



ISSN 2707-3076 (Print)

ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2024, 2(11)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 2(11)

Запоріжжя
2024

Рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №1544 від 09.05.2024 журнал внесено до

Реєстру суб'єктів у сфері медіа. Ідентифікатор R30-04660

Офіційний сайт видання <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Журнал внесено до групи "Б" Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (кандидата наук) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота (Наказ МОН України № 1017 від 27.09.21).

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело». Журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та користується сервісами бази даних CrossRef.

Головна редакторка:

Нечипоренко Валентина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, ректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Позднякова Олена Леонтіївна, докторка педагогічних наук, доцентка, перша проректорка, Хортицька національна академія (Україна).

Члени редакційної колегії:

Walery Okulicz-Kozaryn, dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Zenon Gajdzica, prof. dr hab., Ful Professor, professor, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Poland).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна).

Волошинов Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистентка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Олексюк Наталія Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна).

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Пахомова Наталія Георгіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та фізики, проректорка з науково-педагогічної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальна секретарка:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Зовнішні рецензенти:

Корнелюк Богдан Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна).

Кудінова Маргарита Сергіївна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти та психології, Хортицька національна академія (Україна).

Лапшина Ірина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна академія (Україна).

Руколяньська Наталія Василівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна).

Червоненко Катерина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології та соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії

Протокол № 2 від 29.10.2024

© Хортицька національна академія, 2024

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

**Series: Pedagogy. Social Work
Issue 2(11)**

Zaporizhzhia
2024

By decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 1544 dated 05.09.2024, the journal was included in Register of subjects in the field of media. ID R30-04660

Official website of the journal <https://journal.khmnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (category "B"), which can publish the results of theses for the degrees of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (Candidate of Science) in the specialties 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education, 016 Special Education, 231 Social work (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1017 dated 27.09.21).

The journal is included in the search engine of the open database Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), search engine of the citation database Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the databases ICI World of Journals, "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzherelo". The journal is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; it uses services of the database CrossRef.

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Walery Okulicz-Kozaryn, Dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Serhii Voloshynov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation, Kherson State Maritime Academy (Ukraine).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Iryna Krasheninnik, Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, Assistant at the Department of Information Science and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Nataliia Oleksiuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Executive secretary:

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Bohdan Korneliuk, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Marharyta Kudinova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Nataliia Rukolianska, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy

Protocol № 2 of 29.10.2024

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2024**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Андрєєв А. М., Андрєєва О. А. Розвиток ініціативності та підприємливості здобувачів освіти у процесі роботи над STEM-проєктом у новій українській школі.....	7
Галієва О. М., Двореченцева А. С. Програмне забезпечення процесу розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.....	15
Кисла О. Ф. Стратегії подолання навчальних втрат у учнів молодших класів в умовах воєнного стану.....	26
Клеба А. І., Четаєва Л. П., Вовкушевська О. В. Використання штучного інтелекту вчителями у початковій школі.....	33
Любима В. В., Конопля А. І. Огляд чинників забезпечення якості дошкільної освіти в умовах воєнного стану.....	42
Нечипоренко М. О. Освітньо-педагогічні умови вивчення англійської мови здобувачами освіти під час воєнного стану в Україні.....	51

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Буртовий Р. М. Аналіз проблеми підготовки майбутніх морських офіцерів крізь призму розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності.....	59
Дрокіна А. С. Фасилітатор як важлива рольова позиція майбутнього учителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти	67
Ковальчук В. Ю., Василиків І. Б. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи.....	74
Люд Ді Модель STEAM-орієнтованої підготовки майбутніх учителів музики для розвитку їх інформаційно-цифрової культури.....	83
Нежива О. М. Можливості нейромереж для вивчення іноземних мов у закладі вищої освіти.....	91
Староста В. І. Мотивація навчання студентів та аспірантів до і під час ускладнених умов (пандемія covid-19, воєнний стан в Україні).....	96
Тітаренко С.А. Формування професійних цінностей у майбутніх психологів закладів дошкільної освіти.....	111

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Пацула І. Н. До питання розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна	122
---	-----

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Василенко О. М. Динаміка розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей протягом навчання в закладі вищої освіти.....	129
Лісневська Н. В. Сутнісна характеристика емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти....	136
Николаєва В. І., Лимар А. П. Основні підходи та види реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.....	147
Павленко А. І., Сташук О. О., Червоненко К. С. Технологічна складова професійної готовності соціального педагога до роботи з внутрішньо переміщеними особами.....	158
Савицька А. Ю. Критеріальне осмислення дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю.....	169

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Andrii Andrieiev, Olena Andrieieva. DEVELOPMENT OF INITIATIVE AND ENTRENEURSHIP OF STUDENTS IN THE PROCESS OF WORKING ON THE STEM-PROJECT IN NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	7
Haliieva Olha, Dvorchentseva Anastasiia. SOFTWARE SUPPORT FOR CRITICAL-THINKING DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN.....	15
Oksana Kysla. STRATEGIES FOR OVERCOMING LOSS OF LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW.....	26
Anna Klieba, Lydmila Chetaieva, Olena Vovkushevska. USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL.....	33
Vitalina Liubyva, Arsen Konoplia. OVERVIEW OF THE FACTORS OF ENSURING THE QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE MARTIAL STATE.....	42
Maryna Nechyporenko. EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEARNING ENGLISH BY STUDENTS DURING MARTIAL LAW IN UKRAINE.....	51

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Roman Burtovy. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE NAVAL OFFICERS THROUGH THE PRISM OF THE DEVELOPMENT OF THEIR INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE.....	59
Alina Drokina. FACILITATOR AS AN IMPORTANT ROLE POSITION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION.....	67
Volodymyr Kovalchuk, Ivan Vasylykiv. FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	74
Liu Di. MODEL OF STEAM-ORIENTED TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR INFORMATION AND DIGITAL CULTURE.....	83
Olga Nezhyva. POSSIBILITIES OF NEURAL NETWORKS FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	91
Volodymyr Starosta. LEARNING MOTIVATION OF HIGHER EDUCATION AND PHD STUDENTS BEFORE AND DURING COMPLICATED CONDITIONS (PANDEMIC COVID-19, MARTIAL LAW IN UKRAINE).....	96
Svitlana Titarenko. FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	111

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Iryna Patsula. ON THE ISSUE OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME.....	122
--	-----

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DEVELOPMENTAL DYNAMICS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN SOCIONOMIC PROFILE DURING THEIR STUDIES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	129
Nataliia Lisnevska. ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT OF EDUCATORS AND RULES FOR ITS AVOIDANCE.....	136
Valentyna Nykolaieva, Andrii Lyamar. MAIN APPROACHES AND TYPES OF REHABILITATION OF MILITARY PERSONNEL WHO PARTICIPATED IN HOSTILITIES.....	147
Anatolii Pavlenko, Olha Stashuk, Kateryna Chervonenko. TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL READINESS OF A SOCIAL EDUCATOR TO WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....	158
Anna Savytska. CRITERION COMPREHENSION OF THE STUDY OF THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH SOCIALLY EXCLUDED YOUTH.....	169

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-2>
УДК 37.015.31:37.091.313]:[004+5]

Андрій Миколайович Андрєєв
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5390-6813>
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та прикладної фізики, професор
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя Україна
andreevandrijn@gmail.com

Олена Андріївна Андрєєва
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-8809-5842>
практичний психолог
Комунальний заклад «Запорізька спеціалізована
школа-інтернат II-III ступенів «Козацький ліцей»
Запорізької обласної ради
м. Запоріжжя Україна
libris1@ukr.net

РОЗВИТОК ІНІЦІАТИВНОСТІ ТА ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД STEM-ПРОЄКТОМ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У науково-методичній статті обґрунтовано, що творча активність здобувачів освіти у прагненні до створення освітньої продукції під час виконання STEM-проєкту є ефективним критерієм сформованості в них такої компетентності як ініціативність і підприємливість.

Ініціативність та підприємливість – одна з наскрізних життєвих компетентностей. Розвиток цієї компетентності сприяє піклуванню про власний розвиток, допомагає втіленню власних ідей, підвищує конкурентоспроможність особистості на ринку праці, активно залучає громадян до суспільного життя та підвищенню добробуту. На сьогодні усталеного визначення підприємливості здобувачів освіти немає, як і немає чітко визначених умов розвитку ініціативності та підприємливості та критеріїв оцінювання рівня сформованості цієї компетентності.

Завдання дослідження: аналіз освітньої продукції учнів, що є результатами роботи над STEM-проєктами, обґрунтування ефективного критерію сформованості у здобувачів освіти ініціативності і підприємливості як ключової компетентності концепції Нової української школи.

Ключові слова: STEM-проєкт, ключові компетентності, ініціативність і підприємливість, освітня продукція, критерії сформованості ініціативності та підприємливості.

Вступ. Інтеграція української системи освіти в європейський простір передбачає формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних для особистого розвитку, соціальної адаптації, активної громадянської позиції та зайнятості. До ключових компетентностей зазвичай відносять такі: спілкування державною та іноземними мовами,

математична, інформаційно-цифрова, соціальна та громадянська компетентності, основні компетентності у природничих науках і технологіях, уміння вчитися впродовж життя, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя, а також ініціативність і підприємливість (Нова українська школа, 2016).

Відповідно до сучасних підходів до освіти молоді в Україні саме ініціативність і підприємливість є необхідними для посилення людського капіталу, працездатності та конкурентоспроможності (*Рамка підприємницької*, 2023). Проблемі розвитку та оцінювання рівня сформованості цієї компетентності присвячена ця публікація.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) *ініціативність та підприємливість* розглядаються як складники однієї з *ключових компетентностей* особистості, що передбачає вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, ухвалювати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо. Водночас слід зазначити, що на сьогодні всталеного визначення підприємливості здобувачів освіти немає, про що свідчить широкий спектр публікацій, зокрема І. Унгуран, Н. Куриш (2016), С. Прищепа (2017), О. Макарук (2022), Я. Яхновська, К. Єрошенко, І. Шпачинський (2023). На наш погляд, найбільш системним є підхід, відтворений у Рамці підприємницької компетентності молоді України, де виділені складники підприємницької компетентності: креативність, самомотивація та прагнення досягати більшого, вміння вирішувати проблеми і критично мислити, стійкість і здатність до адаптації, вміння ефективно комунікувати та взаємодіяти, будувати стосунки, мати підприємницьке мислення, підвищувати рівень власного емоційного та адаптивного інтелекту, знати основи фінансової грамотності, мати позитивне ставлення до навчання та саморозвитку, бажання вчитися та розвиватися, ризикувати та робити помилки (2023). Важливість розвитку підприємницької компетентності актуалізується в контексті створення у системі освіти наукових ліцеїв – закладів загальної середньої освіти, які одночасно з освітою наукового спрямування забезпечують здобуття базової середньої освіти або повної загальної середньої освіти (*Про затвердження*, 2019). Одним із основних освітніх завдань наукових

ліцеїв є «пошук і відбір для навчання обдарованих дітей, які виявляють здібності до навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, наукової, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності».

Аналіз науково-методичної літератури виявив відсутність чітких педагогічних умов (та відповідних методик) розвитку ініціативності та підприємливості у здобувачів освіти, а також критеріїв та показників сформованості в них цієї компетентності.

Метою статті є розроблення ефективного критерію сформованості ініціативності і підприємливості здобувачів освіти як ключової компетентності концепції Нової української школи.

Завданнями дослідження були аналіз освітньої продукції учнів, що є результатами роботи над STEM-проектами, обґрунтування ефективного критерію сформованості у здобувачів освіти ініціативності і підприємливості як ключової компетентності концепції Нової української школи, визначення додаткових факторів розвитку цієї компетентності.

Методи дослідження. Для з'ясування стану окресленої проблеми та формулювання завдань дослідження нами було проаналізовано наукові, навчально-методичні джерела та періодичні видання тощо. Розроблення критерію сформованості ініціативності і підприємливості здобувачів освіти в контексті реалізації Нової української школи здійснювалося на основі аналізу авторської педагогічної діяльності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, а також моделювання організації інноваційної STEM-діяльності учнів в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Основними видами наукової (науково-технічної) роботи здобувачів освіти є науково-дослідні, дослідно-конструкторські, проектно-конструкторські, дослідно-технологічні, технологічні, пошукові та проектно-пошукові роботи, виготовлення дослідних зразків або партій науково-технічної продукції, а також інші роботи, пов'язані з доведенням нових наукових і науково-технічних знань до стадії практичного використання (*Про затвердження*, 2019). Характерними ознаками цих видів наукової роботи

є створення готового інноваційного проєкту, що має бути розробкою для практичного використання, мати актуальну тематику і містити елементи об'єктивної новизни. На думку Н. Поліхун, К. Постової, І. Сліпухіної та ін. (2019, с. 46), STEM-проєкт поєднує в собі групову навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів, яка має загальну ціль, методи, засоби діяльності передбачає інтеграцію трьох і більше STEM-дисциплін та спрямована на досягнення загального практичного результату.

Досвід авторів статті дозволяє стверджувати, що робота над STEM-проєктом – придатний полігон для розвитку ініціативності і підприємливості здобувачів освіти, адже ця діяльність передбачає розроблення освітньої продукції. Творча активність здобувачів освіти у прагненні до її створення є ефективним критерієм сформованості в них відповідної компетентності. Теоретичною основою цього підходу є відоме у дидактиці припущення про те, що за творчого освітнього процесу велике значення має не стільки рівень навчальних досягнень (оцінки, похвальні листи тощо), скільки творчі відхилення від них (творча продукція).

Проілюструємо особливості запропонованого нами підходу на прикладі STEM-проєкту «Портативна геліоустановка «Квітка Сонця» як джерело теплової енергії в польових умовах», авторками якого були представниці нашої експериментальної групи – Заєць Ганна та Кротова Олександра, учениці 11 класу Запорізької школи-інтернату «Козацький ліцей». Наукова новизна цього проєкту полягала у розробленні конструкції портативної геліоустановки «Квітка Сонця» (патент України на корисну модель «Геліоустановка» (№ 1424/ЗУ/24)) як екологічно чистого автономного джерела теплової енергії та експериментальному дослідженні її робочих характеристик (Андрєєв та ін., 2023; Андрєєв та ін. 2024; Заєць, Кротова, 2024).

Під час роботи над STEM-проєктом були розв'язані дослідницькі завдання:

- проаналізовано існуючі геліоустановки, виділено їхні головні недоліки;

- обґрунтовано конструкцію та принцип дії геліоустановки «Квітка Сонця» як портативного екологічно чистого автономного джерела теплової енергії;

- створено діючу модель установки та досліджено її робочі характеристики (зокрема криві нагріву, корисну потужність та коефіцієнт корисної дії);

- досліджено складові енергетичних втрат установки;

- проаналізовано режими роботи установки.

Практичне значення цього STEM-проєкту пов'язано з тим, що розроблену геліоустановку «Квітка Сонця» можна використовувати як портативне екологічно чисте автономне джерело теплової енергії на присадибних ділянках, під час подорожей та в польових умовах. Вона дозволяє реалізувати такі режими роботи: нагрівання води (підігрів та кип'ятіння), приготування варених страв, запікання продуктів та їх розігрівання, виконання господарських робіт (Андрєєв та ін., 2023). Запропонована геліоустановка за зовнішнім виглядом нагадує соняшник та складається з двох основних частин: пристрою для перетворення енергії («голова соняшника») та пристрою для орієнтування («стебло соняшника»). Як і соняшник, ця геліоустановка орієнтується за денним світилом. Перевагами моделі є компактність, простота конструкції та складання (виготовлено з матеріалів, що наявні в домашньому господарстві), легкість та зручність у транспортуванні.

Прикладами освітньої продукції (що одночасно є показниками сформованості компетентності) можуть бути:

- тексти наукових робіт;
- макети, діючі моделі, експериментальні зразки розроблених пристроїв (рис. 1а);
- авторські знаки (логотип, рекламні буклети тощо) (рис. 1б);
- наукові публікації (статті, патенти на винаходи або корисні моделі, тези) (табл. 1);
- засоби унаочнення результатів наукового проєкту (презентації, постери, відеодемонстрації) (рис. 2).



а)

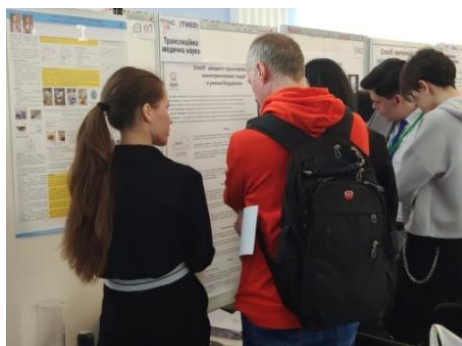
б)

Рис. 1. Зразки освітньої продукції: а) діюча модель геліоустановки «Квітка Сонця»; б) логотип пристрою, що уособлює його провідну ідею. Джерело: матеріали авторів

Таблиця 1

Висвітлення науково-практичного значення результатів проєкту «Портативна геліоустановка «Квітка Сонця» як джерело теплової енергії в польових умовах»

Форма апробації результатів	Місце висвітлення
Патент України на корисну модель «Геліоустановка»	Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій
Наукова стаття	Журнал «Молодий вчений» [2023]
Наукова стаття (електронний збірник матеріалів конференції); виступ на конференції	XV науково-пошукова конференція «Хортицькі читання» Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій [2024]
Тези (електронний збірник матеріалів конференції)	I Міжнародна науково-практична конференція Інженерного навчально-наукового інституту ім. Ю. М. Потебні ЗНУ «Інженерні інновації та розбудова національної економіки» [2024]
Тези; виступ на форумі	Обласний еколого-патріотичний форум «Зелені паростки надії» КЗ «Запорізький обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді» Запорізької обласної ради



а)

б)

Рис. 2. Представлення результатів наукового проєкту: (а) захист постера; (б) відеодемонстрація. Джерело: матеріали авторів

Якість цієї продукції, досягнута здобувачем освіти, й визначає рівень сформованості ініціативності і підприємливості. Ґрунтуючись на дослідженні Н. Поліхун, К. Постової, І. Сліпучіної та ін. (2019, с. 59), визначено такі рівні, як високий, достатній та початковий.

Об'єктивне оцінювання якості створеної продукції найкраще визначають саме зовнішні експерти. У нашому проєкті такими експертами

були члени журі (під час апробації проєкту у всеукраїнських творчих конкурсах науково-технічного спрямування (табл. 2)), експерти Українського національного офісу інтелектуальної власності та інновацій, редколегії наукових видань тощо. Саме схвальні оцінки зовнішніх експертів є підставами для підтвердження високого рівня сформованості ініціативності і підприємливості учениць.

Таблиця 2

Результати апробації проєкту «Квітка Сонця» як джерело теплової енергії в польових умовах» у 2023/2024 навчальному році на творчих конкурсах

Назва конкурсу	Категорія, секція, номінація, відділення	Результат виступу
Всеукраїнський конкурс винахідницьких і раціоналізаторських проєктів еколого-натуралістичного напрямку	Категорія «Ресурси енергозбереження»	I місце
Всеукраїнський конкурс молодіжних проєктів з енергозбереження «Енергія і середовище»	Номінація «Проєкт з енергозбереження, енергоефективності або поновлюваних джерел енергії»	I місце
Всеукраїнський науково-технічний конкурс «Еко-Техно Україна»	Відділення «Екологічна інженерія»	I місце, резервний проєкт, якому надано право представляти Україну на Міжнародній науково-технічній виставці ISEF-2024
Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН	Відділення «Інженерії та матеріалознавства»	II місце
Всеукраїнський проєкт «Енергозбереження та екологія для школярів»	Позашкільні заклади освіти	I місце
XV щорічна шкільна науково-пошукова конференція «Хортицькі читання»	Секція «Основи економіки, географії та екології»	I місце
Відкритий обласний конкурс художньо-технічної творчості «ТехноЕкоStyle»	Номінація «Відбудова України»	I місце

Зауважимо, що додатковими факторами розвитку компетентності, про яку йдеться, є прагнення здобувачів освіти отримати грошові винагороди, спонсорські подарунки, відзнаки, можливість отримати додаткове навчання, наукові публікації та сертифікати (рис. 3). У наведеному нами прикладі проєктної діяльності цими стимулами були стипендія Президента України, спеціальна винагорода від Президентського

Фонду Леоніда Кучми «Україна», грошова винагорода від Облдержадміністрації, цінний приз від ТОВ «Арістон Україна» для закладу освіти (італійські водонагрівачі), сертифікат про успішне закінчення курсу «Стала та відновлювальна енергетика. Основи» на онлайн-платформі Prometheus. Така мотивація додатково сприяє втіленню в життя власних ідей здобувачів освіти, підвищує їх особистісний та суспільний добробут.



а)



б)

Рис. 3. Відзнаки STEM-проєкту (приклади) як показник сформованості ініціативності та підприємливості: (а) патент на корисну модель «Геліоустановка» № 155918; (б) диплом переможців Всеукраїнського конкурсу молодіжних проєктів з енергозбереження «Енергія і середовище».

Джерело: матеріали авторів

Висновки. У дослідженні показано, що творча активність здобувачів освіти у прагненні до створення освітньої продукції під час виконання STEM-проєкту є ефективним критерієм сформованості в них такої компетентності, як ініціативність і підприємливість. Прикладами освітньої продукції є тексти наукових робіт, макети, діючі моделі, експериментальні зразки розроблених пристроїв, авторські знаки, наукові публікації, засоби унаочнення результатів наукового проєкту. Якість цієї продукції, досягнута здобувачем освіти, й визначає рівень сформованості ініціативності і підприємливості.

Додатковими факторами розвитку компетентності, про яку йдеться, є прагнення здобувачів освіти отримати грошові винагороди, спонсорські подарунки, відзнаки, можливість здобути додаткове навчання, наукові публікації та сертифікати. Така мотивація додатково сприяє втіленню в життя власних ідей молодих науковців, підвищує їх особистісний та суспільний добробут.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням методичних особливостей педагогічного супроводження здобувачів освіти під час створення ними інноваційних STEM-проєктів.

Література

- Андрєєв А. М., Андрєєва О. А., Заєць Г. Д., Кротова О. М. Портативна геліоустановка «Квітка Сонця»: аналіз конструкції та принцип дії. *Молодий вчений*. 2023. № 11 (123). С. 1–7. DOI : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-22>.
- Андрєєв А. М., Андрєєва О. А., Заєць Г. Д., Кротова О. М. Портативна геліоустановка «Квітка Сонця» як джерело теплової енергії в польових умовах. *Інженерні інновації та розбудова національної економіки*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції Інженерного навчально-наукового інституту ім. Ю. М. Потебні (09–10 травня 2024 року, м. Запоріжжя) / наук. ред. Н. Г. Метеленко; Інженерний навчально-науковий інститут ім. Ю. М. Потебні Запорізького національного університету. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 635–638.
- Геліоустановка: пат. 155918 Україна: МПК F24S20/20 (2018.01), F24S23/00. № u2023 04725; заявл. 06.10.2023; опубл. 17.04.2024, Бюл. № 16. 4 с.
- Заєць Г., Кротова О. Портативна геліоустановка «Квітка Сонця» як джерело теплової енергії в польових умовах: *науковий журнал конференції «Хортицькі читання»*. 2024. С. 216–220.
- Макарук О. Формування в молодших школярів підприємливості в контексті вимог Нової української школи. *Освітні обрії*. 2022. № 1 (54). С. 105–109.

- Нова українська школа. *Концептуальні засади реформування середньої школи*. 2016. URL : <http://surl.li/hoha> (Дата звернення: 02.04.2024).
- Прищеп С. М. Підприємливість одна із складових компетентнісного підходу сучасної освіти: *збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 року, м. Краматорськ / під заг. ред. С. В. Ковалевського, Краматорськ : ДГМА, 2017. С. 172–174.*
- Про затвердження Положення про науковий ліцей : Постанова Кабінету міністрів України від 22.05.2019 р. № 438. Дата оновлення: 30.06.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 02.04.2024).
- Рамка підприємницької компетентності молоді в Україні EntreComp4YouthUa, 2023. URL : https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/8011-ramka_pidpriemnic_koi_kompetentnosti_do_obgovorennia.pdf (Дата звернення: 02.04.24)
- Унгурян І., Куриш Н. Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць* : Інститут обдарованої дитини НАПН України. Серія «Педагогіка», № 2 (17), 2016. С. 99–102.
- Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: *методичні рекомендації* / Н. І. Поліхун та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
- Яхновська Я. О., Єрошенко К. І., Шпачинський І. Л. Формування навичок підприємливості в початковій школі. Філософсько-педагогічні засади та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 58–63. DOI : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-11>.

References

- Andrieiev, A. M., Andrieieva, O. A., Zaiets, H. D. & Krotova, O. M. (2023). Portable helio installation "Flower of the Sun": analysis of the design and principle of work. *Young Scientist*, 11 (123), 1–7. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-22> (ukr).
- Andrieiev, A. M., Andrieieva, O. A., Zaiets, H. D. & Krotova, O. M. (2024). Portable helio installation "Flower of the Sun". *Engineering innovations and development of the national economy: materials of the 1st International Scientific and Practical Conference of the Engineering Educational and Scientific Yu. M. Potebnia Institute* (May 9–10, 2024, Zaporizhzhia), 635–638 (ukr).
- Framework of entrepreneurial competence of youth in Ukraine. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/8011-ramka_pidpriemnic_koi_kompetentnosti_do_obgovorennia.pdf (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Iakhnovska, Ya. O., Yeroshenko, K. I. & Shpachynskiy, I. L. (2023). Formation of entrepreneurship skills in primary school. Philosophical and pedagogical foundations and prospects for development. *Young Scientist*, 4 (116), 58–63 <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-11> (ukr).
- Makaruk, O. (2022). Formation of entrepreneurship in younger schoolchildren in the context of the requirements of the New Ukrainian School. *Educational horizons*, 1 (54), 105–109 (ukr).
- New Ukrainian school. *Conceptual framework of the reforms of secondary schools*. <http://surl.li/hoha> (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- On the approval of the Regulations on Scientific Lyceum: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from May 22 2019 № 438 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2019-%D0%BF#Text> (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Polikhun, N. I. et al. Implementation of STEM education in the conditions of integration of formal and informal education of gifted students. Institute of the Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv (ukr).
- Portable helio installation (2024) : pat. 155918 Ukraine: MPK F24J2/02 24S20/20 (2018.01), F24S23/00. № u 2023 04725 Ukraine: statement 06.10.2023. Bulletin № 16 (ukr).

- Pryshchepa, S. M. (2017). Entrepreneurship is one of the components of the competence approach of modern education. *Modern Education and Integration Processes*. Kramatorsk, 172–174 (ukr).
- Unhurian, I. & Kurysh, N. (2016). Formation of the key competence of entrepreneurship and initiative in the educational process of a comprehensive educational institution. *Pedagogical Innovations: Ideas, Reality, Perspectives*. Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2 (17), 99–102 (ukr).
- Zaiets, H. D. & Krotova, O. M. (2024). Portable helio installation "Flower of the Sun". *Scientific Journal of the Conference "Khortytsia Readings"*, 216–220 (ukr).

DEVELOPMENT OF INITIATIVE AND ENTRENEURSHIP OF STUDENTS IN THE PROCESS OF WORKING ON THE STEM-PROJECT IN NEW UKRAINIAN SCHOOL

Andrii Andrieiev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General and Applied Physics, Professor at Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: andreevandriijn@gmail.com

Olena Andrieieva, practical psychologist, Zaporizhzhia Specialized Boarding School of Levels II-III "Cossack Lyceum" of Zaporizhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: libris1@ukr.net

The formation of abilities and skills is absolutely necessary for personal development of students. Initiative and entrepreneurship are one of the comprehensive life skills not only for entrepreneurs and ordinary citizens, but also for young people. The development of this competence helps to take care of one's own development, helps to realize one's own ideas, increases the competitiveness of an individual in the labor market, actively involves citizens in social life and increases their well-being. To date, there is no established definition of entrepreneurship of students, just as there are no clearly defined conditions for the development of initiative and entrepreneurship and criteria for evaluating the level of formation of this competence.

The tasks of the research were the following: analysis of educational products of students, which are the results of work on STEM projects; substantiation of the effective criterion of formation of initiative and entrepreneurship among students as a key competence of the concept of New Ukrainian School.

The publication demonstrates that the creative activity of students in the pursuit of creating educational products during the implementation of a STEM project is an effective criterion for the formation of such competence as initiative and entrepreneurship.

Objective assessment of the quality of created products is determined by external experts during the STEM-project approbation in creative competitions of various levels (from regional to international). Examples of such competitions can be the following: Ukrainian competition for inventive and rationalizing projects in the ecological and naturalistic direction, Ukrainian competition for youth energy-saving projects "Energy and Environment", Ukrainian scientific and technical competition "Eco-Techno Ukraine", Ukrainian competition for the defense of students' scientific and research works – members of the National Academy of Sciences, the Ukrainian project "Energy Conservation and Ecology for Schoolchildren", the annual school conference "Khortytsia Readings", the regional competition of artistic and technical creativity "TechnoEcoStyle".

Keywords: STEM-project, key competencies, initiative and entrepreneurship, educational products, criteria for the formation of initiative and entrepreneurship.

Авторський внесок кожного із співавторів: Андрєєв А. М. – 50 %, Андрєєва О. А. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 89,4 % («StrikePlagiarism» ID 329754375)

© Андрєєв Андрій Миколайович, Андрєєва Олена Андріївна, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-18>
УДК 373.3.015.31:159.955]:004.05

Ольга Михайлівна Галієва
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-4282-0598>
кандидатка психологічних наук
доцентка кафедри психології та соціальної роботи,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
haliievaolha@gmail.com

Анастасія Сергіївна Двореченцева
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0456-9838>
здобувачка освіти 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
nastadvorechentseva@gmail.com

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У науково-методичній статті розкрито змістове наповнення програмного забезпечення, спрямованого на розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасної початкової освіти та викликів воєнного часу. З цією метою авторами визначено сутність поняття «критичне мислення», його структурні компоненти, а також особливості використання кейс-методу як ефективного засобу розвитку цієї якості. З'ясовано, що критичне мислення є багатовимірним феноменом, який трактується як вміння, здатність, форма творчого відображення дійсності, різновид рефлексії або дисциплінований інтелектуальний процес. Описано розроблену програму «Критичне мислення: перші кроки», яка складається із трьох модулів та передбачає комплекс занять із використанням кейс-методу. Зроблено висновок про доцільність використання кейс-методу як засобу цілеспрямованого розвитку критичного мислення, з урахуванням психолого-педагогічних потреб дітей молодшого шкільного віку та викликів сучасного освітнього простору.

Ключові слова: критичне мислення, діти молодшого шкільного віку, молодші школярі, програма розвитку критичного мислення, мислення

Вступ. У кризовий для українського суспільства період – період повномасштабної війни Росії проти України – проблема розвитку критичного мислення продовжує набувати особливої актуальності. Уміння критично мислити в умовах кризи, як для держави загалом, так і для кожної окремої особистості, є запорукою ефективного вирішення життєвих проблем: вміння самостійно знаходити, обробляти і аналізувати інформацію щодо визначення оптимальних шляхів вирішення проблеми; логічно вибудовувати думки, добирати переконливу аргументацію; мислити мобільно, обирати

ефективне рішення щодо розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших й водночас принциповим щодо відстоюванні власної позиції.

Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку критичного мислення. Оскільки для цього є і потреби, і можливості. Діти молодшого шкільного віку мають достатній життєвий досвід для критичної оцінки тієї чи іншої ситуації. Окрім того, молодший шкільний вік характеризується високим рівнем допитливості, що також є сприятливим фактором для розвитку критичного мислення саме у цей віковий період.

Безсумнівно, розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку є одним із пріоритетних завдань держави. Актуальність цієї тези підтверджується нормативно-правовими документами. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти (*Про затвердження*, 2018) та у Концепції нової української школи (*Нова українська школа*, 2016) зазначено, що критичне мислення є одним із наскрізних вмінь, яке є спільним для всіх ключових компетентностей. Відтак, розвиток такої компетенції повинен відбуватись цілеспрямовано, із використанням спеціальних методів.

Одним із сучасних методів розвитку критичного мислення, як зазначають І. Жаркова, О. Янкович (2023), І. Ковальчук (2019) є кейс-метод. Цей метод сприяє розвитку аналітичних, інтерпретаційних, комунікативних і рефлексивних умінь, оскільки передбачає розгляд та вирішення певних ситуацій, наближених до реального життя.

