosvid) [Pedagogical design technologies for training future teachers of professional education in the context of the competence approach (foreign experience)]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 10 (18), 42–48 [in Ukrainian].

**Gavrilyuk M. V.**,  
[orcid.org/0000-0002-2347-2188](https://orcid.org/0000-0002-2347-2188)

**Prusak V. F.**  
[orcid.org/0000-0002-1070-7830](https://orcid.org/0000-0002-1070-7830)

**Yakymovych T. D.**  
[orcid.org/0000-0003-1777-1699](https://orcid.org/0000-0003-1777-1699)

### TECHNOLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PROJECTING AND DESIGN

*The technological approach to professional and pedagogical planning and design has been analysed and substantiated in the article. Projecting is considered as a component of pedagogical activity. Professional-pedagogical design is interpreted as an independent multifunctional pedagogical activity that leads to the creation of new or transformation of existing conditions of the educational process. The main functions of professional and pedagogical design are socio-educational, educational, technological, educational, developmental. Design objects such as technology, method, content of education, educational program, educational program, educational course Design tools are divided into material (legislative acts, documentation, technical means, schemes, tables, etc.) and theoretical (general achievements of scientific research, key theoretical provisions related sciences, etc.). The types of project activities such as research, analytical, prognostic, transformative, normative have been distinguished. The stages of pedagogical design are: situation analysis; generation of ideas that help solve problems, development of project methodology; definition of the project goal, evaluation. Pedagogical design is a process of designing and developing an educational event with the help of information and digital technologies, aimed at achieving the planned result by each participant of the educational process. Pedagogical design in the context of a technological approach includes the following stages: development of the idea; diagnostic task of the target; determination of the composition and conditions leading to the neoplasm; generalization of the nature of the pedagogical situation; dynamic structuring of the process, i.e. arrangement of elements in time, availability of pedagogical tools; thinking about options for the teacher's behaviour; developmental diagnostics. Pedagogical design is intertwined with the process of designing and developing an educational event with the help of information and digital technologies, aimed at achieving the planned result by each participant in the educational process. Based on the technological approach, the relationship between the components of professional and pedagogical planning and design during the formation of educational events has been determined using the example of the development of a training course.*

*Key words: teacher, pedagogical design, design, competence, learning technologies, technological approach.*

*Дата надходження статті: 07.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук,  
 старший науковий співробітник Сліпчишин Л. В.*

УДК 351+37

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.563>

Ковальська Н. М.,  
orcid.org/0000-0002-5758-8373

Копилова С. В.,  
orcid.org/0000-0002-7577-839X

## ІМІДЖЕВА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ

У статті визначено особливості іміджевої складової сучасного публічного службовця / посадовця в контексті його навчальної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації на всіх рівнях. При цьому з'ясовано комплекси компетентності такої особи, що містять багато складових – організаційних, особистих, інтелектуальних, функціональних, моральних тощо, якими має володіти людина, що безпосередньо спілкується з навколишніми громадянами, надає їм різноманітні публічні послуги, виконує їх побажання. Акцентовано, що для ефективної взаємодії службовця та громадян потрібен зворотний зв'язок, тобто останні мають хотіти звернутися до цього працівника ще раз. Це пов'язано з позитивним іміджем останнього, який має формуватися не лише впродовж його життя, але й під час навчання чи перенавчання. У такому ракурсі подано принципи навчальної підготовки, формування такого іміджу, а також застосування коучингу як додаткового методу підвищення кваліфікації, адже адекватне консультування працівника керівником також є засобом набуття першим потрібних знань, а другим – менеджерських якостей та досвіду.

Зроблено висновок, що під час навчальної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців-управлінців потрібно враховувати аспект формування їхнього іміджу, що складається з якостей, які безпосередньо впливають на громадян, а ці люди позитивні якості службовця асоціюють з його фаховою діяльністю та зі всією владною структурою України загалом. Поряд із цим формується загальний комплекс професійної компетентності, що складається з фахових і моральних рис особи, які допоможуть їй не лише у виконанні сьогоденних завдань, але й у подальшому кар'єрному зростанні. У перспективі таких досліджень можна визначити окремий розгляд іміджу державного службовця та посадовця органу місцевого самоврядування.

Ключові слова: підготовка, підвищення рівня кваліфікації, публічний службовець / посадовець, імідж, компетентність.

**Постановка проблеми.** У нових умовах, коли у правовій чи організаційній площині демократичного суспільства на перше місце ставиться людина, значення публічної служби істотно збільшується, адже саме вона зобов'язана надавати громадянам послуги та вирішувати їх проблеми побутового чи матеріального характеру. Тобто це має бути службовець, готовий служити людям, виявляючи при цьому уважність, пошану до них, а також бути креативним, інновативним у виконанні своїх службових обов'язків. Для виконання такої діяльності в нього мають бути й інші риси – фахові, моральні, організаційні тощо, які складають професійну компетентність. Поряд із такою компетентністю службовець (або посадовець органів місцевого самоврядування) мусить відзначатися позитивним іміджем, щоб подобатися громадянам, послуги яким він надає, не лише зовнішньо (що також важливо), але й внутрішньо, викликаючи в них повагу й бажання знову звернутися по допомогу саме до нього (неї).

Від кінця ХХ століття питання іміджу стали актуальними, адже почалися активні політичні процеси в новостворених державах із постанням політичних лідерів, кандидатів у депутати, над іміджем яких почали працювати цілі інститути. Тобто поняття

\*© Ковальська Н. М.

\*© Копилова С. В.

«імідж» і «лідер» стали невід’ємними. Далі імідж став важливим для всіх політичних осіб, які б посади вони не займали (від президентів до продавчинь), адже вони безпосередньо і щоденно контактують із людьми, потребуючи зворотного зв’язку, що свідчить про продуктивну їхню діяльність. Отже, імідж для публічного службовця є дуже важливим, а тому має враховуватися під час його навчальної підготовки чи підвищення кваліфікації.

**Аналіз досліджень.** Питання підготовки публічних службовців / посадовців, зокрема їх навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації є актуальним у науці, адже ці люди безпосередньо працюють із громадянами, від яких залежить рівень легітимності всієї влади – державної та місцевої. Тому на академічному рівні такі дослідження виконуються цілими колективами вчених – наприклад, Національної академії державного управління при Президентові України (Ю. Ковбасюк, О. Оболенський, С. Серьогін, які розробляють і класифікують управлінські проблеми та шляхи їх вирішення [2], І. Шпекторенко, Н. Липовська та ін., які пропонують й аналізують кадрові технології в управлінні [10]). Також питання управління розглядаються на психологічному рівні (Л. Орбан-Лембрик) [5] та на рівні окремих технологій (наприклад, коучингу – В. Гурієвська) [1].

У цьому спектрі однією з площин є імідж публічного службовця, що досліджується з психологічного боку (Ю. Падафет) [6] та у комплексі з організаційними питаннями (І. Пантелейчук) [7]. Більш актуальним на першому етапі формування політичної культури в Україні було питання іміджу лідера – політичного (В. Корнієнко, С. Денисюк) [3] та органу влади (О. Райков) [9], а також узагалі розгляд різноманітних технологій іміджу (В. Маценко) [4] та уніфікація досліджень цього явища (Т. Хомуленко, Ю. Падафет, О. Скориніна), що охоплює його теоретичні та практичні аспекти [11]. Зрештою на рівні держави питання підготовки публічних службовців / посадовців – їх навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації – декларуються в нормативно-правових документах, що визначають порядок такої підготовки, її завдання, принципи, суб’єктів тощо [8].

Попри такий широкий тематичний обсяг досліджень можна визначити певну лауну, недостатньо заповнену, – особливості забезпечення формування позитивного іміджу у процесі навчання й перенавчання публічного службовця / посадовця.

**Мета статті** – визначити особливості іміджевої складової сучасного публічного службовця / посадовця в контексті його підготовки на всіх рівнях. Принагідно буде розглянуто відповідні принципи та комплекси компетентності, а також коучинг як додатковий метод підвищення кваліфікації та менеджерську функцію керівника управлінської установи.

**Виклад основного матеріалу.** За Положенням про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, затвердженим Кабінетом Міністрів України 7.11.2010 р. № 564, така система передбачає мету задоволення потреб органів влади, на які поширюється дія законів України «Про державну службу» та «Про службу в органах місцевого самоврядування», у фахівцях, які мусять мати відповідну компетентність й бути відповідальними у виконанні своїх управлінських обов’язків. Також у Положенні говориться про використання ними інновацій, тобто ці фахівці мають бути креативними [8].

Гадаємо, що в такому компетенційному комплексі публічного службовця важливою є й іміджева складова, адже всі його компетенції слугують одному – бути корисним громадянам своєї держави, а ті своєю чергою будуть у відповідь поважати фахівця за відповідальне та якісне виконання ним своїх обов’язків, що полягають у наданні тим громадянам потрібних їм послуг.

Щоб підготувати такого фахового службовця, працюють відповідні заклади освіти за освітньо-професійними програмами підготовки, перепідготовки та професійними

програмами підвищення кваліфікації, а також відповідні органи управління такою підготовкою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації. Головним закладом у сфері такої підготовки Положення називає Національну академію державного управління при Президенті України, що здійснює методичне забезпечення навчання публічних службовців і підвищення кваліфікації викладачів відповідних кафедр, що займаються підготовкою таких фахівців [там само].

Усі методичні аспекти – визначення мети, змісту, строків, форм і методів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців – позначаються у розроблених такими навчальними закладами освітньо-професійних і професійних програмах, а рівнями такої підготовки є здобуття кваліфікації спеціаліста чи магістра, навчання в аспірантурі, докторантурі за спеціальностями, що стосуються провадження фахової діяльності на публічній службі – державній та місцевого самоврядування. При цьому перепідготовка службовців, спрямована на отримання спеціальності за напрямком «Публічне управління та адміністрування», відбувається на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та набутого практичного досвіду, а підвищення кваліфікації – для оновлення умінь, знань і навичок виконання службових обов'язків [8].

В академічній літературі з державного управління визначаються принципи системи безперервної освіти публічних службовців і посадовців місцевого самоврядування: 1) професійне навчання – складова держслужби, невід'ємна складова кадрової роботи; 2) випереджальний характер навчання з урахуванням інновацій та перспектив розвитку держави; 3) неперервність та обов'язковість характеру навчання всіх службовців і посадовців, пов'язаного з їх фаховим розвитком, реалізацією особистої кар'єри; 4) цільова спрямованість навчання за державними освітніми стандартами, розвиток післявишівської освіти; 5) запровадження результатів науково-дослідної діяльності, зарубіжної практики задля розвитку в слухачів нового стилю мислення, креативності й відповідальності; 6) доступ до використання інформаційного простору слухачами; 7) добір для надання таких освітніх послуг найбільш придатних для цього навчальних закладів; фінансування таких закладів за рахунок коштів державного й місцевого бюджетів; 8) єдине навчально-методичне керівництво всіма елементами навчальної системи в галузі публічного управління [2, с. 244-249].

Якщо брати коучинг як різновид підвищення кваліфікації службовців / посадовців, то В. Гурієвська визначає як провідний його принцип демократичність, адже коучинг має на меті допомогти публічному управлінцю підвищити якість і результативність своєї професійної діяльності, ефективно вирішувати навіть нестандартні завдання. Така демократичність виявляється у взаємодії з командою, співробітництві, вільній комунікації та налагодженні зворотного зв'язку. Саме тому окремих працівників адекватно сприймає ціннісні настанови, набуває навичок культури спілкування (комунікації), взаємодії в колективі (корпоративної культури), правильного розподілу часу (тайм-менеджменту), а також запобігання власному «вигорянню» й вигорянню підлеглого персоналу; підвищення рівня задоволеності від управлінської діяльності [1, с. 36-37].

Існує низка принципів, відповідно до яких відбувається й формування позитивного іміджу службовця / посадовця та яких потрібно навчати студентів бакалаврату й магістратури. Це, зокрема, принцип повторення (передбачає механічне повторення інформації та відповідно сприяє кращому її запам'ятовуванню); принцип неперервного посилення впливу (акцентує на емоційному зверненні до партнера по комунікації, особливо за умови поступового нарощування темпу мовлення); принцип «подвійного виклику» (до впливу через мовлення додається ще й враження від зовнішньої поведінки службовця-співрозмовника, його емоційної сфери).

На рівні здобуття кваліфікації магістра за мету поставлено поглиблення правових, економічних, управлінських, соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних знань,



які передбачають нормативно-правове, організаційно-розпорядче забезпечення органів управління. На рівні підвищення кваліфікації публічних службовців підготовка є безперервною та передбачає навчання за програмами підвищення кваліфікації, участь у постійних семінарах, проходження короткострокових курсів, тренінгів, стажування в органах публічного управління в Україні та за кордоном, самостійну роботу, участь у Всеукраїнському конкурсі «Кращий державний службовець».

Професійні програми розробляються навчальними закладами, узгоджуються з Голодержслужбою та іншими відповідальними органами й передбачають такі напрямки підготовки: удосконалення й оновлення знань, набуття умінь, навичок у фаховій діяльності публічного службовця, Тематичні короткострокові семінари спрямовані на вивчення актуальних проблем управління, актів законодавства, вітчизняного й зарубіжного досвіду, тренінги – відповідно до категорій службовців – проводять: Школа вищого корпусу державної служби (1–4 категорії), центри перепідготовки та підвищення кваліфікації управлінців, інститути державного управління (4-7 категорії). Результати такого навчання враховуються службовцям під час атестацій, зарахування до кадрового резерву та призначення на вищі посади [8].

В академічній літературі також визначаються складові компетентності службовців / посадовців, яких вони мають набути під час навчання чи підвищення кваліфікації. Це зокрема такі: готовність до якісного здійснення своїх посадових повноважень; система стратегічних, цільових, мотиваційних, світоглядних елементів; система особистісних якостей та досвіду роботи; система морально-вольових й організаційних елементів (творчість, чесність, толерантність, порядність, чіткість, системність) та евристичних (здатність до аналізу, синтезу, класифікації, логічність, передбачення), організаційні (чіткість, системність, плановість) [2, с. 244–249].

На основі такого компетентнісного підходу в системі навчання за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» визначено типові складові компетентності претендентів на керівні посади, до яких можна додати вміння застосовувати технологію коучингу, що розглядається вже як один з аспектів управління, тобто менеджерська функція, адже керівник таким чином сприяє реалізації потенціалу своїх підлеглих. А тому будь-який керівник також потребує спеціальної підготовки – знань, умінь, навичок – для виконання такої функції. Тобто ці вміння входять уже до комплексу компетентності керівника [1, с. 37].

Компетентність публічного службовця складається з його фахової підготовленості, креативності, комунікаційної майстерності, проте важливим при цьому залишається іміджевий чинник, що безпосередньо пов'язаний із взаємостосунками з громадянами, а тому прямо впливає на виконання службовцем управлінських функцій, серед яких чи не найголовніша – надання публічних послуг населенню. Тому формування іміджу службовця / посадовця є складним і тривалим процесом, пов'язаним як із іміджем виконавчої влади загалом, так і з окремими культурними, освітніми, політичними аспектами зокрема [9]. Наприклад, якщо взяти посадовця органу казначейства, то його імідж розвивався від давнього скарбника – не лише як охоронця княжої казни, але й архіву, що вміщував духовні, угодові грамоти, тобто він зберігав одну з основ державної влади. Відповідно скарбник мав бути чесним і відповідальним, і ці риси цінуються до нашого часу при його прийнятті на цю посаду.

У підготовці такого фахівця й набутті ним складових його компетентності значну роль відіграє й етичний чинник, що передбачає такі компоненти: 1) моральні цінності – чесність, відповідальність, законність, справедливість, неупередженість, а також інноваційність, креативність, корпоративність тощо; 2) позитивний імідж, що формується відповідно до рівня довіри громадян до влади, а остання в умовах демократії має прагнути до покращення такого стану; 3) особисте ставлення службовців до виконання своїх професійних обов'язків з урахуванням прав, інтересів і потреб

громадян, які у свою чергу мають знати про різноманітні функції органу влади щодо надання громадянам послуг [10, с. 22].

Звісно, що в цьому етичному комплексі акцентується й на ознаках зовнішньої поведінки публічного службовця, негативне враження від якого – навіть безпідставне чи помилкове – може вплинути на вже вироблений імідж в очах населення – і його особистий, і органу влади, і всієї держави загалом. Тобто наявність високих моральних стандартів у службовця безпосередньо пов'язана з демократичністю влади, у що має вірити вся громада, яка забезпечує легітимність тієї влади. Тому вже під час підготовки «слути народу» (надавача управлінських послуг громадянам) мають ураховуватися такі індивідуальні ознаки людини, як чесність, моральність, відповідальність, сумлінність, активність, які допоможуть додати в коло його компетентності професійність, креативність і навіть патріотичність, що формується під час вивчення таких навчальних предметів, як «Історія державної служби», «Державна політика національної та інформаційної безпеки» тощо.

У межах підготовки публічних службовців вирізняється й така її форма, як стажування – в органах державної служби, місцевого самоврядування та за кордоном – для вивчення й обміну досвідом управлінської діяльності. Після цього особа, яка пройшла стажування, надає звіт про це своєму керівнику та керівнику органу, де вона проходила стажування. У разі зарубіжного стажування укладаються відповідні угоди про обмін досвідом, технічну взаємодопомогу між українськими й іноземними закладами відповідно до законодавства України [8].

Потрібно зазначити й суб'єктів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців, де визначаються відповідні замовники таких послуг: Голодержслужба – щодо підготовки магістрів для роботи на посадах 5-7 категорій та підвищення кваліфікації службовців 1-4 категорії; Національна академія – щодо підготовки магістрів для роботи на посадах 1-4 категорії, що здійснюється Національною академією; органи публічного управління – щодо підготовки спеціалістів, магістрів публічного управління, а також підвищення кваліфікації публічних службовців [8].

Отже, наведена вище навчально-методична база та суб'єкти сприяють повномірній підготовці службовців / посадовців, зокрема й такій її складовій, як формування позитивного іміджу, що є важливим аспектом у позитивному сприйнятті управлінців людьми у процесі спілкування з ними (а також із колегами по роботі та з інших органів чи навіть гілок влади) [3, с. 42]. Позитивний результат такого сприйняття залежить і від самопрезентації, що базується на таких зовнішніх аспектах, як одяг, зачіска, погляд, жест, міміка, певні рухи тіла, інтонація й темп мовлення. Тобто службовець має виглядати акуратним і впевненим у своїх силах. Ці аспекти автоматично закладаються в підсвідомість співрозмовника й формують психологічне ставлення – відповідно позитивне чи негативне. Так, позитивному ставленню сприяє ще й вияв зацікавленості до проблем клієнта, бажання допомогти тому в їх вирішенні [4, с. 68].

Сьогодні важливим чинником створення іміджу посадовця / службовця є і його контакт із медіа-засобами й працівниками засобів масової інформації, адже від них багато в чому залежить оцінка органу влади громадськістю. Медіа можуть зорієнтувати останню як на позитивне, так і негативне сприйняття органу влади та його працівників. Тому важливою є роль фахівців зі зв'язків із медіа, або паблік-рїлейшнз, які мають формувати позитивний імідж управлінської установи в очах населення, робити рекламу якості надання нею публічних послуг громадянам [6, с. 270]. Для цього встановлено відповідні засоби іміджевої діяльності, серед яких відзначаємо встановлення й розширення контактів із громадськістю; її інформування про діяльність установи та певні зміни в чинних нормативно-правових актах на її вебсайті; моніторинг реакції громадськості на дії службовців / посадовців; особистий прийом громадян керівництвом, що викликає більшу довіру й пошану; різноманітна шефська, спонсорська, волонтерська

допомога людям, які її потребують; дні відкритих дверей, екскурсії до приміщень управління для громадян, майбутніх студентів спеціальності «публічне управління і адміністрування» і медіа; упровадження телефонної «гарячої лінії» для оперативних повідомлень і запитань від громадян [11, с. 112].

Поряд із підготовкою майбутніх публічних службовців у закладах освіти та їх перепідготовкою й підвищенням кваліфікації, певне навчання відбувається на робочому місці, де консультантом є керівник, досвідчений колега чи інших лідер (зокрема неформальний). Так, В. Гурієвська описує технологію коучингу в публічному управлінні, зокрема в підготовці службовців / посадовців до виконання певних завдань і фахових функцій, адже це потребує наявності комплексу знань у межах науки про управління [1, с. 33], тобто фахової компетентності. У такому разі навчителем є керівник колективу управлінців, який має задіяти партнерську взаємодію як між членами своєї команди, так і з громадськістю, ураховуючи креативний взаємовплив. Таке керівництво та співробітництво сприяють особистісному та фаховому розвитку працівника, оптимізують якість діяльності організації. Тобто лідер у такому разі впливає на формування позитивної організаційної культури [5, с. 86].

**Висновки.** Для публічного службовця чи посадовця важливим є успішний розвиток його кар'єри. Тому під час навчання студентів спеціальності «Публічне управління і адміністрування» на всіх рівнях освіти, а також перепідготовки й підвищення кваліфікації чинних фахівців важливо приділяти увагу такому аспекту, як імідж, адже він становить комплекс якостей, які безпосередньо впливають на громадян – отримувачів публічних послуг від органів влади. Люди підсвідомо асоціюють певні індивідуальні якості службовця з його фаховою вправністю і, відповідно, привабливі риси асоціюють із високою якістю його діяльності.

Звісно, первинними в управлінській діяльності є професійні знання, уміння й навички, адже саме вони визначають фахову придатність управлінця здійснювати обслуговування громадян, ураховуючи їх інтереси й побажання в будь-яких умовах, коли ці знання, уміння й навички можуть потребувати певних удосконалень. Для такого процесу існують форми підвищення кваліфікації, перепідготовки, відповідної практики. Тобто професійна компетентність на сьогодні є обов'язковою вимогою до службовця будь-якого рангу. А відповідно до іміджевої складової поряд із професійною компетентністю важливими є моральні якості управлінця.

Отже, заходи, що вживаються в процесі підготовки публічного службовця на всіх рівнях освіти, перепідготовки, підвищення кваліфікації, мають формувати не лише комплекс його професійної компетентності та підвищувати його моральний рівень, але й формувати позитивний імідж в очах громадян, яким він буде надавати чи вже надає публічні послуги. Це не лише підвищить авторитет окремого працівника органу влади, але й всієї владної структури – як на місцевому рівні, так і на загальнодержавному.