У цьому контексті особливого значення набуває розробка та впровадження програмного забезпечення, яке б сприяло процесу розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку та включало методично обґрунтовану, структуровану та послідовну систему занять. Програмне забезпечення дало би змогу реалізувати мету через чітко визначені етапи, адаптовані до вікових особливостей дітей, із урахуванням принципів варіативності, особистісно орієнтованого підходу, інтегрованості й педагогічної доцільності. Його реалізація в освітньому середовищі дозволяє ефективно поєднати завдання когнітивного та особистісного розвитку, що є особливо важливим у контексті сучасних викликів, зокрема пов'язаних із впливом війни на психологічний стан дітей.

Метою статті є розкриття змісту програмного забезпечення, спрямованого на розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку, що відповідає вимогам сучасної початкової освіти та враховує виклики воєнного часу.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних методів. Теоретичний аналіз літератури дозволив з'ясувати сутність поняття «критичне мислення», його структуру та

компоненти. Узагальнення і систематизація поглядів учених стали основою для розробки програми розвитку критичного мислення. Метод моделювання застосовано для розробки програми «Критичне мислення: перші кроки», що передбачає використання кейс-методу.

Сутність поняття «критичного мислення». Для поглибленого розуміння досліджуваного феномену доцільно здійснити теоретичний аналіз поняття «критичне мислення» та визначити його структуру та основні компоненти.

І. Горохова (2016, с. 19) під критичним мисленням розуміє форму творчого відображення дійсності людиною, що притаманний розгляд ідей з різних точок зору, відповідно до їхніх змістовних зв'язків та порівняння їх з іншими ідеями. М. Кругляк (2021, с. 7–8) зазначає, що критичне мислення саморефлексивне, воно має не лише інструментарій для осмислення реальності, а й інструментарій для оцінки ефективності процесу мислення. Науковець В. Надурак (2022) пропонує таке визначення цього поняття: «критичне мислення – це навичка, що передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності. Людина вдається до такого типу мислення, коли прагне отримати правильні висновки, і для цього перевіряє міркування, що ведуть до них» (с. 143), О. Пометун розкриває суть поняття «критичне мислення» як набір розумових стратегій та операцій, оволодіння якими передбачає вільне використання особистістю мисленнєвих операцій високого рівня, що використовуються для формулювання обґрунтованих висновків й оцінок, а також ухвалення рішень (Пометун, 2020). У визначенні М. Скрайвена і Р. Поля критичне мислення постає як «інтелектуально дисциплінований процес активної і вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу і/та оцінки інформації, отриманої шляхом спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань чи спілкування, який слугує основою для переконань та дій» (*Defining Critical Thinking*, 2024). С. Терно (2009) розглядає критичне мислення як системне явище: під різними кутами зору, у різних ракурсах та аспектах. Критичне мислення, як зазначає дослідник, це наукове мислення, суть якого

полягає в ухваленні ретельно обґрунтованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи маємо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також рівень впевненості, з яким ми це робимо. У той же час, критичне мислення – це здатність формулювати нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення. О. Тягло визначає досліджуване поняття як сучасний розділ «науки мислити», який породжується усвідомленням непозбутності помилок та хитрощів як у теоретичній, так і у практичній діяльності людини, людства. Такий феномен може бути представлений як специфічний різновид рефлексії, який спирається на елементарну логіку і, ймовірно, на відповідні точні науки (Тягло, Воропай, 2015). Науковці О. Черновський, О. Меленко, Л. Гриндей (2021) розглядають критичне мислення як здатність особистості неупереджено пізнавати та відчувати навколишню дійсність та виходити за традиційні межі й можливості світосприйняття (с. 5). Слід додати, що у концепції «Нова українська школа» критичне мислення розглядається як одне із наскрізних вмінь, яке є спільним для всіх ключових компетентностей (*Нова українська школа*, 2016).

На основі теоретичного огляду уявлень науковців про зміст та суть поняття «критичне мислення» нами визначено, що критичне мислення є вмінням або здатністю (С. Терно, О. Черновський, О. Меленко, Л. Гриндей), видом мислення, стратегією опанування розумових операцій (О. Пометун, С. Терно), різновидом рефлексії (М. Кругляк, О. Тягло), формою відображення світу (І. Горохова), навичкою (В. Надурак), дисциплінованим процесом (М. Скрайвен і Р. Поль). Відповідно до таких узагальнень робимо висновок, про неоднозначність досліджуваного поняття та про необхідність формування чіткої власної позиції щодо досліджуваного феномену у межах цієї праці. Тому погоджуємось із позицією української вченої І. Горохової, яка під критичним мисленням розуміє форму творчого відображення дійсності людиною, якій притаманний розгляд ідей з багатьох точок зору, відповідно до їхніх змістовних зв'язків та порівняння їх з іншими ідеями. Окрім того, погоджуємось визначенням, яке вказане у

концепції «Нова українська школа» й у контексті нашого дослідження, поняття «критичне мислення» будемо розуміти як таке, що є спільним для всіх ключових компетентностей.

Перейдемо до розкриття структури та компонентів критичного мислення.

Як зазначає Н. Жидкова (2020, с. 186) структурними компонентами критичного мислення є мисленнєві операції, уява, інтелектуально-логічні здібності особистості. М. Ліпман (2006, с. 20) виділяє шість основних компонентів критичного мислення: уміння мислити, відповідальність, розвиток самостійних суджень, критерії (тобто положення, які враховує критично мисляча людина, аналізуючи ідеї у процесі їх оцінки чи критики), саморефлексія, увага та чуйність до контексту. М. Починкова (2020) визначає у структурі критичного мислення чотири блоки: особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний. С. Терно (2009) зазначає, що до основних компонентів критичного мислення слід віднести такі уміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення проблеми; давати оцінку позитивних та негативних особливостей як отриманої інформації, так і самого розумового акту; спрямовувати зусилля на конкретний результат. А. Федчиняк (2008) виокремлює складові критичного мислення: «навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямовувати увагу в правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення» (с. 32).

Таким чином, відповідно до розглянутих поглядів науковців на структурні компоненти критичного мислення узагальнимо їх за психічними процесами, які беруть участь у цьому явищі: мисленнєві операції (Н. Жидкова, М. Ліпман, М. Починкова, С. Терно, А. Федчиняк), уява (Н. Жидкова); за якостями особистості: відповідальність (М. Ліпман), саморефлексія (М. Ліпман), увага та чуйність до контексту (М. Ліпман), ставлення до навчання (М. Починкова), бажання мислити самостійно (М. Починкова), розуміння тих чи тих цінностей (М. Починкова), приймати обґрунтовані рішення (С. Терно), спрямовувати зусилля на результат (С. Терно); за здібностями:

інтелектуально-логічні здібності особистості (Н. Жидкова); за уміннями та навичками: володіння способами перевірки та оцінки достовірності інформації (М. Починкова), знання й уміння аналізувати, узагальнювати (М. Починкова), знання й уміння застосовувати операційні вміння з контролю розумової діяльності (М. Починкова), знання й уміння щодо засобів ефективної роботи з інформацією (М. Починкова), знання щодо аналізу інформації тобто давати оцінку позитивних та негативних рис як отриманої інформації (М. Починкова, С. Терно), знання й уміння використовувати шляхи розв'язання проблем і оцінювати їх; знання й уміння застосовувати стратегії роботи з вирішення проблем (М. Починкова), вміння приймати обґрунтовані рішення (С. Терно, А. Федчиняк).

Здійснені узагальнення дають підставу сформулювати компоненти критичного мислення, які будуть покладені в основу розробки програмного забезпечення: операційний, який спрямований на вимірювання рівня розвитку здійснення розумових операцій відповідно до віку (наприклад, вміння здійснювати аналіз, синтез, робити висновки тощо); особистісний, який спрямований на виявлення здатності щодо нестандартних способів розв'язання проблем (наприклад, складності уяви, рівня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, рівня її стереотипності чи оригінальності).

Кейс-метод як ефективний засіб розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку. Кейс-метод – одна з інтерактивних методик, яка набула популярності у Великій Британії та Північній Ірландії, Сполучених Штатах Америки, Німеччині, Данії та інших країнах, розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Вперше кейс-метод був використаний у 1910 році при викладанні управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, яка добре відома інноваціями, а в Україні такий метод набув популярності тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. (Возняк, 2020).

М. Левків (2016), Л. Журавльова (2019), Н. Лопіна (2019), М. Філоненко (2016) згодні із тим що категорія «кейс-метод» або «метод конкретних ситуацій» (від англійського «case» – випадок,

ситуація) визначається як метод активного проблемно-ситуативного аналізу, що ґрунтується на навчанні завдяки вирішенню конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів) (Тягло, 2017). Метод конкретних ситуацій є інтерактивним методом навчання і розглядається як інструмент, який дозволяє застосувати теоретичні знання до розв'язання емпіричних завдань (Химинець, 2019).

Суть кейс-методу полягає в тому, що для організації заняття з використанням такого методу дітям пропонується осмислити реальну життєву ситуацію – «кейс». Моделі «кейсів» формують на основі життєвих ситуацій, мета яких спровокувати обговорення, підштовхнути дітей до дискусії й аналізу ситуацій, і на основі цього обрати ефективне прийняття рішень (Возняк, 2020). Окремо слід звернути увагу, що ситуаційна вправа (кейс) має бути такою: написана цікаво, простою та зрозумілою мовою; відрізнятися драматизмом та проблемністю; ілюструвати як позитивні, так і негативні приклади; виразно визначати суть проблеми; відповідати потребам вибраного контингенту учасників, містити усю необхідну та достатню кількість інформації (Савенкова, Приходько, Медвідь, 2009). При використанні кейс-технології не даються конкретні відповіді, їх необхідно знаходити самостійно. Це дозволяє дітям молодшого шкільного віку, спираючись на власний досвід, формувати висновки, застосовувати на практиці отримані знання, пропонувати власний (або груповий) погляд на проблему (Дубик, 2020, с. 89.)

Перейдемо до огляду алгоритму роботи дитини над кейсом. Щодо формування такого алгоритму роботи погляди науковців різняться. Розглянемо деякі із них.

Згідно О. Ілларіонової (ред., 2017) робота над кейсом включає розгляд конкретної ситуації за певним сценарієм, який передбачає самостійну роботу; «мозковий штурм» в межах малої групи; привселюдний виступ із представленням та захистом висунутого рішення (с. 33).

Н. Осіна (2018), наводить технологію роботи з кейсом у навчальному процесі. Вона зазначає, що така технологія є порівняно простою та має три етапи: індивідуальна самостійна

робота дітей з матеріалами кейса (наприклад, ідентифікація проблеми, визначення ключових альтернатив, пропозиція рішення чи рекомендованої дії); робота в малих колективах за погодженням бачення головної проблеми та її рішень; презентація й розгляд результатів діяльності малих груп на загальній дискусії (в рамках навчальної групи) (с. 18–19).

Ю. Сурмін типовим алгоритмом організації роботи з кейсом, називає послідовну зміну чотирьох етапів: організаційного (головним завданням цього етапу є ретельний аналіз місця та часу проведення заняття, підготовка кабінету й необхідного обладнання для його проведення), підготовчого (основне завдання полягає у визначенні знань стосовно центральної проблеми, яку треба розв'язати та рівня її усвідомлення; при необхідності учнів можна об'єднати у групи, це сприяє встановленню позитивної атмосфери спілкування), аналітичного (аналіз конкретної ситуації за певним сценарієм; самостійна робота чи «мозковий штурм» у межах малої групи; етап завершується привселюдним виступом із описом і захистом запропонованого рішення, програми, проекту та ін.) та підсумкового (передбачає інформування викладачем про вирішення проблеми в реальному житті або висуває власну версію й обов'язково оприлюднює найкращі результати, оцінює чи проводить взаємооцінювання роботу кожної малої групи й кожного учня) (цит. за Леонтьєва, 2019).

Отже, серед поглядів науковців на алгоритм роботи дітей молодшого шкільного віку над кейсами, вчені виділяють як три (О. Ілларіонова, Н. Осіна), так і чотири (Ю. Сурмін) етапи. Загалом, такий алгоритм, у контексті розробки програмного забезпечення, може складатися із початкового, основного і заключного етапу. Де, на початковому етапі діти знайомляться зі змістом кейсу, на основному – відбувається пошук шляхів подолання проблеми, яка зазначена у кейсі, на заключному – рефлексія.

Програма розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку. З'ясування змісту поняття «критичне мислення», його структурних компонентів, а також осмислення особливостей застосування кейс-методу створює підґрунтя для переходу до опису програмного

забезпечення розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Розроблене програмне забезпечення передбачає цілісну систему діяльності щодо здійснення психологічного впливу, яка реалізується фахівцем шляхом послідовно організованих занять. Програмне забезпечення представлено програмою «Критичне мислення: перші кроки», метою якої є розвиток у дітей молодшого шкільного віку критичного мислення, як форми творчого відображення дійсності, якій характерний розгляд ідей з різних точок зору, відповідно до їхніх змістовних зв'язків або порівняння їх з іншими ідеями за допомогою методу кейсів.

Мета програми конкретизується у завданнях: мотивація дітей молодшого шкільного віку щодо роботи над підвищенням власного рівня критичного мислення; інформування дітей молодшого шкільного віку про зміст та суть поняття «критичне мислення»; визначення рівнів розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку; розвиток мисленнєвих операцій (вміння здійснювати аналіз, синтез, узагальнення тощо); розвиток здатності пошуку нестандартних способів розв'язання проблем (складності уяви, ступеня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, ступеня її стереотипності чи оригінальності тощо).

Основними формами та методами представленими у програмі є кейс-метод, дискусії, лекції, колективні та групові обговорення, ігрові вправи тощо.

Зміст програми є варіативним, тобто основний модуль першого розділу, який містить кейси дає можливість психологу їх варіювати, відповідно до банку кейсів, який розміщеного у другому розділі. Окрім того, згідно із нашими науковими пошуками нами було визначено, що алгоритм роботи дітей молодшого шкільного віку над кейсами відбувається в три етапи: початковий, основний, заключний. Де, на початковому етапі діти знайомляться зі змістом кейсу, на основному – відбувається пошук шляхів подолання проблеми, яка зазначена у кейсі, на заключному – рефлексія.

Програма складається із трьох модулів. Перший модуль – підготовчий – має заняття, які

спрямовані на мотивацію дітей молодшого шкільного віку щодо роботи над підвищенням власного рівня критичного мислення; надання інформації дітям молодшого шкільного віку про поняття «критичне мислення»; визначення рівнів розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Другий модуль – основний – спрямований на розвиток основних структурних компонентів критичного мислення: операційного (розвиток розумових операцій відповідно до віку – вміння здійснювати аналіз, синтез, робити висновки тощо); особистісного (розвиток здатності пошуку нестандартних способів розв'язання проблем – складності уяви, ступеня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, ступеня її стереотипності чи оригінальності тощо).

Третій модуль – заключний – спрямований на підведення підсумків щодо роботи дітей молодшого шкільного віку за програмою розвитку критичного мислення із використанням кейс-методу; повторне вимірювання рівнів розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Загальна кількість занять, які включають три модулі – 17. Орієнтовний час реалізації кожного заняття – 40 хвилин. Бажана кількість занять на тиждень – 2–3.

Перше заняття «Знайомство» спрямоване на розвиток мотивації дітей молодшого шкільного віку на роботу під час занять; визначення рівнів розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку. Заняття складається з трьох вправ: бесіда «Знайомство», первинна діагностика критичного мислення, вправа «Підведення підсумків».

Друге заняття – «Встановлення контакту» – проводиться з метою надання інформації дітям молодшого шкільного віку про поняття «критичне мислення»; розвитку згуртованості групи, створення атмосфери довіри один до одного та до психолога. Заняття складається з чотирьох вправ: гра «Плутанина», гра «Цікавинки про себе», інформаційне повідомлення «Для чого необхідне критичне мислення» та вправа «Три-два-один».

Третє заняття називається «Відпочинок». Метою заняття є розвиток мисленнєвих операцій (вміння здійснювати аналіз, синтез, робити

висновки тощо); здатності пошуку нестандартних способів розв'язання проблем (складності уяви, ступеня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, ступеня її стереотипності чи оригінальності тощо). Заняття складається з трьох вправ: вправа «Ураган», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «П'ять відкриттів заняття».

Четверте заняття «Добрі справи» впроваджується із метою розвитку мисленнєвих операцій (вміння здійснювати аналіз, синтез, робити висновки тощо); здатності пошуку нестандартних способів розв'язання проблем (складності уяви, ступеня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, ступеня її стереотипності чи оригінальності тощо). Заняття складається з трьох вправ: вправа «П'ять добрих слів», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Емоційно-музична рефлексія».

П'яте заняття «Домашні справи», спрямоване на розвиток самостійності та соціальності мислення. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Говорити правду», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Рюкзак».

Шосте заняття – «Самоаналіз» – реалізується з метою є розвитку рефлексивності мислення. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Телепати», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Яким був урок».

Сьоме заняття має назву «Творче мислення». Його метою є розвиток творчого мислення. Заняття включає три вправи: вправа «Радощі життя», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Барометр».

Восьме заняття – «Самостійність». Основна мета заняття – розвиток самоорганізованості та самостійності дитини. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Перетворення», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Мікрофон».

Дев'яте заняття «Незалежність» спрямоване на розвиток наявності власних незалежних суджень особистості. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Хто в домі що», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Світлофор вражень».

Метою десятого заняття – «Нові ідеї» – є розвиток вміння знаходити нові способи вирішення проблеми та нові способи

використання предметів. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Ти мені подобаєшся тим, що...», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Продовж речення».

Одинадцятье заняття – «Наслідки». Його метою є розвиток здатності до усвідомлення наслідків власних дій та цілеспрямованості. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Привітання», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Долонька».

Дванадцятье заняття має назву «Обґрунтовані рішення». Його метою є розвиток вміння обґрунтовувати свої рішення та знаходити шляхи вирішення складних ситуацій. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Подарунок», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Емоційна феєрія».

Тринадцятье заняття «Магазин» спрямоване на розвиток самостійності та незалежності мислення; розвиток вміння приймати власні обґрунтовані рішення. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Я радий тебе бачити...», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Навколосвітні мандри».

Чотирнадцятье заняття «Оригінальність» проводиться з метою розвитку гнучкості та оригінальності мислення. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Ми з тобою схожі тим, що...», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Квітка заняття».

П'ятнадцятье заняття має назву «Правда». Його метою є розвиток вміння обґрунтовувати власні рішення. Заняття складається з трьох вправ: вправа «Пантоміма», вправа «Розв'язання кейсу» та вправа «Дерево творчості».

Шістнадцятье заняття «Повторне тестування» спрямоване на визначення ефективності впровадженої програми розвитку критичного мислення. Заняття складається з трьох вправ: інформаційне повідомлення «Навіщо проходити тести знову?», повторна діагностика критичного мислення, бесіда «Підведення підсумків».

Сімнадцятье заняття – «Світ емоцій». Його метою є рефлексія; підведення підсумків роботи, закріплення результатів. Заняття складається з п'яти вправ: вправа «Чарівна паличка», вправа «Очікування», вправа «Опиши одним реченням»,

вправа «Діамант» та вправа на релаксацію.

Висновки. Таким чином, в процесі розкриття змісту та структури програмного забезпечення, спрямованого на розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку, що відповідає вимогам сучасної початкової освіти та враховує виклики воєнного часу нами були здійснені наступні узагальнення:

– встановлено, що критичне мислення є складним багатовимірним утворенням, яке науковці трактують як вміння або здатність (С. Терно, О. Черновський, О. Меленко, Л. Гриндей), вид мислення, стратегія опанування розумових операцій (О. Пометун, С. Терно), різновидом рефлексії (М. Кругляк, О. Тягло), форма відображення світу (І. Горохова), навичкою (В. Надурак), дисциплінований процес (М. Скрайвен і Р. Поль). Структурними компонентами критичного мислення можуть бути: операційний та особистісний. Визначені компоненти структури досліджуваного явища були покладені в основу розробки програмного забезпечення;

– з'ясовано, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом розвитку критичного мислення. Оскільки для цього є і потреби, і можливості: діти молодшого шкільного віку мають достатній життєвий досвід для критичної оцінки тієї чи іншої ситуації; молодший шкільний вік характеризується високим рівнем допитливості, що також є сприятливим фактором для розвитку критичного мислення саме у цей віковий період;

– визначено, що метод кейсів є методом активного проблемно-ситуативного аналізу, що ґрунтується на навчанні завдяки вирішенню конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів) (М. Левків, Л. Журавльова, Н. Лопіна, М. Філоненко). На основі поглядів науковців щодо алгоритму роботи дитини над кейсом, з'ясовано, що такий алгоритм складається початкового, основного і заключного етапу;

– з'ясовано, що процес розвитку критичного мислення повинен відбуватись цілеспрямовано. Таку умову має створити програмне забезпечення, яке представлено програмою «Критичне мислення: перші кроки». Така програма дає змогу значно підвищити рівні розвитку критичного мислення дітей молодшого

шкільного віку. Структуру програми складають три модулі, які об'єднують 17 занять: підготовчий (мотивація, первинна діагностика), основний (розвиток операційного та особистісного компонентів критичного мислення) та заключний (рефлексія, підсумкове оцінювання).

Отже, урахування психологічних наслідків війни та пов'язаних із нею змін в емоційному фоні дітей визначає особливу значущість даного програмного забезпечення. Розвиток критичного

мислення дітей молодшого шкільного віку виступає не лише дидактичним завданням, а й превентивною стратегією психологічної стабілізації, розвитку стресостійкості, розвитку навичок адаптивної поведінки в умовах невизначеності. У цьому контексті запропонована програма є важливим ресурсом як для освітнього процесу, так і для соціально-психологічного відновлення підростаючого покоління.

Література

- Возняк Л. Т. Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 113–116.
- Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Нац. акад. пед. наук України Ін-т вищої освіти. Київ, 2016. 206 с.
- Дубик В. І. Урок «Значення води і водних розчинів у природі та житті людини. кислотні дощі. проблема чистої води». *Використання кейс уроків для формування ключових компетентностей в освітньому закладі* : матеріали обласної Інтернет-конференції. Черкаси : ЧОІПОПП ЧОР, 2020. 115 с.
- Жаркова І. І., Янкович О. І. Технологія кейс-стаді в освітньому процесі НУШ як засіб розвитку критичного мислення молодших школярів. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2023. № 9(15). С. 408–420.
- Жидкова Н. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Український педагогічний журнал : часопис*. Київ, 2020. № 4. С. 180–191.
- Журавльова Л. В., Лопіна Н. А. Практично-орієнтований кейс-метод навчання в системі безперервної медичної освіти на основі інформаційно-освітніх веб-технологій як спосіб симуляційного навчання : навч.метод. посібник для викладачів мед. освітніх закладів. Харків : ХНМУ, 2019. 76 с.
- Ковальчук І. С. Роль методу кейс-стаді у розвитку критичного мислення студентів фармацевтичного закладу. *Шляхи удосконалення підготовки фармацевтів* : матер. всеукр. дистанційної наук.-метод. конференції педагогічних працівників закладів вищої освіти, 22 квітня 2019 р. / ред. кол.: Т.С. Прокопенко та ін. Харків Коледж НФаУ, 2019. С. 40-43.
- Кругляк М. І. Критичне мислення : матеріали III частини онлайн-курсу «Логіка, аргументація, критичне мислення». Київ, 2021. 193 с.
- Левків М. О. Застосування кейс-методу у фаховій підготовці студентів-іноземців на кафедрі терапевтичної стоматології. *Медична освіта*. 2016. № 3. С. 71–74.
- Леонтьєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2019. № 32. С. 29–38.
- Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*, 2006. №27. С. 17–23.
- Методи проведення практичних занять з клінічних дисциплін: навчально-методичний посібник для викладачів / Уклад.: О. О. Ілларіонова. Генічеськ : ГМУХОР. 2017. 36 с.
- Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. Вип. 28. Т. 2. С. 129–147.

- Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : схвалено рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 27.10.2016 р. / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 5.01.2024).
- Осіна Н. А. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів : методичні рекомендації. Запоріжжя, 2018. 31 с.
- Пометун О. І. Нова українська школа : розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с.
- Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України (документ 87-2018-п, чинний, поточна редакція – редакція від 06.10.2020, підстава – 898-2020-п). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 5.01.2024)
- Савенкова Л. О., Приходько В. М., Медвідь Л. А. та ін. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні». Київ : КНЕУ, 2009. 343 с.
- Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти : наукове видання. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
- Тягло А. В., Воропай Г. С. Критичне мислення : проблеми світової освіти 21 століття. Харків : АСНА. 2015. 284 с.
- Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2. С. 240–257.
- Федчиняк А. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках вивчення історії повсякденності в 8–9 класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету : педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 32–39.
- Філоненко, М. М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентнісного підходу : методичні рекомендації для викладачів та здобувачів наукового ступеню доктора філософії (PhD) ВМ(Ф)НЗ України. Київ, 2016. 88 с.
- Химинець А. Формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: європейський вимір. *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : збірник наукових праць. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2019. Вип. 10. С. 190–198.
- Черновський О. К., Меленко О. В., Гриндей Л. М. Професійне мислення як фактор становлення сучасного правника : навч. посібник / Чернівці : Технодрук, 2021. 220 с.
- Чоботар Т. Ю. Кейс технології на уроках у початковій школі. URL : <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-keys-tehnologi-na-urokah-u-pochatkoviy-shkoli-72283.html> (Дата звернення: 14.11.2024).
- Defining Critical Thinking. *Foundation for Critical Thinking*. URL : <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (Дата звернення: 5.01.2024).

References

- Chobotar, T. Yu. (2024). Case technologies at lessons in primary school. <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-keys-tehnologi-na-urokah-u-pochatkoviy-shkoli-72283.html> (accessed: 14.11.2024) (ukr).
- Defining Critical Thinking. *Foundation for Critical Thinking*. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (accessed: 5.01.2024) (eng).
- Dubyk, V. I. (2020). Lesson "The importance of water and aqueous solutions in nature and human life. Acid rains. The problem of clean water". Use of case-lessons for the development of key competencies in the educational institution: materials of the regional Internet conference. Cherkasy : CHOIPOP CHOR (ukr).
- Fedchyniak, A. O. (2008). Development of critical thinking of students in everyday history lessons in grades 8–9. Collection of Scientific Works of Berdiansk State Pedagogical University : *Pedagogical Sciences*, 4, 32–39 (ukr).

- Filonenko, M. M. (2016). Methodology of teaching in higher medical school based on the competence approach: methodological recommendations for teachers and PhD students (ukr).
- Gorokhova, I. V. (2016). Language-communicative practices for developing critical thinking in modern US universities: PhD thesis (ukr).
- Illarionova, O. O. (2017). Methods of conducting practical classes in clinical disciplines: teaching guide for teachers. Henichesk : HMUKHOR (ukr).
- Khymynets, A. (2019). Formation of critical thinking and creative abilities in primary school students: European dimension. *Pedagogical Innovations in Professional Education: Collection of Scientific Works*, "UzhNU" Publishing 10, 190–198 (ukr).
- Kovalchuk, I. S. (2019). The role of the case-study method in the development of critical thinking of pharmaceutical students. Ways of improving the training of pharmacists: materials of the All-Ukrainian distance scientific and methodological conference of higher education institutions, April 22, 2019. : NFU College Publishing, 40–43 (ukr).
- Kruhliak, M. I. (2021). Critical thinking: materials of the third part of the online course "Logic, argumentation, critical thinking" (ukr).
- Leontieva, I. V. (2019). Pedagogical case as a means of developing critical thinking of future lecturers. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy: Collection of Scientific Works*, 32, 29–38 (ukr).
- Levkov, M. O. (2016). Application of the case method in the professional training of foreign students at the department of therapeutic dentistry. *Medical Education*, 3, 71–74. (ukr)
- Lipman, M. (2006). What critical thinking can be? *Bulletin of School Exchange Programs*, 27, 17–23. (ukr)
- Nadurak, V. (2022). Critical thinking: concept and practice. *Philosophy of Education*, 28(2), 129–147. (ukr)
- New Ukrainian School: Conceptual principles for the reform of secondary education: approved by the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine (October 27, 2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 5.01.2024) (ukr).
- On the approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine (document 87-2018-p, current version – version of 06.10.2020, basis – 898-2020-p). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (accessed: 5.01.2024) (ukr).
- Osina, N. A. (2018). Case-method as a way of forming students' life competencies: methodological recommendations (ukr).
- Pometun, O. I. (2020). New Ukrainian School: Development of critical thinking of primary school students: teaching manual : Publishing house "Osvita" (ukr).
- Professional thinking as a factor in the formation of a modern lawyer: textbook. (2021) : Tekhnodruk (ukr).
- Savenkova, L. O., Prykhodko, V. M., Medvid, L. A., et al. (2009). Collection of mini-cases in the discipline "Communicative processes in education" : KNEU (ukr).
- Terno, S. O. (2009). Critical thinking – a modern dimension of social studies education: scientific publication : Prosvita (ukr).
- Tyahlo, A. V., & Voropai, H. S. (2015). Critical thinking: problems of world education in the 21st century : ASSA (ukr).
- Tyahlo, O. V. (2017). Experience of mastering critical thinking in Ukrainian higher education. *Philosophy of Education*, 2, 240–257 (ukr).
- Vozniak, L. T. (2020). Organization of lessons in primary school using the case study method. *Young Scientist*, 10(86), 113–116 (ukr).

- Zharkova, I. I., & Yankovych, O. I. (2023). Case-study technology in the educational process of NUS as a means of developing critical thinking among young students. *Bulletin of Science and Education* (Series "Philology", Series "Pedagogy", Series "Sociology", Series "Culture and Art", Series "History and Archaeology"), 9(15), 408–420. (ukr).
- Zhuravlova, L. V., & Lopina, N. A. (2019). Practice-oriented case method in the system of continuous medical education based on information and educational web technologies as a method of simulation training: educational manual : KhNMU (ukr).
- Zhydkova, N. (2020). Critical thinking in the development of students' creativity in social studies classes. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 180–191 (ukr).

SOFTWARE SUPPORT FOR CRITICAL-THINKING DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

Haliieva Olha, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: haliievaolha@gmail.com

Dvorechentseva Anastasiia, a student of the second (Master's) level of higher education, majoring in 053 Psychology, Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: nastadvorechentseva@gmail.com

The article presents the conceptual design of software aimed at developing critical thinking in primary school-aged children under the conditions of modern primary education and wartime challenges. The essence of the concept of "critical thinking" and its structural components are analyzed, as well as the peculiarities of using case method as an effective means for the development of critical thinking. It is revealed that critical thinking is a complex, multidimensional phenomenon interpreted as a skill, ability, form of creative reflection of reality, or a disciplined intellectual process. Based on the theoretical analysis, a program entitled "Critical Thinking: First Steps" was developed. The program consists of three modules and involves a system of sessions utilizing the case method to foster the operational and personal components of critical thinking. The study outlines the structure of the program, its goals, tasks, forms, and methods of implementation. Special emphasis is placed on the sensitivity of primary school age to critical thinking development and the psychological needs arising from the consequences of war. The article substantiates that the development of critical thinking is not only a didactic task but also a preventive strategy aimed at psychological stabilization, stress resistance enhancement, and the development of adaptive behavior skills under conditions of uncertainty. Therefore, the proposed program constitutes a valuable resource for both educational processes and the social-psychological recovery of the younger generation.

Keywords: critical thinking, primary school-aged children, younger pupils, critical thinking development program, thinking.

Авторський внесок кожного із співавторів: Галієва О. М. – 50 %, Двореченцева А. С. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 87,7 % («StrikePlagiarism» ID 331291753)

© Галієва Ольга Михайлівна, Двореченцева Анастасія Сергіївна, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-16>
УДК 373.3.091.2"364"

Оксана Федосіївна Кисла
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6693>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна
oshagro@gmail.com

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У науково-оглядовій статті визначено основні стратегії подолання навчальних втрат, однією з яких є підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з труднощами в навчанні. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив (1) визначити навчальні втрати як втрату знань і навичок, академічний регрес через певні перерви в навчанні конкретного учня; (2) перелічити стратегії подолання навчальних втрат, основними з них є надання додаткових завдань для самостійної роботи, впровадження програм тьюторства, адаптація навчальних програм, впровадження технології диференційованого навчання, збільшення тривалості навчання, зокрема і через неформальну освіту, психологічна підтримка педагогів і учнів, підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з труднощами у навчанні. Описано авторський курс вільного вибору студентів «Психолого-педагогічна підтримка молодших школярів із труднощами у навчанні».