Як перспективу досліджень такого напрямку можна зазначити вивчення іміджу посадовця органу місцевого самоврядування як найбільш наближеної до громади владної особи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гурієвська В. Коучинг як прикладна технологія державного управління. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2011. Вип. 1. С. 32–39.
2. Державна служба: підручник. Національна академія державного управління при Президенті України; редкол.: Ю. В. Ковбасюк (голова), О. Ю. Оболенський (заст. голови), С. М. Серьогін (заст. голови) та ін. К.; Одеса : НАДУ, 2012. Т. 1. 372 с.
3. Корнієнко В. О., Денисюк С. Г. Імідж політичного лідера: проблеми формування та практичної реалізації : монографія. Вінниця: Універсум-Вінниця, 2009. 144 с.
4. Маценко В. Технологія іміджу. К. : Главник, 2005. 96 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Основи психології управління : монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 426 с.
6. Падафет Ю. Г. Імідж державного службовця як системне явище (психологічний аспект). *Актуальні проблеми державного управління: збірник наукових праць*. Х.: Вид-во ХарПІ УАДУ «Магістр», 2003. № 2 (16). Ч. I. С. 269–274.
7. Пантелейчук І. В. Формування позитивного іміджу органів державної влади: теорія, методологія, практика : монографія. К.: Альтерпрес, 2011. 316 с.
8. Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 7.11.2010 р. № 564. Урядовий портал. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/243532336>
9. Райков О. М. Імідж лідера в органі влади. URL: <http://www.nauka-shop.com>
10. Сучасні технології роботи з персоналом: наукова розробка / С. М. Сербогін, І. В. Шпекторенко, Н. А. Липовська та ін.; Національна академія державного управління при Президентові України ; Дніпровський регіональний інститут державного управління. К. : НАДУ, 2010. 45 с.
11. Хомуленко Т. Б., Падафет Ю. Г., Скориніна О. В. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу; НДІ педагогіки та психології ім. В. О. Сухомлинського Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Х. : ВД «Інжек», 2005. 272 с.

### References:

1. Huriiivska, V. (2011). Kouchynh yak prykladna tekhnolohiia derzhavnoho upravlinnia [Coaching as an applied technology of public administration]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*, 1, 32–39 [in Ukrainian].
2. Kovbasiuk, Yu. V., Obolenskyi, O. Yu., & Serohin, S. M. (2012). Derzhavna sluzhba [Civil service]. National Academy of Public Administration under the President of Ukraine. Kyiv; Odesa [in Ukrainian].
3. Korniienko, V. O., & Denysiuk, S. H. (2009). *Imidzh politychnoho lidera: problemy formuvannia ta praktychnoi realizatsii* [The image of a political leader: problems of formation and practical implementation]. Vinnytsia: Universum-Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Matsenko, V. (2005). *Tekhnolohiia imidzhu* [Image technology]. Kyiv: Hlavnyk [in Ukrainian].
5. Orban-Lembryk, L. E. (2002). *Osnovy psykholohii upravlinnia* [Fundamentals of management psychology]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
6. Padafet, Yu. H. (2003). Imidzh derzhavnoho sluzhbovtzia yak systemne yavyshe (psykholohichniy aspekt) [The image of a civil servant as a systemic phenomenon (psychological aspect)]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia*, 2 (16), I, 269–274 [in Ukrainian].
7. Panteleichuk, I. V. (2011). *Formuvannia pozytyvnoho imidzhu orhaniv derzhavnoi vlady: teoriia, metodolohiia, praktyka* [Formation of a positive image of state authorities: theory, methodology, practice]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Regulations on the system of training, retraining and advanced training of civil servants and officials of local self-government. Approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 7, 2010, No. 564. *Uryadovyi portal*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/243532336> [in Ukrainian].
9. Raikov, O. M. (2012). *Imidzh lidera v orhani vlady* [The image of the leader in the authority]. Retrieved from <http://www.nauka-shop.com> [in Ukrainian].
10. Cerohin, C. M., Shpektorenko, I. B., & Lypovska, H. A. (2010). *Suchasni texnologiyi poboty z personalom: naukova rozrobka* [Modern technologies of work with personnel: scientific development]. National Academy of Public Administration under the President of Ukraine; Dnipro Regional Institute of Public Administration. Kyiv: HADU [in Ukrainian].
11. Khomulenko, T. B., Padafet, Yu. H., & Skorynina, O. V. (2005). *Teoretychni ta praktychni aspekty doslidzhennia imidzhu* [Theoretical and practical aspects of image research]. Sukhomlynskyi Research Institute of Pedagogy and Psychology. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv [in Ukrainian].

**Kovalska N. M.,**  
 orcid.org/0000-0002-5758-8373

**Kopylova S. V.,**  
 orcid.org/0000-0002-7577-839X

### IMAGE COMPONENT OF EDUCATIONAL TRAINING PUBLIC SERVANTS

*The features of the image component of a modern public servant/official in the context of their training, retraining and advanced training at all levels have been defined in the article. At the same time, the competence complexes of such a person have been clarified. They contain many components such as organizational, personal, intellectual, functional and moral, etc., which should be possessed by a person who communicates directly with the surrounding citizens, provides them with various public services, and fulfills their wishes. It is emphasised that for effective interaction between an employee and citizens, feedback is required, i.e. the latter must want to contact this employee again. This is connected with the positive image of the latter, which should be formed not only throughout his life, but also during training or retraining. In this perspective, the principles of training, the formation of such an image, as well as the use of coaching as an additional method of professional development have been presented, since adequate counselling of the employee by the manager is also a means of acquiring the necessary knowledge first, and managerial qualities and experience second.*

*It is concluded that during the training, retraining and professional development of managers, it is necessary to take into account the aspect of forming their image, which consists of qualities that directly affect citizens, and these people associate the positive qualities of an employee with his/her professional activity and with the entire power structure of Ukraine in general. At the same time, a general complex of professional competence has been formed, consisting of a person's professional and moral traits, which will help him or her not only in performing current tasks, but also in further career growth. In the perspective of such studies, it is possible to define a separate consideration of the image of a civil servant and an official of a local self-government body.*

*Key words: training, improvement of qualification level, public servant / official, image, competence.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Пономаренко Т. О.*

**УДК 378.0.612**

**DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.552>**

**Козинець І. А.\*,**  
 orcid.org/0009-0006-7544-8020

**Козинець О. Д.\*,**  
 orcid.org/0000-0002-6981-4593

### ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ФІЗІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ ЗДОБУВАЧАМИ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано проблему вивчення фізіології людини здобувачами медичної освіти, що готує їх до визначення й оцінювання стану системи органів людини за відхиленням від норми важливих фізіологічних функцій. Розкрито ключові поняття, зокрема «фізіологія» та «інтерактивне навчання». Особливу увагу приділено досвіду активізації мислення, дій, мовлення й соціально-психологічної адаптації здобувачів медичної освіти в аудиторній і позааудиторній роботі. Узагальнено вплив інтерактивних методів навчання на розвиток їхньої активності та самостійності.*

\*© Козинець І. А.

\*© Козинець О. Д.

З огляду на ступінь усвідомленості сприйняття навчального матеріалу, яким є фізіологія людини, методи навчання диференційовано на пасивні, активні та інтерактивні, схарактеризовано їх дидактичні особливості. Заслужує на увагу розроблена авторами методика комплексного застосування інтерактивних форм, різних методів і засобів, підтримання взаємозв'язку діяльності викладача і здобувачів медичної освіти у процесі фахової підготовки, безперервне поетапне формування професійної компетентності, систематичне опрацювання завдань щодо забезпечення нової якості лікування та піклування про пацієнтів.

Доведено, що відповідно до інтерактивності саме групові методи навчання виявляються більш ефективними й насиченими, хоча вони по-різному можуть позначитися на результативності освітнього процесу, сприяти організації спільних зусиль здобувачів медичної освіти на вирішення поставлених на занятті освітніх завдань. У результаті зроблено висновок, що інтерактивне вивчення фізіології людини здобувачами медичної освіти забезпечує отримання ними досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії та практичної роботи в команді, порівняльного аналізу різних думок і підходів, уміння відстоювати власну думку, підвищення мотивації до професійної діяльності в галузі охорони здоров'я населення.

Ключові слова: методи навчання, інтерактивні методи, здобувачі, медична освіта, функція, наука, фізіологія.

**Постановка проблеми.** В умовах переходу на рівневу систему медичної освіти нині зростає роль і значення відбору змісту, методів і засобів організації освітнього процесу, що сприяє досягненню здобувачами професійної компетентності, достатньої для ефективної реалізації в подальшій професійній діяльності. Під професійною компетентністю здобувача медичної освіти розуміється інтегрована характеристика, що визначає його здатність розв'язувати професійні проблеми й типові завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, із застосуванням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здатностей. Для формування такої компетентності у процесі професійної підготовки потрібно впроваджувати технології навчання, що потребують від здобувачів медичної освіти самостійності, а також зміни характеру взаємодії з викладачами.

Однією з вимог щодо реалізації освітніх програм рівневої підготовки стає широке застосування в освітньому процесі інтерактивних методів проведення аудиторних занять у поєднанні з позааудиторною роботою з метою формування та розвитку професійної компетентності здобувачів медичної освіти, зокрема в ході вивчення фізіології людини. Власне термін «фізіологія» (від грец. *physis* – «природа» і *logos* – «вчення») інтерпретується як наука про життєдіяльність цілісного організму й окремих його частин - клітин, тканин, органів, функціональних систем. Фізіологія прагне розкрити механізм функціонування живого організму, зв'язок його ланок між собою, регуляцію та адаптацію до зовнішнього середовища, походження і становлення у процесі еволюції та індивідуального розвитку людини [1].

Фізіологія розкриває закономірності та механізми життєдіяльності організму і його взаємодії з навколишнім середовищем, що дозволяє з'ясувати й дослідити причини порушень діяльності цих механізмів під час хвороби. Також фізіологія допомагає визначити шляхи і способи впливу на організм, за допомогою яких можна нормалізувати його функції та відновити здоров'я. Тобто фізіологія є теоретичною основою медицини. Медична фізіологія відображає зв'язок між фізіологією та фармакологією, сприяє формуванню фізіологічного мислення щодо використання лікарських засобів у лікуванні хворих.

Основним завданням медичної фізіології є визначити й оцінити стан людини за відхиленням від норми найважливіших фізіологічних функцій. Для повернення до нормального стану організму людини медичним працівником ураховуються

індивідуальні вікові особливості організму, а також екологічні та соціальні умови довкілля [5].

Для медичної фізіології, щоб оцінити життєдіяльність цілісного організму, слід синтезувати комплексні та конкретні відомості, отримані іншими науками - анатомією, цитологією, гістологією, молекулярною біологією, біохімією, екологією, біофізикою та суміжними з ними науками. Кожен фізіолог під час діагностики в обстежуваних ознак функціональних порушень, що можуть бути спричинені адаптацією до екстремальних впливів і прийомом лікарських засобів, має пояснити, чим зумовлені виявлені порушення, а також надати їм еколого-фізіологічного обґрунтування. Це посилює значення вивчення фізіології людини в системі професійної підготовки здобувачів медичної освіти. Адаптація в медичну фізіологію сучасних комп'ютерних технологій дає можливість якісно й кількісно оцінювати отримані результати, а створені математичні моделі найважливіших фізіологічних закономірностей, за допомогою яких життєві процеси відтворюються на комп'ютерах, дозволяють досліджувати різні варіанти реакції організму на дію лікарських засобів [1; 5].

Проте значення фізіології для медичної освіти не обмежується зазначеним. Важливу роль у професійній підготовці здобувачів медичної освіти відіграє вивчення функцій різних органів і систем, що дозволяє моделювати ці функції за допомогою приладів, апаратів і пристроїв, які створені руками людини. Таким чином було сконструйовано апарати для гемодіалізу, електростимуляції серця, дефібриляції та керованого штучного дихання, виготовлено штучне серце й апарати штучного кровообігу.

**Аналіз досліджень.** Оскільки у вивченні фізіології людини здобувачами медичної освіти значну роль відіграє інтерактивне навчання, варто конкретизувати сутність цього ключового поняття. «Інтерактивне навчання» не є новим у сучасній педагогічній теорії та практиці (І. Дичківська, Н. Дудник, О. Пометун, М. Чепіль та ін.) [7], але цілісна теорія інтерактивного навчання донині ще не вибудована. Своїм корінням вищезазначене поняття сягає іншого терміна – «активне навчання». В узагальненні досвіду активного навчання поєдналися найкращі традиції класики зарубіжної (Г. Гегель, А. Дистервег, Дж. Дьюї, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, П. Фрейре та ін.) та вітчизняної (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогічної науки і практики. Так, поняття «інтерактив» увійшло в педагогічний тезаурус із англійського лексикону, де *interact* перекладається буквально від *inter* – «узаємний», «між» і *act* – «діяти». Тож «інтерактивний» означає те, що перебуває в режимі взаємодії (бесіди, діалогу) з будь-чим (наприклад, комп'ютером) або будь-ким (людиною). Тож інтерактивне навчання – це найперше діалогове навчання, у ході якого здійснюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія між, наприклад, викладачем і здобувачами медичної освіти, а також між самими здобувачами медичної освіти.

Як бачимо, сутність інтерактивного навчання стає більш очевидною через порівняння основних методів узаємодії викладача і здобувачів медичної освіти. У цьому контексті «методом навчання» прийнято вважати сукупність способів і прийомів узаємодії між викладачем і здобувачами медичної освіти, завдяки якій відбувається передання й засвоєння знань, умінь і навичок, що передбачені змістом навчання. Узявши за основу ступінь усвідомленості сприйняття навчального матеріалу, яким у нашому дослідженні є фізіологія людини, методи навчання можна поділити на три групи – пасивні, активні та інтерактивні. Кожна із зазначених груп методів має свої дидактичні особливості.

Зокрема, пасивні методи навчання є такою сукупністю способів і прийомів узаємодії викладача і здобувачів медичної освіти, у ході реалізації якої викладач є основною дійовою особою, оскільки саме він керує всім перебігом аудиторного заняття, а здобувачі медичної освіти перебувають у ролі пасивних слухачів, дії яких

підпорядковані директивам викладача. Педагогічна взаємодія на таких заняттях здійснюється через транслявання інформації (лекції), опитування, виконання самостійних чи контрольних робіт, тестування тощо. Пасивні методи визнаються найменш ефективними у процесі навчання.

При застосуванні активних методів навчання здобувачі медичної освіти є свідомими учасниками освітнього процесу, а між ними і викладачем устанавлюються суб'єкт-суб'єктні взаємини.

Натомість інтерактивні методи навчання орієнтовані на розширення взаємодії здобувачів медичної освіти як із викладачем, так і між собою, виходячи із пріоритету активності студентів у процесі навчання. Функція викладача на аудиторних заняттях, де застосовуються інтерактивні методи навчання, полягає у спрямуванні діяльності здобувачів медичної освіти на досягнення дидактичних цілей. Основним методичним інструментарієм інтерактивних занять, спрямованих на здобуття нової інформації, знань і вмінь, а також на закріплення вивченого матеріалу, стають інтерактивні вправи і завдання, що розробляються викладачем, але виконуються здобувачами медичної освіти.

У проведеному нами теоретичному огляді наукових розвідок наголошується, що вітчизняні дослідники (О. Башкір, В. Бондар, С. Васильєва, Н. Волкова, В. Лозова, С. Максимюк, Н. Мойсеюк та ін.) [2; 3] у низці методів активізації процесу пізнання виокремлюють інтерактивні методи навчання. Тож такі методи можемо розглядати як найбільш сучасні активні методи навчання.

Ми поділяємо погляди вітчизняних науковців Д. Антюшко, В. Володавчик, Н. Мосол, С. Решетченко, Л. Сєноґонової, О. Шакун, В. Ягоднікової та ін. [4; 8], які під інтерактивністю розуміють міжсуб'єктну активність в освітньому процесі: знання, що здобувається у спільній діяльності через діалог, полілог суб'єктів, ділову співпрацю, спрямовану на формування та подальший розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців. Це дає нам підстави розглядати методи інтерактивного навчання як сукупність педагогічних способів, прийомів і дій, що спрямовані на організацію освітнього процесу і дозволяють створювати умови для мотивації здобувачів медичної освіти до самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу в процесі взаємодії та взаємонавчання, а також комунікації з викладачем.

Як бачимо, формування у здобувачів медичної освіти професійної компетентності ґрунтується не просто на поданні та оволодінні необхідними знаннями з фізіології людини, відповідними вміннями, способами дій, але й на застосуванні їх для ефективного вирішення реальних і актуальних професійних завдань, що стоять нині перед медичною освітою, орієнтованою на формування комплексного благополуччя окремої людини і покоління. У зв'язку з цим виникає потреба звернутися до методів інтерактивного навчання як організованої взаємодії викладача і здобувачів медичної освіти.

**Мета статті** – проаналізувати інтерактивні методи вивчення фізіології людини здобувачами медичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Говорячи про ефективність інтерактивних методів вивчення фізіології людини порівняно з традиційними, слід зазначити, що вони мають гармонійно доповнювати одне одного. При цьому активність здобувачів медичної освіти виявляється в мисленні, діях, мовленні та соціально-психологічній адаптації. Проаналізуємо, як інтерактивні методи навчання впливають на розвиток активності та самостійності здобувачів медичної освіти (табл. 1).



Таблиця 1

**Вплив інтерактивних методів навчання на розвиток активності та самостійності здобувачів медичної освіти в ході вивчення фізіології людини**

№ з/п	Інтерактивні методи навчання	Коефіцієнт активності й самостійності здобувачів медичної освіти
1	Навчальна ділова гра, дидактична гра	1,0
2	Дослідницька лабораторно-практична робота, дидактична гра на умовному матеріалі	0,75
3	Науково-дослідницька робота, дидактична гра на реальному матеріалі без дискусії	0,75
4	Ігрова ситуація, що імітує реальну професійну ситуацію	0,75
5	Доповідь за результатами дослідження, реферат із заданої теми	0,75
6	Практична робота	0,5
7	Дискусія, суперечка	0,5
8	Розв'язання реальних завдань професійного спрямування	0,5
9	Лабораторна робота зі звітом	0,5
10	Публічний виступ	0,5
11	Лекція, самостійна робота, вирішення творчих завдань, ігровий прийом	0,25
12	Репродуктивна робота за зразком	0,25
13	Виклад, доповідь, повідомлення	0,25
14	Демонстрація макету, навчального відеоролику	0,25

У ході дослідження нами розроблено методику застосування інтерактивних методів при вивченні здобувачами медичної освіти фізіології людини з урахуванням цілей і завдань національної системи освіти й охорони здоров'я. Взято до уваги, що «завданням медичної освіти є забезпечення громадян якісною медичною допомогою через високий рівень підготовки медичних фахівців. Життя та здоров'я пацієнта мають бути основними людськими і професійними цінностями медика. Якісна медична допомога не можлива без зміни культурної парадигми і створення нового професійного середовища, самовідтворюваного і незалежного» [6, с. 4].

Розроблена методика передбачає комплексне застосування інтерактивних методів, різних форм і засобів, підтримання взаємозв'язку діяльності викладача і здобувачів медичної освіти у процесі фахової підготовки, безперервне поетапне формування професійної компетентності, систематичне опрацювання завдань щодо забезпечення нової якості лікування та піклування про пацієнтів.

У ході вивчення фізіології людини ми комплексно впроваджуємо різні методи інтерактивного навчання в органічному поєднанні з традиційними. Процес інтерактивного навчання передбачає організацію різних видів діяльності здобувачів медичної освіти: виявлення поінформованості та активізація особистого досвіду (проведення «мозкового штурму»), проблематизація положень, що розглядаються, виконання дослідницьких завдань у ході лабораторних і практичних робіт, створення та обговорення проблемних завдань у парах, малих групах, загальній групі, аналіз конкретних професійних ситуацій, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуацій.

Теоретичні заняття проводяться у вигляді лекцій, найчастіше евристичного характеру, з елементами проблемного навчання, діалогу зі здобувачами медичної освіти, із застосуванням комп'ютерних технологій. Лекція була і залишається найбільш

поширеним методом і формою навчання, оскільки вона забезпечує живе спілкування викладача зі здобувачами медичної освіти. В освітньому процесі ми застосовуємо різні види лекцій - інформаційну, проблемну, лекцію-візуалізацію, лекцію із застосуванням мультимедійного обладнання (наочні матеріали, слайди, презентації), лекцію-діалог, лекцію прес-конференцію. Лекції, що побудовані із застосуванням комп'ютерних технологій, мають особливу якість. Вони впливають на роботу відразу кількох органів чуття, що підсилюють сприйняття та запам'ятовування матеріалу з фізіології людини: наочність супроводжується візуальним запам'ятовуванням, пояснення лектора впливають на слуховий аналізатор, а запис побаченого приводить у роботу тактильну пам'ять.

На лабораторних заняттях із фізіології людини ми застосовуємо комплекс інтерактивних методів навчання, що забезпечує включення здобувачів медичної освіти до активної навчально-творчої діяльності на основі: 1) вирішення особистісно орієнтованих завдань; 2) діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; 3) обговорення запитань відповідно до плану лабораторного заняття; 4) аналізу усних повідомлень здобувачів медичної освіти та інформаційних текстів; 5) аналізу конкретних професійних ситуацій; 6) спостережень, проведення експериментів, виконання дослідницьких завдань.

З погляду інтерактивності, саме групові методи виявляються більш ефективними й насиченими, хоча вони по-різному можуть позначитися на результативності освітнього процесу, організувати спільні зусилля здобувачів медичної освіти на вирішення поставлених на занятті освітніх завдань. Наведемо конкретний приклад. На лабораторному занятті з вивчення типологічних особливостей вищої нервової діяльності людини та вікових особливостей вищої нервової діяльності дітей і підлітків нами застосовується метод групової дискусії, що розширюється елементами дослідницької діяльності. Спочатку здобувачі медичної освіти, об'єднавшись у пари, визначають індивідуальні особливості вищої нервової діяльності на основі тестового оцінювання властивостей нервової системи і за психомоторними показниками (застосовується тепінг-тест) обговорюють отримані результати. Після цього пропонуємо здобувачам медичної освіти об'єднатися в мінігрупи (по 3–4 особи) для виконання асоціативного експерименту, що впроваджується для виявлення умовних рефлексів на умовні подразники. У мінігрупах студенти впродовж 10–15 хвилин обговорюють отримані результати роботи, аргументують висновки й узагальнення. Виникає дискусія - наприклад, обговорюється питання, чи можна вплинути на основні властивості нервових процесів під час навчання й виховання, і якщо можна, то яким чином. Результатом обговорення є вироблення загальногрупової позиції з обраної проблеми.

Значну увагу у вивченні фізіології людини приділяємо організації самостійної роботи здобувачів медичної освіти. Вона включає завдання із самоспостереження, підготовки доповідей і повідомлень, такі види творчої діяльності, як складання та вирішення тестових завдань, ситуативних завдань, підготовка до роботи тематичного «круглого столу», підготовка презентацій, написання рефератів, участь у проєктній діяльності.

Багаторічний досвід викладацької діяльності дозволяє нам дійти висновку, що викладач має забезпечити цілеспрямовану мотивацію здобувачів медичної освіти на активну професійну підготовку до оздоровчої та лікувально-профілактичної діяльності. Тому вивченню фізіології людини відведено важливу роль. Тож рекомендуємо застосовувати такі прийоми активізації навчання здобувачів медичної освіти:

1) ініціювання індивідуальної та групової активності здобувачів медичної освіти як майбутніх фахівців;

2) оснащення способами продуктивної професійної діяльності, роботи з різними джерелами інформації, результатами діагностики фізичного розвитку людини і функціонального стану органів і систем організму;

3) стимулювання індивідуального вибору і мотивація творчості в галузі охорони здоров'я, організація освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії;

4) забезпечення розвитку критичності мислення здобувачів медичної освіти в галузі охорони здоров'я;

5) активізація співпраці у груповій інтерактивній взаємодії;

6) тренінг моделей професійної поведінки в різних ситуаціях і розвиток комунікативних умінь при вирішенні професійних завдань.

Характерною особливістю вивчення фізіології людини як складової професійної підготовки здобувачів медичної освіти до діяльності в закладах охорони здоров'я є орієнтація на фундаментальну теоретичну підготовку в поєднанні із самостійною дослідницькою, пошуковою і творчою роботою. У зв'язку з цим здобувачі медичної освіти в умовах інтерактивного навчання виконують такі навчальні завдання: на розуміння й пояснення реальних явищ і фактів: аналіз даних, отриманих у результаті досліджень із вікової анатомії, фізіології та гігієни, виступи на семінарах, конференціях, есе, тематичні листівки, плакати, газети; на оволодіння методами дослідницької комплексної практики в галузі охорони здоров'я; на ознайомлення зі стратегіями моніторингового оцінювання стану здоров'я людини і добір однієї з цих стратегій для проведення власного дослідження в галузі охорони здоров'я; підготовка реферату за результатами досліджень, ведення щоденника розвитку дитини і стану її здоров'я; на розвиток рефлексивного досвіду, здібностей до розв'язання актуальних проблем у галузі охорони здоров'я; на прийняття індивідуальної та колективної відповідальності за професійні дії в галузі охорони здоров'я за результатами проведених під час виконання лабораторних робіт досліджень функціонального стану систем внутрішніх органів.

**Висновки.** Діяльнісна участь здобувачів медичної освіти у вивченні фізіології людини із застосуванням інтерактивних методів забезпечує:

- по-перше, отримання особистісного досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії та практичного досвіду роботи в команді у процесі поетапного розроблення та можливої реалізації творчого проєкту;

- по-друге, отримання досвіду порівняльного аналізу різних думок і підходів, а також вироблення вміння відстоювати свою позицію, що допомагає критично осмислити наявний особистий досвід і власне уявлення про проблеми функціонування організму людини;

- по-третє, підвищення мотивації до професійної діяльності в галузі охорони здоров'я населення.

Розглянуті методи інтерактивного навчання, які ми застосовували у процесі викладання фізіології людини, активізують розумову діяльність здобувачів медичної освіти, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють розумінню складних питань фізіології організму людини.

Перспективи подальших досліджень полягають в апробації інтерактивних технологій навчання природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки здобувачів медичної освіти.

**Список використаних джерел:**

1. Медична біологія, Анатомія, Фізіологія та Патологія людини : підручник / Я. І. Федонюк, С. І. Дубінін, Л. Я. Федонюк, Л. Т. Котляренко. Львів : Новий Світ-2000, 2020. 880 с.
2. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
3. Попова Г., Шаполова В. Технологія створення та проведення рольової гри в педагогічному процесі. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2021. № 2. С. 34–48.

4. Свінченко І. А. Інтерактивне навчання. *Біологія*. 2018. № 31/32. С. 65–79.
5. Сидоренко П. І., Бондаренко Г. О., Куц С. О. *Анатомія та фізіологія людини : підруч. для студ. вищих навч. закл. ... за спец. «Лікувальна справа», «Акушерська справа», «Лабораторна діагностика»*. Вид. 5-е, випр. Київ : Медицина, 2015. 248 с.
6. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. URL: [https://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical\\_education\\_analytics.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical_education_analytics.pdf)
7. Чепіль М. М., Дудник Н. З. *Педагогічні технології : навч. посіб.* Київ : Академвидав, 2012. 223 с.
8. Шакун О. Інтерактивна стіна. Досвід використання можливостей Smart Notebook. *Біологія (Шкільний світ)*. 2019. Лют. (№ 2). С. 58–63.

#### References:

1. *Medychna biolohiia, Anatomiiia, Fiziolohiia ta Patolohiia liudyny [Medical biology, Anatomy, Physiology and Pathology of man]: textbook / Fedonyuk, Ya. I., Dubinin, S. I., Fedonyuk, L. Ya., & Kotlyarenko, L. T. (2020). Lviv: Novy Svit-2000. [in Ukrainian].*
2. Pometun, O. (2007). *Interaktyvni metodyky ta systema navchannia [Interactive methods and training system]. Kyiv: Shkilnyi svit. [in Ukrainian].*
3. Popova, H., & Shapovalova, V. (2021). *Tekhnolohiia stvorennia ta provedennia rolvoi hry v pedahohichnomu protsesi [The technology of creating and conducting a role-playing game in the pedagogical process]. Theory and practice of managing social systems: philosophy, psychology, pedagogy, sociology, 2, 34–48. [in Ukrainian].*
4. Svinchenko, I. A. (2018). *Interaktyvne navchannia [Interactive learning]. Biology, 31/32, 65–79 [in Ukrainian].*
5. Sidorenko, P. I., & Bondarenko, H. O., & Kuts, S. O. (2015). *Anatomiiia ta fiziolohiia liudyny [Anatomy and physiology of a person]: a textbook. for students higher education closing ... for special «Medical case», «Obstetric case», «Laboratory diagnosis». Kind. 5th, ex. Kyiv: Medicine [in Ukrainian].*
6. *Stratehiia rozvytku medychnoi osvity v Ukraini [Strategy for the development of medical education in Ukraine]. Retrieved from [https://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical\\_education\\_analytics.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical_education_analytics.pdf) [in Ukrainian].*
7. Chepil, M. M., & Dudnik, N. Z. (2012). *Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]: teaching. manual. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].*
8. Shakun, O. (2019). *Interaktyvna stina. Dosvid vykorystannia mozhlyvostei Smart Notebook [Interactive wall. Experience using Smart Notebook capabilities]. Biology (School world). February, 2, 58–63 [in Ukrainian].*

**Kozynets I. A.,**

*orcid.org/0009-0006-7544-8020*

**Kozynets O. D.**

*orcid.org/0000-0002-6981-4593*

### INTERACTIVE METHODS OF STUDYING HUMAN PHYSIOLOGY BY STUDENTS OF MEDICAL EDUCATION

*The article analyzes the problem of studying human physiology by students of medical education, which prepares them to determine and evaluate the state of the human organ system based on the deviation from the norm of important physiological functions. Key concepts are revealed, in particular, «physiology» and «interactive learning». Special attention is paid to the experience of activation of thinking, actions, speech and socio-psychological adaptation of students of medical education in classroom and extracurricular work. The impact of interactive learning methods on the development of their activity and independence is summarized.*

*Taking into account the degree of awareness of the perception of educational material, which is represented by human physiology, teaching methods are differentiated into passive, active and interactive, and their didactic features are characterized. Worthy of attention is the methodology developed by the authors for the complex application of interactive forms, various methods and tools, maintaining the relationship between the activities of the teacher and students of medical education in the process of professional training, the continuous step-by-step formation of professional competence, the systematic processing of tasks to ensure a new quality of treatment and care for patients.*

*It has been proven that, from the point of view of interactivity, it is group learning methods that are more effective and rich, although they can affect the effectiveness of the educational process in different ways, to organize the joint efforts of students of medical education to solve the educational tasks set in the class. As a result, it was concluded that the interactive study of human physiology by students of medical education provides them with the experience of: subject-subject interaction and practical work in a team; comparative analysis of different opinions and approaches, ability to defend one's opinion; increasing motivation for professional activity in the field of public health protection.*

*Key words: teaching methods, interactive methods, students, medical education, function, science, physiology.*

*Дата надходження статті: 15.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шпак В. П.*

УДК 378.147.091.31:[005.336.2:378.22:61]

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.574>

**Маруш І. В.\***,

*orcid.org/0000-0003-2476-0963*

## ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

*У статті розглянуто проблему підготовки в сучасних реаліях майбутніх фахівців медичної галузі; досліджено поняття педагогічних термінів «модель» та «моделювання». Авторкою описано будову концептуальної моделі, яка містить три взаємопов'язаних блоки – концептуально-цільовий, змістовно-діяльнісний та результативно-оцінний; визначено завдання моделі. У статті розкрито та детально описано методологічні підходи до формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців-медиків – компетентнісний, акмеологічний, особистісний, системний, діяльнісний, сформульована їх сутність.*

*Ефективність використання зазначених підходів полягає в застосуванні педагогічних принципів. До найбільш уживаних дидактичних принципів належать такі: науковості, послідовності навчання, систематичності, наочності, доступності, професійної майстерності викладача, міжкультурної взаємодії; саме вони формують особистість майбутнього фахівця.*

*Автором виділено етапи формування в майбутніх фахівців медичної галузі аналітичної компетентності: інформаційно-підготовчий, змістовно-праксеологічний та рефлексивно-корекційний. Система проблемних завдань із використанням різних методик змішаного навчання має значущість на кожному етапі формування аналітичних умінь.*

*У статті деталізовано значення кожного компонента аналітичної компетентності – мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, комунікативного та рефлексивного, визначено критерії та показники їх сформованості. Ступінь сформованості запропонованих складників демонструють рівні сформованості аналітичної компетентності – репродуктивний, конструктивно-варіантний та творчий, які релевантні для кожного показника.*

*У статті описано результати констатувального та формувального етапів експерименту, зроблено висновок про доцільність застосування авторської методики.*

*Ключові слова: модель, показники, критерії, аналітична компетентність, фахівці медичної галузі.*

**Постановка проблеми.** Справжніми викликами сьогодення для системи медичної освіти є продовження професійної підготовки майбутніх медиків, використовуючи нові інформаційні технології в умовах змішаного навчання. Для формування аналітичної

\*© Маруш І. В.

компетентності авторкою створено концептуальну модель, яка має низку завдань, певні принципи та підходи, які необхідно реалізувати для досягнення мети; визначено компоненти, показники, критерії та рівні сформованості аналітичної компетентності медичного працівника.

**Аналіз досліджень.** Над визначенням критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентностей працювали: Н. Лобач – для визначення адаптованості та готовності до роботи з інформаційними джерелами; В. Ягупов, Н. Величко, І. Гириловська – для педагогічних працівників ПТНЗ. Л. Яковишена вивчала цю тему стосовно фахових молодших бакалаврів-медиків; Л. Поєдинцева досліджувала формування фахових компетентностей у медичних сестер. Т. Смагіна вивчала питання сформованості проектно-аналітичної компетентності у прикордонників. У роботах О. Любінської опрацьовано питання формування аналітичних здібностей у майбутніх фахівців із лабораторної медицини.

**Метою статті** є експериментальна перевірка моделі формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Модель (англ. model, нім. modell, фр. modele, лат. modulus – «міра, аналог, зразок») – це схема, графік, стислий зміст певного явища, об'єкта чи процесу, який є його спрощеною заміною [5]. С. Гончаренко дає визначення поняття моделі як додаткового засобу, який під час дослідження може надати якісно нову інформацію про об'єкт дослідження; також це поняття характеризується як штучно створена елементарна система, яка точно відображає властивості та зв'язки об'єктів, що досліджуються [1]. І. Ковальчук стверджує, що це певний умовний образ предмета дослідження, що допомагає отримати нові знання [3]. Ю. Шапран зазначає, що термін «модель» у педагогічних дослідженнях має декілька значень: вона передбачає деяке спрощення дійсності та допомагає вивчити нове явище на основі вже дослідженого [6]. Л. Мартинець наголошує, що модель – це відображення у формулі або схемі ознак предмета чи явища, яке досліджується та має цільовий характер [4]. Отже, аналізуючи твердження науковців, можна зробити висновок, що модель – це система, яка відображає властивості досліджуваного явища, допомагає послідовно вивчити його та сформулювати нові закономірності через взаємодію структурних компонентів моделі.

Моделювання (англ. scientific modelling, simulation, нім. modellieren, modellierung, simulation) – це науково обґрунтований метод педагогічного дослідження, який широко застосовується в дослідженнях формування педагогічних явищ серед здобувачів у ЗВО.

Під час створення концептуальної моделі дослідження формування аналітичної компетентності на основі педагогічного моделювання враховувалась етапність як єдність процесу та результату, необхідних для отримання сформованої аналітичної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі при застосуванні моделей змішаного навчання, використання ними інформаційних технологій, вміння користуватися освітньо-інформаційними платформами.

Концептуальна модель побудована з трьох взаємопов'язаних блоків – концептуально-цільового, змістовно-діяльнісного та результативно-оцінного. **Концептуально-цільовий блок** визначає потребу підготовки конкурентоспроможного фахівця галузі 22 «Охорона здоров'я», має теоретико-методологічну основу та відображає дидактичні та специфічні підходи та принципи.

Для реалізації мети моделі були визначені методологічні підходи – компетентністний, акмеологічний, особистісний, системний, діяльнісний. Компетентністний підхід передбачає здатність у майбутніх медиків визначати пріоритетні цілі професійної діяльності, бути готовими до творчої діяльності, використовувати новітні форми й методи навчання і полягає в оволодінні загальними та фаховими (спеціальними) компетентностями. У контексті компетентнісного підходу відбувається симуляція практичних ситуацій, що моделюють професійну діяльність. Таким чином створюються умови, що дозволяють сформулювати в медика комплекс

необхідних компетентностей. *Акмеологічний* підхід висвітлює різноаспектність кожного здобувача в рамках конкретної спеціалізації (група здобувачів може вирішувати поставлене завдання індивідуально, кожен своїм способом; завдання буде виконано правильно, проте шляхи його розв'язання можуть бути різними («акме» – вершина, тобто здобувач має можливість досягнути особистої професійної «вершини» ухвалення певного рішення). *Особистісний* підхід реалізується на підготовці завдань, орієнтованих на вивчення особистості здобувача освіти як індивідуальності та суб'єкта комунікації, рефлексію здобувача, його прагнення до самовдосконалення та безперервного розвитку, які у свою чергу пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій та моделей змішаного навчання й забезпечують якість отриманої підготовки. *Системний* підхід полягає у вивченні аналітичної компетентності як цілісної системи, утвореної з п'яти компонентів – мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, комунікативного та рефлексивного. Використання системного підходу забезпечує декомпозицію явища на складники і вивчення кожного з них у зв'язку між собою. Крім того системність полягає у виокремленні рівнів – репродуктивного, конструктивного та творчого. *Діяльнісний* підхід передбачає реалізацію праксеологічного компонента аналітичної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі. Він полягає в застосуванні моделей змішаного навчання та використанні сучасних інформаційних технологій, що передбачає модернізацію методів, форм і засобів і робить досягнення праксеологічного компонента аналітичної компетентності практично орієнтованим. Однією з переваг діяльнісного підходу є узгодження фахової підготовки з умовами ринку праці через моніторинг рекомендацій зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів.

Ефективність використання зазначених підходів полягає в застосуванні педагогічних принципів. До найбільш уживаних дидактичних принципів належать такі: науковості, послідовності навчання, систематичності, наочності, доступності, професійної майстерності викладача, міжкультурної взаємодії [2]. До спеціальних принципів належать: міждисциплінарної інтеграції, особистісної цілеспрямованості, формування індивідуальної освітньої траєкторії, диференційованості, фасилітації та творчого успіху, наочності у змішаному навчанні, практичної спрямованості професійної підготовки. *Принцип міждисциплінарної інтеграції* є одним із важливих у здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі й полягає в узгодженні дій викладачів різних навчальних дисциплін, які дозволяють оптимізувати та зробити більш інтенсивним освітній процес; наприклад, вивчення клінічних дисциплін не можливе без попереднього засвоєння фундаментальних дисциплін; вивчення організму на клітинному рівні (дисципліна «Гістологія, цитологія та ембріологія») не можливе без попереднього вивчення макроскопічної структури організму (дисципліни «Анатомія людини» та «Топографічна анатомія»). Такі міжпредметні зв'язки сприяють систематизації та узагальненню навчального матеріалу, формують у здобувачів базові (загальнопредметні) знання, вміння та практичні навички. *Принцип особистісної цілеспрямованості* полягає в готовності майбутніх фахівців медичної галузі до професійного вдосконалення та особистісного розвитку відповідно до потреб суспільства, базових ціннісних, смислових, моральних і деонтологічних позицій майбутніх медичних працівників. *Формування індивідуальної освітньої траєкторії* є одним із сучасних принципів формування певного педагогічного явища, що забезпечується зацікавленістю певними навчальними дисциплінами та можливістю їх вивчення у зручний для студента час. Цей принцип може втілюватися через різноманітні форми і методи змішаного навчання, реалізується в самостійному пошуку інформації за запитом, її презентації, виявлення та виправлення помилок, комбінування інформації з метою отримання нових творчих ідей. *Принцип диференційованості* полягає у використанні різнорівневих завдань, що дає можливість поступово сформувати необхідні знання та вміння й використовувати їх на різних етапах становлення професійної особистості здобувачів.

*Принцип фасилітації та творчого успіху.* Фасилітація – це складне особистісно орієнтоване явище, що характеризує діяльність педагога, спрямовану на підтримку та професійне зростання здобувача освіти, його самореалізації, розвитку інтелектуального та креативного потенціалу [7]. Цей принцип у процесі фахової підготовки майбутніх медиків виявляється в застосуванні активних методів і форм змішаного навчання, що сприяє досягненню значних успіхів у навчанні, дисциплінованості.

*Принцип наочності.* Засновник цього принципу Я. Коменський стверджував, що «необхідно здобувати мудрість не з книг, а з неба, землі, дубів і буків, а якщо ми маємо намір передавати учням істинні й достовірні знання, то повинні навчати за допомогою особистого спостереження і чуттєвої наочності» [8]. Він є важливою ланкою у процесі підготовки медичних фахівців, адже без активації всіх сенсорних систем, насамперед зорової, не можна якісно навчити медика. Існує думка ще від часів Гіпократів, що найбільш результативним для медичного фахівця є навчання біля ліжка хворого, і саме пацієнт тут є об'єктом наочності.

*Принцип практичної спрямованості* професійної підготовки виявляється у цілеспрямованому виборі змісту, форм, методів і засобів організації освітнього процесу, що спрямований на здобуття актуальних знань і навичок з медицини. Реалізується він за допомогою інтересів, переконань і мотивів майбутніх фахівців.

**Змістовно-діяльнісний блок** концептуальної моделі включає такі компоненти, як організаційно-педагогічні умови, особливості та моделі змішаного навчання, етапи формування аналітичної компетентності. Виділяємо етапи формування в майбутніх фахівців медичної галузі аналітичної компетентності: інформаційно-підготовчий, змістовно-праксеологічний та рефлексивно-корекційний. Система проблемних завдань із використанням різних методик змішаного навчання має значущість на кожному етапі формування аналітичних вмінь.

*Інформаційно-підготовчий етап* полягає у формуванні системи знань про стратегії аналітичної компетентності, її значущість для процесу фахової підготовки та майбутньої практичної діяльності.

*Змістовно-праксеологічний етап* дозволяє розв'язувати ситуаційні завдання та тестові вправи із застосуванням конкретного алгоритму, з системою яких здобувач освіти ознайомився на попередньому етапі. Таким чином відбувається закріплення отриманих знань і початок формування необхідних умінь на основі отриманих знань, а також уміння обґрунтувати, чому саме обрана конкретна методика. Зміст таких вправ має професійну значущість і забезпечує оволодіння студентами навчальними та комунікативними стратегіями аналітичної діяльності.

*Рефлексивно-корекційний етап* полягає у формуванні вмінь здобувача розв'язувати складні проблемні ситуаційні завдання та забезпечує інтегроване вдосконалення практичних вмінь, аналізу та узагальнення інформації, її структурування, висловлення власної думки, здатність до діалогу між всіма учасниками проблемної ситуації та в усвідомленні подальшого розвитку стратегій формування аналітичної компетентності. **Результативно-оціночний блок** дозволяє оцінити сформованість аналітичної компетентності в майбутніх фахівців медичної галузі і включає компоненти та рівні сформованості аналітичної компетентності. Структурними компонентами є:

1) мотиваційний – характеризує розуміння необхідності пошуку актуальної та значущої інформації для забезпечення фахових потреб та інтересів, реалізації себе у практичній сфері, зацікавленість у професії;

2) когнітивний – дозволяє визначити рівень сформованості знань та методів і технологій пошуку, обробки, збереження та аналітико-синтетичної переробки інформації;

3) праксеологічний – відображає рівень володіння знаннями про алгоритми, способи, засоби ефективного пошуку, використання та застосування інформації;



4) комунікативний – визначає рівень взаємодії в середовищі діяльності та формування здатності до командної роботи;

5) рефлексивний – характеризує усвідомлення власного досвіду в інформаційно-аналітичній діяльності, оцінювання отриманого результату, знаходження помилок та вміння їх виправляти, адекватної реакції на зауваження.

Ступінь сформованості запропонованих компонентів демонструють рівні сформованості аналітичної компетентності – репродуктивний, конструктивно-варіантний та творчий, релевантні для кожного показника.

Для перевірки створеної концептуальної моделі формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю в умовах змішаного навчання був проведений експеримент. Для кожного компоненту було визначено критерії та спеціальну діагностичну методичку, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Критерії, показники та методики діагностики компонентів аналітичної компетентності**

Показники	Методи діагностики
1	2
<b>Мотиваційний складник</b>	
1. Усвідомлення цінності аналітичної компетентності для здійснення професійної діяльності 2. Умотивованість до здійснення професійної діяльності 3. Орієнтованість у професійній діяльності на аналітичну роботу	Авторська анкета
<b>Когнітивний складник</b>	
1. Розуміння суті, змісту, цілей та завдань аналітичної діяльності під час фахової підготовки 2. Знання форм і методів аналізу і синтезу/здійснення аналітичної діяльності раціональне використання під час роботи з інформацією	Тестування (тести різних видів та рівнів)
<b>Праксеологічний складник</b>	
1. Здійснення аналітичних операцій під час профілактичної та лікувальної діяльності 2. Уміння використовувати сучасні інформаційні й комунікаційні технології у вирішенні аналітичних завдань 3. Уміння розв'язувати нетипові професійні завдання з використанням аналітичних методів за наявності неповної або обмеженої інформації про стан пацієнта	Ситуаційні завдання, кейси
<b>Комунікативний складник</b>	
1. Здійснення аналітичних операцій під час профілактичної та лікувальної діяльності 2. Уміння використовувати сучасні інформаційні і комунікаційні технології при вирішенні аналітичних завдань 3. Уміння розв'язувати нетипові професійні завдання з використанням аналітичних методів за наявності неповної або обмеженої інформації про стан пацієнта	Анкета дослідження комунікативних та авторських схильностей (за В.В. Синявським та Б. О. Федоришин)

Продовження табл.1

1	2
Рефлексивний складник	
1. Прагнення до самопізнання і саморозвитку під час роботи з інформаційними джерелами; 2. Усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності продовження навчання з інформаційними ресурсами протягом усього їхнього життя 3. Планування, коригування власної траєкторії навчання, адекватної оцінки власних знань та досягнень	Методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема

В експерименті брали участь 253 здобувачі освіти, які навчаються за освітніми програмами другого (магістерського) рівня вищої освіти. Експериментальну групу створили 128 студентів: 40 студентів КВНЗ «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», 50 студентів Черкаської медичної академії, 20 студентів Житомирського медичного інституту, 18 здобувачів КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Контрольна група створена 135 студентами: 20 студентів КВНЗ «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», 30 студентів КВНЗ «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», 30 студентів Черкаської медичної академії, 55 студенти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

На етапі констатувального експерименту були отримані такі результати:

– творчий рівень сформованості *мотиваційного* складника аналітичної компетентності (АК) майбутніх медиків зафіксовано у 19,5 % контрольної групи (КГ) та 19,3 % експериментальної групи (ЕГ) досліджуваних, конструктивно-варіантний рівень виявлено у 55,5 % (КГ) та 54,8 % (ЕГ) учасників експерименту, а на репродуктивному рівні знаходиться 25 % (КГ) та 25,9 % (ЕГ) учасників експерименту;

– творчий рівень сформованості *когнітивного* складника АК виявлено у 11,9 % учасників експерименту з ЕГ та 10,9 % – з КГ. Конструктивно-варіантний – у 60 % студентів з ЕГ та 60,9 % студентів з КГ та на репродуктивному рівні сформованості когнітивного складника АК знаходиться 28,1 % учасників експерименту з ЕГ та 28,2 % – з КГ;

– творчий рівень сформованості *комунікативного* складника виявлено у 11,1 % досліджуваних з ЕГ та 10,9 % – з КГ. Конструктивно-варіантний рівень – у 58,5 % досліджуваних з ЕГ та 59,4 % – з КГ. А на репродуктивному рівні – 30,4 % учасників експерименту з ЕГ та 29,7 % – з КГ;

– творчий рівень сформованості *рефлексивного* складника АК здобувачів зафіксовано у 7,8 % (КГ) та 8,1 % (ЕГ) досліджуваних, конструктивно-варіантний рівень – у 60,2 % (КГ) та 59,3 % (ЕГ) учасників експерименту, а на репродуктивному рівні – 32 % (КГ) та 32,6 % (ЕГ) учасників експерименту;

– творчий рівень сформованості *праксеологічного* складника виявлено у 6,7 % досліджуваних з ЕГ та 5,5 % – з КГ. Конструктивно-варіантний рівень – у 58,5 % досліджуваних з ЕГ та 59,4 % – з КГ. Та на репродуктивному рівні сформованості праксеологічного складника знаходиться 34,8 % учасників експерименту з ЕГ та 35,2 % – з КГ.