Ключові слова: освітні втрати, навчальні втрати, підготовка майбутнього вчителя, труднощі у навчанні, початкова школа

Вступ. В усьому світі проблему освітніх втрат викликала пандемія COVID-19, через яку тимчасово було закрито безліч шкіл. У нашій державі означена проблема набула більш глибокого характеру у зв'язку із військовою агресією Росії. Освітній процес в умовах війни та зміна режиму роботи закладів освіти має низку викликів: нестабільне електропостачання, відсутність доступу до швидкісного інтернету в дітей, відсутність або брак техніки в дітей, відсутність живого спілкування між учителем та учнями, невміння учнів самостійно вчитися, брак зворотного зв'язку від учителів, зниження мотивації учнів до навчання, нестабільний психоемоційний стан учнів та вчителів, брак підтримки батьків (*Дослідження якості*, 2023, с. 55). Крім цього, за оцінками вчителів у 2022/23 роках, близько 30 % дітей не мають постійного доступу до освітнього процесу в умовах війни (*Дослідження якості*, 2023, с. 7). Як наслідок цих негативних умов, в учнів підвищився рівень стресу та психологічного тиску через обмежений доступ

до соціальних контактів, втрату звичної рутини (*Дослідження якості*). Дослідження (*Звіт за результатами*, 2022) свідчать про зниження відчуття безпеки, мотивації (7 % учнів початкової школи), здатності до самостійного навчання (12 % учнів початкової школи), вміння планувати свій час. Водночас зросли тривожність і невпевненість.

Розвідки Ю. Назаренко (2022, с. 5) демонструють, що війни мають суттєвий вплив на академічні здобутки, фізичне та ментальне здоров'я, а також рівень доходу та добробут у майбутньому, зокрема діти, чий доступ до освіти перервався під час Другої світової війни, мали втрати у доході навіть через 40 років. Негативний вплив матиме також війна Росії проти України, при цьому її вплив може накладатися на освітні втрати, зумовлені пандемією COVID-19. На виникнення освітніх втрат впливають бойові дії та окупація, повітряні тривоги, відключення електроенергії, переїзд на іншу територію, виїзд в іншу країну, зміна доходів сім'ї та умов для навчання, зниження залученості батьків до

освітнього процесу, небезпечне освітнє середовище. Окремим чинником, який посилюється з початком війни й істотно впливає на результати навчання, є психоемоційний стан всіх учасників освітнього процесу: учнів, їхніх батьків, учителів, керівників закладів освіти (*Звіт за результатами*, 2022).

Моніторингове дослідження якості організації освітнього процесу під час війни показало, що, за спостереженнями вчителів початкових класів, результати навчання учнів суттєво погіршилися з таких навчальних предметів, як *українська мова*, іноземна мова, математика, літературне читання, та майже не змінилися з таких навчальних предметів та курсів, як мистецтво, дизайн і технології, фізкультура, інформатика, «Я досліджую світ». У селах про погіршення результатів навчання учнів зазначає більше вчителів, ніж у містах: про зниження успішності з української мови у селах вказують 57 % педагогів, у містах – 44 %, з іноземної мови – 52 % та 47 % відповідно, з математики – 45 % та 40 %, з інформатики – 37 % та 25 % відповідно (*Дослідження якості*, 2023, с. 8). Навчальні втрати мають накопичувальний ефект, а отже, прогалина у навчанні сьогодні призведе до ще більших втрат у подальшому освітньому процесі.

Презентовані результати моніторингових зрізів вказують на новизну, актуальність і недостатню розробленість піднятої нами проблеми. Окремі аспекти її аналізу відтворено в роботах вітчизняних науковців. Фахівці Українського центру оцінювання якості освіти Г. Бичко та В. Терещенко (2023) проаналізували й узагальнили напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців та запропонували дослідження, спрямоване на узгодження термінології з окресленої проблеми та способи вимірювання освітніх втрат. О. Онопрієнко (2023) визначила чинники, які позитивно впливають на подолання освітніх втрат молодших школярів, а саме об'єктивне визначення прогалин у знаннях і вміннях дітей, цілеспрямована, відповідальна та інструментально забезпечена діяльність учителів (Топузов (ред.), 2023). В. Коваль, А. Куліда (2024) важливим засобом подолання освітніх втрат вважають STEM-освіту. Л. Малініна (2021) дослідила питання організації психолого-

педагогічної підтримки молодших школярів із труднощами в навчанні, яку вважаємо за доцільне актуалізувати саме в контексті навчальних втрат сучасних здобувачів освіти.

Науковцями Інституту педагогіки АПН України підготовлено методичні рекомендації «Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України» (Топузов (ред.), 2023), де розкрито низку питань: міжнародний досвід вимірювання освітніх втрат (О. Локшина), попередження та мінімізація навчальних втрат (О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Локшина, О. Максименко, О. Шпарик), засоби та інструменти діагностики навчальних втрат у початковій школі (Н. Бібік, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Т. Павлова, О. Петрук), подолання освітніх втрат засобами STEM-освіти (Т. Засєкіна, В. Рогоза) та інші (Топузов (ред.), 2023).

Однак, незважаючи на досить широке висвітлення у вітчизняній літературі проблеми подолання освітніх втрат, стратегіям подолання навчальних втрат в учнів молодших класів в умовах воєнного стану приділено недостатньо уваги.

Мета статті: визначити основні стратегії подолання навчальних втрат, однією з яких є підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з труднощами в навчанні.

Методи та методологія дослідження – аналіз психолого педагогічної літератури щодо визначення сутності понять «освітні втрати», «навчальні втрати» «труднощі у навчанні», аналіз та узагальнення результатів, проведених 2021-2023 р.р., моніторингових досліджень (*Дослідження якості*, *Загальнодержавне моніторингове дослідження*, *Звіт за результатами дослідження*) щодо визначення стратегій подолання навчальних втрат в умовах війни, аналіз власного педагогічного досвіду, зокрема викладання навчального курсу вільного вибору студентів «Психолого-педагогічна підтримка молодших школярів з труднощами у навчанні».

Терміносистема дослідження. У зарубіжній англійській літературі, що стосується цієї тематики, дослідники вживають ряд термінів. У вітчизняну освіту ця термінологія входила шляхом калькування або неточного перекладу.

Унаслідок цього, за твердженням Г. Бичко, В. Терещенко (2023, с. 6), почали функціонувати часто як взаємозамінні поняття «освітні втрати», «навчальні втрати», «втрати в навчанні», «освітні прогалини», «прогалини в навчанні», «освітні розриви», «розриви в навчальних досягненнях» тощо. Ці автори подають декілька визначень поняття «навчальні втрати»:

- втрата знань і навичок або відхилення в академічному прогресі учня, що найчастіше пов'язано з перервою у формальній освіті, пропусками занять тощо;

- втрата здобутих раніше знань, коли учні, які досягли певного прогресу в навчанні, погіршують свою успішність – найчастіше це пов'язано з тимчасовою (нетривалою) перервою у формальній освіті, наприклад, літніми канікулами;

- різниця між тим, чого навчився учень, тобто досягнутим ним академічним прогресом, і тим, чого учень мав би навчитися на певному етапі свого навчання, наприклад, у певному віці, на рівні певного класу тощо (Бичко, Терещенко, 2023, с.7).

Отже, узагальнюючи різні підходи, навчальні втрати – це втрата знань і навичок через певні перерви в навчанні.

Навчальні прогалини або розриви у навчанні – відмінності між фактичними результатами, академічним прогресом учня та очікуваними результатами, які встановлюють стандарти чи передбачені середньостатистичними даними (Бичко, Терещенко, 2023).

Освітні втрати – це втрати в організації освітнього процесу, зумовлені надзвичайними подіями, що по-різному впливають на учнів, а також можуть поглиблювати наявні освітні нерівності (відсутність доступу до освіти, зміна форми здобуття освіти, переведення закладів з очного на дистанційний чи змішаний режим навчання, нестабільні умови організації освітнього процесу – повітряні тривоги, відключення електроенергії, перебої з інтернетом). На освітні втрати вчитель не може впливати, проте саме вони й призводять до появи навчальних втрат та розривів, що неминуче впливає на появу дітей з труднощами в навчанні (Навчальні втрати, 2024).

Труднощі у навчанні розглядаються

науковцями як наявність перешкод в отриманні й засвоєнні знань або бар'єрів, дисфункцій, які заважають оптимальному розвитку та соціалізації дитини, тобто самостійному вибудовуванню нею власного життєвого шляху (Малініна, 2021).

Стратегії подолання навчальних втрат.

1). У межах формальної освіти:

- *Надання вчителями додаткових завдань для самостійного опрацювання*, але це, на їхню думку, не завжди є ефективним, якщо у дитини не сформовано вміння вчитися особливо для учнів початкової школи. Останніми роками спостерігається, це і підтверджують дослідження (Дослідження якості, с.9-10), зменшення кількості учнів, які володіють уміннями, необхідними для самостійного навчання – планувати час, організовувати свою роботу, самостійно виконувати завдання, здійснювати самооцінювання. Тому надолуження навчальних втрат шляхом самостійного опрацювання навчального матеріалу може бути малоефективним для частини учнів, адже 39 % учителів зазначили, що учні не вміють самостійно вчитися (Дослідження якості, с. 60).

- *Запровадження програм тьюторства у формі індивідуальних та групових консультацій* є ефективним, але матеріально затратним для держави, також може призвести до виснаження педагогів через надмірне навантаження. Поширеною в Україні є практика репетиторства, що є аналогом тьюторства, і відбувається з індивідуальної ініціативи та на комерційних засадах, тому може вирішити проблему з навчальними втратами лише на індивідуальному рівні за умови наявності фінансових ресурсів у батьків. Тому ключовим заходом має стати *національна державна програма тьюторства і додаткових компенсаційних занять*. Оскільки низькі доходи й залученість батьків до освіти їхніх дітей є факторами, що посилюють імовірність виникнення навчальних втрат, роль держави є важливою у їхній компенсації для вразливих верств населення (Назаренко, 2022, с. 20).

2) Запровадження неформальної освіти у формі:

- *гуртків, таборів, студій* із залученням коштів благодійних громадських організацій. Наприклад, у різних містах України діють

Гончаренко-центри, що успішно впроваджують безкоштовні курси для дітей різного віку з англійської мови, математики, української мови, підготовки до НМТ, а також заняття творчого спрямування (*Всеукраїнська культурно-освітня*, 2024).

– *програм від громадських організацій і фондів*, що працюють у напрямку подолання навчальних втрат учнів і безкоштовно надають доступи до освітніх платформ, онлайн-шкіл, онлайн-уроків окремим учням. З подоланням освітніх втрат у різних напрямках і фокусах уже працюють ГС «Освіторія» та програма «Навчай для України». «Освіторія» запустила проєкт REducation для матеріально-технічної і методичної допомоги школам (*Освіторія*, 2024). Програма «Навчай для України» зорієнтована на тьюторинг, що передбачає заняття з дітьми в малих групах із персоналізованим підходом, що фокусується також на розвитку мотивації та компетенцій у дітей.

– *онлайн-курсів* (всеукраїнська школа онлайн (ВШО) (*Всеукраїнська школа*, 2024); застосунок «Вивчаю – не чекаю» (*Застосунок*, 2024); державно-громадський проєкт «ПОВІР» (*Державно-громадський проєкт*, 2024).

3) Системні зміни змісту, методики та організації навчання:

– Запровадження *додаткового компенсаторного року навчання*, але це є ресурсозатратним для держави. Через негативні установки до другорічництва може викликати психологічну напругу в учнів, що призведе до зниження мотивації навчання.

– Адаптація навчальних програм з акцентом на засвоєння базових навичок – читання письмо, рахунок, можливе ущільнення, перерозподіл часу на вивчення складних тем, але це вимагає широкої діагностики навчальних втрат учнів. Важливою в цьому напрямку є методична підтримка вчителів з боку розробників програм, підручників, провідних фахівців-методистів.

– Застосування *диференційованого навчання* через створення різнорівневих класів або груп в межах класу може призвести до зниження мотивації навчання у дітей початкового рівня.

4). *Специфічна підготовка педагогів до роботи в умовах війни і подолання навчальних втрат*. Громадська спілка «Освіторія» у партнерстві з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), Міністерством освіти і науки України (МОН) за підтримки Глобального партнерства в галузі освіти (GPE) та Уряду Японії реалізує проєкт «Наздоженемо: курс про подолання освітніх втрат» – це серія зі спеціалізованих безкоштовних онлайн-курсів для освітян: управлінців, вчителів початкових класів, математики, української мови та літератури, а також базовий курс для всіх освітян.

5) *Психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу*, адже військові події негативно впливають на психоемоційний стан населення – неможливо ефективно навчатись і навчати в стані стресу. Важливою є робота психологічної служби школи, а також діяльність різних громадських організацій, які надають безкоштовну психологічну підтримку різним категоріям населення, зокрема дітям (ГО «Голоси дітей», Безпечний простір «Рівна-рівний», простір «Вільна», психологічний ХАБ від ЮНІСЕФ).

6) *Підготовка майбутніх учителів до роботи з різними категоріями дітей, які мають труднощі у навчанні*. Як приклад, наведемо дисципліну вільного вибору «Психолого-педагогічна підтримка молодших школярів з труднощами у навчанні», яка пропонується студентам факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (далі – НУЧК імені Т. Г. Шевченка).

Основна мета засвоєння курсу полягає у формуванні вмінь у майбутніх учителів початкових класів визначати дітей, які мають труднощі у навчанні, здійснювати роботу щодо попередження і подолання труднощів у навчанні. Під час навчального курсу здобувачі вищої освіти опановують знання, зокрема про принципи, методи, форми організації корекційної роботи з дітьми, які мають труднощі у навчанні, шляхи профілактики труднощів у навчанні.

Майбутні вчителі, спираючись на знання з дидактики, анатомії, фізіології, вікової психології, психології особистості, теорії виховання, набувають умінь виявляти причини появи

труднощів у навчанні, використовувати діагностичні і корекційні методики в індивідуальній роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають труднощі в навчанні, враховуючи особливості організації корекційної роботи з дітьми, формувати в учнів оптимістичну позицію власної життєтворчості, створювати ситуації успіху, забезпечувати педагогічну допомогу в організації та здійсненні діяльності учня, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення, діагностувати і вимірювати результати корекційно-педагогічної діяльності, оцінювати динаміку особистісного розвитку дитини з труднощами у навчанні, підбирати різні методи педагогічної діяльності з метою забезпечення реалізації особистісно орієнтованого підходу до розвитку особистості дитини з труднощами в навчанні, визначати і розкривати перед учнем в оптимістичному плані його можливості, перспективи особистісного росту, здійснювати допомогу у визначенні пріоритетних напрямів його розвитку, планувати та проектувати корекційно-педагогічну роботу, здійснювати системний аналіз педагогічних явищ з метою прогнозування можливих результатів формування особистості в умовах конкретної родини, конкретних обставин її розвитку, а також розвитку суспільства.

На лекційних заняттях студенти знайомляться з різними підходами науковців до тлумачення поняття «труднощі в навчанні», «успішність/неуспішність у навчанні», знайомляться з досвідом В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та інших видатних педагогів, осмислюють чинники, які впливають на появу труднощів у навчанні молодших школярів, одним з яких є освітні втрати.

Практичні заняття з цієї дисципліни проводиться на базі початкової школи № 25 м. Чернігова, що є Лабораторією НУШ, яка з 2020 року є структурним підрозділом НУЧК імені Т. Г. Шевченка. Практичні заняття проводить учитель початкових класів А. Коваленко, яка є сертифікованим учителем і тренером НУШ. На заняттях у школі студенти знайомляться з практичним інструментарієм, методами та

технологіями в роботі з дітьми, що мають труднощі в навчанні, методами створення атмосфери для ефективного навчання, з досвідом роботи вчителів початкових класів, особливостями психолого-педагогічної підтримки дітей на засадах педагогіки партнерства. Практичні заняття проводяться із використанням активних методів навчання, застосовуються тренінги, мікрОВикладання, ділові ігри, аналіз практичних кейсів. Студенти проводять заняття з учнями в умовах реального класу під час роботи групи подовженого дня для зниження навчальних втрат, створюють кейси з розробками різнорівневих завдань, дидактичних ігор, завдань для групової роботи, нестандартних завдань, завдань з ігровим сюжетом тощо, вправ на розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, мовлення, мислення), комплекси кінезіологічних вправ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах війни українська освітня система стикнулася з проблемою навчальних втрат школярів, під якими розуміємо втрату здобувачами освіти знань і навичок через певні перерви в навчанні. При чому у процесі поглиблення навчальних втрат здобувачі освіти набувають численних труднощів навчання – перешкод в отриманні й засвоєнні знань або бар'єрів, дисфункцій, які заважають оптимальному розвитку дитини.

Для подолання навчальних втрат і їх попередження розглядаємо такі стратегії, як запровадження компенсаторних групових та індивідуальних консультацій, організація неформальних гуртків, таборів у канікулярний час, адаптація навчальних програм, впровадження технології диференційованого навчання, забезпечення психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу, підготовка майбутніх учителів до роботи з учнями, які мають труднощі в навчанні тощо.

Подальшими перспективними напрямками досліджень є вивчення досвіду закордонних педагогів щодо подолання навчальних втрат і попередження труднощів у навчанні.

Література

- Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання / Конс.Т. Вакуленко. Київ. 2023. 31 с. URL : <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-prychyny-naslidky-ta-shlyahy-podolannya-analitychnyj-material-vid-fahivtsiv-ukrayinskogo-tsentru-otsinyuv> (Дата звернення: 04.09.2024)
- Всеукраїнська культурно-освітня мережа Гончаренко-центр. URL : <https://goncharenkocentre.com.ua/> (Дата звернення 04.09.2024)
- Всеукраїнська школа онлайн ВШО. URL : <https://lms.e-school.net.ua/> (Дата звернення 04.09.2024)
- Державно-громадський проєкт ПОВІР. URL : <https://povir.in.ua/> (Дата звернення 04.09.2024)
- Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації. За заг. ред. Топузова О. М. Київ : Педагогічна думка. 2023. DOI : <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
- Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни 2022–2023 н.р. *Державна служба якості освіти України*. URL : <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf> (Дата звернення 04.09.2024)
- Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Звіт за результатами моніторингу. *Державна служба якості освіти України*. URL : https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/Rezultati_monitoringu_Testuvannya_uchniv_6_8_klasiv_matematika_ukrain_ska_mova_SQE-SURGe_2023.pdf (Дата звернення: 04.09.2024)
- Застосунок ВИБЧАЮ – НЕ ЧЕКАЮ URL : <https://primary.org.ua/> (Дата звернення: 04.09.2024)
- Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. *Державна служба якості освіти України*. URL : https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Zvit_Distance_learning_spreads_SQE_SURGe_05.09.2022.pdf (Дата звернення: 04.09.2024)
- Коваль В., Куліда А. Подолання освітніх втрат у навчанні учнів початкових класів засобами STEM-освіти / Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.(Полтава, 6-7 червня 2024 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 92–95
- Малініна Л. Нова українська школа: психолого-педагогічна підтримка молодших школярів із труднощами в навчанні: навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 64 с
- Навчальні втрати в умовах війни: як учителю їх діагностувати та компенсувати. *Державна служба якості освіти України*. URL : <https://sqe.gov.ua/navchalni-vtrati-v-umovakh-viyni-yak-uchi/> (Дата звернення: 04.09.2024)
- Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. 2022. 23 с. URL : https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf (Дата звернення: 04.09.2024)
- Освіторія. URL : <https://osvitoria.org/> (Дата звернення: 04.09.2024)

References

- All-Ukrainian cultural and educational network Honcharenko-Center. <https://goncharenkocentre.com.ua/> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- All-Ukrainian school online. <https://lms.e-school.net.ua/> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- Application STUDYING - NOT WAITING <https://primary.org.ua/> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- Bychko, G. & Tereshchenko, V. (2023). Learning losses: the essence, causes, consequences and ways to overcome them. Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education. <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-prychyny-naslidky-ta-shlyahy-podolannya-analitychnyj-material-vid-fahivtsiv-ukrayinskogo-tsentru-otsinyuv> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- Educational losses in war conditions: how a teacher can diagnose and compensate for them. Ukrainian Center

- for Evaluation of the Quality of Education. <https://sqe.gov.ua/navchalni-vtrati-v-umovakh-viyni-yak-uchi/> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- Koval, V. & Kulida, A.(2024) Overcoming educational losses in the education of primary school students by means of STEM education / *Innovations in Primary Education: Problems, Prospects, Responses to Today's Challenges*: materials of the VII International. science and practice conference (Poltava, June 6-7, 2024) / Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University : PNPV Publishing House, 92–95 (ukr).
- Malinina, L. (2021). New Ukrainian School: psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with learning difficulties : Hramota Publishing (ukr).
- Nazarenko, Yu. (2022). Educational losses: approaches to measurement and compensation https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- Osvitoria. <https://osvitoria.org/> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- State Education Quality Service of Ukraine (2022). Report on the results of the study of the quality of distance learning organization in general secondary education institutions of Ukraine. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Zvit_Distance_learning_spreads_SQE_SURGe_05.09.2022.pdf (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- State Education Quality Service of Ukraine (2023). Nationwide monitoring study of the quality of education in institutions of general secondary education under martial law. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/Rezultati_monitoringu_Testuvannya_uchniv_6_8_klasiv_matematika_ukrainska_mova_SQE-SURGe_2023.pdf (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- State Education Quality Service of Ukraine (2023). Study of the quality of the organization of the educational process in wartime 2022–2023. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf> (Date of access: 04.09.2024) (ukr).
- State-public project POVIR. <https://povir.in.ua/> (Дата звернення 04.09.2024) (ukr).
- Topuzov, O. M. (ed.) (2023). Diagnosis and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: methodical recommendations : Pedagogical opinion. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190> (ukr).

STRATEGIES FOR OVERCOMING LOSS OF LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Oksana Kysla, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool and Primary Education, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, Ukraine, e-mail: oshagro@gmail.com

The goal is to determine the main strategies for overcoming learning difficulties, one of which is the preparation of future teachers to work with children who have learning difficulties

Methods and methodology research – to analyze the psychological and pedagogical literature regarding the definition of the essence of the concepts "educational losses", "learning losses", "learning difficulties", to analyze and generalize the views of scientists regarding the definition of strategies for overcoming learning difficulties in war conditions, to analyze our own experience of teaching the course of free choice of students to outline the specifics of training future primary school teachers to work with children with learning difficulties.

The scientific novelty consists in the description of strategies for overcoming difficulties in learning and the author's course of free choice "Psychological and Pedagogical Support of Younger Schoolchildren with Difficulties in Learning"

The scientific review article identifies the main strategies for overcoming learning losses, one of which is the preparation of future teachers for working with children with learning difficulties. The analysis of psychological and pedagogical literature allowed (1) to define learning losses as the loss of knowledge and skills, academic regression due to certain breaks in the education of a particular student; (2) to list strategies for overcoming learning losses, the main ones being the provision of additional tasks for independent work, the

implementation of tutoring programs, the adaptation of curricula, the implementation of differentiated learning technology, increasing the duration of study, including through informal education, psychological support for teachers and students, and the preparation of future teachers for working with children with learning difficulties. The author's course of free choice of students "Psychological and Pedagogical Support of Younger Schoolchildren with Difficulties in Learning" is described.

Keywords: educational losses, learning losses, training of future teachers, learning difficulties, primary school.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 90 % («StrikePlagiarism» ID 330085740)

© Кисла Оксана Федосіївна, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-4>

УДК 373.3:004.8

Анна Іванівна Клеба

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8402-8120>

кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри інформатики,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

anna-kleba@ukr.net

Людмила Петрівна Четаєва

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8581-4956>

старша викладачка кафедри інформатики,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

Ichetaeva@gmail.com

Олена Віталіївна Вовкушевська

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2266-9114>

вчителька початкових класів, вчителька-методистка,

Комунальний заклад «Харківський ліцей

№ 154 Харківської міської ради Харківської області»

м. Харків, Україна

Elena34316@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВЧИТЕЛЯМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У науково-оглядовій статті визначено переваги та недоліки, які супроводжують використання штучного інтелекту у початковій школі. Корисні цифрові засоби штучного інтелекту класифіковані авторами за характером навчальної діяльності вчителів початкової школи. Доведено, що (1) використання штучного інтелекту у професійній діяльності вчителів відкриває безліч нових можливостей для поліпшення процесу навчання та навчання на основі індивідуальних потреб кожного учня; (2) штучний інтелект став інструментом повсякденного використання, який проник у

професійне життя вчителів та навчальний процес дітей, що потенціально виводить освіту на більш високий рівень.

Ключові слова: *штучний інтелект, учителі, початкова школа, інструменти штучного інтелекту, цифрові засоби навчання.*

Вступ. Штучний інтелект сьогодні є однією з найпередовіших технологій. Він стрімко проникає буквально в кожну сферу нашого життя та за останні роки досяг значного прогресу, активно використовується у промисловості, медицині та освіті і відіграє важливу роль у цих галузях.

Відповідно до Рамки цифрових компетенцій для громадян, штучний інтелект – це інструмент, який створено для підвищення рівня цифрових навичок українців, а також для покращення формування національної політики та практичного використання цифрових та електронних засобів для підвищення рівня цифрових навичок та покращення послуг планування освітніх ініціатив загального користування. В оновленій версії цього документу (від 2023 року) розроблено проєкт Рамки цифрових компетенцій для вчителів у майбутньому, таких як Digigram 3.0–тест, що допомагатиме визначати загальний рівень цифрової грамотності осіб і надаватиме вказівки щодо того, які навички їм потрібно покращити. Оновлення структури цифрових навичок для громадян полягало в доповненні новими прикладами і новими цифровими навичками, особливо щодо використання штучного інтелекту на основі машинного навчання (ML), доповненої реальності (AR), віртуальної реальності (VR), вбудованих і переносних технологій, Інтернету речей (IoT) тощо (*Рамка цифрової компетентності*, 2023). У науковому проєкті національного рівня та загальнодержавного значення «Національній стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні (2020-2023)» визначено пріоритетні напрями здійснення фундаментальних, прикладних та експериментальних досліджень, завдання і заходи щодо впровадження вітчизняних і світових технологій штучного інтелекту в інтересах національної безпеки та оборони, економічного і соціального розвитку України (Шевченко та ін., 2023, с. 59).

Усе це разом із впровадженням концепцій розвитку штучного інтелекту в Україні зумовлює необхідність підвищення рівня компетентності викладачів у сутності та когнітивних питаннях роботи із системами штучного інтелекту. Це збільшить проникнення штучного інтелекту майже в усі сфери життя та підвищить перспективи його використання у професійній діяльності вчителів.

Останнім часом особлива увага приділяється використанню штучного інтелекту в освітніх закладах, а можливості його використання значно впливають на освітній процес. Підвищується його ефективність та індивідуалізується підхід до кожного учня. Деякі побоюються, що штучний інтелект незабаром замінить вчителів, але, звичайно, цього не станеться. Швидше за все роль учителя поступово зміниться, він стане фалісатором (зрештою так було з певного часу).

Наукові дослідження останніх років підняли проблемні питання використання штучного інтелекту в професійній діяльності вчителів. Так, дослідженнями, присвяченими впровадженню штучних нейронних мереж для прогнозування академічної успішності у вищій освіті, займались колумбійські вчені С. Rodríguez-Hernández, M. Musso, E. Kyndt та E. Cascallar (2021). О. Zawacki-Richter, V. Marín, M. Bond & F. Gouverneur (2019) приділили увагу використанню штучного інтелекту на різних рівнях освіти в майбутньому. Л. Карташова та О. Бойченко (2019) розглядають актуальність підготовки майбутніх учителів з точки зору використання штучного інтелекту. А. Мельник (2023) приділяє увагу можливостям й проблемам використання штучного інтелекту в освітній сфері. Публікації Н. Балика (2023), присвячені тому, як використовувати ChatGPT та інші системи штучного інтелекту. Г. Скрипка (2024) акцентує нашу увагу на удосконаленні програм підвищення кваліфікації педагогів за допомогою штучного інтелекту та визначає переваги даних програм підвищення кваліфікації для педагогів, окреслює

напрями подальших досліджень та розвитку цифрової компетентності освітян. О. Барна, І. Матушевська (2021) у своєму дослідженні вказують на те, що вчителі повинні навчати нових умінь, зокрема відповідальних способів спілкування людини з машиною та розглядає переваги штучного інтелекту в освіті.

Метою роботи є виокремлення напрямів застосування штучного інтелекту в початковій школі.

Методи дослідження. Методика проведення дослідження передбачає використання методів аналізу нормативно-правової бази освіти, узагальнення теоретичних наробок з метою розкриття сутності поняття «штучний інтелект», теоретико-прикладний аналіз інноваційного помічника вчителя – ChatGPT.

Місце штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи. Штучний інтелект – розділ комп'ютерної лінгвістики та інформатики, це комп'ютерна наука, у якій розглядаються формалізовані проблеми та завдання, подібні до тих дій, які виконує людина. З іншої точки зору, це інженерна система, яка здатна обробляти, застосовувати та вдосконалювати набуті знання та вміння. У початковій школі штучний інтелект виступає помічником учителя, його асистентом.

М. Єфремов (2008) трактує штучний інтелект як можливість системи автономно підбирати найбільш якісний варіант вирішення проблеми з набору пропозицій, вміння вирішувати складні завдання, здатність до навчання, узагальнення і аналогій, можливість взаємодії із зовнішнім світом шляхом спілкування, сприйняття й усвідомлення (с. 123). Насправді штучний інтелект відтепер є чудовим інструментом, який може зрештою оптимізувати багато повсякденних (і часто виснажливих) завдань, які вчителі повинні виконувати щодня. Завдяки штучному інтелекту такі процеси, як створення завдань, електронних таблиць і презентацій тепер можна виконувати швидше. А вільний час, який заощаджуватиметься, присвячувати роботі з дітьми. Крім цього, однією з головних проблем в освіті є необхідність враховувати різні темпи та стилі навчання для різних здобувачів освіти, і саме штучний інтелект може аналізувати успіхи та труднощі тих, хто навчається, адаптуючи

навчальні завдання під їхні індивідуальні потреби. Відтак штучний інтелект – це сучасний персональний помічник учителя у початковій школі, його асистент, який допомагає не тільки в плануванні та організації уроків, а й у підготовці до позакласних заходів, розробці ефективних систем оцінювання та навіть у знаходженні шляхів подолання викликів війни. Він має допомогти вчителям виконувати спеціалізовані завдання та компетенції відповідно до їхніх посадових функцій (*Про затвердження*, 2020). Так, Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко, Т. Терлецька, Є. Смирнова-Трибульська та ін. (2023) у своєму дослідженні пропонують такі професійні компетенції, які набуваються та реалізуються через трудові обов'язки (с. 104):

- мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова компетенції (трудовий обов'язок навчання учнів предметів (інтегрованих курсів));

- психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства компетенції (трудовий обов'язок партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу);

- інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна компетенції (трудові обов'язки: участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища);

- прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична компетенції (трудовий обов'язок управління освітнім процесом);

- інноваційна, здатність до навчання протягом життя, рефлексивна компетенції (трудовий обов'язок безперервного професійного розвитку).