**Висновки.** Після проведення формувального експерименту в КГ зросла кількість досліджуваних із творчим та конструктивно-варіантним рівнем сформованості *мотиваційного* складника на 3,9 % та на 4,7 % відповідно. Водночас зменшилась на 8,6 % частка учасників КГ із репродуктивним рівнем сформованості мотиваційного складника. Однак ці позитивні зміни виявилися незначущими. Щодо *когнітивного* складника АК: в ЕГ зросла кількість респондентів із творчим та конструктивно-варіантним рівнями сформованості когнітивного складника АК на 8,1 % та 8,9 % відповідно, водночас

зменшилась кількість досліджуваних із репродуктивним рівнем сформованості вказаного складника на 17%. Експериментальна група зросла якісно, її кількісні показники значуще перевищують відповідні показники на етапі констатувального експерименту; *комунікативний* складник: в ЕГ зросла кількість учасників цієї групи з творчим та конструктивно-варіантним рівнем сформованості комунікативного складника АК на 8,9 % та на 8,9 % відповідно; *рефлексивний* складник: в ЕГ зросла кількість досліджуваних з творчим та конструктивно-варіантним рівнем сформованості рефлексивного складника АК на 7,5 % та на 11,1 % відповідно; водночас зменшилась на 18,6 % кількість студентів цієї групи з репродуктивним рівнем сформованості рефлексивного складника. В експериментальній групі відбулись позитивні якісні зміни, а кількісні показники суттєво поліпшились; *праксеологічний* складник: в ЕГ зросла кількість респондентів з творчим та конструктивно-варіантним рівнем сформованості професійного складника АК на 8,9 % та на 7,4 % відповідно; водночас зменшилась на 16,3 % кількість студентів цієї групи з репродуктивним рівнем сформованості професійного складника АК.

Такі результати ми отримали після проведення формувального експерименту досліджуваних груп, які стали якісно неоднорідними, а кількісні показники експериментальної групи суттєво перевищують відповідні показники контрольної групи, що свідчить про ефективність авторської методики. Визначені показники, критерії та рівні сформованості педагогічного явища є основою для діагностики рівня компонентів аналітичної компетентності на констатувальному етапі дослідження. Наведені результати педагогічного експерименту свідчать про ефективність реалізації конструктивної моделі та організаційно-педагогічних умов формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців медичної галузі. Перспективу для подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні змісту практично спрямованих завдань як однієї з ключових організаційно-педагогічних умов для покращення результатів сформованості компонентів аналітичної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі.

#### Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
2. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень: підручник. Харків: Право, 2019. 368 с.
3. Ковальчук І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін засобами інноваційних технологій: дис. ... д-ра філософії / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2023. 331 с.
4. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.
5. Семенова А. В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу : навч. посіб. для студ. педагогічних закладів освіти та вчителів природничо-математичного циклу загальноосвітніх шкіл. Одеса : Друк, 2001. 207 с.
6. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2012\\_12\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_9)
7. Швардак М. В. Фасилітація у процесі формування творчої особистості майбутнього педагога. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 175–183.
8. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

#### References:

1. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv-Vinnitsia [in Ukrainian].
2. Danylian, O. H., & Dzoban, O. P. (2019). *Metodolohiia naukovukh doslidzen* [Methodology of scientific research]. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

3. Kovalchuk, I. (2023). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv farmatsii v protsesi vyvchennia khimichnykh dystsyplin zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii* [Formation of professional competence of future pharmacy specialists in the process of studying chemical disciplines by means of innovative technologies]. (Candidate's thesis). Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Martynets, L. A. (2015). *Suchasni modeli osvity* [Modern models of education]. Donetsk [in Ukrainian].
5. Semenova, A. V. (2001). *Orhanizatsiia ta upravlinnia tvorchoiu diialnistiu starshoklasnykivna urokakh pryrodnycho-matematychnoho tsykladu* [Organization and management of creative activities of high school students in the lessons of the science and mathematics cycle]. Odesa: Druk [in Ukrainian].
6. Shapran, Yu. (2012). *Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii* [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher]. *Ridna shkola*, 12, 39–43. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2012\\_12\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_9) [in Ukrainian].
7. Shvardak, M. (2015). *Fasylytatsiia u protsesi formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha* [Facilitation in the process of forming the creative personality of the future teacher]. *Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvitnoi paradyhmy*, 175–183 [in Ukrainian].
8. Yahupov, V. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

**Marush I. V.,**

*orcid.org/0000-0003-2476-0963*

#### **PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF THE MODEL OF FORMATION OF ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS**

*The article studies the problem of training future medical specialists in modern realities; the concept of the pedagogical terms "model" and "modelling" has been investigated. The author describes the structure of the model: three interrelated blocks: conceptual-target, content-active and result-evaluative; the task of the model has been defined. Methodological approaches to the formation of analytical competence of future medical specialists have been detailed and described in the article: competence-based, acmeological, personal, systemic, activity-based, and their essence has been formulated.*

*The effectiveness of using these approaches lies in the application of pedagogical principles. The most used didactic principles include the following: scientificity, sequence of learning, systematicity, visibility, accessibility, professional skill of the teacher, intercultural interaction. They form the personality of the future specialist.*

*The author highlights the stages of formation of analytical competence in future medical specialists: informative-preparatory, substantive-praxeological and reflective-corrective. The system of problem tasks using various methods of blended learning is significant at every stage of the formation of analytical skills.*

*The article details the importance of each component of analytical competence: motivational, cognitive, praxeological, communicative, and reflective, and defines the criteria and indicators of their formation. The degree of formation of the proposed components is demonstrated by the formation levels of analytical competence: reproductive, constructive-variant and creative, which are relevant for each indicator.*

*The article describes the results of constant and forming experiments, a conclusion has been made about the expediency of using the author's methodology.*

*Key words: model, indicators, criteria, analytical competence, medical specialists.*

*Дата надходження статті: 26.02.2024 р.*

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

УДК 378.4:378

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.570>Потапчук О. І.,  
[orcid.org/0000-0001-8041-0031](https://orcid.org/0000-0001-8041-0031)

## СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано стан готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій, висвітлено основні результати констатувального етапу педагогічного експерименту. Для досягнення поставленої мети визначено низку завдань констатувального етапу педагогічного експерименту. Проведення констатувального етапу експерименту здійснено з метою виявлення рівнів сформованості потребнісно-мотиваційного, когнітивно-змістового, діяльнісно-технологічного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій.

Для визначення рівнів сформованості зазначених компонентів реалізовано адаптовані методики: для визначення рівня сформованості потребнісно-мотиваційного компоненту здійснено анкетування, когнітивно-змістового – комп'ютерне тестування щодо можливостей сучасних цифрових технологій, діяльнісно-технологічного – практичні завдання, рефлексивного – нестандартні професійні ситуації.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту свідчить, що 68,6% опитаних студентів перебувають на репродуктивному та інтегративному рівнях. За результатами експерименту встановлено, що чинна система підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю не забезпечує вимог цифровізації освіти і зв'язок теоретичних знань студентів з їх професійними обов'язками. Звідси випливає завдання модернізації підходів, принципів, методів і засобів підготовки зазначених фахівців на рівні розвитку сучасних ЦТ, а також формування нового змісту їх підготовки.

Отримані результати актуалізують доцільність розроблення нової системи підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування ЦТ у професійній діяльності з урахуванням сучасних тенденцій модернізації освітньої галузі.

Ключові слова: цифрові технології, цифровізація, фахівці комп'ютерного профілю, готовність до застосування цифрових технологій, педагогічний експеримент, констатувальний етап експерименту, компоненти готовності.

**Постановка проблеми.** Розвиток цифрового суспільства сьогодні вимагає сформованості готовності випускників ЗВО до професійної діяльності з урахуванням того, що вже зараз розвиток цифрових технологій став випереджати темп зміни поколінь, що спонукає потребу не лише модернізації підготовки фахівців комп'ютерного профілю, а й забезпечення їх конкурентоздатності відповідно до вимог, які висуває ринок праці. Опираючись на вимоги до майбутніх фахівців комп'ютерного профілю [7] встановлено, що система їх підготовки вимагає переосмислення цілей і завдань, удосконалення змісту та методик відповідно до перспектив розвитку цифрових технологій (ЦТ). Для проектування ефективної системи підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю слід проаналізувати дійсний стан їх готовності до застосування ЦТ. Визначення стану готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосуванням цифрових технологій є важливим етапом педагогічного експерименту, що спрямований на встановлення дійсного стану ефективності педагогічної системи.

**Аналіз досліджень.** Аналіз проблеми готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосуванням цифрових технологій і модернізації процесу

їх підготовки, зокрема в умовах цифровізації, вимагає цілісного підходу з урахуванням динаміки розвитку ЦТ і змін у системі освіти України.

У науковому дискурсі зазначена проблема актуалізується у працях вітчизняних (В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [1], І. Гевко [2], Р. Горбатюк [3], К. Краус [4], Н. Морзе [6] та ін.) і зарубіжних (С. Скотт [9], А. Феррарі [8] та ін.) учених. Дослідники зазначають, що ефективна підготовка майбутніх фахівців та можливість визначення й реалізації якісної освітньої траєкторії залежать від інтеграції сучасних цифрових технологій в освітню систему.

**Мета статті** – визначити дійсний стан готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій.

**Виклад основного матеріалу.** На думку науковця Є. Лодатка, педагогічний експеримент є своєрідним освітнім процесом, у якому спостерігаються педагогічні явища в певних контрольованих умовах [5]. У науковому дискурсі педагогічний експеримент розглядаємо як освітній процес на основі педагогічного впливу, де використовується система принципів, підходів, методів і засобів, що забезпечують очікуваний результат. Проведення такого експерименту дає змогу встановити зв'язки між педагогічними процесами, які пов'язані з підготовкою майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування ЦТ.

Мета проведення констатувального етапу експерименту полягає у виявленні рівнів сформованості потребнісно-мотиваційного, когнітивно-змістового, діяльнісно-технологічного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій.

Для визначення сформованості зазначених компонентів було виконано низку завдань:

1. Проаналізовано зміст освітніх програм і відповідних навчальних планів, навчально-методичного забезпечення дисциплін професійної підготовки, вимоги до фахівців комп'ютерного профілю.
2. Визначено компоненти готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій у професійній діяльності.
3. Обрано методи дослідження (аналіз, анкетування, розв'язання завдань, статистичне оброблення отриманих результатів тощо) і розроблено засоби для проведення констатувального етапу експерименту.
4. Перевірено рівні сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій.
5. Проаналізовано результати їх освітньої діяльності.
6. Для діагностики рівнів сформованості зазначених компонентів нами реалізовано адаптовані методики за кожним із них.

*Потребнісно-мотиваційний компонент* розглядаємо як один із ключових, оскільки від системи внутрішніх і зовнішніх мотивів, а також потреб у застосуванні ЦТ залежить розвиток пізнавального інтересу і, відповідно, формування інших компонентів. Для встановлення рівня сформованості потребнісно-мотиваційного компоненту нами було проведено анкетування для визначення системи мотивів і потреб майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, розроблено анкету з визначенням ставлення до обраної професії.

Проаналізувавши результати відповідей респондентів, бачимо, що 45,2 % здобувачів освіти мають сформовану мотивацію на досягнення успіху на інтегративному і творчому рівнях. Такі студенти зазвичай виявляють активність та ініціативність в освітній діяльності, а в разі виникнення перешкод – шукають способи їх розв'язання. Відповідно здобувачі освіти, які перебувають на понятійно-ілюстративному й репродуктивному рівнях, характеризуються недостатньою ініціативністю, уникають відповідальних завдань, недооцінюють свої можливості, а в разі невдачі – цікавість до професійної діяльності знижується.

Результати опитування щодо мотивації до обраної професії свідчать, що 44,7 % майбутніх фахівців комп'ютерного профілю розуміють значення обраної ними галузі діяльності, оскільки така професія є фундаментальною для багатьох інших і дозволяє їм працювати в IT-сфері й освітній галузі.

Результати свідчать про недостатній рівень сформованості потребнісно-мотиваційного компоненту майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій у професійній діяльності. Причинами таких результатів убачаємо насамперед відсутність стійкого інтересу до обраної галузі діяльності, недостатнє розуміння важливості педагогічної діяльності.

Визначення рівня сформованості *когнітивно-змістового компоненту* здійснено через комп'ютерне тестування, до якого було включено запитання, які стосуються змісту дисциплін професійної підготовки. Система тестових завдань дозволила визначити рівень підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування ЦТ у професійних ситуаціях, володіння спеціалізованим програмним забезпеченням, знаннями щодо необхідних для самоосвіти і професійного зростання ресурсів, уміння розв'язувати професійні завдань і виконувати навчальні проекти. Це дало можливість визначити рівень професійних знань і вмінь щодо застосування ЦТ у майбутній професійній діяльності.

Аналіз результатів тестування здобувачів освіти свідчить, що майбутні фахівці розуміють значення таких технологій у своїй професійній діяльності та у суспільстві загалом. Проте, аналізуючи показники якості знань майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, не можемо стверджувати, що опитані мають ґрунтовні знання, які дозволять ефективно застосовувати сучасні ЦТ у майбутній професійній діяльності.

Отже, на творчому рівні когнітивно-змістовий компонент сформовано лише у 8,5 % опитаних, на інтегративному – 39,4 %, на репродуктивному – 31,4 % і на понятійно-ілюстративному – 20,7 %. Такі результати свідчать про потребу модернізації змісту підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю через удосконалення наповнення освітніх компонентів, які передбачені в освітніх програмах, і впровадження нових навчальних дисциплін відповідно до стрімкого розвитку ЦТ і тенденцій сучасної освіти.

Визначення рівня сформованості *діяльнісно-технологічного компоненту* в майбутніх фахівців комп'ютерного профілю дозволило виявити їх навички застосування здобутих знань і вмінь у професійній діяльності, а також визначити готовність до застосування новітніх ЦТ у майбутній професійній діяльності. Для цього нами було розроблено практичні завдання, що дозволяють визначити рівень навичок застосування ЦТ на різних рівнях організації освітнього процесу.

Аналізуючи результати виконання респондентами професійних завдань, можемо зробити висновок, що значна частина майбутніх фахівців комп'ютерного профілю (39,4 %) добре розв'язують поставлені перед ними завдання. Проте коли завдання поставлено таким чином, щоб застосовувати, наприклад, адитивні чи імерсивні засоби в освітньому процесі, то бачимо, що такі навички є ще недостатньо сформованими в майбутніх фахівців.

Визначити рівень сформованості *рефлексивного компоненту* складніше ніж уже досліджених компонентів, оскільки він характеризується сформованим професійним досвідом. Рефлексивний компонент забезпечує результативність професійної діяльності майбутніх фахівців, а тому є невід'ємною складовою їх професійної компетентності і розглядається як особистісна якість, що сприяє їх саморозвитку. Тому на цьому етапі нами розроблено приклади нестандартних професійних ситуацій, у яких здобувачі освіти мали запропонувати способи їх вирішення.

Відповідно до отриманих результатів можемо зробити висновок, що лише 4,8 % респондентів мають якісно сформовану здатність до безперервної освіти, саморозвитку й удосконалення власного професіоналізму, 31,9 % здатні розвиватись і шукають для цього шляхи й можливості, а решта опитаних здатні виконувати професійні завдання

у стандартних ситуаціях. Уважаємо, що такі показники є незадовільними в сучасних умовах цифровізації, оскільки вимоги суспільства до фахівців комп'ютерного профілю передбачають їх здатність до вирішення професійних завдань, пошуку шляхів для їх вирішення.

Узагальнені результати констатувального етапу експерименту зведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Зведені результати констатувального етапу експерименту**

Компоненти	Понятійно-ілюстративний		Репродуктивний		Інтегративний		Творчий	
	кс	%	кс	%	кс	%	кс	%
Потребнісно-мотиваційний	32	17	71	38,1	60	31,9	25	13,0
Когнітивно-змістовий	39	20,7	59	31,4	74	39,4	16	8,5
Діяльнісно-технологічний	41	21,8	61	32,4	74	39,4	12	6,4
Рефлексивний	63	33,5	69	36,7	47	25,0	9	4,8
Середнє значення	44	23,4	65	34,6	64	34,0	15	8,0

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту свідчить, що більшість опитаних студентів (68,6 %) перебувають на репродуктивному та інтегративному рівнях (рис. 1).

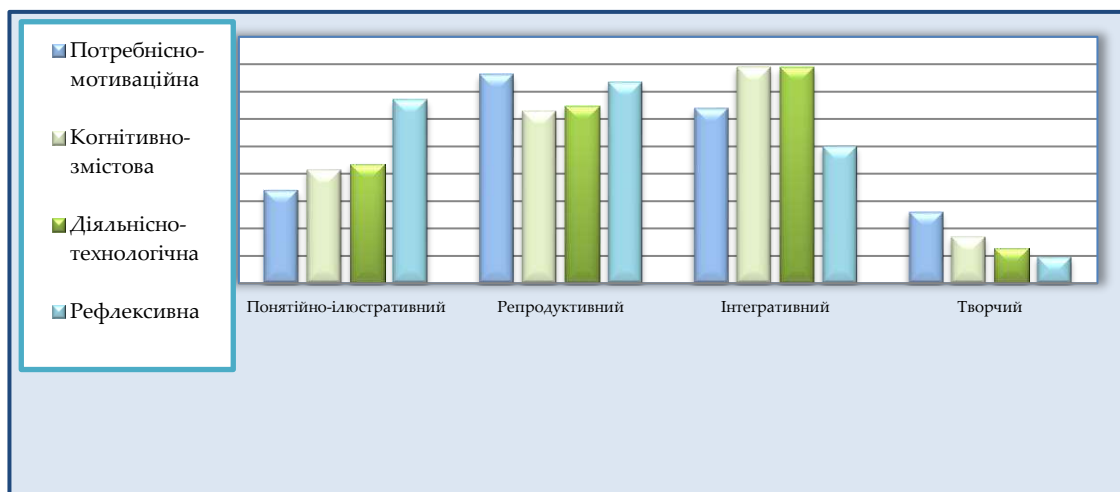


Рис. 1. Результати констатувального етапу експерименту

Професійні навички і практичний досвід, які ми досліджували визначаючи рівень сформованості діяльнісно-технологічного та рефлексивного компонентів, мають достатньо низькі показники, хоча більшість респондентів володіють необхідними знаннями щодо можливостей ЦТ. На нашу думку, це зумовлено недостатньою практичною підготовкою майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування ЦТ.

**Висновки.** За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що традиційна система підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю не забезпечує вимог цифровізації освіти і зв'язок теоретичних знань студентів з їх професійними обов'язками. Отримані результати підтвердили актуальність



і доцільність розроблення в подальших наукових пошуках нової системи підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування ЦТ у професійній діяльності з урахуванням сучасних тенденцій модернізації освітньої галузі.

**Список використаних джерел:**

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*. 2020. Т. 1. С. 27-36. DOI: 10.35387/ucj.1(1).2020.27-36.
2. Гевко І. В. Професійна підготовка засобами цифрових технологій студентів закладів вищої освіти. *Вісник Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. 2020. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32798>
3. Горбатюк Р. М. Цифрова трансформація освітнього процесу в контексті підготовки викладачів професійного навчання. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій* : матеріали V Всеукраїнського науково-методичного семінару. Глухів, 2021. С. 19–21.
4. Краус К. М. Імперативи формування цифрової освіти в Україні. Київ : КУБГ, 2018. С. 49-51.
5. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
6. Морзе Н., Кучеровська В., Смирнова-Трибульська Є. Самооцінювання рівня цифровізації освітнього закладу за умов трансформації середньої освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету»*. 2020. Вип. 8. С. 72-87.
7. Потапчук О. Сучасні вимоги цифрового суспільства до фахівців комп'ютерного профілю. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2022. № 4. С. 78–82.
8. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *Luxemburg: IPTS-JRC*. 2011. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
9. Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight. ERF Working Papers Series*. 2015. Vol. 15. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

**References:**

1. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyvrovoi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, 1, 27–36. DOI: 10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 [in Ukrainian].
2. Hevko, I. (2020). Profesiina pidhotovka zasobamy tsyvrovykh tekhnolohii studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Professional training of students of higher education institutions using digital technologies]. *Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University*. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32798> [in Ukrainian].
3. Horbatiuk, R. M. (2021). Tsyfrova transformatsiia osvitnoho protsesu v konteksti pidhotovky vykladachiv profesiinoho navchannia [Digital transformation of the educational process in the context of training teachers of vocational training], *Pidhotovka maistra vyrobnychoho navchannia, vykladacha profesiinoho navchannia do vprovadzhennia v osvitnii protses innovatsiinykh tekhnolohii: materialy V Vseukrainskoho naukovo-metodychnoho seminaru* [Preparation of the master of industrial training, the teacher of vocational training for the introduction of innovative technologies into the educational process: Materials of the 5th All-Ukrainian scientific and methodical seminar]. Hlukhiv [in Ukrainian].
4. Kraus, K. (2018). *Imperatyvy formuvannia tsyvrovoi osvity v Ukraini* [Imperatives of the formation of digital education in Ukraine]. (Doctoral thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Lodatko, Ye. (2022). *Pedahohichne modeliuвання* [Pedagogical modeling]. Ternopil [in Ukrainian].
6. Morze, N., Kucherovska, V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. (2020). Samoosiniuvannia rivnia tsyvrovizatsii osvitnoho zakladu za umov transformatsii serednoi osvity [Self-assessment of the level of digitalization of an educational institution under the conditions of transformation of secondary education]. *Elektronne nauкове fakhove vydannia «Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu»*, 8, 72–87 [in Ukrainian].

7. Potapchuk, O. (2022). Suchasni vymohy tsyvrovoho suspilstva do fakhivtsiv kompiuternoho profilu [Modern requirements of the digital society for computer specialists]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 4, 78-82 [in Ukrainian].
8. Ferrari, A. (2011). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *Luxemburg: IPTS-JRC*. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf> [in English].
9. Scott, C. (2015). The Futures of Learning 3: What kind of Pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight. ERF Working Papers Series*, 15. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> [in English].

**Potapchuk O. I.,**  
*orcid.org/0000-0001-8041-0031*

### **THE STATE OF READINESS OF FUTURE COMPUTER SPECIALISTS FOR THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

*The article analyses the state of readiness of future computer specialists for the use of digital technologies and highlights the main results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment. To achieve the goal set in the article, a number of tasks of the ascertaining stage of the pedagogical experiment have been defined. The ascertainment stage of the experiment has been carried out with the aim of identifying the levels of formation of the need-motivational, cognitive-content, activity-technological and reflective components of the readiness of future computer professionals to use digital technologies.*

*To determine the levels of formation of the specified components, adapted methods have been implemented to determine the level of formation of the need-motivational component, a questionnaire, a cognitive-content – computer testing regarding the possibilities of modern digital technologies, activity-technological – practical tasks, and reflective – non-standard professional situations have been carried out.*

*The analysis of the results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment shows that 68,6 % of the surveyed students are at the reproductive and integrative levels. According to the results of the experiment, it has been established that the current system of training future computer specialists does not meet the requirements of digitalization of education and the connection of theoretical knowledge of students with their professional duties. From this follows the task of modernizing the approaches, principles, methods and means of training the mentioned specialists at the level of development of modern CTs, as well as forming a new content of their training.*

*The obtained results actualize the expediency of developing a new system of training future computer specialists for the use of IT in professional activities, taking into account modern trends in the modernization of the educational sector.*

*Key words: digital technologies, digitalization, computer specialists, readiness for the use of digital technologies, pedagogical experiment, ascertaining stage of the experiment, components of readiness.*

*Дата надходження статті: 08.02.2024 р.  
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гевко І. В.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.565>Скоролітня А. І.,  
orcid.org/0000-0003-4142-0944**ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ**

Статтю присвячено дослідженню теоретичних основ інноваційної компетентності сучасних фахівців педагогічної галузі.

У статті висвітлено поняття «інноваційна компетентність» в умовах реформування української освіти, модернізації професійної компетентності педагога сучасного закладу освіти з позиції здатності якісно розв'язувати завдання; узагальнення відповідних знань, умінь, досвіду діяльності, професійних якостей, що передбачає наявність інноваційного сприйняття, утворення нововведень, єдність критичного мислення, творчої уяви, мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, усвідомлення власного досвіду; здатність до рефлексії, уміння побачити нове у відносно сталому та запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

Звернено увагу, з одного боку, на розуміння інноваційної діяльності як новоутворення, що виникає на основі різноманітних ініціатив і нововведень; з іншого – інноваційна діяльність інтерпретована як процес створення, упровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, способів, педагогічних та управлінських технологій. На основі зіставлення різних підходів, у розрізі педагогічної діяльності авторка постулює розуміння інноваційної компетентності як системної характеристики педагогів, що відображає рівень їхньої новітньої та професійної підготовки, освітню практику й особистісну демократичну позицію.

Сутність інноваційної компетентності педагога розкрито через аналіз її структури як сукупності взаємопов'язаних, взаємозумовлених та взаємодоповнювальних компонентів – проєктивного, когнітивного, креативного, технологічного та регулятивного. Усі компоненти взаємопов'язані між собою та зумовлюють формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя.

Інтегративне особистісне утворення визначає здатність учителя якісно розв'язувати завдання педагогічної діяльності на базі педагогічної інноватики через синтез необхідних знань, умінь, досвіду діяльності за умови сформованості відповідних професійних якостей.

Ключові слова: інновації, компетентність, інноваційна діяльність, інноваційна компетентність, компоненти інноваційної компетентності.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування в Україні системи освіти, створення нової якісної фундаментальної парадигми надзвичайного значення набуває оновлення державних стандартів та модернізація змісту освіти. Події нинішнього часу нам диктують нові умови життя, розвитку та навчання. Тому сучасному педагогу потрібно постійно бути в епіцентрі подій, володіти інноваційними, новітніми технологіями навчання, розуміти важливість навичок XXI століття для формування інноватора, особистості, патріота та лідера, як це зазначено у Концепції нової української школи [8].

Зважаючи на це, значною проблемою є розроблення певних теоретичних основ щодо створення педагогічних нововведень і підготовки вчителя до свідомого вибору, апробації, адаптації, а також упровадження інновацій в освітній процес школи.

**Аналіз досліджень.** Огляд літератури свідчить про чималу увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників до питань новацій, формування інноваційних компетентностей, які є ваговою складовою педагогічної майстерності вчителя сьогодення.

В Україні базою дослідження питань формування інноваційної компетентності вчителя є роботи таких науковців, як А. Верлань, Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Дорошенко,

Л. Захарова, М. Кадемія, М. Козяр, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, Б. Шунечич, А. Литвин, І. Підласий, Л. Шевченко, О. Спірін, О. Ярошинська та інші. Значну зацікавленість у цьому контексті становлять праці зарубіжних авторів, а саме І. Кежковської, Р. Нортона, Ю. Маргуліса, Є. Полат, Б. Скіннера, І. Роберт, Є. Толмана, Дж. Хартлі, Є. Торндайка. Закони і принципи інноваційних педагогічних процесів, репрезентовані в роботах В. Беґея, І. Дичківської, В. Маслова та ін., значною мірою висвітлюють конкретноісторичну ситуацію розвитку сучасної освіти, зумовлюють неперервність і спрямованість процесів створення, упровадження, поширення педагогічних інновацій на розвиток і модернізацію психолого-педагогічної теорії та практики [6].

Проаналізувавши літературу можна зробити висновок, що інноваційну компетентність педагога потрібно розглядати як важливий елемент особистості, без якої не можна ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах безупинної трансформації та глобалізації суспільства. Різноманіття підходів у трактуванні поняття інноваційної компетентності повною мірою розкривають структурні компоненти і зміст цього феномену, що дає змогу визначити специфіку інноваційної компетентності та потребу її ефективної реалізації в базових характеристиках сучасного педагога [4].

**Метою статті** є з'ясування змісту поняття інноваційної компетентності сучасного вчителя, опираючись на поняття компетентності та інновації, визначення компонентів інноваційної компетентності та застосування їх в освітньому процесі сьогочасного закладу освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для того щоб зрозуміти поняття інноваційної компетентності, постає питання визначення поняття компетентності та інновації. Окремо виділимо визначення поняття компетентності відповідно до Закону України «Про освіту» (стаття 1), за яким «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, поглядів, способів мислення, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [10]. Аналогічне тлумачення наведено і в Концепції Нової української школи [8].

Т. Вороніна трактує поняття компетентності як здатність людини глибоко й адекватно розуміти реальність, правильно оцінювати ситуацію, в якій доводиться діяти, та правильно застосовувати свої знання. По суті компетентність – це здатність людини вирішувати свої проблеми [2, с. 17].

Компетентність (від лат. *competentis* – «відповідний, належний») згідно зі словником іншомовних слів означає обізнаність, поінформованість, авторитетність [11, с. 282]. Компетентна в певній сфері людина має відповідні здібності та знання, що дозволяють їй аргументовано розмірковувати про цю сферу та ефективно діяти у ній.

Компетентність певного фахівця демонструє те, чого він досягнув, характеризує міру опанування компетенції й визначається здатністю вирішувати завдання, які запропоновані певною соціальною роллю [7, с. 101]. Компетентність – це динамічна комбінація вмінь, знань, способів мислення, практичних навичок, морально-етичних цінностей, світоглядних, професійних і громадянських якостей, яка визначає здатність людини успішно виконувати професійну та подальшу навчальну діяльність, є результатом навчання на відповідному рівні вищої освіти [1, с. 409].

Л. Філатова вважає, що компетентність об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складові освіти; а саме поняття компетентності включає не лише операційно-технологічну, когнітивну складову, а ще й мотиваційну, поведінкову, соціальну та естетичну; компетентність включає саме результати навчання (уміння та знання), ціннісні орієнтації, звички та ін.; компетентність означає здатність застосовувати отримані знання, досвід, уміння, способи поведінки в конкретних ситуаціях; у понятті компетентності взята за основу ідеологія інтерпретації змісту освіти згідно з чинним стандартом [12, с. 10].

Особливого значення в нашому дослідженні набуває виокремлення інноваційної компетентності.

Спочатку слід зрозуміти значення поняття «інновація». Слово має латинське походження та в перекладі означає нововведення, зміну, оновлення, новий підхід, а також створення якісно нового. Інколи інновацією називають використання вже відомого з незначними змінами. Інновації є предметом своєрідної діяльності людини, яка не є задоволена традиційними методами, умовами, способами та прагне не тільки новизни змісту в реалізації своїх старань, а передусім якісних, нових результатів [3, с. 9].

Інновації стосуються оновлення змісту навчання, осучаснення форм і методів освітньої діяльності, організації групової та колективної форм роботи, упровадження нових наукових підходів у освітній процес. Інновації найчастіше виникають у результаті наукових досліджень та інноваційного педагогічного досвіду [9, с. 192].

У статті 1 Закону України «Про інноваційну діяльність» категорія інноваційної діяльності потрактовується як діяльність, яка спрямована на використання та комерціалізацію результатів наукових досліджень, розробок, а також зумовлює випуск нових конкурентоздатних товарів і послуг на ринок [5].

Поняття «компетентність» та «інноваційна діяльність» у джерелах трактуються по-різному. Одні науковці визначають як новоутворення, що виникають на основі багатоманітних нововведень та ініціатив, інші – як процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових способів, ідей, педагогічних й управлінських технологій. Однак сутність поняття у всіх визначеннях одна. Вона полягає в тому, що інноваційна компетентність є системною характеристикою педагога, відображає рівень його новітньої та професійної підготовки, особистісну демократичну позицію і освітню практику [6].

У своїй роботі «Структура інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти» І. Данченко та В. Тюріна визначили компоненти інноваційної компетентності [13, с. 74]. Важливою є думка авторок, що, проаналізувавши визначення інноваційної компетентності педагога, можна відобразити її структуру як сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних та взаємозумовлених компонентів, а саме: проєктивного, когнітивного, технологічного, креативного та регулятивного.

Задля формування цілісного уявлення про зміст й технології процесу формування, розвитку інноваційної компетентності педагога та для розуміння того, як та за яких умов забезпечується їх становлення, розглянемо вищезгадані компоненти детальніше [13, с. 75].

Проєктивний компонент визначається через здатність педагога прогнозувати результати, процеси, умови та перспективи розвитку особистості студента (слухача, курсанта) на інноваційному рівні. Цей компонент наділений певними параметрами оновлення навчання; оригінальним поєднанням, зокрема й нетрадиційних, засобів навчання; передбачення ефективних та небажаних аспектів освітнього процесу. Головними його ознаками є такі: вміння планувати нові програми актуалізації й розвитку здібностей студентів, а також уміння прогнозувати оновлені параметри впливу та взаємодії зі студентами.

Когнітивний компонент вміщує сукупність науково-практичних знань про специфіку, сутність й особливості педагогічної інновації; містить пізнавальні складові інноваційної діяльності педагога й забезпечує її. Показники сформованості когнітивного компонента: володіння знаннями про теоретичні, методологічні засади теорії педагогічної інновації та системою оригінальних інтелектуальних операцій.

Креативний компонент виявляється через здатність педагога оригінально, нестандартно, по-новому сприймати та організовувати освітній процес; вміщує параметри творчого перетворення, неусталеності сприймання. Показники цього компонента такі: чутливість до наявних проблем педагогічної діяльності та вміння продукувати різноманітні рішення.

Технологічний компонент у структурі інноваційної компетентності характеризує здатність педагога розробляти, упроваджувати традиційні й інноваційні прийоми, способи і творчо їх перетворювати, а також вибудовувати алгоритм інноваційної діяльності. До передових показників належать такі: уміння поєднувати та ефективно застосовувати традиційні та інноваційні способи навчання, уміння розробляти, організовувати й здійснювати педагогічний експеримент.

Регулятивний компонент містить у собі елементи упорядкування, контролю, корекції процесу інноваційної діяльності та управління своїми емоціями, почуттями. Призначенням цього компонента є відстежувати ефективність та результативність освітнього процесу. Його показники: уміння керувати інноваційними процесами та здатність до самоорганізації.

Як бачимо, всі компоненти взаємопов'язані між собою та зумовлюють формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя.

**Висновки.** Отже, інноваційна компетентність учителя є необхідною умовою якісної педагогічної освіти, оскільки забезпечує цілісну реалізацію необхідної програми педагогічної підготовки, спрямована на задоволення попиту на якісну педагогічну освіту, забезпечує формування необхідних компетенцій і розвиток особистості учнів, сприяє розвитку системи педагогічної освіти.

Як перспективу подальших досліджень такого напрямку можна зазначити вивчення технологічних підходів до формування інноваційної компетентності майбутнього педагога у закладі вищої освіти, з'ясування підходів до підвищення його кваліфікації, пошук шляхів активної взаємодії зі стейкхолдерами.

#### Список використаних джерел:

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008.
2. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. Вип. 57. Педагогічні науки. С. 52–58.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Євдокімова О. О., Алексеєнко Н. В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*. 2017. № 2 (65). С. 146–152.
5. Закон України «Про інноваційну діяльність». *Економіст*. 2004. № 5. С. 4–9.
6. Ляшенко К. І. Формування інноваційної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі : дис. ... д-ра філософії; 011 – освітні, педагогічні науки; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2022. 232 с.
7. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.
8. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник; за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. 380 с.
11. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
12. Суліма Н. М., Степасюк Л. М., Величко О. В. Економіка і фінанси підприємства : підручник. Київ : «ЦП «КОМПРИНТ», 2015. С. 124–127.
13. Тюріна В. О., Данченко І. О. Структура інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 74–76.

**References:**

1. Bibik, N. M. (2008). *Kompetentnist u navchanni* [Competence in education]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S. S. (2011). Kompetentnisnyi ta profesiohrafichni pidkhody do pobudovy profesiohramy mahistra osvity [Competency and professional approaches to the construction of the professional profile of the Master of Education]. *Visnyk Zhytomyrskoho dergavnoho universytetu, Pedahohichni nauky*, 57, 52–58 [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
4. Yevdokimova, O. O., & Alekseenko, N. V. (2017). Innovatsiyna kompetentnist yak profesiyno vazhlyva rysa suchasnoho fakhivtsya [Innovative competence as a professionally important feature of a modern specialist]. *Pravo i bezpeka*, 2, 146–152 [in Ukrainian].
5. On Innovative Activity, Law of Ukraine dated 2004. *Ekonomist*, 5, 4–9 [in Ukrainian].
6. Lyashenko, K. I. (2022) Formuvannya innovatsiynoyi kompetentnosti v protsesi pidhotovky maybutn'oho vchytyela pochatkovykh klasiv u pedahohichnomu koledzhi [Formation of innovative competence in the process of training a future primary school teacher in a pedagogical college]. Poltava [in Ukrainian].
7. Marushchak O. M. (2016). Ponyattya kompetentnosti u pedahohichniy diyalnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika*, 11, 97–108. Zhytomyr [in Ukrainian].
8. New Ukrainian school. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
9. Pometun O. I., & Pyrozhenko L. V. (2004). Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [A modern lesson. Interactive learning technologies]. *Naukovo-metodychnyy posibnyk*. Kyiv: A.S.K [in Ukrainian].
10. On education, Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Verkhovna Rada information, 38–39 [in Ukrainian].
11. Morozov, S. M., & Shkaraputa, L. M. (2000). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
12. Sulima, N. M., & Stepasyuk, L. M., & Velichko, O. V. (2015). *Ekonomika i finansy pidpryyemstva* [Economy and finance of the enterprise], 124–127. Kyiv [in Ukrainian].
13. Tyurina, V. O., & Danchenko, I. O. (2020). Struktura innovatsiynoyi kompetentnosti vykladacha zakladu vyshchoyi osvity [The structure of innovative competence of a teacher of a higher education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats AΓOΓOΣ*, 74–76 [in Ukrainian].

**Skorolitnia A. I.,**

*orcid.org/0000-0003-4142-0944*

**TEACHER'S INNOVATIVE COMPETENCE: A DEFINITIVE ANALYSIS**

*The article is devoted to the study of the theoretical foundations of the innovative competence of modern specialists in the field of pedagogy.*

*The article highlights the concept of "innovative competence" in the context of reforming Ukrainian education, modernizing the professional competence of a teacher in a modern educational institution from the standpoint of the ability to solve tasks qualitatively; generalization of relevant knowledge, skills, experience, professional qualities, which implies the presence of innovative perception, formation of innovations, unity of critical thinking, creative imagination, motivational and value attitude to professional activity, awareness of own experience; the ability to reflect, the ability to see something new in the relatively stable and offer a fundamentally new solution to a problem.*

*Attention is paid, on the one hand, to the understanding of innovative activity as a new formation arising on the basis of various initiatives and innovations; on the other hand, innovative activity is interpreted as the process of creating, introducing and spreading new ideas, methods, pedagogical and management technologies in educational practice. Based on the comparison of different approaches, in terms of pedagogical activity, the author postulates the understanding of innovative competence as a systemic characteristic of teachers, which reflects the level of their latest and professional training, educational practice and personal democratic position.*

*The essence of the teacher's innovative competence is revealed through the analysis of its structure as a set of interconnected, mutually conditioned and complementary components - projective, cognitive, creative, technological and regulatory. All components are interconnected and determine the formation of innovative competence of the future teacher.*

*Integrative personal education determines the teacher's ability to qualitatively solve the tasks of pedagogical activity based on pedagogical innovation through the synthesis of the necessary knowledge, skills, experience of activity, provided that the relevant professional qualities are formed.*

*Key words: innovation, competence, innovative activity, innovative competence, components of innovative competence.*

*Дата надходження статті: 07.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Тимчук А. І.*

УДК 37.014.25:378

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.554>

Снітовська О. Й.\*,

[orcid.org/0000-0002-3086-9503](https://orcid.org/0000-0002-3086-9503)

## УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ: ПРОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР

*У статті здійснено аналіз європейського вектору досліджень українських компаративістів про розвиток вищої та університетської освіти задля визначення здобутків, вузьких місць і перспектив формування історіографії цієї проблеми.*

*Показано, що спрямованість України на інтеграцію до європейського простору вищої освіти актуалізувала вивчення зарубіжного досвіду розвитку вищої та університетської освіти. На початку ХХІ ст. дослідження цієї проблеми стало одним з пріоритетних напрямків української педагогічної компаративістики та інших галузей знань. Це зумовило нагромадження значного масиву різновидових праць з означеної проблеми – дисертацій, монографій, навчальних посібників, статей, матеріалів конференцій тощо.*

*З'ясовано, що українська історіографія про розвиток зарубіжної вищої та університетської освіти є складною та багатоаспектною. Її міждисциплінарний характер виявляється в студіях, підготовлених у галузях філософії освіти, педагогічної компаративістики, управління, економіки і фінансів тощо. З огляду на територіально-просторову і тематично-змістову спрямованість досліджень, у структурі історіографії виокремлюємо п'ять умовних взаємопов'язаних блоків праць, у яких вища та університетська освіта розглядається: 1) як світова та регіональні системи освіти; 2) у контексті феноменів «Болонський процес/європейський освітній простір – зарубіжні країни – Україна»; 3) в окремих регіонах (переважно європейському); 4) у різних країнах; 5) аспектно в ракурсі основного предмета дослідження*

*Здійснено аналіз репрезентативних студій (дисертації, монографії, навчальні посібники, дослідницькі проекти, наукові статті тощо), які представляють п'ять означених історіографічних блоків. Проаналізовано основні тенденції, здобутки, вузькі місця, перспективи розвитку історіографічного процесу в означеному напрямку.*

*Ключові слова: університетська освіта, вища освіта, педагогічна компаративістика, країнознавчий вектор, історіографічний аналіз, науковий дискурс, європейська система вищої освіти, національні системи вищої освіти.*

\*© Снітовська О. Й.



**Постановка проблеми.** Спрямованість України на інтеграцію до європейського простору вищої освіти (ЄПВО) актуалізувала вивчення зарубіжного досвіду розвитку вищої та університетської освіти. На початку XXI ст. дослідження цієї проблеми стало одним із пріоритетних напрямків української педагогічної компаративістики та інших галузей знань. Це зумовило нагромадження значного масиву різновидових праць – дисертацій, монографій, навчальних посібників, статей, матеріалів конференцій тощо.

Українська історіографія про розвиток зарубіжної вищої освіти та університетської освіти як її складника (абстрагуючись від аналізу цих дефініцій, уживаємо супідрядне поняття «вища/університетська освіта») є складною та багатоаспектною. Її міждисциплінарний характер виявляється в студіях, підготовлених у галузях філософії освіти, педагогічної компаративістики, управління, економіки і фінансів тощо. З огляду на територіально-просторову і тематично-змістову спрямованість досліджень, у структурі історіографії виокремлюємо п'ять умовних взаємопов'язаних блоків праць, у яких вища та університетська освіта розглядається: 1) як світова та регіональні системи освіти; 2) у контексті феноменів «Болонський процес/європейський освітній простір – зарубіжні країни – Україна»; 3) в окремих регіонах (переважно європейському); 4) у різних країнах; 5) аспектно в ракурсі основного предмета дослідження. Зважаючи на значну кількість наукових джерел, у цьому дослідженні акцентуємо на аналізі праць, які відображають проєвропейський вектор вивчення вищої / університетської освіти.

**Аналіз досліджень.** Представлена стаття передбачає безпосередній розгляд наукових студій про розвиток вищої та університетської освіти в європейському контексті. Тому відзначмо спроби аналізу наукової літератури відповідного спрямування, які здійснювали автори монографій і дисертацій у ракурсі предмета своїх досліджень (П. Кряжев [5], Т. Левченко [7], Г. Поберезька [8], А. Ржевська [8] та ін.). Однак історіографія порушеної проблеми не стала предметом спеціального цілісного вивчення.

**Мета статті** – здійснити аналіз європейського вектора досліджень українських компаративістів про розвиток вищої та університетської освіти задля визначення здобутків, вузьких місць і перспектив формування історіографії цієї проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Праці з педагогічної компаративістики, які представляють основний масив наукових знань про вищу / університетську освіту в зарубіжжі, аналізуємо в розрізі п'яти означених історіографічних блоків. Важливе науково-теоретичне і фактографічне підґрунтя вивчення означеної проблеми заклали студії знаного вченого-компаративіста К. Корсака другої половини 1990-х рр. Вони окресли основні напрямки розвитку вищої освіти (глобальний, європейський, країнознавчий) та обґрунтували потребу і значення вивчення зарубіжного досвіду для модернізації галузі вищої освіти України.