Відповідно до професійних стандартів учителя початкової школи використання цифрових інструментів та інновацій є тим видом діяльності, у якому реалізується кожна з поданих вище трудових функцій вчителя. Особливого значення використання сучасних цифрових інструментів, зокрема, інструментів штучного інтелекту, набуває в умовах війни, за обмеженого доступу до навчання та значних освітніх втрат (Н. Морзе та ін., 2023). Завдяки цьому освіта набуває специфічних характеристик:

- персоналізація, адже за допомогою штучного інтелекту освітній процес можна

адаптувати до кожного окремого учня, визначаючи та враховуючи сильні сторони учня, когнітивний стиль навчання, потреби викладання, швидкість навчання та додаткову підтримку для предметів, де учень слабкий;

- ефективність та продуктивність, адже передаючи рутинні та адміністративні завдання штучному інтелекту, ви можете витратити більше часу на взаємодію зі своїми учнями та їх підтримку, зменшуючи перешкоди для навчання дитини;

- доступність та дистанційне навчання, адже використання штучного інтелекту покращує доступ до освіти в регіонах, де особисте навчання неможливе або обмежене під час війни, дозволяючи студентам з особливими потребами отримувати освіту вищої якості;

- інтерактивність, адже поєднання віртуальної реальності та штучного інтелекту дозволяє нам розширити досвід студентів, відвідуючи цікаві місця, які зараз недоступні в реальності (віртуальні тури), або вивчаючи недоступні чи небезпечні явища (віртуальні лабораторії). Ігри на основі штучного інтелекту можуть допомогти урізноманітнити навчальний процес і стимулювати інтерес учнів до навчання;

- навчання протягом життя, адже інструменти штучного інтелекту можуть допомогти вчителям підвищити свій професійний рівень і забезпечити гнучке навчання відповідно до сучасних потреб і змін на ринку праці.

Рада Європи, звітуючи про штучний інтелект та освіту, визначає чотири сфери застосування штучного інтелекту в освіті, кожна з яких потребує окремого дослідження (Holmes W. Та ін., 2022):

1. Навчання за допомогою штучного інтелекту (штучний інтелект підтримує викладання та навчання).

2. Навчання для штучного інтелекту (дає учням можливість розвинути знання та навички про те, як штучний інтелект впливає на різні елементи повсякденного життя, і зрозуміти, що ж таке штучний інтелект, що можна створювати за допомогою штучного інтелекту).

3. Навчання штучному інтелекту (умови для того, щоб учні вивчали тематику штучного інтелекту, тобто його технічні та людські аспекти,

соціальні, економічні, культурні та етичні наслідки, як штучний інтелект змінює суспільство).

4. Навчання про навчання (дані в освіті, інтелектуальна статистика даних, результат навчання на основі штучного інтелекту, аналітика навчання, великі обсяги даних в освіті, ухвалення рішень на основі результатів, системний рівень, управління ресурсами).

Кожна із вищезазначених сфер застосування штучного інтелекту в освіті спочатку вимагає розуміння концепцій штучного інтелекту, його можливостей і міркувань щодо використання.

Інструменти штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи. «Вміння працювати зі штучним інтелектом — це навичка майбутнього. Наші діти повинні ще зі школи йти в ногу з інноваціями. Щоб навчити школярів працювати зі штучним інтелектом, спочатку нам потрібно навчити цього вчителів, щоб спростити власну роботу та передати ці навички учням» (*Як використовувати*, 2024).

У рамках професійної діяльності вчителі початкових класів можуть використовувати різні інструменти штучного інтелекту, зокрема мозковий штурм, технічне забезпечення (запровадження цифровими інструментами, використання інтегрованого навчання — використання мовних моделей (ChatGPT, Bing Ai, Perplexity, Bard, Claude), адміністративні завдання (написання інформаційних листів, запитів, рецензій, планів, інструменти для створення презентацій, карт знань (Tome, Canva, Algor, GPT Mind Maps Maker), інструменти для планування уроків (MagicSchool, Eduaide, Brisk Teaching); спілкування з учасниками освітньо-виховного процесу (забезпечення зворотнього зв'язку, спілкування з батьками за допомогою інструментів для створення опитувань та вікторин (Kahoot)), оцінювання (автоматичне оцінювання), створення навчальних матеріалів (підготовка уроків, створення конспектів, презентацій, додаткових матеріалів, використовуючи інструменти для написання та перевірки текстів (Grammarly)), інструменти для створення аудіо (Text-to-speech.online Ttsmaker, Lovo.ai, Speaktor), текстових завдань (Riverside, Transkriptor, Dictation.io, Transvibe), ілюстрацій (Deepdreamgenerator, Hotpot.ai,

Creator.nightcafe.studio, Dream.ai, Recraft), відео (Lumen5), дослідження за окремими темами (збір і перетворення інформації), допомога у супроводі підвищення кваліфікації вчителів (Futurepedia, віртуальні лабораторії).

Штучний інтелект може обробляти великі обсяги даних, оцінювати академічні здібності та освітні переваги учнів, визначати стилі навчання та генерувати налаштований контент і освітні траєкторії. Крім того, штучний інтелект може допомогти розробити та диференціювати контент, оцінити дизайн і забезпечити своєчасний і ефективний зворотний зв'язок, налагодити співпрацю, розвинути креативність і різноманітні навички, а також оптимізувати організацію та управління (*AI Guidance for Schools*, 2023).

Штучний інтелект можна використовувати як інструмент генерації ідей для виділення ключових слів для подальшого використання або пошуку ідей для створення нових матеріалів на основі аналізу різноманітних текстів і документів. Для цього можна використовувати мовні моделі, які можуть обробляти текстові запити та надавати відповіді у вигляді структурованого тексту, короткого аналізу даних, документів тощо.

До інструментів, які розуміють запити та генерують результати українською мовою, відносяться ChatGPT, Bing AI, Perplexity, Bard, Claude.ai. Кожен інструмент штучного інтелекту має свої сильні та слабкі сторони, а їх безкоштовні версії мають набагато менше функцій, ніж інші мовні моделі тощо. Наприклад, за допомогою використання нейромережі ChatGPT можна підвищити якість освітнього процесу, вирішити проблему урізноманітнення навчального матеріалу, стати ефективним помічником для учнів та вчителів. Проте важливо зазначити, що ця система має певні переваги та недоліки.

До переваг віднесемо швидкий доступ до інформації: заощаджується час на пошук інформації та документів в Інтернеті, на поставлене запитання одразу отримуємо відповіді. Простота послугоування нейромережею: простий і зрозумілий інтерфейс спрощує роботу з ChatGPT, оскільки не вимагає глибоких знань штучного інтелекту або програмування, щоб використовувати його функції. Гнучкість і адаптивність: здатність чат-

бота генерувати текст на різну тематику, що дозволяє використовувати його для різноманітних завдань.

До недоліків можна віднести: ChatGPT може надавати відповіді актуальні і неактуальні; достовірні і недостовірні; застаріла або недостатньо повна інформація; не завжди можна розуміти контекст. Все це може вплинути на якість наданих відповідей або нерозуміння складних запитів. А також використання штучного інтелекту потребує наявності сучасних пристроїв і доступу до Інтернету, що може стати проблемою для дітей із малозабезпечених сімей або для шкіл у віддалених районах.

Напрямки використання штучного інтелекту в початковій школі. Спираючись на результати дослідження, викладеного вище, ми виділили такі вісім ключових напрямків використання штучного інтелекту в початковій школі:

1) *Індивідуалізація освітнього процесу. Планування заняття.* У кожного учня є власний темп навчання та індивідуальні особливості. Програми штучного інтелекту можуть аналізувати рівень знань та потреби кожного окремого учня і пропонувати персоналізовані матеріали та рекомендації. Штучний інтелект можна застосувати для створення інтерактивних навчальних матеріалів (вправ, тестів, опитувальників). Штучний інтелект допомагає адаптувати навчальний матеріал до потреб кожного учня, може змінювати (спрощувати чи ускладнювати) заняття відповідно до конкретних навчальних цілей учнів; заглиблювати у більш складні теми за допомогою спливаючих вікон під час уроків, щоб спрямовувати навчання.

2) *Гейміфікація освітнього процесу.* Деякі програми штучного інтелекту дуже схожі на відеоігри і можуть бути використані для створення інтерактивних навчальних ігор. Подібні механізми, такі як системи винагород та ведення статистики можна використовувати для підвищення мотивації учнів. Штучний інтелект може функціонувати як віртуальні персонажі або гіді, які взаємодіють із гравцями і надають пояснення та завдання.

3) *Автоматизація перевірки навчальних завдань.* Платформи штучного інтелекту можуть бути використані для автоматичної перевірки і

оцінювання завдань учнів. Певні програми штучного інтелекту можуть аналізувати відповіді та порівнювати їх із зразками правильних відповідей, що сприятиме зменшенню часових витрат учителів.

4) *Покращення освітньої комунікації.* Однією з найперспективніших областей досліджень інтеграції штучного інтелекту є мова. Платформи штучного інтелекту можуть бути використані для покращення комунікації між учасниками освітнього процесу. Мовні моделі, зокрема ChatGPT, можуть виконувати роль наставника, надаючи допомогу учням з різних предметів. Здатність дуже швидко та точно копіювати та перекладати корисна учням із вадами слуху чи зору (галузь використання для інклюзивної освіти). Віртуальні асистенти можуть відповідати на питання, надавати приклади, а також вирішувати завдання разом із учнями.

5) *Інформаційна підтримка вчителя:* мовні моделі штучного інтелекту можуть допомагати вчителям генерувати ідеї для проведення уроків (лекцій, практичних занять тощо), матеріалів та завдань. Штучний інтелект може допомогти створити цікаві сценарії, відповіді на запитання та завдання для різних предметів.

6) *Визначення ролі особистості вчителя в освітньому процесі.* Використання штучного інтелекту у навчанні учнів повинно бути ретельно розроблено та підтримувати баланс між технологією та людською взаємодією. Учителі мають відігравати важливу роль у підтримці та співпраці з учнями, а штучний інтелект слугує інструментом для поліпшення навчання та розвитку навичок здобувачів освіти. Використання сучасних технологій робить навчання цікавішим та стимулює учнів до пошуку інформації. Інтерактивність та можливість отримати миттєвий зворотний зв'язок підвищують мотивацію до навчання.

7) *Спілкування між батьками та вчителем.* Технологія на основі штучного інтелекту дає батькам більш актуальну та прозору картину прогресу своїх учнів. Програма керування онлайн-класом дозволяє надавати оновлення в режимі реального часу батькам, нагадувати їм про майбутній день народження їхньої дитини, ділитися останнім звітом про успішність тощо.

8) *Безпека та захист.* Штучний інтелект може використовувати дані з відкритих мереж, а дані, які використовуються для навчання штучного інтелекту, також можна використовувати для доступу до персональних даних, загальнодоступних в Інтернеті. Збір, обробка та використання цих даних може призвести до проблем із безпекою та захистом даних. З появою штучного інтелекту вивчення кібергігієни та поведінки в Інтернеті стало ще важливішим для учнів початкової школи. Етичність і моральність – це людські риси, які важко «прищепити» штучному інтелекту. Упередженість або відсутність даних, на основі яких навчається штучний інтелект, може зробити результати його операцій дискримінаційними для певних груп населення. Програмне забезпечення Safety and Security AI можна інтегрувати в існуючі системи, щоб зробити класи безпечнішими для дітей і вчителів.

Висновки. Штучний інтелект став інструментом повсякденного послуговування, який інтегрувався як у професійне життя вчителів так і навчальну діяльність учнів. В освіті він використовується в ролі помічника, учителі звільняються від щоденних завдань і, таким чином, мають більше часу для творчості. Інструменти штучного інтелекту (ChatGPT, Bing Ai, Perplexity, Bard, Claude, Tome, Canva, Algor, GPT Mind Maps Maker, MagicSchool, Eduaide, Brisk Teaching та інші) можуть трансформувати щоденні рутини в роботі вчителя, такі як створення навчального контенту, планування, оцінювання, звітування, підготовка навчальних матеріалів, диференціація та персоналізація викладання тощо. Штучний інтелект відкриває нові можливості для початкової освіти, пропонуючи інструменти для індивідуалізації навчання, підвищення мотивації та поліпшення взаємодії між учнями та вчителями.

Ключовими напрямками використання штучного інтелекту в початковій школі є: індивідуалізація освітнього процесу, гейміфікація освітнього процесу, автоматизація перевірки навчальних завдань, покращення освітньої комунікації, інформаційна підтримка вчителя, визначення ролі особистості вчителя в освітньому процесі, спілкування між батьками та вчителем, безпека та захист.

До перспектив подальших досліджень
можна віднести проблематику безпечного та ефективного використання систем штучного

інтелекту вчителями та дітьми початкової школи як у навчанні, так і для власного професійного розвитку.

Література

- Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Методичні прийоми навчання учнів основам штучного інтелекту та машинного навчання: зб. наук. праць XI Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Тернопіль, 2023. С. 176–179.
- Барна О. В., Матушевська І. А. Вивчення основ штучного інтелекту в курсі інформатики: зб. наук. праць VIII Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Тернопіль, 2021. С. 50–45.
- Єфремов Н. Ф., Єфремов Ю. Н. Штучний інтелект, історія та перспективи розвитку. Вісник ЖДТУ. Серія «Технічні науки». 2008. № 2 (45). С. 123–126.
- Карташова Л. А., Бойченко О. А. Штучний інтелект в освіті: актуальність підготовки педагогів у цьому напрямі: зб. наук. праць XIV Міжнар. наук. конф. Сучасні досягнення у науці та освіті. Нетанія, Хмельницький, 2019. С. 138–141.
- Мельник А. В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики: зб. наук. праць III Всеукраїнської науково-практ. конф. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій, 2023. С. 250–253.
- Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С. & Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», № 15. 2023, С. 97–115. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158>.
- Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» / Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства. 2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. (Дата звернення: 02.04.2024)
- Рамка цифрової компетентності громадян України. ДІЯ. 2023. URL : https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf (Дата звернення: 02.04.2024)
- Скрипка Г. Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. Інформаційні технології і засоби навчання, 2024, Том 101, №3. С. 227–238. URL : <file:///D:/USER/Downloads/5639.pdf> (Дата звернення: 02.04.2024)
- Шевченко А. І., Барановський С. В., Білокобильський О. В., Бодяньський Є. В., Бомба А. Я. і інші. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні / монографія. Київ: ІПШІ, 2023. 305 с. URL : https://jai.in.ua/archive/2023/ai_monopdf (Дата звернення: 02.04.2024)
- Як використовувати штучний інтелект у шкільній освіті: презентовано проект рекомендацій. Урядовий портал, КМУ. 2024. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/yak-vykorystovuvaty-shtuchnyi-intelekt-u-shkilnii-osviti-prezentovano-proekt-rekomendatsii> (Дата звернення: 02.09.2024)
- AI Guidance for Schools Toolkit. 2023. URL : <https://www.teachai.org/toolkit> (Дата звернення: 02.04.2024)
- Holmes W., Persson J., Chounta I.-A., Wasson B., Dimitrova V. Artificial intelligence and education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Council of Europe Publishing. 2022. URL : <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd> (Дата звернення: 02.04.2024)
- Rodríguez-Hernández C. F., Musso M., Kyndt E and Cascallar E «Artificial neural networks in academic performance prediction: Systematic implementation and predictor evaluation», Computers and Education: Artificial Intelligence, vol. 2, pp. 100018, 2021. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100018>.

- Yatsenyak D. V, Oleksiuk V. P, Balyk N. R. Study of ergonomic criteria for evaluating the software user interface, *Journal of Physics : XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Conference Series*, № 2288, P. 1–11, 2022, DOI : <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012005>.
- Zawacki-Richter O, Marin V. I., Bond M. & Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, 16(1), article 39. DOI : <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

References

- AI Guidance for Schools Toolkit. (2023). <https://www.teachai.org/toolkit> (Date of access: 02.04.2024) (eng).
- Balyk, N. R. & Shmyher, H. P. (2023). Methodical methods of teaching students the basics of artificial intelligence and machine learning: *coll. of science Proceedings XI International scientific and practical Internet Conf. Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives* 176–179. (ukr).
- Barna, O. V., Matushevska, I. A. (2021). Study of the basics of artificial intelligence in the course of computer science: *coll. of science Proceedings VIII International scientific and practical Internet Conf. Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives*. 50–45 (ukr).
- Framework of digital competence of citizens of Ukraine. ACTION. (2023). https://osvita.dia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf (ukr).
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B. & Dimitrova, V. (2022). Artificial intelligence and education. *A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Council of Europe Publishing* (eng).
- How to use artificial intelligence in school education: draft recommendations presented. Government portal, KМУ. (2024). <https://www.kmu.gov.ua/news/yak-vykorystovuvaty-shtuchnyi-intelekt-u-shkilnii-osviti-prezentovano-proekt-rekomendatsii> (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Kartashova, L. A. & Boichenko, O. A. (2019). Artificial intelligence in education: relevance of teacher training in this direction: *coll. of science Proceedings of the XIV International of science conf. Modern achievements in science and education. Netanya, Khmelnytskyi*. 138–141. (ukr).
- Melnyk, A. V. (2023). Application of artificial intelligence in the educational environment: potential and challenges: *coll. of scientific papers. Proceedings of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "The Development of Pedagogical Skills of Future Teachers in the Conditions of Educational Transformations*. 250–253. (ukr).
- Morze, N. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., Terletska, T. S. & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2023). Artificial intelligence in the role of a primary school teacher's assistant. *Electronic scientific publication "Open educational e-environment of modern university"*, Iss. 15. 97–115. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158> (ukr).
- Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture "On the approval of the professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)". 2020. (ukr).
- Rodríguez-Hernández, C. F., Musso, M., Kyndt, E & Cascallar, E Artificial neural networks in academic performance prediction: Systematic implementation and predictor evaluation, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2, 100–118, 10.1016/j.caeai.2021.100018. (eng).
- Shevchenko, A. I., Baranovskyi, S. V., Bilokobylskyi, O. V., Bodianskyi, Ye. V. & Bomba, A. Ya. and others. (2023). Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine: monograph : IPSHI (ukr).
- Skrypka, H. (2024). Artificial intelligence in education: improvement of teacher training programs. *Information Technologies and Teaching Aids*, Volume 101, Iss. 3. 227–238. <file:///D:/USER/Downloads/5639.pdf>. (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Yatsenyak D. V, Oleksiuk V. P, Balyk N. R. (2022) Study of ergonomic criteria for evaluating the software user

- interface, *Journal of Physics : XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Conference Series*, № 2288, 1–11, <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012005>. (eng).
- Yefremov N. F., Yefremov Y. N. (2008). Artificial intelligence, history and prospects of development prospects. *Bulletin of ZhTU. Series "Technical Sciences"*. № 2 (45). 123–126. (ukr).
- Zawacki-Richter O, Marin V. I., Bond M. & Gouverneur F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>. (eng).

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL

Anna Klieba, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Informatics, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: anna-kleba@ukr.net.

Lydmila Chetaieva, Senior Lecturer at the Department of Informatics, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: Ichetaeva@gmail.com.

Olena Vovkushevska, primary school teacher, teacher-methodologist, Municipal Institution "Kharkiv Lyceum №154 of Kharkiv City Council of Kharkiv Region", e-mail: Elena34316@gmail.com.

The article analyses scientific sources on teacher training in terms of the use of artificial intelligence in the educational process. The concept of 'artificial intelligence' has been clarified and presented as "computer science" which deals with formalized problems and tasks similar to the actions performed by a person. The advantages (quick access to information) and disadvantages (relevant and irrelevant answers; reliable and unreliable answers; insufficiently complete information; the context cannot always be understood) that accompany the use of artificial intelligence are identified. A number of authors describe useful digital artificial intelligence tools for primary school teachers and classify them according to the nature of their teaching activities. It is noted that personalization of education (the educational process can be adapted to each individual student), efficiency and productivity (spending more time interacting with students and supporting them), accessibility and distance learning (access to education in remote regions), interactivity and lifelong learning (combination of virtual reality and artificial intelligence) are of particular importance in the context of war, limited access to education and significant educational losses. As part of their professional activities, primary school teachers can use various artificial intelligence tools, including the following: brainstorming, technical support (introduction of digital tools, use of integrated learning - using language models (ChatGPT, Bing Ai, Perplexity, Bard, Claude), administrative tasks; communication with participants in the educational process, assessment (automatic assessment), creation of educational materials (preparing lessons, creating notes, presentations, tests, using tools for writing and checking texts (Grammarly)), research on specific topics, assistance in supporting teacher training (Futurepedia, virtual laboratories). It has been determined that the use of artificial intelligence in the professional activities of teachers opens up many new opportunities for improving the teaching and learning process based on individual needs of each student. It is concluded that artificial intelligence has become a tool of everyday use that has penetrated into our lives and the lives of our children, which makes education better and brings it to a new and higher level.

Keywords: artificial intelligence, primary school teachers, modern artificial intelligence tools.

Авторський внесок кожного із співавторів: Клеба А. І. – 40%, Четаєва Л. П. – 30%, Вовкушевська О. В. – 30%.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 88,5 % («StrikePlagiarism» ID 329754374)

© Клеба Анна Іванівна, Четаєва Людмила Петрівна, Вовкушевська Олена Віталіївна, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-7>
УДК 373.2"364"

Віталіна Вячеславівна Любива
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2228-2013>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені О. Довженка
м. Глухів, Україна
vitalion482@gmail.com

Арсен Ігорович Конопля
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6823-3471>
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність 012 Дошкільна освіта
Глухівський національний педагогічний університет
імені О. Довженка
м. Глухів, Україна
arsenkonoplia@gmail.com

ОГЛЯД ЧИННИКІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Науково-оглядова розвідка присвячена визначенню чинників забезпечення якості дошкільної освіти. Окреслено, що геополітичні виклики зумовлюють нагальну потребу в створенні безпечного освітнього середовища.

Психоемоційний стан дітей, запити замовників освітніх послуг (батьків та осіб, що їх замінюють), родин, які постраждали внаслідок збройної агресії, а також необхідність модифікації освітніх програм до умов воєнного стану вимагають від педагогів особливих знань, адаптаційних стратегій і психолого-педагогічної підтримки.

Автори зазначають, що забезпечення якості дошкільної освіти в умовах воєнного часу має законодавче підґрунтя, а саме: забезпечення права на освіту, що є визначальним для індивіда та суспільства в цілому. Забезпечення якості дошкільної освіти розглянуто не тільки як адміністративне завдання, але й як соціокультурна відповідальність, що має базуватися на комплексному підході з урахуванням викликів сьогодення, необхідності мультидисциплінарної підтримки й стратегічного планування в умовах нестабільності. Пересвідчилися, що в межах вибірки інституційних установ (закладів дошкільної освіти) підходи щодо якості освітнього процесу різняться і з воєнним станом «якість» залишається риторичною ремаркою.

Ключові слова: діти дошкільного віку, якість освіти, війна, психологічний стан, виклики, безпека, освітнє середовище.

Вступ. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (Про дошкільну освіту, 2024), який спирається на Конституцію України та Закон України «Про освіту» (Про освіту, 2017) держава надає всебічну допомогу сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини, забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної

освіти в межах державних вимог до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти, викладеного у Базовому компоненті дошкільної освіти та обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку. Якість освіти, яку отримує здобувач дошкільної освіти, залежать від багатьох чинників. За результатами дослідження в межах міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних

освітніх програм» (*Критерії якості*, 2019), одним з ключових чинників виступає рівень освіченості та компетентності кадрів. Крім цього, у Пропозиціях Європейської комісії зазначається, що «якість дошкільної освіти й догляду за дітьми слід розглядати як комплексне явище, а заходи для досягнення, поліпшення та подальшого розвитку якості є взаємозалежними й не мають розглядатися окремо. Вони стосуються структури дошкільної освіти (освітні стандарти, освітні програми, співвідношення дітей і дорослих, мережа закладів дошкільної освіти тощо), практик надання освітніх послуг (взаємодія з дітьми, співпраця з колегами, партнерство з батьками) і результатів надання освітніх послуг (враховує переваги для дітей (добробут, залучення, соціальні навички) та їхніх батьків, спільнот і суспільства) (*Що таке якісна дошкільна освіта*, 2021). Також в Пропозиціях наголошується на складності і відносності цього поняття, адже воно постійно змінюється відповідно до розвитку нових ідей, наявних переконань і цінностей.

В умовах воєнного стану, який запроваджений на території України з 2022 року, здатність системи дошкільної освіти забезпечити здобувачам освіти високу якість освіти викликає хвилювання багатьох суб'єктів освітнього процесу. Трактуючи поняття «якість освіти» як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» (*Про освіту*, 2024), всі дотичні до освітнього процесу суб'єкти розуміють, що на якість освіти можуть значно вплинути різні чинники: насамперед безпекові (військові дії, артилерійські обстріли, ризики нанесення ракетно-бомбових ударів, диверсійно-розвідувальні групи, руйнування (пошкодження) критичної інфраструктури та обмеження використання енергоресурсів, комендантська година тощо), внутрішнє переміщення як надавачів, так і отримувачів освітніх послуг, доступність до ресурсів, мереж комунікації тощо.

О. Рейпольська (2023) стверджує, що обмежений доступ дітей до закладів дошкільної освіти через безпекові умови, перебування дітей за кордоном та необхідність запобігання освітнім втратам вимагають активного пошуку нових

шляхів для забезпечення доступності та якості дошкільної освіти. Однак ці реалії також стимулюють пошук інноваційних рішень, які можуть не лише компенсувати тимчасові обмеження, але й покращити якість освіти загалом. Одним із таких є «еволюція» дистанційної та змішаної форми дошкільного навчання. Завдяки сучасним технологіям можна зорганізувати освітній процес, який дозволяє дітям отримувати базові знання та ключові навички незалежно від їх місцезнаходження. Віртуальні навчальні платформи, інтерактивні заняття, консультації для батьків та інші допоміжні digital-інструменти створюють передумови для безперервного навчання навіть у кризовій ситуації. Варто виокремити роль мобільних дошкільних груп та/або освітніх просторів, які можуть функціонувати в регіонах, де традиційні форми організації освітнього процесу тимчасово недоступні. Залучення громадських організацій та міжнародних партнерів до створення таких ініціатив сприяє розширенню доступу до якісної дошкільної освіти.

О. Західна та П. Дарчук (2023) досліджують проблему фінансування дошкільної освіти в Україні в умовах війни: сучасний стан фінансування дошкільної освіти в регіонах, а також основні причини недостатнього забезпечення фінансовими ресурсами. Адекватне фінансування однозначно сприятиме забезпеченню високих стандартів дошкільної освіти, що відповідатимуть сучасним вимогам, і допоможе формувати висококваліфікований та конкурентоспроможний кадровий потенціал. На думку О. Добош (2022), показником успішності діяльності закладу дошкільної освіти в сучасних умовах в освітньому просторі всіх рівнів важливого значення набуває підвищення ефективності методичної роботи. Ми переконані, що орієнтація на підвищення ефективності адміністративних процесів може призвести до формалізму, коли увага концентрується на документах, тренінгах чи планах, тоді як потреби дітей та їх індивідуальний розвиток залишаються позаду. Успішність має вимірюватися результатами розвитку дітей дошкільного віку, їх емоційного стану, соціалізації та готовності до подальшого навчання. Заходам, спрямованим на

збереження та розвиток ігрової діяльності дітей в умовах війни, що є ключовим для емоційного та психічного благополуччя, присвячений науковий пошук І. Любченко та А. Сажієнко. Автори наголошують, що освітні прогалини в ігровій діяльності дітей в умовах війни в Україні – це серйозна проблема, яка може мати пролонгований характер (І. Любченко, А. Сажієнко, 2024). Як засвідчують дослідження вищезазначених авторів, у науковому дискурсі висвітлюються різні аспекти проблематики дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Значна увага приділяється питанням психологічного благополуччя дітей, реалізації їх права на освіту, фінансового забезпечення освітньої галузі, а також оптимізації методичної роботи. Однак у сучасних наукових розвідках фактично відсутній системний аналіз і ґрунтовне дослідження проблеми якості дошкільної освіти як комплексного показника ефективності освітньої діяльності, що враховує інституційні, педагогічні, соціальні та емоційні компоненти.

Проведений нами теоретичний огляд досліджень демонструє, що єдиного бачення стосовно чинників, які впливають на якість дошкільної освіти в умовах воєнного стану не вироблено, відтак наш пошук присвячується саме цій науково-практичній задачі.

Мета статті полягає в окресленні викликів у сфері дошкільної освіти, що виникли внаслідок російсько-української війни та впливають на якість дошкільної освіти.

Методи дослідження: абстрагування, індукція, дедукція, аналіз фахової літератури, статистичний аналіз.

Ключове поняття дослідження. Аналіз наукових досліджень та законодавчих актів, презентований нами у публікаціях (Лисиця, Конопля, 2023; Лисиця, Конопля, 2024(а), Лисиця, Конопля, 2024 (b)), дозволив сформувати визначення поняття «якість дошкільної освіти», як інтегральної характеристики системи вибору освітньої траєкторії для дитини, за якої враховуються її індивідуальні потреби та інтереси зацікавлених сторін (зокрема сім'ї та держави), забезпечуючи при цьому соціальну захищеність від потенційно-некоректних педагогічних дій, цілей, а також спрямована на досягнення

оптимального рівня сформованих компетентностей, що є необхідними для успішного навчання в початковій школі, особистісному і професійному розвитку.

Безпека освітнього процесу як чинник забезпечення якості освіти. У червні 2022 року Міністерство освіти і науки України (МОН) оприлюднило лист «Про підготовку до початку та особливості організації навчального середовища 2022/23 навчального року», у якому зазначено, що пріоритетним завданням є гарантування безпечних умов навчання та праці для всіх учасників освітнього процесу, зокрема з урахуванням досвіду роботи закладів освіти в умовах воєнного часу. Крім того, необхідно забезпечувати якість освіти, яка буде впливати на перспективи добробуту нинішніх здобувачів освіти, їх родин, громад і країни в цілому впродовж десятиліть (*Про підготовку*, 2022). Крім цього, у Листі МОН № 1/8820-23 від 20.06.23 року «Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів» (2023) наголошено на необхідності організації рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти та педагогічної діяльності.

Отже, перед освітянською спільнотою у військовий час постало безліч викликів, до яких ніхто не був готовий. Першим і основним викликом є питання безпеки освітнього процесу. Безпечне освітнє середовище – комплекс умов, створених освітньою установою з метою забезпечення фізичної, психоемоційної та морально-етичної цілісності учасників освітнього процесу, у якому дотримано санітарно-гігієнічні, протипожежні та будівельно-технічні регламенти, стандарти кібербезпеки та нормативи щодо захисту персональних даних і якості харчування. Безпечне освітнє середовище спрямоване на превенцію актів насильства, цькування (булінгу), дискримінації (статева, мовна, расова, релігійна, етнічна, майнова, за станом здоров'я), приниження честі й гідності, а також запобігання інформаційно-пропагандистському впливу, зокрема за допомогою «media space».

Нагальним залишається питання безпечного та комфортного перебування учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в укриттях та захисних

спорудах, адже у разі необхідності працівники закладу освіти мають здійснити «переміщення вихованців до укриття під час денного сну або прийому їжі ...враховуючи ситуацію, особливості розташування й обладнання захисного приміщення...» (Про організацію безпечного, 2023). За офіційною статистикою Міністерства освіти та науки (МОН), відповідні укриття облаштовані лише у 56,1 % дитячих садків (Поки ракети, 2023). Саме тому у прикордонних зонах навчання в ЗДО не відбувається взагалі, а в місцях відносної безпеки діти з педагогами просто відсиджують годинами у приміщеннях, які дуже віддалено відповідають вимогам ДСНС. Наприклад, це такі вимоги, як «відповідність загальним вимогам ДСНС, наявність місць для відпочинку дітей, ігрових та розвивальних

осередків, інформативність, змістовність, відповідність віковим особливостям, здатність стимулювати когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий розвиток дітей. Дидактичне обладнання: технічні засоби навчання, дидактичні, настільно-друковані ігри, різні види театрів, шашки, шахи, набори для малювання та поробок з паперу, природного матеріалу тощо» (Про організацію безпечного, 2023)

Руйнування освітніх закладів як чинник впливу на якість дошкільної освіти. Статистичні дані щодо руйнувань освітніх закладів засвідчують, що станом на 24 березня 2024 року задокументовано руйнування та пошкодження 34,1 % закладів дошкільної освіти України (Два роки під прицілом, 2024) (Рис. 1).

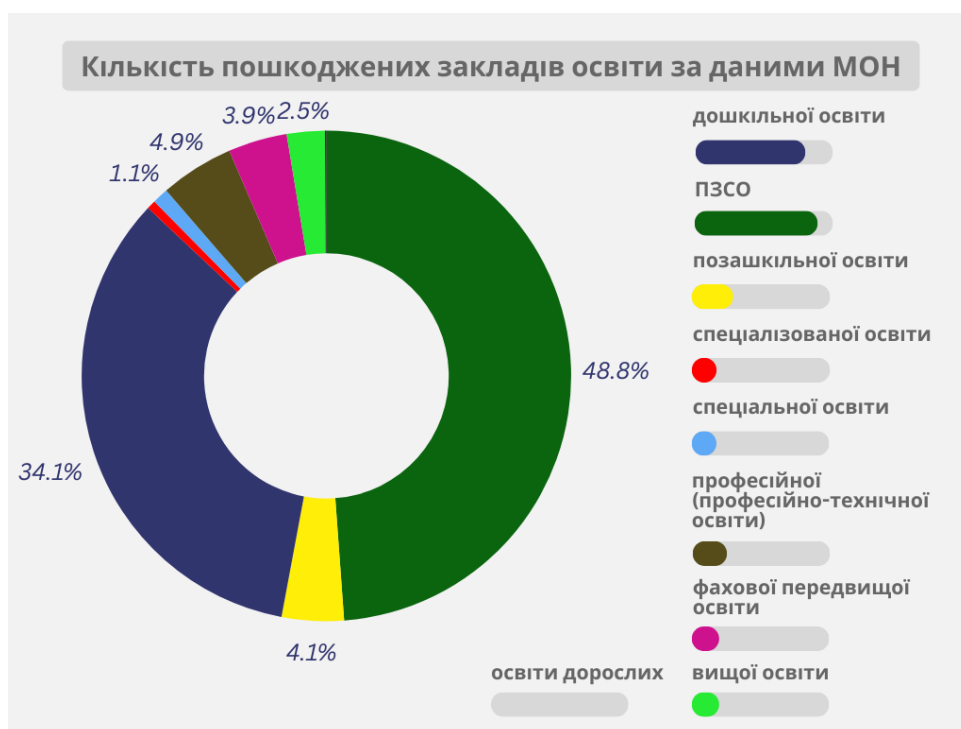


Рис. 1. Інфографіка пошкоджених закладів освіти (Дані з джерела: Два роки під прицілом, 2024)

У світлі цих цифр та подій постає питання щодо можливості організації ефективного процесу навчання, навіть дистанційно (протягом дня) та якості такого навчання.

Забезпечення санітарно-гігієнічного режиму під час дистанційного навчання в закладі дошкільної освіти як чинник, що

впливає на якість освіти. У разі запровадження дистанційного навчання у сфері дошкільної освіти педагогам важливо пам'ятати про особливості дітей цього віку і санітарно-гігієнічні норми, які необхідно враховувати (Про затвердження Санітарного, 2016). Зокрема слід ураховувати, що перш за все освітня робота має здійснюватися

із залученням батьків вихованців задля ознайомлення їх зі змістом, формами і методами розвитку їхніх дітей. Відповідно до розділу XII Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів тривалість безперервної роботи перед монітором комп'ютера для дітей 5-річного віку не має перевищувати 10 хв. Максимальна кратність роботи протягом тижня для дітей 5 і 6 років – 2 рази. Дні тижня, у які доцільно працювати з комп'ютером, вівторок, четвер – оптимальні дні; понеділок – можливо використовувати гаджети, п'ятниця – не рекомендовано. Рекомендований для занять час дня: перша половина – оптимально, друга половина – допустимо. Місце в 25-хвилинному занятті – середина заняття, між вступом і заключною частинами. Рекомендовано перед і після роботи за комп'ютером або іншими гаджетами робити спеціальну гімнастику для очей та опорно-рухового апарату, м'язів тулуба, особливо спини, що знаходяться в статичному стані, м'язів кисті працюючої руки (*Про затвердження Санітарного*, 2016).

В Україні розроблено ряд положень, які регулюють дистанційну освіту, а саме: Положення про дистанційне навчання (2013), внесені зміни до Положення про електронні освітні ресурси (2019) та ряд документів про дистанційну форму навчання у різних ланках освіти. Цими документами окреслені умови реалізації дистанційного навчання в закладі дошкільної освіти передбачають партнерську співпрацю закладів дошкільної освіти з батьками або їхніми представниками, надання різноманітної підтримки дітям, їхнім батькам та педагогам у період дистанційного навчання, здійснення психолого-педагогічного супроводу для дітей з особливими освітніми потребами, підготовку вихователів до роботи в умовах освітніх змін та викликів, забезпечення постійного моніторингу освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Дистанційний освітній процес набуває як формальних так і неформальних ознак. Прикладом неформальної дошкільної освіти є дитячий онлайн-садок НУМО з відеозаняттями для дітей віком від 3 до 6 років та переліком корисних ресурсів для дорослих та дітей щодо психологічної підтримки, навчання та

інформування (*Дистанційні платформи*, 2022).

Емпіричне вивчення викликів у сфері дошкільної освіти, що виникли внаслідок військової агресії Росії проти України та впливають на якість дошкільної освіти. З метою вивчення викликів у сфері дошкільної освіти в умовах війни, що виникли внаслідок війни Росії проти України та впливають на якість дошкільної освіти нами було організоване анкетування батьків дітей дошкільного віку.

Дослідження охопило 206 респондентів з чотирьох міст Сумської області. Глухівський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини «Світлячок»), Глухівський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок «Зірочка»), Глухівський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок «Ромашка»), Кролевецький ЗДО (ясла-садок) № 6, СДНЗ № 6 (м. Шостка), ШДНЗ № 9 «Десняночка» (м. Шостка), ШДНЗ (ясла-садок) № 11 «Казка» (м. Шостка), ЗДО (центр розвитку дитини) № 3 «Дивосвіт» (м. Конотоп), ЗДО № 11 «Вітерець» (м. Конотоп).

Анкета була побудована з урахуванням вікових особливостей дітей, специфіки роботи закладів дошкільної освіти та реалій воєнного часу. Вона охоплювала такі питання:

1. Чи користуєтеся ви ресурсами від UNICEF щодо психологічної підтримки та навчання ваших дітей?

2. Чи створене безпечне освітнє середовище в ЗДО у вашому місті?

3. Який формат проведення занять (очний, дистанційний, змішаний) пропонує заклад дошкільної освіти, що відвідує ваша дитина?

4. Які дії педагогів у разі сигналу повітряної тривоги під час заняття?

Характеристики вибірки: опитуваних (206 осіб); вік респондентів: мінімальний вік – 19 років, максимальний вік – 64 роки; статевий розподіл: 69,9 % жіночої статі, 30,1 % чоловічої статі. Опитування дозволило отримати такі дані:

1. *Щодо використання ресурсів від UNICEF щодо психологічної підтримки та навчання дітей.* 43 % респондентів (89 осіб) зазначили, що активно користуються ресурсами UNICEF; 32 % респондентів (66 осіб) частково знайомі з цими ресурсами і час від часу їх використовують; 25 % респондентів (51 особа) не

мають інформації або не користуються такими ресурсами.

2. Щодо створення безпечного освітнього середовища в ЗДО – 70 % респондентів (144 особи) вважають, що заклади дошкільної освіти у їхніх містах забезпечують достатній рівень безпеки для дітей; 20 % респондентів (41 особа) вказали, що умови безпеки створені лише частково, потребують покращення; 10 % респондентів (21 особа) оцінили рівень безпеки як незадовільний. Отже, значна частина респондентів віком від 30 до 50 років надчутливо сприймає проблеми безпеки й стабільності, що відповідає демографії з найбільшою соціальною та економічною відповідальністю. Виділяємо високу залученість серед осіб жіночої статі до кола суспільних і сімейних питань, бо для переважної більшості респондентів безпека стала ключовим питанням. Війна призвела до появи нових ускладнень, таких як перебої з електроенергією, обмеження доступу до Інтернету, які особливо турбують батьків, що прагнуть бути поінформованими. Опитані відзначили необхідність належного інформування, що передбачає постійну комунікацію про кризові ситуації, шляхи безпечного перебування в ЗДО й вдома та організацію комплексу заходів для підтримки безперебійного живлення для дистанційних занять.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Встановлено, що ключовою перешкодою забезпеченню якості дошкільної освіти в закладі дошкільної освіти є російсько-українська війна. Визначено детермінанти, що мають суттєвий вплив на забезпечення якості дошкільної освіти в умовах воєнного стану:

1. Безпека освітнього процесу – це базис в ЗДО, що має охоплювати як фізичну безпеку

дітей та педагогічного персоналу (наявність сертифікованих укриттів, евакуаційних протоколів, систем раннього оповіщення), так і психологічну захищеність. Забезпечення психоемоційного благополуччя передбачає запровадження системної психосоціальної підтримки, використання травмо-зорієнтованих підходів у роботі з дітьми та формування безпечного освітнього середовища, що сприяє адаптації після стресових подій.

2. Подолання проблеми руйнування освітніх закладів – у довгостроковій перспективі має відтворювати реалізацію відновлення пошкодженої інфраструктури мережі освітніх закладів.

Пошкоджена матеріально-технічна база ЗДО створює значні бар'єри для доступу дітей до якісної освіти. Не менш важливим є залучення державних та міжнародних ресурсів для капітального відновлення закладів із застосуванням принципів універсального дизайну та сучасних архітектурних рішень.

3. Забезпечення санітарно-гігієнічного режиму під час організації дистанційного навчання – вимагає впровадження регламенту, що враховуватиме фізіологічні та психоемоційні особливості дитини. Зокрема це стосується оптимальної тривалості онлайн-занять, умов зорового та фізичного навантаження і т.п.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні таких нагальних проблем, як забезпечення доступу до Інтернету та гаджетів сімей з дітьми дошкільного віку в містечках та селах України, створення безпекового механізму (алгоритму) в освітньому процесі ЗДО під час повітряної тривоги, ракетних та артилерійських обстрілів.

Література

- Два роки під прицілом. Медичні та освітні заклади, з якими воює Росія URL : https://www.helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Press_Med_Osvit_CoverA4-1-1.pdf (Дата звернення: 30.10.2024)
- Дистанційні платформи для навчання, саморозвитку та отримання допомоги й перевіреної інформації URL : <https://mon.gov.ua/news/distantsiyni-platformi-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-y-perevirenoi-informatsii> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Добш О. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 жовтня 2022 р., Мукачєво / ред.кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачєво : Вид-во МДУ, 2022. 402 с. С. 143–146.

- Західна О., Дарчук П. Стан фінансування дошкільної освіти в Україні в умовах війни URL : <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5863> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Критерії якості дошкільної освіти: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (ECERS) URL: http://ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=105&catid=21&Itemid=251 (Дата звернення: 30.10.2024)
- Лисиця В. В., Конопля А. І. Дошкільна освіта в дискурсі філософської думки та рефлексії. *Актуальні проблеми історії, філософії та права у дослідженнях молодих учених»: матеріали VII Всеукраїнської конференції молодих учених (Київ, 14 грудня 2023 року)*. Київ : «Інститут всесвітньої історії НАН України», 2023. URL : https://ivinas.gov.ua/novini/download/1384_ab6a7bf182abf41444c481382a399a0b.html 4/2 (Дата звернення: 30.10.2024)
- Лисиця В. В., Конопля А. І. Маркетингові стратегії в управлінні закладом дошкільної освіти *Підприємництво та торгівля: сучасний стан і перспективи розвитку* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (16 трав. 2024 р.) / відп. ред. О. М. Полінкевич, І. В. Кривов'язюк, М. В. Войчук. Електрон. дані. Луцьк : Вежа Друк, 2024b. 152 с. С. 25–27
- Лисиця В. В., Конопля А. І. Правове забезпечення фінансової безпеки держави в умовах економічної нестабільності та викликів воєнного стану. *Актуальні проблеми міжнародних відносин : збірник наукових праць. Випуск 159 (спецвипуск). Ч.2 К.* : Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Навчально-науковий інститут міжнародних відносин, 2024a. 187 с. С. 40–41
- Любченко І., Сажієнко А. Забезпечення доступної та якісної дошкільної освіти URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24855/1/87.pdf> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Поки ракети над головою. Що з укриттями українських шкіл після двох років війни URL : <https://finance.ua/ua/goodtoknow/ukryttia-dlia-szkil> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Положення про дистанційне навчання URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (Дата звернення: 30.10.2024) Положення про електронні освітні ресурси <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів: Наказ від 24.03.2016 № 234. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 14 квітня 2016 р. за № 563/28693 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів Лист МОН № 1/8820-23 від 20.06.23 року URL : <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/89460/> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Про освіту: Закон України URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 30.10.2024)
- Про підготовку до початку та особливості організації освітнього процесу в 2022/23 навчальному році Лист МОН № 1/7035-22 від 27.06.22 року URL : https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/86779/ (Дата звернення: 30.10.2024)
- Сисоєва, С. О., Рейпольська, О. Д. Освітній процес у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2023. 5(2), 1-9. DOI : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5207>
- Що таке якісна дошкільна освіта: огляд показників та практичні поради їхнього впровадження URL : <https://mon.gov.ua/news/shcho-take-yakisna-doshkilna-osvita-opublikovano-oglyad-pokaznikiv-ta-praktichni-poradi-ikh-nogo-vprovadzhennya> (Дата звернення: 30.10.2024)

References

- Distance Platforms for Learning, Self-Development, and Getting Help and Verified Information <https://mon.gov.ua/news/distantnyi-platformi-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-y-perevirenoi-informatsii> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Dobosh, O. (2022). Education and the Formation of the Competitiveness of Specialists in the Conditions of European Integration: *collection of abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference, October 27-28, 2022*, Mukachevo : MDU State University Publishing House. 143–146 (ukr).
- Liubchenko, I. & Sazhienko, A. Ensuring Accessible and High-Quality Preschool Education <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24855/1/87.pdf> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Lysytsia, V. V. & Konoplia, A. I. (2024b) Marketing Strategies in the Management of Preschool Educational Institution. Entrepreneurship and Trade: *Current State and Development Prospects: materials of the IV International Scientific and Practical Conference (May 16, 2024)* / editors O. M. Polinkevych, I. V. Kryvoviazuk, M. V. Voichuk. Electronic data. Lutsk: Vezha Druk. 25–27 (ukr).
- Lysytsia, V. V. & Konoplia, A. I. (2024a) Legal Support for the Financial Security of the State in Conditions of Economic Instability and Challenges of Martial Law. *Current Issues of International Relations: collection of scientific works. Issue 159 (special issue)*. Part 2 K.: Kyiv Taras Shevchenko National University. Educational and Scientific Institute of International Relations, 40-41 <http://surl.li/qlawob> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Lysytsia, V. V. & Konoplia, A. I. (2023) Preschool Education in the Discourse of Philosophical Thought and Reflection. «*Current Issues of History, Philosophy and Law in the Research of Young Scientists*»: *materials of the VII All-Ukrainian Conference of Young Scientists (Kyiv, December 14, 2023)* : «Institute of World History of the NAS of Ukraine». https://ivinas.gov.ua/novini/download/1384_ab6a7bf182abf41444c481382a399a0b.html 4/2 (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- On Approval of the Sanitary Regulations for Preschool Educational Institutions: Order dated 03/24/2016 No. 234. Registered with the Ministry of Justice of Ukraine on April 14, 2016 under No. 563/28693 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- On Preparation for the Start and Features of the Organization of the Educational Process in the 2022/23 Academic Year Letter of the Ministry of Education and Science No. 1/7035-22, dated 06/27/22 https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/86779/ (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- On Preschool Education: Law of Ukraine, dated 11.07.2001 No. 2628-III <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- On the Organization of Safe Educational Space in Preschool Educational Institutions and the Equipment of Shelters Letter of the Ministry of Education and Science No. 1/8820-23, dated 06/20/23 <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/89460/> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Quality Criteria for Preschool Education: Report on the Results of Study Within the Framework of the International Project «International Quality Criteria for Preschool Educational Programs» (ECERS) http://ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=105&catid=21&Itemid=251 (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Regulations on Distance Learning URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Regulations on Electronic Educational Resources <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Sysoieva, S. O. & Reipolska, O. D. (2023). Educational process in preschool institutions under marital law: theory, practice, innovations. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5207> (ukr).
- Two Years Under the Gun. Medical and Educational Institutions that Russia is at War with https://www.helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Press_Med_Osvit_CoverA4-1-1.pdf (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).

- What is Quality Preschool Education: an Overview of Indicators and Practical Tips for Their Implementation Published <https://mon.gov.ua/news/shcho-take-yakisna-doshkilna-osvita-opublikovano-oglyad-pokaznikiv-ta-praktichni-poradi-ikh-nogo-vprovadzhennya> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- What is Quality Preschool Education? <https://www.unicef.org/ukraine/media/10576/file/NUMO-brochure1.pdf> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- While the Rockets are Overhead. What About the Shelters of Ukrainian Schools after Two Years of War? <https://finance.ua/ua/goodtoknow/ukryttia-dlia-szkil> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).
- Zakhidna, O. & Darchuk, P. The state of financing of preschool education in Ukraine during the war <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5863> (Date of access: 30.10.2024.) (ukr).

OVERVIEW OF THE FACTORS OF ENSURING THE QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE MARTIAL STATE

Vitalina Liubyva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine, e-mail: vitalion482@gmail.com

Arsen Konoplia, recipient of the second (Master's) level of Higher Education, specialty 012 Preschool Education, O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine, e-mail: arsenkonoplia@gmail.com

The review article is devoted to the analysis of the quality of preschool education, a categorical-conceptual approach to understanding the essence of the concepts of «quality of education», «quality of Preschool Education» and «safe educational environment».

It is outlined that geopolitical challenges determine the urgent need to create a safe educational environment. In order to understand the problems and prospects of organizing the educational process by pedagogical workers for the youngest citizens of the state, it is necessary to consolidate the efforts of specialists in the field of Preschool Education in order to solve strategic tasks for further development in this area.

It is summarized that turbulent realities, in particular the challenges associated with the Russian-Ukrainian war, regulate new requirements for the organization of the educational process in preschool education. The psycho-emotional state of children, the requests of customers of educational services (parents and persons replacing them), families who have suffered as a result of armed hostilities, as well as the need to modify educational programs to the conditions of martial law require special knowledge, adaptation strategies as well as psychological and pedagogical support from teachers. The authors note that ensuring the quality of Preschool Education in wartime has a legislative basis, namely: ensuring the right to education, which is decisive for the individual and society as a whole. Ensuring the quality of Preschool Education is considered not only as an administrative task, but also as a socio-cultural responsibility, which should be based on a comprehensive approach taking into account the challenges of today, the need for multidisciplinary support and strategic planning in conditions of instability. We have verified that within the sample of preschool educational institutions, approaches to the quality of the educational process vary, and with martial law, «quality» remains a rhetorical remark.

Keywords: preschool children, quality of education, war, psychological state, challenges, security, educational environment.

Авторський внесок кожного із співавторів: Любіва В. В. – 50%, Конопля А. І. – 50%

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 90,25 % («StrikePlagiarism» ID 330074693)

© Любіва Віталіна Вячеславівна, Конопля Арсен Ігорович, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-6>

УДК 37.016:811.111] (477)“364”

Марина Олександрівна Нечипоренко
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-0553-9511>

викладачка кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
marina16091996@gmail.com

ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

У науково-оглядовій статті на основі аналізу наукової літератури виокремлено педагогічні умови, які створюються для вивчення іноземної мови у здобувачів освіти, зокрема англійської. У результаті пошуку з'ясовано, що під час дистанційного навчання та в умовах війни існують декілька педагогічних стратегій: комунікативний підхід, проєктне навчання, адаптоване навчання, гравіфікація, а також соціальні мережі, онлайн-платформи та курси для самоосвіти у вивченні англійської мови. Визначено, що існує безліч платформ, які пропонують здобувачам різні інтерактивні курси, що охоплюють аспекти вивчення мови: лексику, граматику, вимову тощо. Проаналізовано та виявлено переваги використання соціальних мереж як засобу для поглибленого вивчення англійської мови. Практичне значення отриманих результатів полягає у використанні педагогічних стратегій та умов для ефективнішого та якісного вивчення англійської мови.

Ключові слова: педагогічні стратегії, освітньо-педагогічні умови, дистанційне навчання, освіта та самоосвіта, онлайн-платформи та курси, інтернет-ресурси, вивчення англійської мови.

Вступ. Сьогодні навчання англійської мови в Україні стає особливо актуальним в умовах воєнного стану. Російсько-українська війна в Україні змінює не лише соціально-економічну ситуацію, але й вимагає нових підходів до освіти, зокрема вивчення іноземних мов. У даному контексті англійська мова виступає не лише як освітній компонент, але і як важливий інструмент для інтеграції в глобальний інформаційний простір.

Англійська мова є міжнародною мовою спілкування, яка відкриває можливості для доступу до інформації, культурних надбань та професійного зростання. У воєнний час, коли країна стикається з кризами, можливість спілкування англійською стає ще більш важливою для студентів фахової передвищої та вищої освіти, які мають намір продовжувати своє навчання, професійну діяльність або брати участь у міжнародних програмах. Це підвищує відповідальність викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти за якість навчання.

Актуальність теми також підкреслюється необхідністю адаптації педагогічних умов до стресових обставин. Викладачі та студенти повинні бути готовими до незвичних форм навчання, які охоплюють онлайн-заняття, гнучкі графіки та інтерактивні методи. Адаптація до нових умов навчання сприятиме розвитку критичного мислення, креативності та уважності до потреб студентів, а також формуватиме середовище, де кожен може отримати підтримку.

У науковій площині є дослідження і їх результати щодо застосування дистанційного навчання в закладах освіти України. Результати дослідження та опитування учасників процесу показало, що одним із головних факторів такої форми навчання є психологічний аспект.

Доктори економічних наук, професори Т. Васильєва та С. Котенко (2023, с. 68) вважають, що надскладним завданням для менеджменту та викладачів університету під час дії воєнного стану є забезпечення сприятливої психоемоційної атмосфери в онлайн-аудиторії. Адже всі учасники освітнього процесу є особами, постраждалими від

війни: хтось знаходиться в окупації й потерпає від цього, хтось перебуває в зоні активних бойових дій чи прифронтовій зоні й постійно переживає стрес від масованих обстрілів, хтось знаходиться за кордоном у іншомовному та культурному середовищі й має складнощі в адаптації. Життєві обставини кожного учасника освітнього процесу суттєво впливають на навчання та викладання.

Варто зазначити, що використання педагогічних стратегій та цифрових ресурсів у вивченні іноземної мови в умовах дистанційного навчання та воєнного стану не є новою. Цю проблему розглянуто у наукових працях таких вітчизняних дослідників, як І. Біла, Т. Васильєва, О. Лілік та ін. Так, у своїй науковій праці О. Лілік (2020) пропонує власне визначення поняття «стратегія». На її думку, «стратегія» є структурним феноменом, одиницею вимірювання, яка комплексно проєктує основні характеристики діяльності особистості (с. 55). Доповнюючи вищезазначене І. Біла (2016) зазначає, якщо у формальному аспекті стратегію можна описати як план прийняття рішень, то психологічно стратегія пов'язана з низкою суб'єктивних станів – під час вибору того чи іншого орієнтира, способу перетворення конкретного предмета, а також з розподілом конкретних дій, які сприяють досягненню необхідного результату. Джон Дьюї (2003), американський філософ і педагог, підкреслював важливість активного навчання і досвіду в освіті. Він стверджував, що студенти мають вчитися через практику, що стало основою для проєктного навчання. Кевін Уорнік та Джейн МакГонігл (2011) зосередилися на впливі гравіфікації в освітньому процесі, аналізуючи, як елементи гри можуть бути інтегровані в освітні платформи.

Мета дослідження – сформулювати освітньо-педагогічні умови вивчення англійської мови здобувачами фахової передвищої та вищої освіти в умовах війни.

Методи дослідження. Пошук наукової літератури був зосереджений на роботах, які розкривали поняття «умови та стратегії навчання» в контексті педагогічної сфери. Перевага надавалась науковим джерелам за останні роки. Робота над виокремленою проблематикою почалася з визначення фокусу дослідження, мети,

завдань, структури статті, підбору інформації, визначення методів дослідження. Проаналізовано та узагальнено власний викладацький досвід, також праці відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників, які займалися створенням ефективних педагогічних умов та стратегій у форматі онлайн-навчання. Проведено аналіз сучасних платформ, застосунків та програм для впровадження їх в онлайн-освіту.

Проблематика процесу вивчення англійської мови здобувачами освіти під час воєнного стану. Війна, яка триває вже кілька років, суттєво вплинула на освітній процес в Україні. Багато закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти залишилися без приміщень, адже навчальні заклади часто є мішенню для обстрілів. У результаті здобувачі фахової передвищої та вищої освіти змушені вчитися в умовах тимчасових укриттів або онлайн, що суттєво ускладнює освітній процес. Додатково виникають проблеми з доступом до навчальних матеріалів, адже багато бібліотек і архівів постраждали або були знищені під час бойових дій.

Окрім вищезазначеного, ситуація ускладнюється ще й відсутністю кваліфікованих педагогів. Через війну багато вчителів і викладачів виїхали за кордон або були мобілізовані. Знайти заміну кадрам стало непростим завданням, оскільки нові спеціалісти часто не мають необхідного досвіду або знань для роботи в таких умовах. Також більшість студентів, які продовжують навчання, відчують психологічний тягар і стрес від невизначеності, що ще більше ускладнює їхню здатність до навчання.

Одним із важливих аспектів навчання під час війни є психологічна підтримка усіх студентів. Запровадження програм підтримки, які створюють безпечне середовище для навчання, підкреслює важливість соціальної взаємодії й комунікації в умовах стресу. Це, в свою чергу, допоможе здобувачам фахової передвищої та вищої освіти не лише вивчати англійську мову, але й адаптуватись до нових реалій, сприяти розвитку комплексних навичок та їхньої готовності до сучасних викликів.

Попри ці виклики, українська система освіти намагається адаптуватися до нових умов.

З'являються альтернативні формати навчання, такі як дистанційні курси, які дозволяють здобувачам фахової передвищої та вищої освіти отримувати знання з будь-якої точки світу. Освітні платформи активно розвиваються, пропонуючи безкоштовні курси та навчальні ресурси, що допомагають збалансувати прогалини у традиційній освіті.

Крім того, багато міжнародних організацій внесли свій вклад у підтримку української освіти, надаючи фінансову допомогу, навчальні матеріали та можливості для стажувань. Це дозволяє українським здобувачам освіти отримувати нові знання та навички, що вкрай важливо в умовах кризи. Всередині країни також з'являються ініціативи, які пропагують навчання за принципом «вчити інших», що активізує суспільство і допомагає зберегти освітній процес на плаву.

Стратегії навчання як освітньо-педагогічна умова вивчення іноземної мови здобувачами фахової передвищої та вищої освіти. Ситуація сьогодні показує, що існує багато умов, які дозволяють використовувати педагогічні стратегії та допомагають викладачам ефективно передавати знання та навички студентам. Аналізуючи власний досвід у викладанні англійської мови для студентів, можемо визначити декілька умов, за яких здійснюється ефективне вивчення іноземної мови в закладі освіти, а саме: постійна практика, стратегії та ресурси, саморозвиток, комунікація, занурення в мовне середовище, кар'єрні можливості, але основним є навчання та/або самонавчання. Обґрунтуємо позицію.

На основі робіт Майкла Х. С. Хіддлстона, визначено, що комунікативний підхід є одним з найпопулярніших у викладанні іноземних мов. Основна мета цього підходу – це розвиток навичок спілкування. Він зосереджується на розвитку здатності студентів використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях. Замість того, щоб акцентувати увагу на граматичних правилах та запам'ятовуванні словникового запасу, він підкреслює важливість комунікативних навичок та культурних особливостей мовлення. Викладачі використовують реальні ситуації для оцінки мовленнєвих навичок студентів. Це можуть бути

рольові ігри, дискусії та інтерактивні завдання. Перевагами цього підходу є збільшення мотивації здобувачів фахової передвищої та вищої освіти до навчання, розвиток критичного мислення та креативності, засвоєння мови в контексті, що робить навчання більш ефективним.

Проектне навчання є однією із педагогічних стратегій у вивченні англійської мови. Джон Дьюї (2003, с. 15) звертає увагу на те, що проєктне навчання – це освітня технологія, яка дозволяє студентам працювати над реальними завданнями або темами. Вони самостійно або в групах досліджують питання, збирають інформацію, аналізують дані та представляють результати своєї роботи, що допомагає поглибити знання та розвинути навички письма та усного мовлення. Цей підхід спонукає здобувачів фахової передвищої та вищої освіти до глибшого розуміння матеріалу та залучає їх до активного навчання, дозволяє студентам працювати над конкретними завданнями або проєктами, що заохочує до співпраці та креативності. Перевагами проєктного навчання є:

- поглиблення знань: студенти отримують можливість вивчати мову в контексті реальних ситуацій;
- розвиток навичок: проєктне навчання сприяє розвитку різноманітних навичок – комунікативних, аналітичних, організаційних;
- мотивація: студенти мають змогу обирати теми, які їх цікавлять, що підвищує їхню мотивацію до навчання.

На основі наукових праць Джонатана Левіна можна виокремити адаптоване навчання, яке передбачає індивідуальний підхід до кожного студента. Це означає, що викладачі повинні враховувати рівень знань, інтереси та потреби кожного здобувача фахової передвищої та вищої освіти. Відповідно до цього, навчальні матеріали та завдання можуть бути модифіковані, щоб забезпечити максимальну ефективність навчання. Навчання повинне бути адаптоване до життєвого і професійного досвіду кожного студента. Наприклад, якщо окрема група студентів вже має значний досвід у певній галузі, немає ніякого сенсу намагатися навчити їх цьому заново. Якщо у них вже розвинені значні дослідницькі навички, можливо, було б ефективніше поглибити їх

теоретичні знання. Особистий досвід також може бути використаний для того, щоб мотивувати здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, наприклад, дозволяючи їм ділитися своїми особистими історіями з життя з метою демонстрації їх ідей і думок (Целіщев (ред.), 2019, с. 259). Крім того, навчання має відповідати сучасним викликам суспільства, таким як новітні інформаційні технології, інтереси та потреби студентів, інновації, зростання потреб у зацікавленості до інклюзивної освіти, дистанційна освіта тощо.

Гравіфікація є ще однією стратегією у навчанні іноземної мови, яка спрямована на використання інформаційних технологій також. Кевін Уорнік та Джейн МакГонігл (2011) стверджують: гравіфікація – це один із методів, що набув популярності в сучасній педагогіці. Використання ігор в освітньому процесі може покращити залученість студентів, зробити заняття цікавішими та допомогти у запам'ятовуванні нової інформації. Це може бути як традиційна гра, так і цифрові формати.

Одним із елементів гравіфікації є створення ігрових механік. Наприклад, введення системи балів і нагород може стати потужним стимулом для здобувачів освіти. За виконання вправ або досягнення певних цілей вони можуть отримувати бали, які потім обмінюються на призи чи бонуси. Також корисним є структурування навчання у вигляді рівнів, де кожен новий рівень вимагатиме виконання специфічних завдань, що робить процес навчання захопливим.

Цифрові ресурси як освітньо-педагогічна умова вивчення іноземної мови здобувачами фахової передвищої та вищої освіти. Невід'ємною частиною навчання, зокрема у вивченні англійської мови, є мультимедійні ресурси. Вони охоплюють відео, аудіо, анімації, інтерактивні програми, а також онлайн-платформи, які дозволяють не тільки сприймати інформацію, але й взаємодіяти з нею. Вони надають великий вибір матеріалів для вивчення англійської мови і можуть задовольнити різноманітні навчальні потреби студентів.

Ось декілька прикладів мультимедійних ресурсів, які можуть бути використані на заняттях англійської мови:

– відеоконтент: використання фільмів, серіалів, документальних стрічок для вивчення англійської мови на прикладі реальних сценаріїв.

– аудіоподкасти: слухання подкастів допомагає в розвитку вимови та слухових навичок.

– інтерактивні онлайн-ігри: роблять навчання веселим і ефективним (Duolingo, Quizlet, Memrise).

– мобільні додатки: дозволяють вчитися в будь-який час та в будь-якому місці (Rosetta Stone, Babbel).

На основі власного педагогічного досвіду хочемо зауважити, що використання мультимедійних ресурсів на заняттях англійської мови відкриває нові горизонти в освітньому процесі. Це не тільки робить навчання більш продуктивним, але й допомагає студентам залишатися зацікавленими та мотивованими, а викладачам дозволяє впроваджувати їх для створення динамічного та ефективного освітнього середовища. Впровадження відеоконтенту та аудіоподкастів є постійною практикою під час занять з іноземної мови. Їх застосування дозволяє практикувати навички з аудіювання, комунікації, вимови, розширення словникового запасу. Також за допомогою відеоконтенту та прослуховування є можливість краще дізнатися культуру країни, яку вивчає.