Перший історіографічний блок праць про світові та регіональні системи вищої / університетської освіти передусім представляють синтези у вигляді навчальної літератури, які в різному форматі дають загальні відомості про їх розвиток. Прикладом є побудований у довідниковий формі посібник С. Сисоєвої і Т. Кристопчук (2012), у якому подається загальна характеристика основних компонентів (нормативно-правова база; фінансування; структура ЗДО, ЗЗСО, ЗВО тощо) освітніх систем 27 країн-членів Європейського Союзу, розташованих за абеткою [10]. Такий підхід дає уявлення про роль, місце, взаємозв'язок вищої школи з іншими компонентами національних освітніх систем та підґрунтя для їх порівняння в різних країнах.

Останнє стосується й підготовленого М. Гагаріним (2017) навчального посібника, який у досліджуваному аспекті є більш інформативним. Автор намагався показати спільне та особливе основних компонентів (історія становлення; структура; процес реформування; вступна кампанія; організація навчання; академічний рік тощо) систем вищої освіти Великої Британії, США, Франції, Німеччини, Польщі, Нідерландів, Бельгії, Китаю, Фінляндії, Австралії. Ці характеристики доповнює аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в країнах ЄС та викликів, що стоять перед нею у XXI ст. [3].

Якщо порівняти зі згаданими інформативно-фактографічними працями, то поглиблені характеристики окремих компонентів зарубіжних систем вищої освіти дають аналітичні дослідження на кшталт монографії «Стратегії розвитку освітніх систем країн світу (Д. Кучеренко, О. Мартинюк, 2011) [6], змістовної студії «Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі» (К. Балабанов, 2009) [1] та ін. Утверджуючи постулат значущості систем вищої освіти як чинника суспільного розвитку, який сам зазнає глибокої трансформації, науковці характеризують глобальні тренди і пріоритети їх модернізації (демократизація функціонування; розширення мережі ЗВО і ринку освітніх послуг; зміна соціального складу здобувачів освіти; пріоритетність фінансування тощо). Характеризуються тенденції розвитку ЄПВО щодо забезпечення його відкритості й відповідності принципу полікультурності, гнучкості до сприйняття інновацій, досягнення балансу між прагненням до гомогенності та збереження самобутності національних систем освіти тощо.

У такому ракурсі становить інтерес монографія Т. Левченко «Європейська освіта: конвергенція та диверсифікація» (2007), підготовлена на солідній базі оригінальних першоджерел англійською, французькою, іспанською, німецькою мовами. Поєднавши європейський і національний контексти, крізь спільну призму проблеми «розвиток освіти та особистості» авторка в окремих розділах предметно і комплексно показала основні риси і компоненти систем освіти Франції, Німеччини, Іспанії, Великої Британії (теорії, принципи, підходи, моделі управління і організації закладами середньої, професійної і вищої освіти). У такому ключі увиразнюються притаманні кожній країні особливості їх реформування та інтеграції в європейський освітній простір [7].

Цікавим для зіставлення з реферованими студіями є видана 1997 р. за редакцією В. Зубка праця «Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України» [11]. Вона відображає характерний для пострадянської педагогічної компаративістики методологічний підхід до вивчення зарубіжних систем вищої освіти не як окремого (основного) предмета дослідження, а як «контексту», «орієнтиру», «досвіду», які варто осмислювати насамперед для вдосконалення національного освітнього процесу.

У ракурсах першого означеного та четвертого країнознавчого історіографічних блоків розглядаємо інформативно-аналітичні видання, підготовлені науковцями Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди за редакцією О. Шапрана. Ідеться передусім про «трилогію» праць «Реформування і модернізація систем освіти країн світу XXI століття» (2018), «Вища освіта різних країн світу» (2020) [2] та «Європейська вища освіта в реаліях виміру змін і досягнень» (2024). Вони дещо перетинаються й доповнюють одна одну в науково-теоретичному і фактографічного сенсах та відображають важливу тенденцію щодо розширення країнознавчого спектру історіографії української педагогічної компаративістики.

Згадані видання показово презентує колективна монографія 2020 р. В основу регіонального поділу національних систем вищої освіти науковці поклали «рівень економічного розвитку» країни. Таким чином виокремлено і схарактеризовано 10 груп країн: «економічно розвинені» (Велика Британія, Німеччина, США, Канада, Італія та ін.); «малі промислово розвинені країни Європи» (Бельгія, Данія, Ісландія, Нідерланди та ін.); «промислово розвинені країни Південної півкулі» (Австралія, Ізраїль, Нова Зеландія та ін.); «країни, які із запізненням стали на капіталістичний шлях розвитку» (Греція, Іспанія, Португалія та ін.); «країни нової індустріалізації»; «постсоціалістичні країни Євразії»; «молоді незалежні держави» (Білорусь, Естонія, Казахстан, Молдова та ін.) [2].

Визнаючи значущість таких студій для нарощування фактографічних знань із педагогічної компаративістики, вони спонукають до певного дискурсу. По-перше, ідеться про обґрунтованість градації освітніх процесів і явищ за економічними критеріями, які характеризують феномени сутнісно іншого порядку, не враховують їх соціокультурних особливостей тощо. По-друге, попри відсутність чітких нормативних вимог до праць зі статусом монографії в них має «глибоко вивчатися, узагальнюватися

певна наукова тема або напрямок». Однак рефероване дослідження [2] за структурою і стилем викладу матеріалу близьке до формату наукових нарисів або аналітичних матеріалів. Означена ситуація характерна і для них інших студій із порівняльної педагогіки.

Другий історіографічний блок представляє чи не найбільший масив праць, які охоплюють проблему розвитку вищої / університетської освіти в трикутнику феноменів «Болонський процес / європейський освітній простір – зарубіжні країни – Україна». Репрезентативні і тематичні бібліографічні покажчики (наприклад, «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» (два випуски у трьох частинах, що з'явилися в 2008 і 2014 рр.)) фіксують десятки присвячених їй монографій, дисертацій, навчальних посібників та сотні наукових статей, що переважно з'явилися в 2002 – 2009/2010 рр. Вибірковий аналіз близько півсотні таких праць дає змогу стверджувати, що їхні автори апріорі не могли бути оригінальними, позаяк фокусували увагу на 10–15 базових документах, які визначали засади Болонського процесу (Велика Хартія університетів; Лісабонська (1997) і Сорбонська (1998) декларації; матеріали конференцій міністрів освіти країн ЄС у Болоньї (1999), Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005); інформаційні ресурси ЮНЕСКО, Європейського союзу, ОЕСР тощо) та зосереджувалися на артикуляції їх основоположних ідей.

За такої історіографічної ситуації предметний аналіз низки показових змістовних студій (Г. Поберезька «Тendenції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України» (2005) [8], К. Корсак, І. Ластовченко «Вища освіта і Болонський процес» (2007) [4], О. Локшина «Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти (2007), І. Артёмов, О. Ващук «Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору» (2011); «Європейський простір вищої освіти та Болонський процес (2017) та ін.) уможливає окреслити загальну матрицю цього науково-освітнього дискурсу.

Як лейтмотив вивчення досвіду і тенденцій розвитку європейської системи вищої освіти, зокрема в руслі Болонського процесу як його стрижня, науковці визначали перспективи євроінтеграції України. Розв'язання цього завдання розглядалося як запорука успішного реформування національної системи освіти, підвищення її конкурентоздатності. Червоною стрічкою крізь цей науковий дискурс проходить конотація невідповідності національної вищої освіти вимогам ринку праці, її неготовності адекватно реагувати на чергові виклики глобалізації та потреби підвищення якості освіти. Шлях до усунення цих дисбалансів дослідники вбачали в суцільній модернізації національної системи вищої освіти, що означає зміну цілей і перехід на її багаторівневу структуру та трансформацію складників науково-освітнього комплексу, перебудову системи первинної освіти як апробованого розвиненими країнами засобу професійної підготовки молоді генерації.

У рамках «проєвропейського» історіографічного етапу 2002 – 2009/2010 рр. українські вчені актуалізували низку значущих наукових проблем, які залишалися у фокусі наукових студій за наступного періоду його розвитку. З-поміж них на чільне місце вийшло питання забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО), яке тривалий час перебувало на маргінесі суспільного дискурсу, адже згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993) воно пов'язувалося лише з якістю навчального процесу. Його актуалізація в концептуальних освітніх документах (за підрахунками науковців, у «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ століття» (2002) лексема «якість» 20 разів уживалася в поєднанні зі словами «освіта», «освітні послуги» [8, с. 8]) та реальні суспільні виклики зумовили формування окремого напрямку вивчення цієї проблеми.

Важливе науково-теоретичне значення для осмислення комплексу питань, що вписуються в рамки нарративу «вища освіта України та Болонський процес», відіграли праці К. Корсака, зокрема підготовлені у співавторстві з І. Ластовченко [4]. Учені

представили цілісну ретроспективу формування системи вищої освіти Європи (від доби Античності до Нового й Новітнього часу), схарактеризували її структуру, основні компоненти, якісні та кількісні показники розвитку напередодні Болонського процесу та їхню модифікацію в ході формування ЄПВО, увиразнили спільне та особливе в системах вищої освіти його країн-ініціаторів – Франції, Німеччини, Італії, Великої Британії. Цікавим виглядає структурний аналіз системи вищої освіти України крізь призму порівняння з тенденціями її розвитку в країнах ЄС (продовження терміну обов'язкової освіти; професіоналізація; розширення завдань вищої школи тощо) та етапів розвитку Болонського процесу [4].

У фокусі уваги вітчизняних компаративістів першого десятиліття ХХІ ст. також перебувала проблема різноманіття й порівняння освітніх систем і дипломів країн-членів ЄС, а також України. За результатами її всебічного вивчення автори вищезгаданих студій і спеціальних праць (К. Корсак, О. Локшина та ін.) реконструювали структуру та представили кількісні характеристики вищих рівнів освітніх систем країн ЄС. Вони, зокрема у вигляді таблиць і графіків, відображають шлях молоді за ступенями вищої освіти до рівня доктора філософії.

У ракурсі вивчення тенденцій (напрямок) «професіоналізації» і «університетизації» вищої освіти та введення бінарної системи дипломів типів «А» (академічний) і «В» (професійний) була з'ясована методологічно важлива і недостатньо усвідомлена українськими науковцями дефінітивна відмінність: у західній / європейській терміносистемі поняття «вища освіта» та «професійна освіта» фактично ототожнюються; натомість в Україні, зокрема до середини 2010-х рр., термін «професійний» здебільшого стосувався не вищої, а середньої професійно-технічної освіти, яку давали спеціалізовані заклади. Вітчизняному поняттю «професійно-технічна освіта» відповідав західний аналог «vocational training» [8, с. 9–11].

У вимірі мейнстриму вітчизняного педагогічного дискурсу початку ХХІ ст., що вкладається в рамки дещо клішованого наративу «шляхи / перспективи інтеграції / України у європейський освітньо-науковий простір», обґрунтовувалися теорія і практика проведення структурних реформ і модернізації національної системи вищої освіти. Автори численних дисертацій, монографій, навчальних посібників, наукових статей, фокусуючи увагу на базових міжнародних і національних нормативно-правових документах та науковому доробку попередників, апріорі артикулювали співзвучні ідеї, погляди, положення. Вони вкладаються в логіку цілісного або аспектного вивчення комплексної проблеми щодо адаптації нормативно-правової бази України до вимог і стандартів Болонського процесу. Вона передбачала вивчення і практичне розв'язання широкого переліку питань від узгодження освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту підготовки у ЗВО до запровадження системи ЄКТС, приведення переліку спеціальностей і кваліфікації учених ступенів відповідно до європейського ринку праці, наближення системи ЗЯВО до європейських стандартів, сприяння розвитку академічної мобільності тощо.

Аналіз цього освітньо-наукового дискурсу спонукає до двох проміжних висновків. По-перше, осмислення перспектив реформування системи вищої України в контексті вимог і стандартів Болонського процесу стимулювало вивчення та порівняння стану і показників функціонування систем середньої освіти країн ЄС та України й таким чином актуалізувало потребу «європеїзації» її старшої середньої школи, зокрема щодо тривалості профільної підготовки здобувачів освіти. По-друге, швидке і кардинальне утвердження «проєвропейського» вектора студій відсунуло на задній план і знівелювало домінанту науково-педагогічного дискурсу 1990-х рр. щодо критики «радянської спадщини» та потреби відмовитися від жорсткої командно-адміністративної системи управління системою вищої освіти. Усвідомлення потреби змінити державно-адміністративні на ринкові важелі регулювання й управління нею та доцільності розширення її недержавного сектора утверджувало рефлексію освіти як «послуги»,

«товару». Невдовзі це спричинило критику тенденції щодо «комерціалізації» вищої освіти.

Органічно пов'язаний із попереднім і третій історіографічний блок, який переважно репрезентують праці про розвиток вищої / університетської освіти в європейському регіоні. Нагромаджений компаративістикою науково-теоретичний досвід вивчення цієї проблеми репрезентує широкий перелік різновидових студій – репрезентативних (дисертацій: П. Кряжев, 2008 [5], Н. Мосьпан, 2019, А. Ржевська, 2013 [9] та ін.); навчальних посібників («Європейський простір вищої освіти та Болонський процес» (2017)); тематичних збірників («Розвиток освіти в умовах інтеграційних процесів в європейських країнах» (1999); Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань» (2012) тощо); аналітичних проєктів («Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу» (2015) та ін.), а також численних наукових статей.

Заслуговує на відзначення дисертація П. Кряжева, у якій з'ясовано чинники (технологічний прогрес, глобалізація, зміна ринків праці, «маркетизація освіти» тощо) та особливості формування і модернізації структури (багатоступеневість, поява секторів неуніверситетської і напіввищої освіти тощо) національних систем вищої освіти країн Західної Європи. Важливе науково-теоретичне значення має показ еволюції в другій половині ХХ ст. її моделей від елітарної до масової (Велика Британія, Іспанія, Італія, Німеччина, Франція), а на перетині ХХ–ХХІ ст. – до загальної вищої освіти (Ірландія, країни Скандинавії). Нетиповим виглядає і визначення автором тенденцій розвитку західноєвропейських систем освіти: це законодавча (зміна нормативно-правових засад); зростання автономності та внутрішнього самоуправління ЗВО; зміна форм їх фінансування (гнучка, блокова); реформування процедур доступу до навчання; скорочення відсіву здобувачів освіти; лібералізація термінів навчання тощо [5].

Наскільки відмінними, оригінальними можуть бути наукові рецепції подібного предмета дослідження, засвідчує докторська дисертація А. Ржевської (2013), яка показово адсорбує досвід вітчизняної компаративістики початку ХХІ ст. із вивчення сучасних систем вищої освіти країн Західної Європи. Концептуалізуючи цю проблему, учена показала, що впродовж останнього 60-річчя західноєвропейський університет еволюціонував, прилаштовуючись до чергових суспільних змін, доки з 1999 р. визначальним орієнтиром стали інтеграційні процеси. Вони спричинили низку суперечностей – між автономією ЗВО та його залежністю від зовнішнього фінансування; між інтеграцією та різноманіттям освітніх традицій; конкуренцією за студента та партнерством; консерватизмом та впровадженням інновацій тощо [9].

Здійснивши системний аналіз західноєвропейської вищої освіти в Андорі, Бельгії, Великій Британії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, Португалії, Франції як цілісного і багатогранного геополітичного утворення, А. Ржевська обґрунтувала значущість університету як чинника, що визначає особливості й характер системи вищої освіти регіону та показала спільне і особливе в їх розвитку. Науковця представила власну інтерпретацію передумов розвитку університетської освіти в Західній Європі (генеза від ХІІ ст.; соціальні та організаційні чинники розвитку; «Болонські реформи» тощо) та процесу її модернізації, який розглядається крізь призму інтеграції (узгодження систем управління і забезпечення якості освіти, розвиток міжнародної діяльності тощо) [9].

**Висновки.** Здійснений аналіз європейського вектору досліджень українських компаративістів про розвиток вищої та університетської освіти спонукає до таких висновків. По-перше, вивчення цієї проблеми актуалізувалося і стало одним з пріоритетних напрямків української педагогічної компаративістики у 2002 – 2009/2010 рр., коли з'явилося чи не найбільше присвячених їй різновидових праць. По-друге, історіографія означеної проблеми має синкретичний характер, тобто вона висвітлюється цілісно або аспектно в п'яти визначених блоках студій про світові

та регіональні системи освіти; про взаємини в трикутнику «Болонський процес – зарубіжні країни – Україна»; про розвиток вищої освіти у європейському регіоні та в окремих країнах тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні країнознавчого напрямку історіографії української педагогічної компаративістики про розвиток вищої / університетської освіти.

#### Список використаних джерел:

1. Балабанов К. В Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі. *Проблеми розвитку зовнішньоекономічних зв'язків та залучення іноземних інвестицій: регіональний аспект*. 2009. Ч. 3. С. 1047–1050.
2. Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав: Домбровська Я. М., 2020. 488 с.
3. Зарубіжна система вищої освіти: навчальний посібник / авт.-упоряд. М. І. Гагарін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
4. Корсак К. В., Ластовченко І. О. Вища освіта і Болонський процес: навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 352 с.
5. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2008. 246 с.
6. Кучеренко Д. Г., Мартинюк О. В. Стратегії розвитку освітніх систем країн світу: монографія. Київ: ІПК ДСЗУ, 2011. 312 с.
7. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та диверсифікація: монографія. Вінниця : Нова книга, 2007. 655 с.
8. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут вищої освіти АНП України. Київ, 2005. 22 с.
9. Ржевська А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Луганськ: Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2013. 40 с.
10. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
11. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / за заг. ред. В. Зубка. Київ: Вид. дім «KM Academia», 1997. 290 с.

#### References:

1. Balabanov, K. V. (2009). Osnovni tendentsii rozvytku osvity i nauky v Yevropeiskomu Soiuzi [The main trends in the development of education and science in the European Union]. *Problemy rozvytku zovnishnoekonomichnykh zviyazkiv ta zaluchennia inozemnykh investytsii: rehionalnyi aspekt*, 3, 1047–1050 [in Ukrainian].
2. Shapran, O. I. (Ed.). (2020). Vyshcha osvita riznykh krain svitu [Higher education in different countries of the world]. Pereiaslav [in Ukrainian].
3. Naharin, M. I. (Ed.). (2017). Zarubizhna systema vyshchoi osvity [Foreign system of advanced education]. Uman [in Ukrainian].
4. Korsak, K. V., & Lastovchenko, I. O. (2007). Vyshcha osvita i Bolonskyi protses [Higher education and the Bologna process]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
5. Kriazhev, P. V. (2008). *Tendentsii reformuvannia vyshchoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy* [Trends in the reform of higher education in the countries of Western Europe]. (Candidate's thesis). Nizhyn Mykola Gogol State University. Nizhyn [in Ukrainian].
6. Kucherenko, D. H., & Martyniuk, O. V. (2011). Stratehii rozvytku osvitnikh system krain svitu [Strategies for the development of educational systems of the countries of the world]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Levchenko, T. I. (2007). Yevropeiska osvita: konverhentsiia ta dyversyfikatsiia [European education: convergence and diversification]. Vinnytsia [in Ukrainian].
8. Poberezka, H. H. (2005). *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity u krainakh Zakhidnoi Yevropy ta Ukrainy* [Trends in the development of higher education in the countries of Western Europe and Ukraine]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].

9. Rzhavska, A. V. (2013). *Rozvytok suchasnoi universytetskoï osvity krain Zakhidnoi Yevropy* [The development of modern university education in the countries of Western Europe]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Luhansk Taras Shevchenko National University. Luhansk [in Ukrainian].
10. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka* [Educational systems of the countries of the European Union: general characteristics]. Rivne [in Ukrainian].
11. Zubka, V. (Ed.). (1997). *Suchasni systemy vyshchoi osvity: porivniannia dlia Ukrainy* [Modern systems of higher education: a comparison for Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

**Snitovska O. Y.,**  
[orcid.org/0000-0002-3086-9503](https://orcid.org/0000-0002-3086-9503)

### UNIVERSITY EDUCATION IN RESEARCH OF UKRAINIAN COMPARATIVISTS: THE PRO-EUROPEAN VECTOR

*The article analyses the European vector of Ukrainian comparativists' research on the development of higher and university education in order to determine achievements, challenges and prospects for the formation of the historiography of this problem.*

*It is demonstrated that Ukraine's focus on integration into the European Higher Education Area has intensified the study of foreign experiences in the development of higher and university education. At the beginning of the 21st century, this topic became a priority in Ukrainian pedagogical comparative studies and other fields. This resulted in the accumulation of a vast body of diverse works on the subject – dissertations, monographs, textbooks, articles, conference materials, and more.*

*It is found that Ukrainian historiography on the development of foreign higher and university education is complex and multifaceted. Its interdisciplinary nature is evident in studies across various fields, including the philosophy of education, pedagogical comparative studies, management, economics, and finance. Based on the geographical and thematic focus of the research, five conventionally interconnected categories of works can be distinguished within this historiography, where higher and university education is examined: 1) as part of global and regional education systems; 2) in the context of the "Bologna Process/European Education Area – foreign countries – Ukraine"; 3) in specific regions (primarily European); 4) in various countries; 5) with a focus on specific research subjects.*

*An analysis of representative studies (dissertations, monographs, textbooks, research projects, scientific articles, etc.) within the five historiographic categories has been conducted. The main trends, achievements, challenges, and prospects for the historiographic process in this area have been analysed.*

*Key words: university education, higher education, pedagogical comparative studies, country-specific research, historiographic analysis, scientific discourse, European higher education system, national higher education systems.*

*Дата надходження статті: 14.02.2024 р.  
 Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.*

*Розділ 4*

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**



УДК 37.091.2: 373.3.016(477. 89 Под) (045) «XIX – XX ст.» Д 55

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.575>Бурдуваліс К. М.\*,  
orcid.org/0000-0003-3973-6659**ДЖЕРЕЛЬНА ТА ІСТОРИОГРАФІЧНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ  
НАРОДНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ В 1864-1917 РОКИ**

У статті досліджується джерельна та історіографічна база розвитку народної освіти на Поділлі в 1864–1917 роках. Аналізуються архівні фонди та документи, які відображають кількість навчальних закладів, чисельність учнів, педагогів та тенденції розвитку шкіл. Висвітлюються процеси реформування системи народної освіти, зміни в підпорядкуванні навчальних закладів різним міністерствам, структурам та відомствам. Окреслено кількість фондів, що стосуються теми дослідження та їх приналежність до архівних установ, зокрема державних архівів Хмельницької та Вінницької областей. Подано аналіз складу та змісту документів фонду Ф.281 «Інспектор народних училищ 5-го району», що зберігається в Державному архіві Вінницької області. Здійснено огляд наукових праць, статей та монографій, присвячених темі народної освіти на Поділлі, з акцентом на ключові дослідницькі підходи, основні теми та дискусії, які виникли в науковому середовищі. Аналізуються наукові дослідження та розробки С. Сірополко, В. Перерви, М. Вороліс, Т. Кравченко. Розглядається питання доступності освіти та її ролі в соціальній мобільності. Досліджуються чинники, які вплинули на розвиток народної освіти, зокрема реформаторська політика імперії, участь місцевих громад, а також роль державних і недержавних інституцій та організацій. Звертається увага на важливу роль земств у формуванні навчальних закладів, забезпечення їх технічною та матеріальною базою, надання стипендій для навчання студентів у педагогічних закладах. Аналізується, як освітні реформи вплинули на різні соціальні групи, національні меншини та селянство, а також їхній вплив на формування культурних ідентичностей. Розглядаються різні методи дослідження, які можуть бути застосовані до вивчення народної освіти, включаючи порівняльний аналіз, що дозволяє більш глибоко зрозуміти процеси освітньої трансформації, діалектичного розуміння сутності, наукового пізнання, історико-пізнавального процесу, філософського вчення про сутність загального, особливого та одиничного. Аналізуються проблеми, з якими стикалися освітні заклади та їхні учасники, зокрема недофінансування, недостатньої підготовки вчителів, соціальної нерівності в суспільстві, нерозуміння селянами значущості освіти для їх дітей та домінуючого впливу церкви на навчальні процеси.