Самоосвіта та саморегуляція є також ключовим елементом у розвитку навичок та вмінь, адже в умовах війни студенти повинні мати можливість самостійно здобувати знання і вміти організовувати свій освітній процес.

Сьогодні існує безліч цифрових ресурсів, які надають студентам доступ до навчальних матеріалів у зручний для них час. Це можуть бути онлайн-курси, мобільні додатки, інтернет ресурси, а також відео та аудіоматеріали, які дозволяють зануритися в мовне середовище.

Інтернет платформи як освітньо-педагогічна умова вивчення іноземної мови здобувачами фахової передвищої та вищої освіти. Існує безліч платформ, які пропонують усім учасникам освітнього процесу різні інтерактивні курси, що охоплюють аспекти вивчення мови: лексику, граматику, вимову. Ці платформи часто використовують ігрові

елементи, що робить навчання більш цікавим та ефективним. Найпопулярнішими та доцільними у самостійному вивченні або для поглиблення знань іноземної мови вважають такі платформи:

1) Coursera: платформа, що пропонує курси від провідних університетів і компаній, таких як Stanford і Google. Завдяки цій платформі користувачі можуть обирати з тисячі курсів, спеціалізацій та навіть магістерських програм, багато курсів пропонуються безкоштовно або за доступною ціною. Курси постійно оновлюються, щоб відповідати актуальним та інноваційним тенденціям у відповідній галузі, а також студенти отримують доступ до лекцій та матеріалів, підготованих лідерами галузі та професорами провідних університетів (*Coursera Plus | Unlimited Access to 7,000+ Online Courses, 2024*).

2) edX: це безкоштовна онлайн-платформа для навчання, заснована 2012 року на базі Альтернативного університету MIT (Технологічний інститут Массачусетсу) та Гарвардського університету. Платформа пропонує різноманітні курси, сертифікацію та навіть повноцінні програми магістратури від провідних світових навчальних закладів. Користувачі реєструються на платформі, обирають курси, які їх цікавлять, та проходять навчання. Багато курсів пропонують інтерактивні елементи, такі як форум для обговорень, відеолекції, завдання та тести. Після успішного завершення курсу можна отримати сертифікат, який підтверджує навчання (*Build new skills. Advance your career, 2024*).

3) Udey: пропонує величезну бібліотеку курсів на різні теми, створених незалежними інструкторами, дозволяє експертам створювати та продавати власні навчальні курси, що робить платформу відкритою для тих, хто хоче ділитися своїми знаннями (*Udey, 2024*).

Окрім онлайн-платформ з наявністю в них курсів, програм та стажувань, існують також онлайн-платформи для спілкування, пізнання нового у будь-яких сферах життя. Серед великої кількості таких платформ в інформаційному просторі розглянемо Reddit та Discord у вивчення англійської мови.

Discord є платформою, що підтримує спілкування в режимі реального часу. Першим

кроком є приєднання до мовних спільнот. На Discord існує безліч серверів, присвячених вивченню англійської мови. На цьому етапі роботи з платформою зосереджуються різні аспекти, такі як граматики, словниковий запас або розмовна практика. Вступ до таких спільнот дозволяє обмінюватися знаннями та досвідом з іншими учасниками.

Голосові канали Discord дозволяють спілкуватися з іншими учасниками в реальному часі. Це чудова можливість практикувати комунікативні навички, покращувати вимову та аудіювання, а також підвищувати впевненість у спілкуванні. Деякі сервери організовують мовні клуби, де учасники можуть разом практикувати англійську через тематичні обговорення, рольові ігри або просто вільне спілкування.

Текстові канали на Discord надають можливість обговорювати різні теми, ділитися думками та ставити запитання. Це допомагає покращити письмові навички та розширити словниковий запас. Багато спільнот також пропонують інтерактивні ігри та вправи, які роблять навчання більш продуктивним і динамічним.

Ця платформа дозволяє знайти мовних партнерів, які хочуть вивчати вашу рідну мову в обмін на англійську. Це створює рівноправну ситуацію, в якій обидві сторони можуть вчитися одна в одній. Є можливість організувати відеочати з партнерами, що дозволяє практикувати не лише мову, а й невербальні комунікаційні навички.

На багатьох серверах учасники діляться корисними ресурсами, такими як статті, відео та подкасти, які допомагають у вивченні англійської. Деякі спільноти організовують спільні заняття, де учасники можуть вивчати нові теми під керівництвом більш досвідчених учасників.

Reddit – це величезна онлайн-платформа, що об'єднує користувачів у тематичних спільнотах (сабреддитах), які охоплюють широкий спектр інтересів. Вивчення англійської мови за допомогою Reddit може бути ефективним і цікавим завдяки різноманіттю контенту та можливості взаємодії з іншими користувачами. Reddit дозволяє активно брати участь у дискусіях на різноманітні теми. Є можливість ставити запитання про граматику, словниковий запас або

інші аспекти англійської мови, отримуючи швидкі відповіді від носіїв мови та інших студентів. Спілкування з однодумцями може стати додатковим мотиватором для навчання.

Багато сабреддів пропонують інтерактивні вправи, які допомагають закріпити знання. Це можуть бути граматичні завдання, вікторини або ігри, що дозволяють вчити нові слова і граматичні конструкції у веселій формі.

Reddit надає можливість знайти мовних партнерів для практики. Ви можете використовувати сабреддіти, такі як `r/language_exchange`, щоб знайти людей, які хочуть вивчати вашу рідну мову в обмін на англійську. Це створює рівноправну ситуацію для навчання, а групові чати чи відеозустрічі дозволяють практикувати розмовну мову.

Вивчення мови також передає знайомство з культурою. Reddit дозволяє дізнатися про традиції, кіно та музику англійськомовних країн, а участь у дискусіях про актуальні події допомагає вивчати нову лексику та розуміти контекстуальні нюанси мови.

В епоху цифрових технологій соціальні мережі та онлайн-спільноти стали невід'ємною частиною нашого життя. Вони не тільки допомагають підтримувати зв'язок з друзями та сім'єю, але й відкривають нові можливості для навчання. Однією з таких можливостей є вивчення англійської мови.

Переваги використання соціальних мереж: забезпечують широкий доступ до навчальних матеріалів, зокрема відео, статті та інтерактивні вправи (дозволяє студентам обирати ресурси відповідно до своїх потреб і стилів навчання); онлайн-спільноти надають можливість прямого спілкування з носіями англійської мови (це підвищує мовну компетенцію та сприяє розвитку комунікативних навичок; членство в групах для вивчення мови створює атмосферу підтримки, де учасники можуть ділитися досягненнями, отримувати поради та знаходити однодумців (це стимулює здобувачів фахової передвищої та вищої освіти залишатися активними в освітньому процесі).

Наприклад, соціальна мережа Instagram пропонує візуальний контент, що допомагає запам'ятовувати нову лексику через зображення

та короткі відео. Багато мовних блогерів створюють корисні матеріали, які можуть служити додатковими ресурсами для навчання. А на платформі Facebook існує безліч груп, які спеціалізуються на вивченні англійської мови. Учасники можуть обговорювати граматику, лексику та культурні аспекти, що сприяє глибшому розумінню мови.

Впровадження новітніх технологій у викладання англійської мови забезпечує ще більшу ефективність та доступність навчання для всіх учасників освітнього процесу в сучасному світі. Використання інтерактивних методів, онлайн-платформ, а також соціальних мереж створює нові можливості для навчання і спілкування, готуючи здобувачів до викликів глобалізованого світу.

Викладачі стали не лише викладачами, а й наставниками, готовими підтримати своїх студентів у цій непростій реальності, одночасно виховуючи активних і свідомих громадян.

Платформи для дистанційної освіти відкривають нові горизонти для навчання та розвитку. Вибір правильної платформи може суттєво вплинути на якість освіти, тому важливо обирати рішення, яке найкраще відповідає потребам студентів та викладачів.

Попри всі труднощі, українська система освіти демонструє стійкість і адаптивність, прагнучи забезпечити майбутнє для студентів. Йдеться не лише про збереження знань, а й про розвиток нових методів навчання, які зможуть стати основою для відновлення країни після завершення військових дій.

Висновок. В умовах воєнного стану в Україні вивчення англійської мови здобувачами фахової передвищої та вищої освіти потребує створення спеціальних освітньо-педагогічних умов і впровадження гнучких стратегій, які враховують як об'єктивні труднощі (перебої в навчальному процесі, психологічне навантаження, відсутність ресурсів), так і потребу в безперервному розвитку мовних компетентностей. Проведене дослідження дозволило виокремити та обґрунтувати низку ключових умов, що забезпечують ефективне навчання англійської мови в таких обставинах, а саме: адаптивність навчального процесу;

використання цифрових платформ та мультимедійних ресурсів; психологічна підтримка та створення безпечного освітнього середовища; постійна практика та комунікативний підхід; проєктне навчання; гейміфікація освітнього процесу; занурення в мовне середовище; розвиток навичок самоосвіти та саморегуляції. Таким чином, поєднання сучасних педагогічних стратегій з адаптованими до кризових умов цифровими ресурсами та психологічною підтримкою здобувачів освіти створює нову якість навчання англійської мови. Визначені умови не лише сприяють розвитку мовної компетенції, а й формують у студентів гнучкість, самостійність та стійкість до викликів сьогодення.

Наукова значущість статті полягає у визначенні освітньо-педагогічних стратегій, цифрових ресурсів та інтернет-платформ у вивченні та/або викладанні англійської мови під час воєнного стану в Україні.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з дослідженням альтернатив традиційному навчанню на платформах Moodle, Edmodo, Microsoft Teams тощо; дослідженням самонавчання як додаткового способу вивчення англійської мови під час дистанційного навчання в умовах війни та використання технологій штучного інтелекту у вивченні і викладанні англійської мови.

Література

- Біла І. М. Творчість: стратегії та тенденції мисленнєвої діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 3 (54). С. 41–47.
- Васильєва Т. А., Котенко С. І. Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти : монографія / Т. А. Васильєва, С. І. Котенко. Суми : Сумський державний університет, 2023. 125 с.
- Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї; [пер. з англ. Марії Василечко]. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
- Лілік О. О. Стратегіальність як базовий принцип професійно-педагогічної діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2 (20). С. 50–55.
- Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції науковців, викладачів та аспірантів; м. Сєвєродонецьк, 24- 25 травня 2019 р. / За заг. ред. Целіщева О.Б. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2019. 192 с., С. 259
- Build new skills. Advance your career. URL : <https://www.edx.org/> (Дата звернення: 20.06.2024).
- Coursera Plus | Unlimited Access to 7,000+ Online Courses. URL : <http://surl.li/lxgmly> (Дата звернення: 20.06.2024).
- McGonigal J. Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World, New York, Penguin, 2011. P. 219–224.
- Udemy. URL : <https://www.udemy.com/ru/?srsltid=AfmBOoqGzV8t3GRQ1ITXWFzkMID-2nLCCbBtyn03h534IdeACcB-vzj5> (Дата звернення: 20.06.2024).

References

- Bila I.M. (2016) Creativity: strategies and trends of thinking activity. *Pedagogical process: theory and practice*. 2016. Iss. 3 (54). 41–47 (ukr).
- Build new skills. Advance your career. URL: <https://www.edx.org/> (data zvernennia: 20.11.2024) (eng).
- Coursera Plus | Unlimited Access to 7,000+ Online Courses. URL: <http://surl.li/lxgmly> (date of access: 20.11.2024) (eng).
- Diui D. (2003). Experience and education. "Kalvariia" Publishing House (ukr).
- Lilik O. O. (2020) Strategicity as a basic principle of professional and pedagogical activity. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences*. Iss. 2 (20). 50–55 (ukr).

- McGonigal J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin (eng).
- Tselishchev, O. B. (ed.) (2019). Prospects for the development of scientific research in the context of globalization changes: education, politics, economics, intercultural communication. : materials of the III International Scientific and Practical Conference of Scientists, Teachers and Postgraduate Students; Severodonetsk, May 24–25. 259 (ukr).
- Vasylieva T. A., Kotenko S. I. (2023). Problems and prospects of online education development : monograph. Sumy State University. 125 p. (ukr).
- Udemy. URL: <https://www.udemy.com/ru/?srsltid=AfmBOoqGzV8t3GRQ1ITXWFzkMID-2nLCCbBtyn03h534IdeACcB-vzj5> (date of access: 20.11.2024) (eng).

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEARNING ENGLISH BY STUDENTS DURING MARTIAL LAW IN UKRAINE

Maryna Nechyporenko, teacher at the Department of Foreign Language, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine e-mail: marina16091996@gmail.com.

In the scientific review article, based on the analysis of scientific literature, pedagogical conditions are assigned, which are created for the study of a foreign language for students, in particular English. English is an international language of communication that opens up opportunities for access to information, cultural heritage and professional growth. In wartime, the ability to communicate in English becomes even more important for students for education who intend to continue their studies, professional activities or participate in international programs. As a result of the search, it was found that during distance learning and war conditions, there are several pedagogical strategies: communicative approach, project-based learning, adapted learning, as well as social networks, online platforms and courses for self-education in learning English. It is determined that there are many platforms that offer applicants various interactive courses covering aspects of language learning, such as vocabulary, grammar, pronunciation, and so on. These platforms often use game elements, making learning more interesting and effective. Such platforms are the most popular and efficient ways to self-study or enhance your knowledge of a foreign language, among them one can mention Coursera, edX, Udemy. In addition to interactive online platforms, social networks were analyzed and considered more closely. Instagram and Facebook are popular today not only for viewing photos, communicating with friends, but also for learning English, exchanging opinions and information. Social networks have been analyzed and found to be advantageous for in-depth study of the English language. Among many internet platforms the author identified two that are considered in different aspects to learn English. With their help, it is possible to improve your knowledge in grammar, vocabulary, and listening, but also learn more about culture, traditions, current events, significant dates, and participate in discussions on important social and other kinds of topics. The practical significance of the research results is to use pedagogical strategies and conditions for more effective and high-quality learning of English.

Keywords: pedagogical strategies, educational and pedagogical conditions, distance learning, education and self-education, online platforms and courses, online resources, learning English.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 93 % («StrikePlagiarism» ID 329754393)

© Нечипоренко Марина Олександрівна, 2024

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-3>

UDC 378:359-051]:005.336.2-028.63

Roman Burtovy
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1642-0515>

Postgraduate student
of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
Sumy, Ukraine
platon19770329@gmail.com

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE NAVAL OFFICERS THROUGH THE PRISM OF THE DEVELOPMENT OF THEIR INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE

The article is devoted to substantiating the relevance of the development of information and digital competence (IDC) of future naval officers in the conditions of their professional training. The challenges Ukrainian military educational institutions face, including resource constraints and the need to modernize training methods, prompt a more thorough study of the existing training experience in the context of digitalization of the society. At the same time, a cursory analysis of scientific papers indicates the need for more systematic research on the formation of information and digital competence of naval officers. The study aims to analyze the problem of training future naval officers through the prism of developing their information and digital competence. Based on the results of the analysis, we identified the following critical gaps in solving the problem of formation/development of the IDC of future naval officers: lack of comprehensive comparative studies that would systematically analyze the state and trends in the development of digital competencies of seafarers in Ukraine and abroad; insufficiency of scientific papers that consider effective methods, technologies and approaches to the formation of information and digital competence in the process of professional training of future naval officers; lack of in-depth analysis of the compliance of domestic standards and curricula for maritime specialties with modern educational requirements of labor; the need for empirical research that would study in more detail the opinions and positions of key stakeholders (teachers, cadets, employers) on current problems and prospects for the development of competencies of future naval officers. The research proves the relevance of the formation of different competencies of specialists, including information and digital ones, as well as the need to deepen and expand scientific research on developing the IDC of future naval officers.

Keywords: information and digital competence, problem of competence development, naval officers, professional training.

Statement of the problem. The issue of military training in Ukraine in general has been of great interest in recent years, in particular in the context of the country's efforts to strengthen its defense capabilities and adapt to new security challenges. Among the main prerequisites for the effective formation of the future digital professional education of the military is the use of innovative technologies for the organization of professional training activities that model interdisciplinary professional cases, as well as professional and general areas of professional education of military personnel in general and naval officers in particular.

Here we mean the need to form the readiness of future specialists in higher maritime educational institutions, which includes the use of computer technologies in practical training and the development of professional and personal qualities, which together characterize a specialist's information and digital competence (SIDC). However, the peculiarities of its formation are not established, and therefore it seems expedient to conduct a retrospective analysis of the problem of training future naval officers through the prism of developing their information and digital competence.

Analysis of current research. The scholarly

literature emphasizes the importance of understanding the historical context of military education in Ukraine, particularly the reforms and changes since 2014. Several studies, including (Prykhodko, 2023), highlight the significant changes that have taken place in the training practices of the Ukrainian military in response to geopolitical tensions and security threats facing Ukraine. Another publication (Polishchuk, 2023) provides an in-depth look at the historical context, noting that a renewed focus on military preparedness and integrating modern military training methodologies has marked the period since 2014. The author emphasizes the need for continuous professional development and adaptation to the changing nature of war, as the Ukrainian military has to contend with constant conflicts and the emergence of new security challenges.

Authors of one more paper (Voloshin et al., 2022) explore changes in military training strategies in Ukraine from 2013 to 2020, emphasizing the evolution of training methods and an increased emphasis on military self-development. The study suggests that the challenges faced by the Ukrainian military, including resource constraints and the need to modernize training methods, have prompted a more thorough examination of the effectiveness of existing training programs and the importance of individual self-training.

At the same time, the analysis of these scientific works does not pay attention to the information and digital competence of military and naval officers.

The study aims to analyze the problem of training future naval officers through the prism of developing their information and digital competence.

Research methods. We used theoretical methods of scientific knowledge: analysis and generalization of scientific results related to military and future naval officers' training. We identified those associated with introducing IT in their training and acquiring professional knowledge and skills to use IT in their professional activities. We analyzed scientific publications on various aspects of military training in Ukraine, including the historical context, methodological approaches, integration of modern technologies, psychological factors and challenges military personnel face in their professional activities.

Discussion and Analysis. The analysis of

scientific literature demonstrates the significant impact of digital technologies on the transformation of training methods for future naval officers in Ukraine and abroad. Researchers (Sharma et al., 2023) note an increase in using simulators, mobile applications, and virtual platforms in the educational process. The authors emphasize that such technological solutions contribute to developing future officers' linguistic, communicative, and other essential competencies. At the same time, scientists (Oruc et al., 2024) pay attention to the formation of new digital roles in the maritime industry, such as Data Scientist, Data Engineer, and Data Analyst, which provides an opportunity to improve relevant skills in the process of training and self-training. This indicates a general trend of increasing importance of digital competencies for the successful careers of naval officers.

The literature discusses the concept of self-training, which is seen as a critical component of military readiness. In the article authors (Voloshin et al., 2022) highlight the importance of individual initiative and continuous self-development among Ukrainian military personnel: statistics showing a 30% improvement in skills through self-training initiatives, highlighting the tangible benefits of this approach.

As Ukraine continues to confront growing security threats, the importance of effective military training and self-training will become even more prominent. The literature analysis shows significant changes in the educational process organization and approaches to self-training future naval officers in Ukraine from 2013 to 2020. In the article (Zaitsev, 2023) the author notes the increased attention to the issues of independent learning, flexibility in the organization of the educational process and the introduction of new digital tools. Another article (Kiriakidi, 2024) emphasizes that the COVID-19 pandemic has significantly impacted self-training methods, leading to the transition to an online learning format. In this context, a SWOT analysis of the effectiveness of new methodological approaches was carried out, and the popularity of outdoor training as a way to improve officers' practical skills has increased. The researchers emphasize the importance of integrating digital technologies into the educational process of self-study, which has become one of the key organizational features in recent years. In addition, they draw attention to the need to adapt

curricula to modern realities, also through the introduction of combined teaching methods. Similar trends can be traced in foreign practice. Thus, researchers (Kusmiyati & Hamidah, 2023) indicate the growing importance of quality assurance standards in higher education in the European Higher Education Area, which affects the organization of self-training of naval officers. The authors also emphasize the need for adaptability of training methods to the requirements of digital competencies which are becoming more in demand in the maritime industry.

The analysis of scientific literature allows us to identify several aspects of the foreign practice of training naval officers, which can be useful for the domestic military education system. One analyzed publication (Zlobina, 2023) emphasizes the importance of integrating the quality assurance standards of higher education of the European Higher Education Area in military training curricula. The author also emphasizes the need to adapt teaching methods to modern requirements, particularly regarding forming digital competencies. In another publication its author (Oruc, 2024) substantiates the importance of cybersecurity skills and their formation, focusing on the continuous improvement of educational approaches and considering international experience as a guiding light. The researchers provide examples of successful self-training programs implemented in different countries that can be adapted to the Ukrainian military education system, enriching it with global insights.

Foreign scientific practices touch upon the use of IT in military training. A significant part of scientific research touches on issues of cultural interaction. In particular, we note J. Horck's scientific research on training maritime transport specialists for cultural interaction between interlocutors in a multinational ship's crew (Horck, 2004).

Another aspect of digitalization in foreign practices concerns the unification of military training. In particular, scientists (Baltadzhi, 2022) raised the issue of standardizing the training of naval officers. The authors argued that the shipping industry is one of the most globalized industries and is characterized by complex modular supply chains, mainly outsourcing labor from developing countries and Eastern European states with economies in transition. Despite the long-term efforts of international organizations to standardize and

regulate seafarers' vocational education (vocational training), differences in practice and standards persist. Employers exert an ambiguous (often contradictory) influence on educational institutions, on the one hand, demanding to provide more specialists urgently. On the other hand, they complain about the low quality of their training, therefore calling for a more meticulous procedure for monitoring knowledge and skills.

In one of the publications dealing with the issue of standardization of training of maritime specialists, (Bloor et al., 2014), the authors highlight the problem of variability of standards and practices in the training and certification of seafarers, particularly in the context of forming their digital skills. Researchers point to employers' written requirements for educational institutions, which creates a certain "double pressure" on the training system. They also argue that despite international organizations' long-term efforts to standardize seafarers' education, today we still observe significant differences in approaches to assessing learning outcomes, including digital competencies.

The next aspect of the impact of IT on the professional activities of naval officers is related to cyber threats and, accordingly, cybersecurity. Cybersecurity is a set of technologies, processes, and practices used to protect networks, devices, elections, applications and data from a variety of attacks and unauthorized access (De Groot, 2020). The authors emphasize that today, when there is an extremely rapid development of IT and information wars are being waged, more than ever before, the basic foundations of cybersecurity should be laid in professional training programs for specialists, especially in the military sphere. The authors conclude that it is important for officers to be proficient in computational techniques designed to combat cyberattacks, which are constantly improving in complexity and frequency level. In another paper (Naja et al., 2019) the researchers argue that people's lives are increasingly connected between the real and digital worlds, and therefore future officers as IT consumers need to gain knowledge in the field of security to protect the personal and professionally oriented information (Zhuravel, 2021). A recent report on cyberspace-related threats has seen an increase in remote login attempts and unsafe user behavior, creating opportunities for attackers to target weak

(unprotected) systems. It is noted that among the sectors under threat, the professional and information-personal sectors are the ones that receive the largest amount of malicious activity (Brown, 2018).

The authors of another research project (Naja et al., 2019) explore hands-on experience solving the problem through the training of naval reserve officers in cybersecurity in a 15-week program. As the authors note, the program involved the development of a digital tool that collected and analyzed publicly available social media data using algorithms and data mining techniques. To justify the expediency of their approach, the authors emphasized that today the learning outcome is generally a problem since students do not receive information as it is presented (Ben-Ari, 1998): students, having their own experience and individual characteristics, have their own version of educational information, and then they try to define the processes and characterize them as something familiar to them. Therefore, many students misunderstand what they have learned and face difficulties in studying. Another aspect emphasized by the authors is the ability to relate what has been learned to something familiar that is important for comprehension and memorization (Guzdial & Soloway, 2002).

Scientists emphasize that military education institutions have the tools necessary to train cyber-literate officers. Therefore, the US military academies have already begun implementing programs synthesized in cybersecurity and electronic warfare technologies. In particular, a team project was organized for midshipmen, which consisted of creating a digital tool for analyzing tweets (data mining), which would hypothetically provide the military team with enough up-to-date information to identify a user who could threaten national security. The software was based on the Python programming language and aimed to achieve four learning objectives: Create a basic user profile when given a Twitter username; Create a customized/filtered user profile with a Twitter username; Conduct a general analysis of the text that would provide a word cloud of the most frequently used words in the tweets of a particular profile using the user's Twitter nickname and find the five most commonly used words; Conduct a general sentiment analysis that would provide a percentage of positive, negative, and

neutral tweets for a profile that has been given a Twitter username. The results showed the project's success, which will be further implemented in the training of midshipmen.

Separately, the works related to the study of the development of personal qualities were carried out in the conditions of professional training of naval officers. Among such scientific developments, we note the studies of E. Sinambela, R. Mardikaningsih, H. Ayu (Sinambela et al., 2020). These scientists substantiate uninterrupted digital self-development and the development of professional competence as the basis for successful professional training today. In a study by D.Reis, A.Fleury and M.Carvalho (2021), the conceptual vision of the problem under analysis has been expanded. The researchers are interested in developing an individualized model of the process of digitalization of vocational education, based on the principles of intercultural communication, information communication, and work communication. In this regard, many scientists today characterize the modern education system digitalized as the basis for the professional activity of future specialists. At the same time, the problem of functional characteristics of the structural elements of the process of digitalization of vocational education and the analysis of the features of this process in wartime and post-war times in the scientific works of modern scientists is largely ignored or insufficiently studied, which necessitates expanding the scope of existing research, in particular, on the impact of digitalization on the results of training of naval officers.

The development of IT in education is an area of research that has attracted considerable attention from scientists in recent years. Authors (Ölçer et al., 2023) emphasize the need to revise the educational program for future naval officers due to the rapid digitalization of the industry. The researchers emphasize that deepening the digital competencies of seafarers is becoming important for their competitiveness in the labor market. At the same time, the authors point to the lack of development of effective methods and approaches to the formation of such competencies in the process of professional training.

In the article the author (Prykhodko, 2023) emphasizes the need to introduce domestic standards in terms of the formation of digital competencies in future naval officers. At the same

time, the publication emphasizes that research on this issue in Ukraine is fragmentary, and the issues of developing effective methods and technologies for the formation of digital competence remain poorly researched.

The analysis of the works of scientists also gave grounds to identify studies that highlight:

- aspects of the use of DT for simulation in professional situations and vocational training, including mobile applications, and game applications for training military specialists (Asri et al., 2019), interactive digital platforms for cybersecurity training (Lee et al., 2022), specialized software (for example, MilChat) for the training of military officers (Maistrenko, 2021) and electronic simulators for training maritime officers-border guards ("Navigation simulator", "AK-230 artillery simulator", "Navigation and boat management", "Artillery and machine gun armament of ships (boats) of the Marine Guard") (Perehniak, 2021);
- aspects of using mobile applications that are focused on maintaining/ improving mental health (e.g., The Road to Mental Readiness (R2MR) app, Unit Victor, UrMMIND, iFeel in studying (Vermetten et al., 2020);
- development and use of electronic educational resources for the organization of military training and its support (Didenko et al., 2020);
- aspects of cognitive skills development, including developing military information processing skills (Yang et al., 2022).

Systematization of the research results revealed that in some publications (Ilchenko, 2023), the state of formation of the IC of future border guard officers in Ukraine is analyzed. The author found that the military education system of Ukraine pays attention to developing this competence, but its level remains insufficient. The author attributes this to such problems as the lack of a clear conceptual framework for developing information and digital competence, the need to improve the motivational component, and insufficient methodological elaboration of the use of digital technologies in the educational process.

One of the key aspects that emerges from the analysis of the scientific publications is the importance of building digital competence for future naval officers in the modern, technology-oriented seascape. As noted in the paper (Tovstokoryi & Popova, 2021), the integration of digital technologies

and intellect into the educational process of naval officers is an urgent priority. Therefore, it is important to consider the specific skills, knowledge, and attitudes that constitute information and digital competence in the context of their professional training. A similar conclusion was reached by the authors (Sharma et al., 2023) who conducted research on the use of AI as a conversational agent (or chatbot) at the Norwegian Maritime University. The researchers describe the process of developing and implementing "FLOKI," a chatbot aimed at helping maritime trainees learn the Collision Avoidance Regulations (COLREG). The students, future naval officers, interacted with the chatbot to reflect on their knowledge of COLREG.

Another area of research that stems from the analysis and systematization of scientific papers is the role of independent learning in the development of personal qualities. Several publications, including (Islamova, 2022), emphasize the importance of using online platforms, digital tools, and collaboration technologies to improve the digital skills of future naval officers. The author argues that a pertinent research issue in this area is the development of self-study strategies and the integration of digital technologies for the effective development of the CCI of future naval officers. It is emphasized that it is important to explore specific self-study approaches, digital resources, and teaching methodologies that can facilitate the acquisition of information and digital skills in the context of self-directed learning.

Scientific publications also highlight the challenges and barriers that future naval officers may face in the process of developing their own competence. Thus, (Marchenkov, 2019) analyzes the difficulties that arise in the formation of information and analytical competence. An open question, which the author highlights, is the identification of key barriers and obstacles that hinder the development of competence of future officers, and how these challenges can be effectively overcome. It is important to develop strategies to overcome these obstacles and improve the effectiveness of training. The problem of the role of educational frameworks and methods for assessing the degree of development of digital competence is raised.

Some publications highlight the importance of aligning the development of digital competence with the specific requirements and standards of the

maritime industry. In the recent article the author (Zlobina, 2023) discusses the integration of NATO standards and their adaptation to modern technological requirements in the training of future naval officers. Therefore, it becomes important to investigate how the development of information and digital competence of future naval officers is consistent with the specific needs and standards of the maritime industry, including the integration of international frameworks and recommendations. The authors see prospects in the study of the strategy for ensuring compliance and effectiveness of educational programs in preparing future officers for the technological requirements of the maritime industry.

Conclusions. The carried out analysis of scientific research allowed us to identify the following key gaps in solving the problem of formation/development of the IDC of future naval officers: lack of comprehensive comparative studies that would systematically analyze the state and trends in the development of digital competencies of

seafarers in Ukraine and abroad; insufficiency of scientific papers that consider effective methods, technologies, and approaches to the formation of information and digital competence in the process of professional training of future naval officers; lack of in-depth analysis of the compliance of domestic standards and curricula for maritime specialties with modern educational requirements of labor; the need for empirical research that would study in more detail the opinions and positions of key stakeholders (teachers, cadets, employers) on current problems and prospects for the development of competencies of future naval officers.

Thus, despite the existing scientific researches that consider the problems of forming different competences of specialists, including information and digital ones, their fragmentation necessitates the need to deepen and expand scientific research on the development of the CCI of future naval officers.

References

- Asri, M.M., Anuar, A.D.K., Fadzlah, A.F.A., Wahab, N., Shukran, M.A., Khairuddin, M.A., Isa, M.R.M., Talib, M.L., Razali, M.N., Thanakodi, S., Noor, N.M., Nordin, N.H., & Hussain, R. (2019). Modeling Critical Successfulness Factors of Mobile Game Applications for Military Training. *Proceedings Paper Inspirational Scholar Symposium (ISS)*, 371–378 (eng).
- Baltadzhi, P. M. (2022). Professional training as a component of the state border maritime policy. *Legal Position*, 4 (37), 147–150. <https://doi.org/10.32782/2521-6473.2022-4.27>(eng).
- Ben-Ari, M. (1998). Twenty-Ninth SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education March. *SIGCSE Bulletin*, 30 (1), 57–61 (eng).
- Bloor, M., Sampson, H., & Gekara, V. (2014). Global governance of training standards in an outsourced labour force: The training double bind in seafarer license and certification assessments. *Regulation & Governance*, 8, 455–471. <https://doi.org/10.1111/rego.12042> (eng).
- Brown, R. (2018). Quarterly threat report. *Threat Intelligence Lead, Rapid7*. https://www.rapid7.com/globalassets/_pdfs/research/rapid7-threat-report-2018-q2.pdf (Date of access: 02.04.2024) (eng).
- De Groot, J. (2020). What is Cyber Security? Definition, Best Practices & Examples. Digital Guardian's Blog. <https://www.digitalguardian.com/blog/what-cyber-security> (Date of access: 02.04.2024) (eng).
- Didenko, O. V., Androshchuk, O. S., Maslii, O. M., Balendr, A. V., & Biliavets, S. Ya. (2020). Electronic educational resources for training future officers of border guard units. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 39–57. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3816> (eng).
- Guzdial, M., & Soloway, E. (2002) Teaching the Nintendo generation to program. *Communications of the ACM*, 45(4), 17–21 (eng).
- Horck, J. (2004). An analysis of decision – making processes in multicultural maritime scenarios. *Maritime Policy and Management*, 31(1), 15–29 (eng).
- Ilchenko, O. (2023). Formation of military-professional competence and military-professional culture of future officers as a problem of sciences about education. *Pedagogical sciences*, 82, 62–66. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.82.295099> (eng).