Ключові слова: архівні джерела, історіографія, науковці, народна школа, фонди, реформи.

**Постановка проблеми.** Розвиток народної освіти на Поділлі в період 1864–1917 років є важливим аспектом соціально-економічної та культурної історії регіону. Цей період охоплює значні зміни, пов'язані з реформами, проведеними в Російській імперії, зокрема з освітньою реформою 1864 р., яка мала на меті покращення доступу до освіти для широких верств населення. Дослідження народної освіти в цей час дозволяє зрозуміти, як освітні зміни впливали на соціальну структуру, культурний розвиток і політичну свідомість населення Поділля.

Однак, незважаючи на актуалізовану зацікавленість темою народної освіти, існує недостатня кількість систематизованих досліджень, що стосуються саме регіональних досліджень. Вивчення історіографії та джерельної бази дозволить не лише відтворити історичний контекст, а й виявити особливості та виклики, з якими стикалися освітні установи та їх учасники під час навчального процесу. Крім того аналіз історіографії дасть

\*© Бурдуваліс К. М.

зможу виявити наукові тенденції в дослідженні народної освіти, визначити основні проблеми та дискусії, які виникають у дослідницькому середовищі.

**Аналіз досліджень.** На сучасному етапі активно проводяться історико-педагогічні дослідження, методологічні основи яких розглядаються в працях таких учених, як: Н. Андрійчук, Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Гупан, О. Пометун, І. Ріпко, І. Стельмах, О. Сухомлинської та ін. Науковці дають визначення основним поняттям, визначають форми, методи та засоби дослідження педагогічних процесів і внесок у них вчених.

**Мета статті:** аналіз та систематизація джерел і історіографії, що висвітлюють етапи становлення, зміни та впливи на систему народної освіти в регіоні, виявлення основних наукових підходів у дослідженнях з даної тематики.

**Виклад основного матеріалу.** Комплексному вивченню джерельної бази та дослідженню історіографічного аналізу проблеми сприяють методи наукового пізнання й діалектичного розуміння сутності історико-пізнавального процесу, філософського вчення про сутність загального, особливого та одиничного; науковий плюралізм в оцінці педагогічних ідей, явищ, процесів; комплекс принципів (науковості, історизму, об'єктивності, системності, наступності, єдності теорії і практики).

Історіографічний доробок дослідження можна розділити на три основних періоди.

*Перший* період – розвитку народної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) був тісно пов'язаний з імперськими освітніми стандартами. Він характеризується пошуком шляхів адаптації до імперських вимог. Однак об'єктивним обмеженням для історичних досліджень того часу була відсутність доступу до значної частини архівних матеріалів, оскільки більшість документів, пов'язаних зі шкільництвом, були засекречені та мали гриф «Цілком таємно». Інтерес до історії шкільництва виник після проведення реформ, однак перші дослідження були представлені переважно у вигляді публіцистичних статей у пресі. Лише наприкінці XIX століття з'явилися спеціалізовані наукові роботи з цієї теми.

Перші дослідження часто відображали особисте ставлення авторів до церковної освіти. Особисті погляди дослідників на церковну освіту часто були зумовлені їхньою професійною діяльністю, значно впливали на результати ранніх досліджень.

Початок XX століття ознаменувався появою наукових праць, які розглядали історію різних типів шкіл неупереджено, без прив'язки до відомчих інтересів. У цей час з'являються світські історично-освітні монографії, які не відстоюють відомчих позицій, а розглядають історію церковних, державних і земських шкіл на рівних підставах.

Об'єктивним джерелом вивчення історії парафіяльних шкіл є збірники юридичних актів, які відображають діяльність народної освіти. Слід зазначити, що наукові доробки з історії школи в цей період друкувалися переважно в Санкт-Петербурзі та Москві.

На території України, де діяло чимало духовних навчальних закладів, в яких працювали відомі церковні діячі, друкувалися лише статті та невеликі брошури регіонального рівня. Зазвичай це були видання, присвячені певним датам. Вони мали невеликий тираж, а їх поширення часто збігалось з межами єпархій.

Цінною є праця А. Лотоцького «Народна освіта на Поділлі в його минулому та сьогоденні», в якій він дослідив історію створення та функціонування церковнопарафіяльних шкіл на території Подільської губернії [3, с. 71–73].

Видатний історик Ю. Сіцінський у своїх працях детально проаналізував розвиток церковнопарафіяльних шкіл, їх чисельність і матеріальне забезпечення на території Подільської губернії, зробивши вагомий внесок у дослідження історії народної освіти в регіоні [5, с. 667].

*Другий період* – це радянська епоха, яка охоплює майже все XX століття. Наукові роботи 20-х років тісно пов'язувалися з терміновими завданнями зі створення нової системи освіти. Основними темами дослідження були трудова школа та позашкільна освіта, які розглядалися як необхідні заклади для швидкого підвищення загального рівня освіти й культури населення.

Науковці звернули увагу на освіту лише наприкінці 40-х років ХХ століття. Однак у цих роботах зверталася увага на політичну складову відносин між владою та студентами. Водночас роль держави в модернізації освіти та розвиток кадрового потенціалу залишалися недостатньо висвітленими.

О. Ососков в роботі «Початкова освіта в дореволюційній Росії» розглянув основні питання становлення народної школи в імперії, починаючи з 60-х років ХІХ століття. Автор акцентував увагу на спадку та практичній діяльності таких педагогів, як В. Вахтеров, Н. Бунаков, Н. Корф, К. Ушинський.

*Третій період* охоплює сучасний період. Здобуття Україною незалежності відкрило нову сторінку в історії вітчизняної освіти, позначену пошуком нових підходів до дослідження освітньої проблематики.

Із розвитком національної школи в 90-х роках ХХ століття дослідження історії педагогічної освіти України набули нового фокусу, спрямувавшись на аналіз регіональних особливостей та становлення національної системи освіти.

Дисертація Т. Кравченко «Розвиток початкової освіти на Харківщині в другій половині ХІХ – на поч. ХХ ст.» – одна з перших робіт з історії освіти в незалежній Україні. Праця дослідниці свідчить про те, що відхід від радянських історичних парадигм був процесом поступовим і тривалим.

М. Вороліс, досліджуючи стан шкільної освіти на Поділлі у другій половині ХІХ ст., зазначає: «церковнопарафіяльні школи та школи грамоти були основними типами початкових навчальних закладів у регіоні. За її даними, у 1891 році на Поділлі функціонувало 1200 церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти, що свідчить про значні масштаби поширення початкової освіти в той період» [1, с. 34].

С. Сірополко у праці «Історія освіти на Україні» піддає гострій критиці руйнівну політику царського уряду щодо розвитку освіти в українських землях у першій половині ХІХ століття [6, с. 345]. Науковець уперше здійснив комплексний аналіз як позитивних, так і негативних наслідків упровадження системи освіти в українських губерніях.

Наукове дослідження В. Перерви «Церковні школи в Україні (кінець ХVІІІ – поч. ХХ ст.): забутий світ» [4, с. 235] дає об'єктивну оцінку діяльності церковнопарафіяльних шкіл на території українських губерній.

В «Енциклопедії освіти Хмельниччини» висвітлено аспекти становлення та функціонування системи освіти від початку ХХ століття до сьогодення. Це перше видання на теренах Хмельницької області, яке надає загальну картину розвитку освіти в краї [2, с. 25].

Джерельну базу умовно можна класифікувати на такі групи: 1) законодавчі та нормативно-правові акти; 2) архівні документи; 3) матеріали періодичних видань; 4) статистичні джерела та довідкові видання.

До законодавчих і нормативно-правових актів досліджуваного періоду належать закони та постанови різних міністерств і відомств, а також листування з ними щодо втілення цих постанов у життя. До них можна віднести циркуляри попечителя Київського навчального округу та постанови Святішого Синоду. Ці документи формулюють офіційне ставлення влади щодо політики в галузі розвитку системи народної освіти, визначають її структуру та регламентують освітній процес в освітніх закладах.

Ухвалене 1864 року «Положення» передбачало консолідацію різномірних народних училищ під єдиним адміністративним управлінням.

В «Інструкції» 1875 року було детально викладено обов'язки всіх учасників навчального процесу, починаючи від директора й закінчуючи вихованцями, а також надано чіткі рекомендації щодо організації навчання.

Ці рекомендації стосувалися організації навчального процесу – розкладу уроків, тривалості уроків та навчального року, методик викладання предметів, підсумкового оцінювання тощо.

У «Табелі про ранги» було зумовлено соціальний статус педагога. Так, учителі народних та середніх шкіл входили до категорії державних службовців і мали право на звання, нагороди, державну платню та пенсії.

Однак указом сенату № 13606 «Про звільнення від призову на військову службу народних вчителів» було зазначено, що звільнення від призову в мирний час на дійсну військову службу мають лише ті вчителі народних училищ, які займали посади на законних підставах.

Право на пільги мали лише вчителі, які працювали в штаті в державних навчальних закладах і викладали обов'язкові предмети. Учителі музики та малювання були позбавлені пільг. Від початку військових дій відбулося звуження кола вчителів, які мали право на звільнення від військової служби. Зокрема вчителі народної школи підлягали призову.

Основний обсяг архівних матеріалів із дослідження зберігається в Державних архівах Хмельницької та Вінницької областей. У цих архівах зберігаються документи, які відображають роботу народних шкіл у регіоні. Так, у Державному архіві Хмельницької області функціонування народних шкіл відображають такі фонди: ф. 67 «Дирекція народних училищ», ф. 66 «Кам'янець-Подільське 8-ми класне технічне училище», ф. 233 «Подільська губернська земська управа» та ф. 409 «Подільська губернська по земським і міським справам присутствіє».

Досить змістовними є фонди Державного архіву Вінницької області. Документи архіву зберегли дані про «Вінницький учительський інститут» (ф. 54), реальні училища – «Вінницьке» (ф. 15) і «Могилів-Подільське» (ф. 16), комерційні училища – «Вінницьке 7-ми-класне» (ф. 20), «Могилів-Подільське» (ф. 48) і «Тульчинське» (ф. 698).

Змістовним є фонд Ф 831 «Канцелярія інспектора народних училищ 1-го району Подільської губернії». Він містить матеріали про становлення та розвиток освіти на теренах одного із регіонів Подільської губернії.

У фонді Ф. 281 «Інспектор народних училищ 5-го району» збереглася інформація про інспектування народних училищ у селах і містечках Вінницького та Могилів-Подільського повітів. Окрім звітів інспектора, збереглися циркуляри та розпорядження Департаменту у справах народних училищ, попечителя Київського навчального округу.

Інформативними є протоколи засідань педагогічних рад та екзаменаційних комісій народних шкіл, статистична інформація про кількість шкіл та кількість учнів у них. У документах фонду можна також узяти інформацію про розклад занять у школах тощо.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене зауважимо, що, незважаючи на значний інтерес до історії розвитку освіти на Поділлі, питання становлення та розвитку саме педагогічної освіти в регіоні наприкінці XVIII – на початку XX ст. досі не було предметом ґрунтовного наукового дослідження. Використаний у дослідженні масив джерел дозволив здійснити всебічний аналіз історичних процесів та сформулювати обґрунтовані наукові висновки.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження меморіальних матеріалів (світлини, плани навчальних приміщень), приватних архівів і періодичних видань, у яких міститься інформація про розвиток освіти на Поділлі у 1864-1917 роках.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вороліс М. Г. Церковнопарафіяльні школи на Поділлі в другій половині XIX ст. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Історія* / за заг. ред. проф. П. С. Григорчука. Вінниця, 2003. Вип. V. С. 34–36.
2. Енциклопедія освіти Хмельниччини. Хмельницький, ФОП Мельник А. А., 2017. 460 с.
3. Лотоцький А. Народна освіта на Поділлі в його минулому та сучасному. *Освіта*. 1899. № 4. С. 71–73.
4. Перерва В. С. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – поч. XX ст.): забутий світ. Т. 1. Загальна історія. Біла Церква: Видавець Пюнтковський О. В., 2014. 576 с.

5. Приходи та церкви Подільської єпархії / під ред.: Ю. Сіцинського. Б. Церква : Вид. О. Пшонківський, 2009. 996 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. К. : Наук. думка, 2001. 912 с.

**References:**

1. Vorolis, M. H. (2003). *Tserkovnoparafiialni shkoly na Podilli v druhii polovyni XIX st.* [Church parish schools in Podillia in the second half of the 19th century]. Vinnytsia [in Ukrainian].
2. Bereka, V. Ye. (2017). *Entsyklopediia osvity Khmelnychchyny* [Encyclopedia of education of Khmelnytskyi region]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Lototskyi, A. (1899). *Narodna osvita na Podilli v yoho mynulomu ta suchasnomu* [Public education in Podillia in its past and present]. *Education*, 4, 71-73 [in Ukrainian].
4. Pererva, V. S. (2014). *Tserkovni shkoly v Ukraini (kinets XIX – poch. XX st.): zabutyi svit* [Church schools in Ukraine (the end of the 18th – the beginning of the 20th century): the forgotten world]. (Volume 1). Bila Tserkva [in Ukrainian].
5. Sitsinskoho, Yu. (2009). *Prykhody ta tserkvy Podilskoi eparkhyi* [Parishes and churches of the Podilsk eparchy]. Bila Tserkva [in Ukrainian].
6. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini* [History of education in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

**Bourdouvalis K. M.,**  
[orcid.org/0000-0003-3973-6659](https://orcid.org/0000-0003-3973-6659)

**SOURCE AND HISTORIOGRAPHICAL BASIS FOR THE STUDY  
 OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN PODILLIA (1864-1917)**

*The article examines the source and historiographical base of the development of public education in Podillia in 1864-1917. The article analyzes archival funds and documents that reflect the number of educational institutions, the number of students, teachers, and trends in the development of schools. The processes of reforming the system of public education, changes in the subordination of educational institutions to various ministries, structures and departments are highlighted. The number of funds related to the research topic and their affiliation with archival institutions, in particular, the State Archives of Khmelnytsky and Vinnytsia regions, is outlined. The composition and content of the documents in Funds F.281 "Inspector of Public Schools of the 5th District", which is stored in the State Archives of Vinnytsia region, are analyzed. A review of scientific works, articles, and monographs on the topic of public education in Podillia is made, with an emphasis on key research approaches, main topics, and discussions that have arisen in the scientific community. The research and development of S. Siropolko, V. Pererva, M. Vorolis, and T. Kravchenko are analyzed. The issue of access to education and its role in social mobility is considered. The factors that influenced the development of public education, in particular the reform policy of the empire, the participation of local communities, as well as the role of state and non-governmental institutions and organizations, are studied. Attention is drawn to the important role of provincial nobility in the formation of educational institutions, providing them with technical and material resources, and providing scholarships for students to study at pedagogical institutions. The author analyzes how educational reforms affected various social groups, national minorities, and the peasantry, as well as their impact on the formation of cultural identities. Various research methods that can be applied to the study of folk education are considered, including comparative analysis, which allows for a deeper understanding of the processes of educational transformation, dialectical understanding of the essence, scientific knowledge, historical and cognitive process, philosophical doctrine of the essence of the general, the particular and the individual. The problems faced by educational institutions and their participants are analyzed, including underfunding, insufficient teacher training, social inequality in society, lack of understanding of the importance of education for their children by villagers, and the dominant influence of the church on educational processes.*

*Key words: archival sources, historiography, scientists, public school, funds, reforms.*

*Дата надходження статті: 29.02.2024 р.  
 Рецензент: доктор педагогічних наук, професор,  
 член-кореспондент НАПН України Шоробура І. М.*

УДК 378.141

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.576>Сотер М. В.,  
orcid.org/0000-0002-4626-0137

## ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

На основі аналізу передових досліджень теоретично узагальнено особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей на початку ХХІ століття.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена тим, що процеси модернізації вищої освіти України, її входження в європейський та світовий освітні простори важко реалізувати без істотного підвищення якості іншомовної підготовки магістрів, зокрема й технічних закладів вищої освіти.

Новизна дослідження полягає в тому, що у статті теоретично узагальнено особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей, а саме: вступ на основі єдиного вступного іспиту з іноземних мов (ЄВІ) з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти з метою врівноваження рівня володіння мовою здобувачів освіти (рівень В1–В2); наявність широкого спектру дисциплін для іншомовної підготовки магістрів, зокрема таких як «Ділова іноземна мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова (англійська) для наукових публікацій», «Наукова іноземна мова», «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)», «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)», «Універсальні компетенції для успішної кар'єри», «Англійська мова для наукового спілкування», «Етика ділового та професійного спілкування» та інші; посилення практичного компоненту іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей; наступність і неперервність іншомовної освіти здобувачів технічних спеціальностей; часткове залучення на магістерських програмах інтегрованого навчання спеціальності та іноземної мови, яке ґрунтується на вивченні фахових дисциплін у нерозривній єдності з опануванням іноземної мови й залученні внутрішньодисциплінарних та міждисциплінарних зв'язків; розширення можливостей навчання упродовж життя, постійного самовдосконалення та саморозвитку; вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. У результаті проведеного дослідження теоретично узагальнено особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей.

Ключові слова: магістри технічних спеціальностей; іншомовна підготовка; інженерно-технічна підготовка; технічні заклади вищої освіти України; Загальні європейські рекомендації з мовної освіти; інтегроване навчання спеціальності й іноземної мови.

**Постановка проблеми.** Стрімке зростання міжнародної співпраці на початку ХХІ століття, а також процесів переходу до глобального інформаційного суспільства, інтенсифікації науково-технічного прогресу й автоматизації виробництва акцентують поряд із потребою висококваліфікованої загальнопрофесійної підготовки майбутніх інженерно-технічних кадрів на невідкладній потребі їх іншомовної підготовки як такої, що дозволить їм швидко й легко інтегруватися в сучасний швидкозмінний світ. Іншомовна підготовка є невід'ємним універсальним інструментом для налагодження комунікативної взаємодії в різних сферах діяльності, включаючи професійну. Зважаючи на це можемо констатувати, що іншомовна компетентність інженерно-технічного фахівця є тим ключем, який дозволяє розкрити власний потенціал, відкрити нові можливості до співпраці, установлення й розвитку професійних високопродуктивних контактів з інтернаціональними партнерами, обміну фаховою інформацією між спеціалістами, компетентного й оперативного налагодження поставлених професійних

завдань через залучення й імплементацію міжнародного досвіду, розширює освітні можливості *навчання впродовж життя*, безперервне самовдосконалення та саморозвиток тощо [11, с. 141].

Сьогочасні тенденції іншомовної підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах України мають насамперед сконцентруватись на побудові такої системи підготовки інженерних кадрів, яка б базувалася на студентоцентризмі, відкритості, інтерактивності, гнучкості, прозорості, мобільності, адаптивності, конкурентоздатності, практичній спрямованості та інтеграції на всіх рівнях вищої освіти, зокрема й другому (магістерському) рівні, що у перспективі збільшить шанси майбутньому фахівцю освоїтися в сучасних мінливих умовах праці. З огляду на це, на початку XXI століття всі поставлені вимоги актуалізують потребу зміщення акцентів на оволодіння іноземною мовою магістрів технічних спеціальностей.

**Аналіз досліджень.** Різні питання щодо іншомовної підготовки магістрів досліджують Т. Бондар, Дж. Бонсес (J. R. Bonces), Ф. Гуд (P. Hood), К. Далтон-Паффер (C. Dalton-Puffer), С. Дарн (S. Darn), М. Дуеньяс (M. Duenas), Д. Койл (D. Coyle), Д. Марш (D. Marsh), О. Мейєр (O. Meyer), О. Зеленська, З. Корнева, О. Манютіна, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, Р. Віземес (R. Wiesemes), Е. Харроп (E. Harrop) та ін.

**Мета статті:** на основі вивчення сучасних передових досліджень розкрити особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей на початку XXI століття.

**Виклад основного матеріалу.** Нині, як відзначає О. Зеленська, іноземна мова є невід’ємним компонентом фахової діяльності через те, що академічна та трудова мобільність, єдині міжнародні освітні стандарти, колективна професійна та науково-дослідна співпраця передбачають володіння нею [6, с. 94]. Іншомовна підготовка у XXI столітті відіграє невід’ємну роль у підготовці магістрів технічних спеціальностей для виступів на міжнародних конференціях, семінарах, круглих столах, презентаціях, форумах як в Україні, так і за кордоном, для можливості студентського обміну тощо.

Варто відзначити, що вступ осіб на навчання для здобуття освітнього ступеня магістра відбувається на основі єдиного вступного іспиту з іноземних мов (ЄВІ) з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (рівень B1–B2) [1]. Програма вступного випробування була затверджена наказом Міністерства освіти і науки № 411 від 28 березня 2019 року [9]. Змістова наповненість завдань для проведення контролю якості сформованості іншомовної комунікативної компетентності стандартизовано і систематизовано за видами і формами завдань. Об’єктами оцінювання й аналізу є мовленнєва компетентність у **читанні**, а також мовні, **лексичні та граматичні компетентності**. Сутність тестових завдань полягає в залученні автентичних взірців стандартизованого мовлення, прийнятого у країнах, мову яких вивчають, урахувуючи сфери спілкування і тематики текстів. Зміст єдиного вступного іспиту включає досить широкий та багатоаспектний спектр сфер спілкування і тематики текстів для читання та використання мови: особистісну (взаємовідносини у родині і колективі, дружба, дозвілля та інші), публічну (історія, література, кіно, театр, подорожі, екскурсії, традиції, звичаї, свята, харчування, покупки, природа, спорт, передові технології, науково-технічний прогрес, видатні діячі й науковці та інші), освітню (освіта, навчання, виховання, освітні заклади та інші), професійну тощо.

К. Галацин, А. Фещук зазначають, що запровадження вступних іспитів з іноземної мови на переважну більшість спеціальностей бакалаврського рівня та обов’язковий єдиний вступний іспит під час вступу до магістратури є тим чинником, що стимулює вивчення іноземних мов. Більше того, вчені зазначають, що впровадження ступеневої освіти в Україні сприяє підвищенню рівня іншомовної комунікації, зокрема набуттю мовних знань і мовленнєвих компетентностей, потрібних для ефективного спілкування в академічному науковому просторі. У зв’язку з тим, що другий (магістерський) рівень вищої освіти зосереджений на підготовці фахівців не лише до професійної, а й наукової

діяльності, з'являється потреба активізувати процес формування готовності і здатності до іншомовної комунікації в академічному просторі [4, с. 58].

У English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities акцентується увага на тому, що оскільки вступний рівень здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) рівнем має складати B2 (Незалежний користувач), він забезпечує їх незалежну комунікативну компетенцію для успішної ефективної взаємодії в академічному та професійному середовищі. Разом із тим зазначається, що університети можуть самостійно визначати вектор розвитку у студентів магістратури компетенції з іноземної мови, що має свої характерні особливості відповідно до їх спеціалізації. Такий рівень професійної підготовки має інтегрувати мовні вміння зі змістом конкретної спеціалізації, що можна втілити через спільне викладання фахівцями з мови й викладачами професійно орієнтованих дисциплін спеціально розроблених університетських курсів. В умовах стрімкого зростання різного роду міжнародної академічної мобільності за сприяння Болонського процесу цільовий рівень C1 студентів магістерського рівня відкриває широкі перспективи для вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема щодо їх приєднання до європейського простору вищої освіти як рівноправних і міцних партнерів, а також реалізацію українських університетів як міжнародних освітніх центрів [1, с. 4].

Нині магістерська програма іншомовної підготовки здобувачів технічних спеціальностей пропонує широкий спектр дисциплін, як-от «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)», «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)» (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»); «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова для науково-технічної діяльності», «Фахова іноземна мова» (Національний університет «Львівська політехніка»); «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова для IT фахівців» «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (Харківський національний університет радіотехніки); «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (Херсонський національний технічний університет); «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (Державний університет «Житомирська політехніка»); «Іноземна мова для професійної діяльності (англійська/німецька /французька)» (Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»); «Іноземна мова наукового спілкування», «Іноземна мова професійного спілкування» (Центральноукраїнський національний технічний університет); «Ділова іноземна мова» (Вінницький національний технічний університет); «Ділова іноземна мова» (Національний лісотехнічний університет України); «Англійська мова для наукового спілкування», «Практикум з іншомовного наукового спілкування» (Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова); «Ділова іноземна мова» (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»); «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» (Одеський національний технологічний університет) (табл. 1) тощо.

Усі вони орієнтуються на різні аспекти іншомовної підготовки – такі як академічна та професійно-ситуативна комунікація; науково-технічна література зі спеціальності; анотування й реферування наукових текстів; участь в обговоренні, дискусії та дебатах; академічне іншомовне письмо, формування соціокультурної компетенції щодо України та країн, мова яких вивчається; наукова конференція, підготовка усної доповіді й представлення презентацій тощо. Вони свідчать про посилення практичного компоненту іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей. Більшість із представлених технічними закладами вищої освіти дисциплін з іншомовної підготовки мають однаковий обсяг (3 кредити ECTS, 90 годин) і належать до розряду обов'язкових. Також є вищі, які включають іноземну мову до кола вибіркових дисциплін. У здобувачів освіти майже немає вибору між вивченням іноземних мов у системі підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей – представлена тільки англійська мова.



Таблиця 1

**Інформація про іншомовну підготовку здобувачів технічних спеціальностей у вишах України**

№	Назва дисципліни	Кількість годин
1	2	3
<i>Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»</i>		
1.	Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1 (англійська)	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
2.	Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 2 (англійська)	1.5 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 45 год. (обов'язкова)
3.	Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
<i>Національний університет «Львівська політехніка»</i>		
1.	Іноземна мова за професійним спрямуванням	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова/вибіркова)
2.	Іноземна мова для науково-технічної діяльності	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
3.	Фахова іноземна мова	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
<i>Харківський національний університет радіотехніки</i>		
1.	Ділова іноземна мова	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (вибіркова)
2.	Іноземна мова для ІТ фахівців	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
3.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (вибіркова)
<i>Херсонський національний технічний університет</i>		
1.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
<i>Державний університет «Житомирська політехніка»</i>		
1.	Іноземна мова за професійним спрямуванням	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. / 4 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 120 год. (обов'язкова)
<i>Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»</i>		
1.	Іноземна мова для професійної діяльності (англійська/німецька /французька)	6 кредитів (ECTS). Загальний обсяг – 180 год. (обов'язкова)
<i>Центральноукраїнський національний технічний університет</i>		
1.	Іноземна мова професійного спілкування	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
2.	Іноземна мова наукового спілкування	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
3.	Іноземна мова наукового спілкування	4 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 120 год. (обов'язкова)
<i>Вінницький національний технічний університет</i>		
1.	Ділова іноземна мова	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)
<i>Національний лісотехнічний університет України</i>		
1.	Ділова іноземна мова	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)/ 3,5 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 105 год. (обов'язкова)

Продовження табл. 1

1	2	3
<i>Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова</i>		
1.	Англійська мова для наукового спілкування	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (вибіркова)
2.	Практикум з іншомовного наукового спілкування	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (вибіркова)
<i>Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»</i>		
1.	Ділова іноземна мова	4 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 120 год. (обов'язкова)
<i>Одеський національний технологічний університет</i>		
1.	Іноземна мова за професійним спрямуванням	3,5 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 105 год. (обов'язкова)
2.	Ділова та професійна мова	5 кредитів (ECTS). Загальний обсяг – 150 год. (обов'язкова)
3.	Іноземна мова	3 кредити (ECTS). Загальний обсяг – 90 год. (обов'язкова)

О. Зеленська констатує, що змістова тематика курсу навчання ділової іноземної мови здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в нинішніх умовах нової освітньої парадигми, міжнародної політичної, економічної, культурної співпраці має сприяти формуванню компетенції іншомовного ділового спілкування на міждисциплінарній основі, що є багатоаспектним поняттям, яке включає комунікативну, психологічну, інформаційну, культурологічну, соціальну та професійну компетенції, що охоплює низку інших компетенцій, які є взаємозалежними та доповнюють одна одну. Такий підхід забезпечує реалізацію результативної іншомовної комунікації в діловій, професійній, культурній та соціальній сферах, інакше кажучи – уміння вільно спілкуватися в реальних життєвих та професійних ситуаціях, та є вагомим частинкою їх загальної професійної компетентності [6, с. 97]. Відтак можемо констатувати, що іншомовна підготовка магістрів технічних спеціальностей дозволяє розширити можливості навчання впродовж життя, постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Т. Бондар наголошує на важливості формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти важливості шанобливого, поважного ставлення до різноманітності, мультикультурності, здібності працювати в міжнародному контексті через навчальний курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням», у змісті якого враховано характерні ознаки діяльності в умовах полікультурного простору. Іноземна мова, на думку вченої, призначена гарантувати продуктивний діалог культур, взаєморозуміння, навчити результативно взаємодіяти з партнерами через виховання терпимості й поваги до культурної різноманітності партнерів по комунікації [3, с. 197-198].

С. Гедз до найбільш нагальних завдань, що стоять перед сучасною українською вищою школою у ході професійного навчання студентів-магістрів, відносить потребу досягнення ними такого рівня їх науково-фахової підготовки, який дозволив би виробити уміння самостійного, аналітичного, креативного мислення для ухвалення ефективних рішень як у типових, так і у нестандартних ситуаціях, які можуть виникати під час виконання різного роду фахових завдань, уміння працювати з англійською науковою літературою, описувати і представляти результати власних наукових пошуків, мати відповідні знання та сформовані навички для презентації англійською мовою підсумків наукових розвідок на різних заходах, демонструючи при цьому вільне володіння навичками монологічного мовлення з наукової проблеми, а також уміння брати участь у наукових дискусіях англійською мовою [5, с. 281].

О. Зеленська відзначає, що іноземна мова дозволяє реалізувати такі цілі, як практичну (оволодіння мовою задля професійної та ділової комунікації); освітню (збільшення загальної культури, здобуття предметних і міжпредметних знань, здобуття різних умінь і навичок); виховну (формування наукового світогляду, відповідальності, моралі, толерантності особистості майбутнього фахівця); розвивальну (розвиток інтелектуальної, мотиваційної та емоційної сфер особистості, формування самосвідомості та особистісної рефлексії) [6, с. 94].

К. Галацин, А. Фещук наголошують, що магістри технічних спеціальностей усвідомлено обирають дисципліну «Практичний курс іншомовного наукового спілкування» через те, що розуміють, що сучасні, інноваційні наукові дослідження повною мірою можливі лише за умови використання досягнень, зокрема й зарубіжних учених, які представлені, як правило, англійською мовою, і саме тому володіння нею є обов'язковою (невід'ємною) професійною компетенцією. Це, на думку вчених, є важливим мотиватором набуття знань і навичок іншомовного наукового спілкування [4, с. 60].

Окрім дисциплін, що безпосередньо пов'язані з опануванням іноземних мов й забезпечують іншомовну підготовку магістрів технічних спеціальностей, ще одним засобом такої підготовки є вивчення фахових дисциплін іноземною мовою, що сприяє підвищенню мотивації як до вивчення іноземної мови, так і до професії. Разом із тим, як зазначається в дослідженні R. Bolaito & R. Vest «Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» (2017 року), попри національну політику, яка дозволяє викладати фахові дисципліни англійською мовою в університетах, цей процес реалізується досить пасивно [2, с. 79], викладання англійською мовою імплементується в освітній процес не достатньо, здебільшого лише як ініціатива окремих факультетів чи інститутів чи викладачів [там само, с. 86]. З. Корнева також акцентує на недостатній кількості годин, що відводяться на оволодіння іноземною мовою [7, с. 12].

Також учені наголошують, що стратегія щодо викладання фахових дисциплін англійською мовою має включати вичерпну аргументацію щодо викладання спеціалізованих предметів англійською мовою, обґрунтування їх фінансової підтримки з узгодженими цілями для кожного університету та департаменту/факультету [2, с. 92]. Дослідники пропонують збільшити контактні години для реалізації вимог за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що дозволить викладачам створити сприятливі умови для підвищення мовного рівня здобувачів освіти. За твердженнями Р. Болайто, Р. Вест, Міністерство та заклади освіти мають привести контактні години відповідно до рекомендацій Міністерства щодо переходу від одного рівня за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти до іншого [там само, с. 101].

Таблиця 2

**Кількість контактних годин, що необхідні для переходу від одного мовного рівня до іншого (A2 до C1) за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти**

Цільовий рівень	A2	B1	B2	C1
Початковий рівень				
A1	200 годин	400 годин	600 годин	850 годин
A2	.	200 годин	400 годин	650 годин
B1	.	.	200 годин	450 годин
B2	.	.	.	250 годин

Джерело: [2, с. 101].

Усі зазначені пропозиції, що потребують нагальних кроків щодо перегляду усталеної системи викладання англійської мови у технічних закладах вищої освіти України, внесено для відповідних корективів.

Ще одним засобом навчання мови іншомовної підготовки є впровадження через зміст спеціальних дисциплін, так звана змістовно-мовна інтеграція у навчанні, інтеграція вивчення іноземної мови та фахових дисциплін (Content and Language Integrated Learning). Б. Тарнопольський вказує, що занурення у фахову тематику має відбуватися поступово, що сприятиме підняттю цього рівня до V курсу, що «у цей останній рік навчання стає можливим повне іншомовне занурення, яке проводиться без усяких побоювань щодо можливого виходу за межі реальної мовної підготовки студентів» [12, с. 26]. Учений указує, що суттєвою перевагою такого навчання є те, що «в інтегрованому навчанні фактично не можна розділити навчання мови й навчання майбутньої спеціальності. У результаті ІМ перетворюється на майже фахову дисципліну з усіма безумовними позитивними наслідками, які з такого перетворення випливають» [12, с. 26]. Під час реалізації завдань інтегрованого навчання відбувається нерозривне й гармонійне взаємопроникнення окремих найбільш суттєвих і важливих питань із різних фахових навчальних дисциплін, що дозволяє забезпечити наступність і неперервність іншомовної освіти. Імплементация його в освітній процес закладу вищої освіти дає якісно новий результат щодо комплексного усвідомлення власної професійної діяльності.

**Висновки.** Аналіз передових наукових розробок і праць дослідників [1–12] дозволив теоретично узагальнити та схарактеризувати особливості іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей на початку XXI століття:

- вступ на основі єдиного вступного іспиту з іноземних мов (ЄВІ) з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти з метою врівноваження рівня володіння мовою здобувачів освіти (рівень B1-B2);
- наявність широкого спектру дисциплін для іншомовної підготовки магістрів, зокрема «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)», «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)», «Англійська мова для наукового спілкування», «Етика ділового та професійного спілкування», «Ділова іноземна мова», «Ділова та професійна мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова (англійська) для наукових публікацій», «Наукова іноземна мова» та інші;
- посилення практичного компоненту іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей;
- наступність і неперервність іншомовної освіти здобувачів технічних спеціальностей;
- часткове залучення в магістерських програмах інтегрованого навчання спеціальності та іноземної мови, яке ґрунтується на вивченні фахових дисциплін у нерозривній єдності з опануванням іноземної мови й залученні внутрішньодисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків;
- підвищення мотивації як до вивчення іноземної мови, так і до професії;
- розширення можливостей навчання впродовж життя, постійного самовдосконалення та саморозвитку;
- вивчення фахових дисциплін іноземною мовою.

Подальші наукові дослідження можуть бути присвячені вивченню інноваційних методів і підходів до іншомовної підготовки магістрів технічних спеціальностей, що ґрунтуються на взаємодії здобувачів освіти та сприяють моделюванню майбутньої фахової діяльності.

**Список використаних джерел:**

1. Бакаєва Г., Борисенко О., Зуєнок І., Іваніщева В., Клименко Л., Козимирська Т., Кострицька С., Скрипник Т., Тодорова Н., Ходцева А. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с. URL: [https://im.nmu.org.ua/ua/library/national\\_esp\\_curriculum.pdf](https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf)
2. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проєкт «Англійська мова для університетів». Київ: Видавництво Сталь, 2017. 154 с.
3. Бондар Т. Особливості змісту дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічного профілю. *Науковий вісник Львотної академії. Серія: Педагогічні науки*, 2020. Випуск 8. С. 197–202.
4. Галацин К., Фещук А. Мотивація магістрів технічних спеціальностей до оволодіння іншомовною науковою комунікацією. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 4, ч. 1, 2021. С. 57–63.
5. Гедз С. Ф. Розвиток навичок англійської мови спілкування в студентів-магістрів у закладах вищої освіти. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 11–12 серпня 2021 р. Дніпро, Україна, 2021. С. 281–282.*
6. Зеленська О. Компоненти компетенції іншомовного ділового спілкування як важливої частини професійної підготовки магістрів у нелітвістичній магістратурі. *Молодий вчений*, 2019. № 5.1 (69.1). С. 94–97.
7. Корнева З. Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування у закладах вищої освіти. *Іноземні мови*. 2019. № 2 (98). С. 10–17.
8. Ніколаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Про затвердження Програми вступного випробування. Наказ МОН № 411 від 28.03.2019 року. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/64228/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64228/#google_vignette)
10. Soter M., Slyusarenko N. Basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions. *Education in the 21st Century*. 2023. No. 9 (1). Pp. 136–144. URL: <https://doi.org/10.46991/ai.2023.1.136>
11. Сотер М. Провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 2021. Випуск 47. С. 140–145.
12. Тарнопольський О. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67). С. 23–27.

**References:**

1. Bakaieva, H., Borysenko, O., Zuienok, I., Ivanishcheva, V., Klymenko, L., Kozymyrska, T., Kostrytska, S., Skrypnyk, T., Todorova, N., & Khodtseva, A. (2005). *Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia* [English for Specific Purposes (ESP)]. Kyiv: Lenvit. Retrieved from [https://im.nmu.org.ua/ua/library/national\\_esp\\_curriculum.pdf](https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf) [in Ukrainian].
2. Bolaito, R., & Vest, R. (2017). *Internatsionalizatsiia ukrainskykh universytetiv u rozrizi anhliiskoi movy: Proekt «Anhliiska mova dlia universytetiv»* [Internationalization of Ukrainian universities in the context of English: Project "English for Universities"]. Kyiv: Stal [in Ukrainian].
3. Bondar, T. I. (2020). *Osoblyvosti zmistu dystsypliny «Anhliiska mova za profesiinym spriamuvanniam» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity pedahohichnoho profilu* [English for Specific Purposes Course Content for the Second (Master's) Level Students at Teacher Training Universities]. *Scientific Bulletin of Flight Academy. Section: Pedagogical Sciences*, 8, 197–202 [in Ukrainian].
4. Halatsyn, K. O., & Feshchuk, A. M. (2021). *Motyvatsiia mahistriv tekhnichnykh spetsialnostei do ovolodinnia inshomovnoiu naukovoiu komunikatsiieiu* [Motivation of master's degree students of technical specialties for mastering foreign language scientific communication]. *Academic studies. Section: Pedagogy*, 4 (1), 57–63 [in Ukrainian].
5. Hedz, S. F. (2021). *Rozvytok navychok anhломovnoho spilkuvannia v studentiv-mahistriv u zakladakh vyshchoi osvity* [Development of English communication skills in master's degree

- students in higher education institutions], *Intehratsiia osvity, nauky ta biznesu v suchasnomu seredovyshchi: litni dysputy*, tezy dop. III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii [Integration of education, science and business in the modern environment: summer debates: Abstracts of Papers of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference]. Dnipro [in Ukrainian].
6. Zelenska, O. P. (2019). Komponenty kompetentsii inshomovnoho dilovoho spilkuvannya yak vazhlyvoi chastyny profesiinoi pidhotovky mahistriv u nelinhvistychnii mahistraturi [Competence components of foreign language business communication as an important part of masters' professional training in non-linguistic master's degree]. *Young scientist*, 5.1 (69.1), 94–97 [in Ukrainian].
  7. Kornieva, Z. (2019). Suchasnyi stan navchannia anhliiskoi movy tekhnichnoho spriamuvannia u zakladakh vyshchoi osvity [The current state of teaching English for technical purposes in higher education]. *Inozemni movy*, 2 (98), 10–17 [in Ukrainian].
  8. Nikolaieva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
  9. About the approval of University Entrance Exams. Order of the Ministry of Education and Culture, No. 411 dated March 28, 2019. Retrieved from [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/64228/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64228/#google_vignette) [in Ukrainian].
  10. Soter, M., & Slyusarenko, N. (2023). Basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions. *Education in the 21st Century*, 9 (1), 136–144. Retrieved from <https://doi.org/10.46991/ai.2023.1.136> [in English].
  11. Soter, M. (2021). Providni napriamy intensyfikatsii ovolodinnia inozemnoiu movoiu studentamy inzhenerno-tekhnichnykh spetsialnostei [Directions of intensification of foreign language learning by students of engineering and technical specialties]. *Pedagogical almanac*, 47, 140–145 [in Ukrainian].
  12. Tarnopolskyi, O. (2011). Navchannia cherez zmist, zmistovno-movna intehratsiia ta inshomovne zanurennia u vykladanni inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning and Foreign Language Immersion in foreign language teaching for specific purposes at nonlinguistic educational institutions]. *Foreign languages*, 3 (67), 23–27 [in Ukrainian].

Soter M. V.,

[orcid.org/0000-0002-4626-0137](https://orcid.org/0000-0002-4626-0137)

## FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES (THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

*The aim of the article is to represent features of foreign language training of master's degree students of technical specialties at the beginning of the XXI century based on the analysis of contemporary research.*

*The actuality of the problem has been established by the fact that the modernization of higher education, its entry into the European and world educational space is not possible without a significant increase in the quality of foreign language training of master's degree students, in particular, technical specialties.*

*The novelty of the research lies in the fact that the article characterises features of foreign language training of master's degree students of technical specialties, namely: admission based on the Unified Entrance Exam in foreign languages taking into account the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment in order to balance the level of language proficiency of students (level B1-B2); availability of a wide range of disciplines for foreign language training of master's degree students, in particular: "Business Foreign Language", "English for Scientific Communication", "English for Specific Purposes", "Practical Foreign Language Course for Business Communication (English)", "Practical Foreign Language Course for Scientific Communication (English)", "Universal Competencies for Career Success", "English for scientific communication", "Ethics of business and professional communication" and others; strengthening the practical component of foreign language training of master's degree students of technical specialties; continuity and succession of foreign language training of master's degree students of technical specialties; partial involvement*

*in master's programs of the Content and Language Integrated Learning, which is based on the study of professional (special) disciplines in inseparable unity with foreign language mastering, the implementation of intra-disciplinary and interdisciplinary links; expanding lifelong learning opportunities, continuous self-improvement and self-development; the study of professional (special) disciplines in foreign languages. As a result of the conducted research, the features of foreign language training of master's degree students of technical specialties have been summarized.*

*Key words: master's degree students of technical specialties; foreign language training; engineering and technical training; technical higher education institutions of Ukraine; Common European Framework of Reference for Languages; the Content and Language Integrated Learning.*

*Дата надходження статті: 23.02.2024 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс А. В.*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Басараб Наталія Ярославівна** – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Болотникова Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри охорони здоров'я ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

**Бурдуваліс Катерина Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; директор Державного архіву Хмельницької області.

**Вінтоняк Оксана Василівна** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри педагогіки та методик навчання освітніх галузей і технологій початкової освіти Коломийського педагогічного фахового коледжу.

**Гаврилюк Маріанна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

**Гамарський Ігор Олександрович** – слухач штатного навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

**Жорова Ірина Ярославівна** – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

**Іванченко Євгенія Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

**Ковальська Наталя Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету.

**Козинець Ігор Анатолійович** – викладач кафедри хірургії та екстреної медицини, завідувач медсестринського відділення фахового медичного коледжу Черкаської медичної академії.

**Козинець Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фізичної терапії та ерготерапії Черкаської медичної академії.

**Копилова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

**Кохановська Олена Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

**Кузьма Ірина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Кузьменко Юлія Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальноправових дисциплін Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ.

**Лотфі Гаруді Галина Степанівна** – доктор філософії, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.



**Маруш Інна Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; викладач кафедри терапевтичних та фахових медсестринських дисциплін Черкаської медичної академії.

**Маслій Олег Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, заступник начальника з навчальної роботи Військової академії (м. Одеса).

**Потапчук Ольга Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Примакова Віталія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

**Прокопів Любов Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Прусак Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну ДВНЗ «Національний лісотехнічний університет України», м. Львів.

**Редька Ірина Василівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри гігієни та соціальної медицини Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Сігов Дмитро Олегович** – слухач штатного навчального курсу центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

**Скоролітня Аліна Іванівна** – аспірант кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Сліпич Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, професор, директор Комунального закладу спеціалізованої мистецької освіти «Дитяча художня школа» Херсонської міської ради.

**Снітовська Ольга Йосипівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

**Сотер Марія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних та загальнотехнічних дисциплін Первомайського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**Стинська Вікторія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Стинський Володимир Русланович** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Шмалей Світлана Вікторівна** – доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, професор, професор кафедри інженерії та технологій Українського державного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Шоробура Інна Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Шуляр Василь Іванович** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Якимович Тетяна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри технологічної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

**Янкович Олександра Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської академії (м. Бидгощ, Польща).

Наукове видання

# ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 56

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Сотер М. В.  
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 27.03.2024 р. Формат 210x297/8 (А-4)  
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.  
Умовн.друк.арк. 20,7. Наклад 50.

Друк здійснено з оригінал-макету  
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»  
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.  
Адреса видавництва:  
вул.Покришева, 41  
м.Херсон  
73034  
тел. (0552) 37-02-00  
E-mail: info@academy.ks.ua