- Islamova, O. (2022). Peculiarities of the formation of foreign language communicative competence of future border guard officers in the conditions of distance learning. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 28(1), 99–106. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v28i1.979> (eng).
- Kiriakidi, O. (2024). Pedagogical conditions for the development of media literacy of future officers of the Naval Forces of the Armed Forces of Ukraine in the process of professional training. *Higher Education of Ukraine*, 1, 53–60 (eng).
- Kusmiyati, N., & Hamidah, K. (2023). CIPPO Model Evaluation on the English Language Training Program At the Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114. <https://doi.org/10.21009/IJHCM.07.01.8> (eng).
- Lee, D., Kim, D., Lee, C., Ahn, M. K., & Lee, W. (2022). ICSTASY: An Integrated Cybersecurity Training System for Military Personnel. in *IEEE Access*, 10, 62232–62246. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3182383> (eng).
- Maistrenko, O. V. (2021). Application of milchat software environment in military education taking into account the features of training during a pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 84(4), 80–103. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4198> (eng).
- Marchenkov, S. (2019). Scientific aspects of the formation of information and analytical competence in future officers. *Educational Horizons*, 48 (1). <https://doi.org/10.15330/obrii.48.1.57-60> (eng).
- Naja, A. M., Kevin, W., Earl, W., Huff, Jr., Robert, C., Negus, D., & Kinnis, G. (2019). From Midshipmen to Cyber Pros: Training Minority Naval Reserve Officer Training Corp Students for Cybersecurity. In *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '19)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 726–730. <https://doi.org/10.1145/3287324.3287500> (eng).
- Ölçer, A.I., Kitada, M., Lagdami, K., Ballini, F., Alamoush, A.S., & Masodzadeh, P.G. (2023). Transport 2040: Impact of Technology on Seafarers - The Future of Work. *World Maritime University*. <https://www.itfglobal.org/sites/default/files/node/resources/files/Transport%25202040%2520Impact%2520of%2520Technology%2520on%2520Seafarers%2520-%2520The%2520Future%2520o.pdf> (Date of access: 02.04.2024) (eng).
- Oruc, A., Chowdhury, N., & Gkioulos, V. (2024). A modular cyber security training program for the maritime domain. *Int. J. Inf. Secur.*, 23, 1477–1512. <https://doi.org/10.1007/s10207-023-00799-4> (eng).
- Perehniak, I. V. (2021). Experience and prospects of ict application for professional training of Ukrainian border guard specialists at the training center of the maritime guard. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), 60–78. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4181> (eng).
- Polishchuk, A. (2023). Innovations as a Strategic Imperative of Victory in the Russian-Ukrainian War: Challenges and Opportunities for the Military-Industrial Complex of Ukraine. *Transformational Economics*, 5(05), 103–108. <https://doi.org/10.32782/2786-8141/2023-5-18> (eng).
- Prykhodko, O. (2023). Features of training lyceum students according to the standards of NATO member states. *Military Education*, 2 (48), 221–227 (eng).
- Reis, D.A., Fleury, A.L., & Carvalho, M.M. (2021). Consolidating core entrepreneurial competencies: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(1). <https://doi.org/10.1108/IJEBr-02-2020-0079> (eng).
- Sharma, A., Undheim, P.E., & Nazir, S. (2023). Design and implementation of AI chatbot for COLREGs training. *WMU J Marit Affairs*, 22, 107–123. <https://doi.org/10.1007/s13437-022-00284-0> (eng).
- Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Arifin, S., & Ayu, H. D. (2020). Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*, 1(2). <https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13> (eng).
- Tovstokoryi, O. M., & Popova, G. V. (2021). Use of virtual reality simulation simulators for the formation of professional competencies of future navigators. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 46–62. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3605> (eng).
- Vermetten, E., Granek, J., Boland, H., ten Berge, E., Binsch, O., Carmi, L., Zohar, J., Wynn, G., & Jetly, R.

- (2020). Leveraging technology to improve military mental health: Novel uses of smartphone apps. *Journal of Military Veteran and Family Health*, 6, 36-43. <https://doi.org/10.3138/jmvfh.2019-0034> (eng).
- Voloshin, V. O., Titov, G. I., & Shevchenko, I. F. (2022). Primary disability of military services: dynamics of indicators, clusters of its prevention and reduction. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 3(1), 34-40. [https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.1\(3\)-034](https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.1(3)-034) (eng).
- Yang, L., Zhang, Y., Zhang, Y., Liao, Y., Du, J., & Geng, X. (2021). Research on Training Method of Information Processing Ability of Military Pilots. Man-Machine-Environment System Engineering. Proceedings of the 21st International Conference on MMESE 2021. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, 800. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5963-8_102 (eng).
- Zaitsev, I. (2023). Certain Aspects of Information Security in the Training of Future Marine Corps Officers in Higher Educational Institutions. *Strategic Communications in the Sphere of National Security and Defense: Problems, Experience, Perspectives*. Sci.-Pract. Conf., 159–160 (eng).
- Zhuravel, M. V. (2021). Increasing your cybersecurity awareness: understanding cybercrime and finding ways to fight it. *Legal Ukraine*, [https://doi.org/10.37749/2308-9636-2020-2\(206\)-2](https://doi.org/10.37749/2308-9636-2020-2(206)-2) (eng).
- Zlobina, O. (2023). Organizational and pedagogical conditions for increasing the compatibility of naval officer training processes in universities of Ukraine and NATO countries. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10 (134), 177–189. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.10/177-189> (eng).

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ОФІЦЕРІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ ЇХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Роман Миколайович Буртовий, аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, e-mail: platon19770329@gmail.com

Стаття присвячена обґрунтуванню актуальності розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх морських офіцерів в умовах їх професійної підготовки. Виклики, з якими стикаються українські військові заклади освіти, зокрема обмеження ресурсів і необхідність модернізації методів навчання, спонукають до більш ретельного вивчення наявного досвіду підготовки в умовах цифровізації суспільства. При цьому побіжний аналіз наукових праць свідчить про відсутність системних досліджень щодо формування інформаційно-цифрової компетентності морських офіцерів. Метою дослідження є аналіз проблеми підготовки майбутніх морських офіцерів крізь призму розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності. За результатами проведеного аналізу було виявлено такі важливі прогалини у розв'язанні проблеми формування та/або розвитку ІЦК майбутніх морських офіцерів: відсутність комплексних порівняльних досліджень, які б системно аналізували сучасний стан та тенденції розвитку інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) морських офіцерів в Україні та за її межами; відсутність наукових досліджень, які б вивчали ефективні методи, технології та підходи до формування ІЦК в процесі фахової підготовки майбутніх морських офіцерів; вимоги до ІЦК, національний рівень та особливості формування ІЦК фахівців. Проведене дослідження засвідчує актуальність питань формування різного роду компетентностей, зокрема ІЦК військових, а також необхідність поглиблення та розширення наукових досліджень у сфері формування та розвитку ІЦК майбутніх морських офіцерів.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, проблема розвитку компетентності, морські офіцери, професійна підготовка.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 96,20 % («StrikePlagiarism» ID 329754382)

© Буртовий Роман Миколайович, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-9>
УДК 378:373.3.011.3-051]:[001+004+51]-27.22

Аліна Сергіївна Дрокіна
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6943-1819>
кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
alinka.drokina@ukr.net

ФАСИЛІТАТОР ЯК ВАЖЛИВА РОЛЬОВА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ

У науково-оглядовій розвідці на основі аналізу науково-педагогічних джерел висвітлено, що STEM-учитель – це педагог нового покоління, який не лише передає знання, але й створює умови для розвитку в учнів критичного мислення, креативності та інноваційного підходу до вирішення проблем. Він має бути кваліфікованим, творчим та енергійним фахівцем, мати зацікавленість в розвитку наукового мислення та технологічної грамотності своїх учнів. Бути педагогом-фасилітатором під час STEM-навчання в початковій школі вимагає від фахівця гнучкості, творчості та постійної відкритості до нових підходів.

У контексті формування позиції фасилітатора в майбутніх педагогів на рівні їх професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти важливо забезпечити якісний баланс між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх педагогів. На основі аналізу інформаційних джерел та наявного досвіду сформовано поради майбутньому вчителю-фасилітатору, який буде реалізовувати STEM-навчання у початковій школі: створити стимулююче освітнє STEM-середовище, залучати учнів до практичної діяльності, враховувати індивідуальні особливості та інтереси кожного здобувача освіти, залучати учнів до командної роботи в групах, робити акцент на розвиток критичного мислення у дітей, заохочувати здобувачів освіти до експериментування та вирішення реальних проблем тощо.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-учитель, учитель початкової школи педагогічна фасилітація, педагог-фасилітатор, освітній процес, професійна підготовка майбутніх учителів, Нова українська школа (НУШ).

Вступ. Реформування освіти на сучасному етапі її становлення зумовлює необхідність якісної підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів Нової української школи, здатних до якісної реалізації важливих державних інновацій в освіті. Посилення ролі STEM-освіти є одним із пріоритетів оновлення освіти, складовою частиною державної політики з підвищення рівня конкурентоспроможності національної економіки та розвитку людського капіталу, одним з основних факторів інноваційної діяльності у сфері освіти, що відповідає запитам економіки та потребам суспільства (STEM-освіта, 2024).

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю адаптації освітніх методик до вимог сучасного світу, де уміння критично мислити, вирішувати проблеми та користуватися технологіями стають дедалі важливішими. Сучасна освітня парадигма вимагає від педагогів не лише передачі знань, а й формування в учнів здатності до самостійного аналізу та творчого застосування набутого досвіду.

Учителі початкової школи, здатні ефективно реалізовувати ідеї STEM-освіти, можуть не лише покращити якість освіти в цілому, але й надати учням ключові навички для успішного навчання і професійного розвитку в майбутньому.

У Концепції Нової української школи визначено, що «... варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (*Нова українська школа*, 2016, с. 16). У цьому контексті дослідження ролі STEM-учителя початкової школи як фасилітатора є важливим для розробки ефективних методик навчання, що враховують індивідуальні потреби сучасних учнів та забезпечують інтеграцію сучасних знань і технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави свідчити, що у педагогічній науці вже накопичено значний науковий потенціал щодо проблеми реалізації STEM-освіти. Розробці методичних пораз з упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів присвятили пошуки група авторів Н. Поліхун (2019), К. Постова (2019), І. Сліпухіна (2019), Г. Онопченко (2019), О. Онопченко (2019). Прикладні питання STEM-освіти та організації урочної діяльності молодших школярів вирішувала І. Потапенко (2023) та А. Степанова (2023). Осмисленню фасилітативної рольової позиції сучасного викладача ЗВО присвятили роботи Н. Волкова (2018), педагога закладу позашкільної освіти – А. Гончарова-Тисляцька (2024). С. Омельченко (2018), Т. Шулик (2018), Г. Трухан (2019) окреслили фасилітаційну роль вчителя середньої школи. Проте незважаючи на значний інтерес та наявність вагомих напрацювань науковців у означених напрямках, залишається актуальною проблема, присвячена ролі фасилітатора як важливої позиції майбутнього учителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти.

Метою статті є дослідження ролі фасилітатора як важливої позиції майбутнього вчителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти. Завданнями дослідження є аналіз теоретичних засад фасилітації та її ролі в освітньому процесі, визначення специфіки фасилітаційної діяльності вчителів початкової школи в контексті реалізації STEM-навчання, висвітлення порад майбутньому вчителю-фасилітатору, який реалізує STEM-навчання у початковій школі.

Новизна дослідження полягає у

висвітленні ролі фасилітатора як важливої професійної позиції сучасного вчителя початкової школи з особливим акцентом на специфіку його фасилітаційної діяльності безпосередньо у напрямі реалізації STEM-освіти.

Методи дослідження. У процесі наукового пошуку для досягнення мети та розв'язання окреслених завдань використано комплекс таких методів: *аналіз і синтез* (опрацювання наукових статей, публікацій та концепцій у сфері STEM-освіти та педагогічної фасилітації), *порівняння* (виявлення специфіки фасилітаційної діяльності вчителів початкової школи в контексті реалізації STEM-навчання), *спостереження* за діяльністю вчителів початкової школи, які реалізують STEM-освіту, з метою вивчення їхньої ролі як фасилітаторів, *узагальнення* (формування висновків щодо ролі фасилітатора як важливої позиції майбутнього вчителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти).

Зміст та сутність понять «STEM-учитель», «фасилітатор», «фасилітація» та «педагогічна фасилітація». У сучасних інформаційних джерелах уже існують деякі напрацювання науковців, які досліджували, хто такий STEM-педагог та яким він має бути. Важливо зазначити, що STEM-педагог виступає активним розробником міждисциплінарних навчальних програм. На основі системи наукових знань і практичних навичок він має визначати зміст, обсяг і послідовність навчання, характер і ступінь інтеграції знань із різних гностичних полів, добирати методи, методики та стратегії, які забезпечать найбільш очікуваний педагогічний результат, а також постійно підвищувати рівень і розширювати зміст власної фахової підготовки (Поліхун та ін., 2019, с. 8).

Однією з ключових умінь STEM-учителя є здатність поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, що сприяє в здобувачів освіти розвитку критичного мислення, творчого підходу до вирішення проблем та здатності працювати в команді. Сучасний STEM-педагог має бути готовим до постійного навчання та адаптації новітніх технологій в освітньому процесі, адже сфера науково-технічної освіти стрімко змінюється. Такий фахівець також має бути креативним, гнучким і готовим до нестандартних

підходів до едукативного процесу. Традиційні методи викладання можуть виявитися недостатньо ефективними для сучасних учнів, тому необхідно постійно удосконалювати підходи до навчання, використовуючи інноваційні способи мотивації через захоплене подання матеріалу.

Аналіз наукових та методичних праць вищевказаних авторів дає можливість стверджувати, що STEM-учитель – це педагог нового покоління, який не лише передає знання, але й створює умови для розвитку в учнів критичного мислення, креативності та інноваційного підходу до вирішення проблем. При реалізації STEM-навчання такий педагог виступає «провідником» інтегрованого підходу до навчання, що успішно поєднує вивчення науки, технологій, інженерії та математики.

Далі, згідно з логікою наукового пошуку, з'ясуємо сутність понять «фасилітатор», «фасилітація», «педагогічна фасилітація».

Термін «фасилітатор» походить від англійського «facilitator» і похідним від дієслова «to facilitate». Саме дієслово вживається в англійській з 1610-х років, а його історія походить від латинського «facilis» (у перекладі «легкий, зручний»). Відповідно, як справедливо зазначають Н. Волкова та А. Степанова (2018), «фасилітатором є той, хто перетворює процес комунікації в зручний і легкий для всіх його учасників» (с. 228). Продовжуючи думку вищевказаних дослідниць, Г. Трухан (2019) пише «... під фасилітатором розуміємо людину, яка допомагає зробити процес комунікації з іншими людьми простим та легким, тим самим сприяє визначенню особистістю умов для свого активного саморозвитку» (с. 150–151).

Учені С. Омельченко та Т. Шулик (2018) серед основних особистісних якостей учителя-фасилітатора визначають такі: орієнтація на особистості здобувача освіти, забезпечення навчання, створення для учнів можливостей поділитися власним досвідом, захист їхніх інтересів, створення безпечного середовища навчання, усунення перешкод у навчанні, позиціонування себе як члена команди (с. 7).

У сучасному педагогічному дискурсі поняття «фасилітація» (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) розглядається як «стиль педагогічного спілкування, який передбачає

полегшення взаємодії під час спільної діяльності, ненав'язлива допомога групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення і розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності» (Фасилітація, 2024).

Науковиця Г. Трухан (2019) визначає педагогічну фасилітацію як специфічний вид педагогічної діяльності, яка відповідає запитам сучасного освітнього процесу, тобто сприяє усвідомленню особистістю власної самоцінності, прагненню до саморозвитку та самовдосконаленню. А. Гончарова-Тисяцька (2024) влучно розглядає педагогічну фасилітацію як умову розвитку професійної діяльності педагога, від якої залежить продуктивність його професійної діяльності. Науковиця наголошує на тому, що педагогічна фасилітація обов'язково пов'язана із діяльністю педагога, що спрямована на досягнення певної мети. Слушною є думка дослідниці І. Потапенко (2023), а саме «вчитель-фасилітатор або вчителька-фасилітаторка скеровують навчання так, щоб рівень втручання в процес був меншим порівняно з традиційним (прямим) навчанням і щоб учні й учениці були активно залучені – ставили запитання та намагалися розв'язати проблеми, які їм пропонують» (с. 20).

Роль фасилітатора як важливої позиції майбутнього вчителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти. Насамперед акцентуємо на тому, що саме в ролі фасилітатора педагог початкової школи створює комфортну й стимулюючу атмосферу, у якій учні почувають себе вільно, комфортно, а тому із задоволенням висловлюють свої думки. STEM-учитель детально продумує та розробляє змістовні уроки, використовуючи сучасні методики проблемного навчання, проєктні методики тощо. Під час STEM-уроків педагог стимулює учнів до проведення практичних експериментів, до власних досліджень, до проєктування та будівництва різноманітних моделей тощо. Він формує такі запитання та завдання, які б спонукали дітей аналізувати інформацію, робити висновки та шукати нові шляхи розв'язання проблем, приділяючи належну увагу розвитку критичного мислення.

Завдяки педагогічній фасилітації STEM-педагог сприяє співпраці та колективному

навчанню, допомагаючи здобувачам початкової освіти розвивати комунікативні навички, вміння працювати в команді тощо. Саме такий учитель уміло створює освітнє середовище, у якому учні мають змогу працювати разом, наприклад, завдяки роботі у групових STEM-проектах. Це допомагає здобувачам освіти ефективно взаємодіяти між собою, а саме: розподіляти ролі та обов'язки, уважно слухати один одного, враховувати різні точки зору, інтегрувати ідеї кожного в одне спільне рішення, досягати єдиних цілей, будувати позитивні стосунки тощо.

Ще одна із важливих функцій учителя-фасилітатора полягає у сприянні рефлексії здобувачів освіти на їхній досвід навчання. Учитель допомагає учням проаналізувати свої успіхи та невдачі, зробити висновки про те, як можна застосовувати отримані знання в нових ситуаціях. Безумовно, оцінювання у STEM-освіті також відрізняється від традиційного: учитель не лише перевіряє знання учнів, але й оцінює процес їхньої роботи, прогрес у навичках дослідження, комунікації та творчості.

Важливо зазначити, що STEM-учитель початкової школи має неодмінно працювати над своїм професійним розвитком, вивчати нові методики навчання та впроваджувати інновації у свою практику. Такий педагог має завжди бути відкритий до нових знань, активно брати участь у тренінгах, семінарах та науково-практичних конференціях, що стосуються STEM-освіти. Адже саме завдяки цьому вчитель збагачує свій педагогічний інструментарій, використовує сучасні інтерактивні засоби навчання та орієнтується на компетентнісний підхід.

STEM-учитель початкової школи має бути кваліфікованим, творчим та енергійним фахівцем, мати зацікавленість у розвитку наукового мислення та технологічної грамотності своїх учнів. Бути педагогом-фасилітатором під час STEM-уроків у початковій школі вимагає від фахівця гнучкості, творчості та постійної відкритості до нових підходів.

Безумовно, такий учитель виступає взірцем для своїх учнів, адже завдяки своєму професіоналізму та інноваційним підходам, він створює сприятливу атмосферу підтримки та заохочення, мотивуючи здобувачів освіти на самостійне пізнання й розвиток, а також формує в

них стійке прагнення до навчання протягом усього життя.

Таким чином, можемо стверджувати, що фасилітатор – це ключова рольова позиція майбутнього вчителя у початковій школі в процесі реалізації STEM-освіти. Вона дозволяє створювати ефективне освітнє середовище, у якому учні активно залучаються до навчання, самостійно досліджують та застосовують нові знання на практиці. У 1-4 класах така роль особливо важлива, оскільки саме на цьому етапі в дітей формується позитивне ставлення до STEM-дисциплін, що є фундаментом для їхньої подальшої освітньої траєкторії. Саме в цей період учні вчаться досліджувати світ через призму наукового мислення, технічних навичок та інженерного підходу до вирішення реальних проблем.

Таким чином, специфіка фасилітаційної діяльності вчителів початкової школи в контексті реалізації STEM-освіти полягає в активному залученні учнів до едукативного процесу через стимулювання їхнього самостійного мислення та дослідницької діяльності. Фасилітатор у напрямі STEM-освіти допомагає учням ефективно поєднувати знання з різних галузей (науки, технологій, інженерії та математики) для вирішення складних завдань, адаптуючи завдання до індивідуальних потреб і можливостей кожного учня. Роль педагога-фасилітатора сприяє розвитку в дітей здатності ставити запитання, досліджувати, аналізувати і синтезувати інформацію, що є необхідним для побудови науково-технічного мислення.

Особливістю фасилітаційної діяльності вчителів початкової школи в контексті реалізації STEM-навчання є і те, що такий педагог не лише надає необхідні інструменти та ресурси для учнів, але й активно підтримує їх на кожному етапі освітнього процесу, сприяючи розвитку критичного мислення, навичок співпраці та комунікації тощо. Учитель-фасилітатор сприяє формуванню здатності шукати і знаходити альтернативні підходи, враховувати різні точки зору, експериментувати та спокійно ставитися до можливих невдач як до природної частини навчання. У цьому контексті фасилітатор забезпечує ефективне освітнє середовище, створюючи комфортну та стимулюючу атмосферу

для навчання та розвитку учнів.

Отже, не викликає сумніву необхідність формування рольової позиції фасилітатора майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки у ЗВО. Насамперед важливо створити міцне теоретичне підґрунтя, що охоплює сучасні освітні концепції та педагогічні підходи. Процес викладання передбачає організацію лекцій, семінарських і практичних занять, самостійну та групову роботу, індивідуальні консультації, а також підтримку науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Важливу роль у цьому процесі відіграють такі освітні компоненти, як «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Педагогічні технології», «Загальна, вікова та педагогічна психологія», усі методики навчання тощо. Окремо вважаємо акцентувати увагу на доцільності впровадження вибіркової дисципліни «STEM-освіта в початковій школі», яка, за нашим переконанням, відіграє ключову роль у формуванні готовності майбутнього фахівця ефективно реалізовувати STEM-освіту в подальшій професійній діяльності.

Саме завдяки вищевказаним освітнім компонентам студенти оволодівають необхідними знаннями, уміннями та навичками у досліджуваному напрямі. Здобувачі освіти опановують основи педагогічної взаємодії, методи активного навчання, принципи диференційованого підходу до освітнього процесу, психологічні аспекти розвитку учнів молодшого шкільного віку тощо. Практичні заняття можуть охоплювати різні види квазіпрофесійної діяльності: симуляції уроків, рольові та ділові ігри, моделювання проблемних ситуацій тощо. Саме у такий спосіб студенти можуть «спробувати себе» в ролі вчителя початкової школи, навчитися аналізувати свої дії в ролі фасилітатора, виявляти та обговорювати можливі проблеми, знаходити ефективні стратегії взаємодії з учнями.

Безумовно, формування позиції фасилітатора неможливе без глибокої рефлексії на власний практичний досвід, який студенти отримують під час проходження різних видів педагогічної практики. Ефективними в цьому напрямі є отримання зворотного зв'язку від

методистів, обговорення проведених уроків у групах, ведення щоденників спостережень тощо. Все це дозволяє майбутнім учителям побачити свої сильні та слабкі сторони в ролі фасилітатора, робити висновки та вчитися коригувати свою педагогічну діяльність. Окрім того, педагогічна практика може передбачати як спостереження за проведенням уроків досвідченими учителями-фасилітаторами, так і самостійне проведення уроків з подальшим обговоренням.

Аналіз науково-педагогічних та методичних джерел дозволяє висвітлити поради майбутньому вчителю-фасилітатору, який реалізує STEM-навчання у початковій школі:

1. Створіть стимулююче освітнє STEM-середовище, у якому здобувачі початкової освіти будуть відчувати себе комфортно.

2. Залучайте учнів до практичної діяльності. Стимулюйте їх до активної участі в практичних експериментах, дослідженнях, STEM-проєктах.

3. Враховуйте індивідуальні особливості та інтереси кожного здобувача освіти, намагаючись забезпечити для кожного відповідні завдання та виклики.

4. Залучайте учнів до командної роботи в групах, де вони можуть обмінюватися ідеями, вирішувати проблеми разом та навчатися один від одного.

5. Робіть акцент на розвиток критичного мислення. Стимулюйте здобувачів освіти аналізувати інформацію, робити висновки та шукати нові шляхи розв'язання проблем, надаючи їм відповідні запитання та завдання.

6. Заохочуйте здобувачів освіти до експериментування та вирішення проблем, навіть якщо це означає зробити помилку. Поясніть дітям, що помилки можуть бути важливою частиною навчання та розвитку.

7. Завжди будьте відкритими до нових ідей, опановуйте нові методики та методи STEM-навчання та педагогічної фасилітації, постійно підвищуйте свою кваліфікацію та вдосконалюйте свої навички в цих напрямках.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування позиції фасилітатора у майбутніх учителів початкової школи є важливим і багатограним завданням професійної підготовки в закладі вищої освіти. У цьому контексті важливо

забезпечити якісний баланс між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх педагогів зазначеного фаху.

Проведений аналіз порушеної проблеми дає підстави свідчити, що вчитель-фасилітатор, який реалізує STEM-навчання у 1-4 класах, відіграє одну з ключових ролей у стимулюванні активного та практичного навчання учнів початкової школи. Адже саме в цій ролі педагог не лише передає готові знання, але й активно залучає учнів до самостійного відкриття та дослідження світу навколо. Важливість позиції учителя-фасилітатора полягає в розвитку критичного мислення та творчого потенціалу здобувачів початкової освіти, що допомагає їм усвідомити реальні можливості застосування STEM-дисциплін у повсякденному житті. Таким чином, учитель-фасилітатор стає «агентом змін», який формує в молодших школярів важливі компетентності, необхідні для успішного майбутнього в динамічному світі науки й технологій. Бути педагогом-фасилітатором під час STEM-навчання у початковій школі вимагає від фахівця гнучкості, творчості та постійної відкритості до нових підходів.

Специфіка фасилітаційної діяльності

вчителів початкової школи в контексті реалізації STEM-освіти полягає в активному залученні учнів до едукативного процесу через фасилітаційну підтримку їхньої дослідницької діяльності, стимулювання до самостійного мислення. У цій рольовій позиції вчитель початкової школи спроможний допомогти учням ефективно поєднувати знання з різних галузей, зокрема науки, технологій, інженерії та математики, для вирішення складних завдань, гнучко адаптуючи завдання до індивідуальних потреб і можливостей дітей молодшого шкільного віку. Учитель-фасилітатор сприяє формуванню здатності шукати і знаходити альтернативні підходи, враховувати різні точки зору, експериментувати та спокійно ставитися до можливих невдач як до природної частини навчання.

Перспективами подальших наукових досліджень у світлі піднятої проблематики вважаємо: поглиблене дослідження концептуальних засад фасилітації в педагогіці, її відмінностей від традиційних ролей учителя та специфіки реалізації в умовах інтегрованого навчання; розробка моделей, програм, технологій підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної діяльності в умовах початкової STEM-освіти.

Література

- Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. № 1 (15). С. 228–234.
- Гончарова-Тисяцька А. Ю. Фасилітація в професійній діяльності педагога закладу позашкільної освіти. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/01004dxu-95e5.docx.html> (Дата звернення 01.06.24)
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення 01.06.24)
- Омельченко С., Шулик Т. Педагогічна фасилітація в освітньому процесі сучасних закладів середньої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018, № 1 (87). С. 4–12
- Потапенко І. STEM-освіта в початковій школі: від навчальної моделі до реального уроку / І. Потапенко; за заг. ред. О. Елькін, О. Масалітіна; упорядкув. К. Ремез. Електронне видання. Київ : ГО «EdCamp Ukraine», 2023. 300 с.
- Трухан Г. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2019. Вип. 47. С. 148–158. DOI : <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.47.13>
- Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпучіна, Г. Онощенко, О. Онощенко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
- Фасилітація. Digital Library NAES of Ukraine URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732932/1/%D0%A4%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf>

(Дата звернення 01.06.24)

Фасилітація. Вікіпедія. Вільна енциклопедія URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Фасилітація> (Дата звернення 01.06.24)

James A. Ejiwale. Facilitating Teaching and Learning Across STEM Fields. *Journal of STEM Education*. Volume 13. Issue 3. 2012. P. 87–94 (Дата звернення 01.06.24)

STEM-освіта. Інститут модернізації змісту освіти : сайт. URL : <https://imzo.gov.ua/stem-osvita> (Дата звернення 01.06.24)

References

Facilitation. Digital Library NAES of Ukraine URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732932/1/%D0%A4%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf> (Date of access 01.06.24) (ukr)

Facilitation. Wikipedia. The Free Encyclopedia <https://uk.wikipedia.org/wiki/Facilitation> (Date of access 01.06.24)

Honcharova-Tysliatska, A. Yu. (2024)/ Facilitation in the professional activities of a teacher of an institution of extracurricular education. <https://vseosvita.ua/library/embed/01004dxu-95e5.docx.html> (Date of access 01.06.24) (ukr).

James A. (2012). Ejiwale. Facilitating Teaching and Learning Across STEM Fields. *Journal of STEM Education*. Volume 13. Issue 3. 87–94 (ukr).

New Ukrainian School. Conceptual principles of reforming secondary school / Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Access date 01.06.24) (ukr).

Omelchenko, S. & Shulyk, T. (2018). Pedagogical facilitation in the educational process of modern secondary education institutions. *Humanization of the Educational Process*, Iss. 1 (87). 4–12 (ukr).

Polikhun, N., Postova, K., Slipukhina, I., Onopchenko, G. & Onopchenko, O. (2019). Implementation of STEM education in the context of integration of formal and informal education of gifted students: methodological recommendations : Institute of Gifted Children of the National Academy of Sciences of Ukraine (ukr)

Potapenko, I. (2023). STEM education in primary school: from the educational model to the real lesson / I. Potapenko; ed. O. Elkin, O. Masalitina; edited by K. Remez. Electronic edition. : NGO "EdCamp Ukraine" (ukr).

STEM Education. Institute for the Modernization of Educational Content : website. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita> (Date of access 01.06.24) (ukr).

Trukhan, G. Facilitative skills of a modern teacher: essence, structure, place in the system of pedagogical facilitation. *Theory and Methods of Teaching and Education*. Kharkiv, 2019. Issue 47. 148–158 <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.47.13> (ukr).

Volkova, N. P. & Stepanova, A. A. (2018). Facilitator as an important role position of a modern university teacher. *Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogical Sciences. Series "Pedagogy and Psychology"*. No. 1 (15). 228–234 (ukr).

FACILITATOR AS AN IMPORTANT ROLE POSITION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION

Alina Drokina, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: Alinka.drokina@ukr.net

The review article analyzes the scientific and pedagogical publications and highlights the role of a facilitator as an important position of future primary school teachers in the process of implementing STEM-education. Based on a thorough analysis of scientific and pedagogical sources, the essence of the concepts

"STEM teacher", "facilitator", "facilitation" and "pedagogical facilitation" has been clarified. It is highlighted that a STEM teacher is a new generation pedagogue who not only imparts knowledge, but also creates conditions for the development of students' critical thinking, creativity and innovative approach to solving problems.

This paper presents the key aspects that define the role of facilitators in professional activities of primary school teachers in the process of implementing STEM-education. It has been determined that a STEM primary school teacher should be a qualified, creative and energetic specialist, interested in developing scientific thinking and technological literacy of their students. Being a teacher-facilitator in STEM-education in primary school requires flexibility, creativity and constant openness to new approaches.

The article proves the necessity of forming the position of a facilitator in future teachers at the level of their professional training in pedagogical institutions of higher education. It is emphasised that in this context it is important to ensure a qualitative balance between theoretical and practical training of future teachers. Based on the analysis of information sources and available experience, the article provides advice to a future teacher-facilitator who will implement STEM-education in primary school: create a stimulating STEM-educational environment; engage students in practical activities; take into account individual characteristics and interests of each student; engage students in teamwork carried out in groups; focus on the development of critical thinking in children; encourage students to experiment and solve real problems etc.

Keywords: STEM-education, STEM-teacher, primary school teacher, pedagogical facilitation, teacher-facilitator, educational process, professional training of future teachers, New Ukrainian School (NUS).

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 94 % («StrikePlagiarism» ID 330069820)

© Дрокіна Аліна Сергіївна, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-10>

УДК 378:373.3.011.3-051]:005.336.2-028.63]-043.83

Володимир Юльянович Ковальчук

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5711-0687>

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

м. Дрогобич, Україна

Kovalchuk.volodymyr62@gmail.com

Іван Богданович Василиків

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

м. Дрогобич, Україна

ivan-v@i.ua

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У науково-оглядовій статті розглянуто сутність поняття «цифрова компетентність» та встановлено, що вона є важливою складовою загальної професійної компетентності сучасного вчителя. Окреслено її складові та зміст, зазначено, що цифрова компетентність передбачає взаємодію з цифровими пристроями та сучасними технологіями для навчання, роботи та соціальної

діяльності. Особливу увагу приділено умовам набуття майбутніми вчителями початкової школи цифрової компетентності в сучасному цифровому інформаційному освітньому середовищі. Основними перевагами сучасного цифрового інформаційного освітнього середовища є забезпечення широкого доступу до навчання у зручний час і відповідно збільшення швидкості проходження навчальної програми окремими учнями, створення умов для здійснення диференційованого та комплексного навчання, зміна основної ролі проєктування навчальних завдань, трансформація організації, управління та оцінювання навчання, представлення навчальних матеріалів та управління освітнім процесом.

Ключові слова: компетентність; компетенція; цифрова компетентність; цифрова грамотність; цифрові технології (ЦТ); заклади освіти (ЗО); Digital Vortex (DV); інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інформаційно-освітнє середовище (ІОС); масові відкриті онлайн-курси (МВОК).

Вступ. Відповідно до Закону «Про освіту» компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, здатностей, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, яка визначає здатність успішно вести соціальне життя та здійснювати навчальну діяльність.

Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи – це безперервний процес, і викладачі мають докладати значних зусиль для пошуку тематичних курсів, відеоуроків, вебінарів, форумів, щоб набути необхідних цифрових навичок та отримати ефективну підтримку в неформальній освіті. Це необхідно зробити.

Сьогодні значна частина викладацької спільноти, зареєстрована в інтернеті, має власну електронну пошту та отримує значну частину повідомлень із соціальної мережі Facebook. Учителі з важливими контактами можуть читати повідомлення про майбутні події на сторінці «Події». Беручи участь в онлайн-заходах, викладачі можуть взяти ідеї та знання про сервіси та цифрові інструменти. Тільки активна практика використання обраних інструментів може розвинути цифрову компетентність учителів, особливо майбутніх учителів початкової школи (Морзе, Кочарян, 2014, с. 27–39).

Теоретичні та емпіричні аспекти формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи знайшли відображення в роботах багатьох сучасних дослідників. Зокрема, В. Биков та М. Лещенко (2016) досліджували цифрову гуманістичну педагогіку відкритої освіти; М. Жалдак, Ю. Рамський та М. Рахальська (2009) присвятили

дослідження моделюванню системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики; Л. Петухова здійснила ґрунтовне дослідження теоретико-методологічних засад формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; С. Прохорова (2015) визначила поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови; С. Скворцова (2011) вивчала феномен цифрової компетентності учителів початкової школи тощо. Ці та інші дослідження свідчать про зростаючий науковий інтерес до проблематики цифрової компетентності педагога.

Мета статті: розкрити сутність поняття цифрової компетентності та висвітлити її вплив на розвиток загальної професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури щодо формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційних технологій, систематизація та узагальнення отриманих результатів для майбутньої розробки педагогічної системи з формування цифрової компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Оцифрування системи освіти зараз є цілком реальним процесом. Майже ніхто вже не сумнівається в цьому явищі. Така ситуація створила ілюзію серед багатьох учителів, управлінців та освітян, що цифровізація – це майже панацея від усіх «проблем», які зараз переживає суспільство. Іншими словами, цифровізація розглядається як умова і спосіб

вирішення всіх без винятку поточних проблем викладання й навчання. З нашої точки зору, цифровізація є однією з ключових реалій сучасного життя людини, соціально-економічного, інформаційно-технологічного стану виробництва, культури та освітніх відносин у суспільстві, і в той же час вона призвела до того, що існуючі протиріччя в освіті головним чином між її «репродуктивною» та «продуктивною» стратегіями (напрямами) модернізації на сьогоднішній день призвела до загострення суперечностей (Спірін, 2009).

Прихильники репродуктивної стратегії стверджують, що якість освіти може й повинна бути значно покращена за рахунок освітніх систем і методів, які «полегшують життя учнів», і що зміст освіти може бути зрозумілий і засвоєний з мінімальними зусиллями або взагалі без них, часто в ігровій формі або в найлегшій формі. Відповідно до стратегії відтворення навчальні матеріали подаються студентам у логічній і «готовій» формі. Фотографії, відеокліпи та експерименти з реальними об'єктами зазвичай використовуються для ілюстрації. Викладачеві потрібно лише пояснити або проілюструвати матеріал так, щоб майбутні вчителі початкової школи зрозуміли його одразу. Навчальні навички (компетенції) формуються на основі моделей та алгоритмізованої поведінки.

Основним змістом досвіду регенеративного пізнання учня чи студента є розвиток здатності запам'ятовувати значний обсяг навчального матеріалу. Для того, щоб майбутні вчителі початкової школи були успішними, вони повинні насамперед мати добру пам'ять, розвинену увагу та навички формального і логічного мислення, тобто важливі репродуктивні інтелектуальні здібності.

Дотримуючись продуктивної стратегії, ми розглядаємо процес навчання як пізнавальне зусилля, спрямоване на подолання труднощів відкриття нового у взаємодії з реальністю. У цьому процесі важливими є не лише пізнавальні та інтелектуальні якості, а й особистісні та спонтанні. У таких випадках залучення майбутніх учителів початкової школи до процесу навчання ґрунтується не на «зовнішніх» мотиваціях, а на сильному інтересі до предмета. У контексті

реалізації продуктивних освітніх стратегій, окрім предметного змісту досвіду визнання, не менш важливим є досвід самоусвідомлення, самообілізації та самоорганізації, набутий майбутніми вчителями початкової школи в процесі подолання недоліків у наявних знаннях, уміннях і навичках, тобто засвоєння реальності навколишнього світу є не менш важливими (Krumsvik, 2013).

Зрозуміло, що кожна з цих стратегій має як репродуктивний, так і продуктивний характер, виокремлює систему орієнтації освітніх цінностей і методологічних координат для викладача, суттєво впливає на конкретні методи, а отже, і на результати впровадження цифрових технологій в освіті.

На сьогодні можна виокремити наступні найбільш розвинені напрями цифровізації систем навчання впродовж життя:

- дистанційна освіта в різних її формах;
- алгоритмічно структуровані практики зберігання та швидкого пошуку навчального контенту та іншої інформації, пов'язаної з освітньою діяльністю;
- цифрові візуалізації (фото, відео, презентації);
- інтерактивне моделювання явищ реального світу (іноді у формі доповненої реальності);
- віртуальне моделювання та інфографіка природних явищ та об'єктів навколишнього світу;
- цифрові вимірювання, оцифрування властивостей реальних та навчальних об'єктів.

З одного боку, вже зараз важливо забезпечити підготовку фахівців з цифровими компетентностями, з іншого – необхідно адаптувати внутрішню організаційну та інституційну логіку, щоб залишатися конкурентоспроможними. Суть полягає в тому, що розширення сучасних ІКТ-компетенцій у найближчому майбутньому впливатиме на процеси формування попиту та пропозиції на ринку праці, коригуючи вимоги до навичок та кваліфікації працюючих людей (Петухова, 2019).

Важливим фактором цифровізації освіти є соціально-психологічні установки молодих людей, які зараз навчаються або готуються до навчання.

Ставлення та орієнтації цих молодих людей дуже відрізняються від поглядів та орієнтацій їхніх попередників. Більшість «цифрових аборигенів» вже працюють онлайн. Статистика показує, що для більш ніж 90% з них Інтернет вже є важливим або абсолютно необхідним джерелом освітньої та професійної інформації (Биков, 2016). Водночас професії, які вони вивчають, можуть стати «менш затребуваними» в найближчому майбутньому з появою нових технологічних рішень (Морзе, 2010, с. 3–8).

Ці тенденції викликають тривогу на національному рівні в будь-якій країні. В умовах зміни технологічних укладів відбувається уповільнення темпів розвитку світової економіки та посилення міжнародної конкуренції. У пошуках виходу з поточних труднощів деякі країни звертаються до протекціоністської економічної політики та переосмислюють напрями й масштаби інвестиційного співробітництва. Дедалі очевиднішим стає акцент на локалізацію виробництва та технологій у межах власних країн.

У цьому контексті знання та набуті компетенції є як перспективними об'єктами інвестування, так і ключовими ресурсами для забезпечення конкурентоспроможності. Для досягнення цих цілей уряди країн розробляють і впроваджують комплексні програми з цифровим порядком денним. Усі вони передбачають модернізацію національної освітньої політики, доповнену цифровою інфраструктурою. Такі програми розвитку цифрової економіки реалізуються в ЄС, США, Китаї, Індії, Японії та інших країнах. Україна також упроваджує такі програми.

Сучасні цифрові технології (онлайн-навчання, BigData, мережеві практики, штучний інтелект, телемедицина, чат-боти тощо) суттєво змінили його структуру. Віртуалізація освіти сприяє практиці дискретності та переривчастості, що є одним із значень поняття «цифровий». Освіта більше не обмежується стінами університетів, коледжів і шкіл, регіональними чи навіть національними кордонами. На це є кілька причин.

Наприклад, роботодавці не завжди задоволені якістю підготовки випускників, а зміст освітніх програм не повною мірою відповідає

потребам ринку праці. Ця асинхронність між очікуваннями роботодавців та майбутніх учителів початкової школи стає все більшою, оскільки цифрові знання та навички стають все більш важливими. Адже після прийняття на роботу нових випускників роботодавці змушені їх перенавчати. Все частіше роботодавці створюють власні навчально-тренінгові центри та корпоративні навчальні заклади.

Окремо варто відзначити тенденції, пов'язані зі змінами в структурі управління системою освіти. Якщо попередні технологічні рішення дозволяли певною мірою автоматизувати навчальний процес, то сьогодні змінюються інструменти та методи управління самою системою, а також можливості безперервної комунікації між студентами, викладачами та навчальними закладами. Такі технології значно скорочують трудовитрати викладачів, адміністративного персоналу, наглядових органів та органів акредитації. Наприклад, розвиток технологій обробки даних і машинного навчання дозволяє повністю автоматизувати вирішення трудомістких завдань – від перевірки домашніх завдань до модерації дискусій між студентами – за допомогою чат-ботів.

Сучасні програмні рішення дозволяють автоматично обробляти інформацію про характер і динаміку навчального процесу (наприклад, поведінку майбутнього вчителя початкової школи, обізнаність з навчальним матеріалом, швидкість засвоєння), його контроль, навчальні стратегії і запити майбутніх учителів початкової школи. Експерти пов'язують розробки в цій галузі освітніх технологій з можливістю практичної трансформації системи освіти від моделі «освіта для всіх» до моделі «освіта для кожного». Це означає створення індивідуальних структур навчання з конкретними персоналізованими траєкторіями, що враховують потреби конкретних майбутніх учителів початкової школи.

Практика масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) Coursera значно розширює освітній інформаційний простір і сприяє впровадженню новітніх освітніх технологій. Основними відмінностями цих програм від традиційних форм дистанційної освіти є безпосередня участь студентів у навчальному процесі, віртуалізація

через створення дистанційних лабораторій та впровадження технологій віртуальної доповненої реальності.

Таким чином, цифровізація стала мейнстрімом як в освіті, так і в сучасному суспільстві. Класична парадигма організації освітнього процесу сьогодні вважається нездатною забезпечити адекватну підготовку до життя в мережі. У науковому дискурсі домінує думка про те, що «аналогова» (класична) система освіти значно поступається «цифровій» (сучасній) версії.

Досвід впровадження цифрових технологій в освітній процес не вважається достатньо дослідженим. Виникають питання щодо впливу на якість базової та прикладної освіти майбутніх учителів початкової школи, а також щодо перспектив майбутнього попиту на класичну денну освіту. Два роки тому провідні американські компанії (Google, Hilton, Apple, Bank of America) повідомили про можливість найму на роботу людей без академічної освіти (Прохорова, 2015, с. 113–116). Викладачі навчальних закладів в Україні та за кордоном сходяться на думці, що перехід до цифрових форм навчання займе значний проміжок часу (найближчі 7-10 років, а то й більше), а його реалізація буде різнитися залежно від рівня освіти, регіону та країни.

Дослідники стверджують, що технологічний аспект не обов'язково є найважливішим у процесі оцифрування освіти. Більш важливим є те, що можна назвати «людським фактором» – об'єктивна і суб'єктивна готовність викладачів та майбутніх учителів початкової школи до роботи в цифровому інформаційному просторі. Це пов'язано з різним рівнем комп'ютерної грамотності та інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи, що призводить до варіативності в переведенні навчання в онлайн-формат.

Цифровізація освіти – це процес, який вирішить усі нагальні проблеми, пов'язані з навчанням дітей та підготовкою молоді до праці. На цьому шляху важливо те, що ми не повинні стояти на місці. У найближчому майбутньому, коли штучний інтелект, цифрові та роботизовані системи звільнять людство від рутинної роботи, алгоритмів і репродуктивної діяльності, необхідно

буде творчо і критично мислити, невпинно досліджувати і вивчати невідоме, ухвалювати відповідальні рішення в ситуаціях зростаючої невизначеності і ризику, творчо і продуктивно працювати в професійних групах. Зростатиме попит на людей, здатних творчо і продуктивно працювати в професійних об'єднаннях. Саме з такою перспективою як наукова, так і освітня спільноти шукають рішення у сфері цифровізації освіти (Жалдак, 2009, с. 3-10).

Цифровізація суспільства – це процес, котрий постійно змінює все: промисловість, економіку, підприємництво, освіту та інші галузі. Примітно, що цей процес був досить поступовим у перше десятиліття, але з часом все більше прискорюється. Дослідники називають це хвилею цифрового підприємництва і стверджують, що «в цифрову епоху підприємництво є більш затребуваним, ніж будь-коли раніше». Однак цифрове підприємництво не обмежується онлайн-зустрічами, безпаперовими офісами та соціальними мережами. Його слід розглядати як цілісний спосіб мислення, що охоплює всі організаційні процеси, включно з комунікацією та наданням послуг. Якщо нам вдасться «мислити по-цифровому», ми зможемо досягти довгострокового успіху, наприклад, інтегрувавши підтримку цифрових процесів на всіх рівнях» (Скворцова, 2011, с. 9–12).

Таким чином, світ опинився в цифровому просторі миттєвої комунікації та зворотного зв'язку. Там ланцюжок взаємозв'язків трансформується, і час реагування має бути таким же швидким, інакше очікувані результати не будуть досягнуті.

Дослідники з IMD Business School (Швейцарія) використовують термін «цифровий вихор» Digital Vortex (DV) (Ferrari, 2011), щоб описати, як, здавалося б, невеликі і не завжди помітні зміни набирають «вихроподібної» швидкості і перетворюються на величезну, глобальну цифрову трансформацію. Все більше відкриваються нові можливості, яких раніше не було, генеруються знання та інформація, яких раніше не існувало, з'являються моделі діяльності, які не можна було навіть уявити – так DV трансформує суспільне життя.

Часто термін «цифрова трансформація»

використовується для опису процесу, за допомогою якого компанії (зокрема освітні установи) використовують соціальні, інформаційні та цифрові технології для переходу від застарілих підходів до нових форм (Scott, 2015). Це передбачає інший спосіб мислення, залучення інновацій, нові моделі діяльності (навчання та викладання), оцифрування та ширше використання цифрових технологій для покращення очікуваних результатів. Слід зазначити, що термін «цифрова трансформація» ризикує стати таким же неоднозначним за значенням, як і термін «хмара», особливо з огляду на те, що він зараз досить активно просувається. Дослідники пояснюють цей прогноз тим, що він використовується майже для всього, що стосується всіх інновацій, орієнтованих на використання цифрових технологій.

Як тренд цифрової трансформації вплине на промислові технології, зокрема й на освіту? Дійсно, хвиля цифрової трансформації як поєднання економічних і технологічних сил змінила світ, підриваючи цілі галузі та окремі компанії. Загальновідомо, що за останні 10-15 років деякі з найвідоміших світових брендів, такі як Blackberry, Kodak та Blockbuster, відійшли в тінь. Причини їхнього занепаду можуть бути різними, але всі вони мають одну спільну рису: не змогли зберегти свою автентичність та актуальність. У цифровому просторі, де штучний інтелект, автоматизація та машинне навчання докорінно змінюють повсякденне життя, інновації, які могли бути актуальними ще десять років тому, швидко виходять з ужитку. Це свідчить про те, що суспільство усвідомлює необхідність творчого та креативного планування і здатності ухвалювати своєчасні та критичні рішення, що має вирішальне значення для певних інституцій та окремих осіб, які хочуть залишатися гнучкими та конкурентоспроможними.

Сьогодні можна з упевненістю стверджувати, що майбутнє професії не було більш невизначеним з часів промислової революції. Звичайно, важко передбачити, які професії будуть доступні в найближчому майбутньому, але ширший спектр інноваційних, постійно оновлюваних цифрових інструментів знадобиться навчальним закладам, які хочуть

підготувати своїх студентів до життя в цифровому світі й тримати їх в курсі подій. Це свідчить про необхідність і неминучість прискорення цифрової трансформації освіти. На користь такого бачення свідчить і той факт, що навчальні заклади були змушені взяти участь у глобальному експерименті з термінового впровадження технологій дистанційної освіти у 2024 році. Працівники освіти в усьому світі стрімко піддаються впливу DV. Цей процес уже виявився початком нового шляху розвитку систем освіти в усіх країнах. Освітняни визнають, що різні форми дистанційного та змішаного навчання продовжуватимуть розвиватися і набиратимуть обертів у майбутньому. Це призведе до змін у традиційних методах і підходах до викладання або реформування системи освіти в цілому (Спірін, 2009).

Таким чином, DV безпосередньо формує виклик для закладів вищої освіти щодо переосмислення не лише того, як вони реалізують освітні процеси, а й середовища, у якому відбувається навчання та викладання. Іншими словами, процес цифрової трансформації не лише порушує усталені традиційні методи навчання, але й вказує на практичні проблеми в проєктуванні цифрових просторів у навчальних закладах. В останні роки ці питання сформували розуміння того, що це більше, ніж набір технологій та комп'ютерних додатків, покликаних покращити загальну ефективність роботи школи. Йдеться про безперервне переформатування цифрового простору, зокрема інформаційно-освітнє середовище (IOC) закладу та цифрові інструменти, що надаються DV. Узагальнюючи напрацювання відомих науковців та практиків (Петухова, 2019), інформаційно-освітнє середовище – це сукупність системно та логічно впорядкованих електронних освітніх ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій, що організовують і підтримують освітній процес, а також цифрове робоче місце викладача для задоволення потреб учасників освітнього процесу.

Аналітичні дослідження показують (Скворцова, 2011, с. 9–12), що багато навчальних закладів у всьому світі вже інвестували в технології для підвищення ефективності викладання та якості навчання, але вони

недостатньо добре інтегровані з додатками, які вже використовуються закладом, викладачами та майбутніми вчителями початкової школи. Досвід показує, що багатьом навчальним закладам бракує ІТ-інфраструктури, тобто автентичного цифрового простору, а отже, і ІОС. Таким чином, створення цифрових просторів у закладах освіти в результаті цифрової трансформації є досить глибокою темою, яка потребує ретельного дослідження. За даними міжнародних дослідників (Krumsvik, 2008, р. 279-290), майже дві третини керівників шкіл у різних країнах вже сьогодні очікують, що цифрова трансформація змінить їхні моделі навчання. Інвестори також заохочують до цього:

- школи, які поєднують усі освітні ресурси та послуги з цифровими можливостями, отримують винагороду;

- їх цікавить не лише залучення цифрових технологій, а й те, як навчальні заклади реалізують освітню діяльність за допомогою передових цифрових технологій та штучного інтелекту.

Висновки та перспективи дослідження.

Коротше кажучи, події останніх кількох років показали, що освітяни завжди повинні бути готовими до найкращого і найгіршого. Ті, хто формує освітню політику, повинні уважно стежити за тим, чи йде освіта в ногу з цифровим суспільством. Якою буде ціна нездатності адаптуватися? Відповідь може полягати у створенні культури навчання впродовж життя, заохоченні гнучкого підходу до організації освітнього процесу та заохоченні творчого мислення, яке постійно враховує цифрові технології. Надзвичайно обізнані та цифрово-компетентні користувачі все частіше будуть очікувати більш якісних та доступних освітніх послуг. Саме тому бажано мати в команді висококваліфікованих технологів, які формуватимуть цифровий простір навчальних

закладів:

- PR (Public Relations) – повинні мати функціональну відповідальність за формування іміджу школи в суспільстві, особливо в соціальних мережах;

- іміджмейкери – фахівці, які створюють імідж школи та формують громадську думку про школу;

- спічрайтери – фахівці, які готують матеріали;

- спіндоктор – радник, який реагує на повідомлення ЗМІ про діяльність навчальних закладів.

Загалом, цифрова трансформація освіти – це не лише впровадження або додавання цифрових технологій до існуючих традиційних систем та освітніх технологій, а й необхідність послідовної еволюції системи освіти від початку до кінця та одночасне реформування її організації. Звичайно, для більшості навчальних закладів у всьому світі це складне завдання, подібне до модернізації досить потужного промислового підприємства. Цифрова трансформація структурно змінює ринки та характер роботи. Тому освітянам необхідно передбачати та впроваджувати структурні зміни, радикально покращувати умови навчання та викладання, продовжуючи при цьому використовувати традиційні підходи.

Таким чином, до практичної складової розвитку цифрової компетентності сучасного майбутнього вчителя початкової школи можна віднести використання новітніх технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку, використання цифрових ресурсів для пошуку, створення та обміну дидактичними матеріалами, управління та організацію освітнього процесу засобами цифрових технологій, використання цифрових технологій для оцінювання результатів навчання школярів.

Література

- Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. No 4. с. 115–130. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 (Дата звернення: 04.04.2024)
- Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис Національного педагогічного*

- університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. No 7. 2009. С. 3–10.
- Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018. *Цифрова компетентність*. 2018. URL: dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1
- Концепція нової української школи. 2016. URL : [https://www.kmu.gov.ua/storage/app-media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf) (Дата звернення: 04.04.2024)
- Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. No 5. 2014. С. 27–39.
- Морзе Н. В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University*, No 6(2019) 14 інформатичних компетентностей випускників в Україні). Комп'ютер у школі та сім'ї. No 8. 2010. С. 3–8. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2010_8_2 (Дата звернення: 04.04.2024)
- Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Автореф. дис. ...д. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2009. 43 с.
- Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24 (Дата звернення: 04.04.2024)
- Скворцова С. Професійна компетентність учителя початкових класів. *Початкова освіта*. Методичний порадник. Випуск 8 (56). No32 (608). 2011. с. 9–12.
- Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. No 5 (13). 2009. С. 5
- DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. *Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. November 15, 2018. URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptualreference-model> (Дата звернення: 04.04.2024)
- Ferrari, A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *Luxemburg: IPTS-JRC*. 2011. URL : <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf> (Дата звернення: 04.04.2024)
- Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. URL : <http://www.icitc.org/Proceedings2013/Papers%202013/05-1-Krumsvik.pdf> (Дата звернення: 04.04.2024)
- Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 4 (13). 2014. P. 279–290.
- Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> (Дата звернення: 04.04.2024)
- The ISTE National Educational Technology Standards (NETS-T) and Performance Indicators for Teachers. URL: http://www.iste.org/Content/Navigation-Menu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf (Дата звернення: 04.04.2024)

Reference

- Bykov, V. & Leshchenko, M. Digital humanistic pedagogy of open education. *Theory and Practice of Social Systems Management*. Iss. 4. 115–130. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference

- Model. November 15, 2018. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptualreference-model> (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Ferrari, A. (2011). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg : IPTS-JRC. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>. (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Key competencies for lifelong learning 2018. Digital competence. (2018). dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1 (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Krumsvik, R. (2013). Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/05-1-Krumsvik.pdf> (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Krumsvik, R. (2014). Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 4 (13). 279–290 (eng).
- Morze, N. V. (2010). Can the information literacy of students be higher than the competence of those who teach them? *Computer in School and Family*. Iss. 8. 3–8. http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2010_8_2 (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Morze, N. V. & Kocharian, A. B. (2014). Model of the standard of ICT competence of university teachers in the context of improving the quality of education. *Information Technologies and Teaching Aids*. Iss. 5. 27–39 (ukr).
- Petukhova, L. E. (2009). Theoretical and methodological principles of forming computer competences of future primary school teachers (author's abstract of thesis for obtaining the degree of the Doctor of Pedagogical Sciences) (ukr).
- Prokhorova, S. M. (2015). The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*. Issue 4. 113–116. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24 (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Scott, C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Skvortsova, S. (2011). Professional competence of a primary school teacher. *Primary education. Methodological guide*. Issue 8 (56). No. 32 (608). 9–12 (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Spirin, O. M. (2009). Information and communication and computer skills as components of the system of professional and specialized competencies of a computer science teacher. *Information Technologies and Teaching Aids*. Iss. 5 (13). <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169> (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- The concept of New Ukrainian School. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app-/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- The ISTE National Educational Technology Standards (NETS-T) and Performance Indicators for Teachers. URL: http://www.iste.org/Content/Navigation-Menu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Zhaldak, M. I., Ramskyi, Yu. S. & Rafalska, M. V. (2009). Model of the system of social and professional competencies of an informatics teacher. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 2. Computer-oriented learning systems*. Iss. 7. 3–10. (ukr).

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Volodymyr Kovalchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, e-mail: Kovalchuk.volodymyr62@gmail.com

Ivan Vasylykiv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, e-mail: ivan-v@i.ua

The review article highlights the essence of the concept of "digital competence" and establishes that it is an important component of general professional competence of a modern teacher. Its components and content are outlined, it is found that digital competence includes interaction with digital devices and modern technologies for learning, work and social activity. Particular attention is paid to the conditions for future primary school teachers to acquire digital competence in the modern digital information educational environment. The main advantages of the modern digital information educational environment are the following: ensuring wide access to learning at convenient time and, accordingly, increasing the speed of completing educational programs by individual students; creating conditions for implementing differentiated and comprehensive learning; changing the main role of designing educational tasks from the role of the teacher; transforming the organization, management and assessment of learning, presenting educational materials and managing the educational process. It is proven that digital competence requires constant development for effective professional activity in the modern minimal environment. Acquisition of digital competence increases the general development of the competencies of future primary school teachers, attaining their professional skills, ensuring the competitiveness of work, promoting personal development, continuous education. It also develops the ability to acquire knowledge and integrate it into existing knowledge, actively uses digital technologies in the educational process, enhancing its educational quality. The formation and development of digital competence is considered as the process of acquiring stable, integrated and systematized knowledge in pedagogy, psychology, computer science, computer technologies, teaching methods, changing them in new situations, personal qualities and the ability to achieve significant results in professional activity. It can be concluded that the introduction of digital technologies in education is not only the use of new digital tools, but first of all the creation of an environment that offers innovative learning opportunities, the design of individual educational routes and the creation of unique educational electronic/digital products.

Keywords: competence; digital competence; digital literacy; digital technologies (DT); educational institutions (EI); Digital Vortex (DV); information and communication technologies (ICT), information and educational environment (IEE); massive open online courses (MOOC).

Авторський внесок кожного із співавторів: Ковальчук В. Ю. – 50 %, Васильків І. Б. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 85 % («StrikePlagiarism» ID 330069844)

© Ковальчук Володимир Юльянович, Васи́ків Іван Богданович, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-5>

UDC 378:[37.011.3–051:78]:004

Liu Di
Postgraduate student
of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
Sumy, Ukraine
science@fizmatsspu.sumy.ua

MODEL OF STEAM-ORIENTED TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR INFORMATION AND DIGITAL CULTURE

In the context of STEAM education (science, technology, engineering, art, mathematics), the problem of training music teachers lies in the need to integrate the art of music with other disciplines. This requires music teachers to have professional knowledge and skills in the field of music and understand technology, engineering solutions, and scientific approaches. The training of such teachers should consider the ability to use modern technological tools, interdisciplinary teaching methods, and integration of music into the overall STEAM context.

Developing teachers' critical thinking and skills to create innovative curricula is also essential. Therefore, the article aims to model and substantiate a model for the development of information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training. We used the modeling method, based on which we developed and justified the corresponding model. The model consists of target, theoretical-methodological, substantive, and criterion and result blocks. The model is based on several methodological approaches (systemic, informational, digital, and cultural), provides for the observance of didactic principles in education (the principle of individualization of learning, interdisciplinary integration, creativity, the use of digital technologies), is implemented through the modernization of the content of the training (special course "Information and Digital Culture of Musicians and STEAM Education"), the use of forms (lectures, practical classes and work in pairs), methods (project, research, modeling, brainstorming, method of professional-problem reflection) and means (digital resources and STEAM projects) of training and, thanks to the developed diagnostic apparatus (criteria, indicators and levels), makes it possible to track the result – the development of the Information and Digital Culture of future music teachers.

Keywords: information and digital culture, music teachers, STEAM, model, STEAM-oriented professional training, vocational education.

Statement of the problem. The task of a music teacher is to promote aesthetic education, the formation of the musical culture of the individual, his/her worldview and perception of the world through the student's immersion in the texts of spiritual culture, personal enthusiasm, artistry, improvisation, and effective pedagogical activity. Therefore, as V. Orlov rightly notes, professional training of future music teachers is aimed at "individualized development of professionally important qualities and abilities, professional knowledge and skills, transformation of the inner world of an individual, creative self-realization in the profession" (Orlov et al., 2012). These priorities determine the need for teachers to successfully build their professional activities based on the effective use of innovative technologies, among which STEAM is distinguished by the interdisciplinary interaction of art with scientific fields, which provides the basis for better and more comprehensive preparation of young people for self-realization in the technological world. STEAM, which combines Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, is becoming a methodological approach in education and a guiding principle for the formation of deep and comprehensive knowledge. Because of this, the question of STEAM education's impact on training a music teacher turns out to be especially relevant and potentially effective. That actualizes the need to develop information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training.

Analysis of current research. With the development of IT and the consequences of humanization and humanitarianization of education, one of these promising areas is the direction of STEM (Semenikhina et al., 2022) and STEAM, recognized as effective and innovative for developing the educational industry. The problems and prospects of STEM and STEAM education are considered in recent scientific research (Andrievska & Bilousova, 2017; Özer & Demirbatır, 2023; Yurchenko & Semenikhina, 2023; Ramsey, 2022). Scientists highlight the theoretical and methodological foundations of the development of STEAM education, analyze the scientific and pedagogical experience of implementing the ideas of STEAM education, and identify the features of training STEAM teachers.

Many scientists were also engaged in pedagogical modeling of music teacher training. In particular, T. Plyachenko (2012) considered the essence, content, and significance of the competence model in the professional training of future music teachers. He reviewed the groups of competencies that ensure the success of the professional activity of a music teacher in secondary schools.

V. Zhelanova (2020) substantiated and developed a model of professional competence for a future music teacher. The author shows that the value, spiritual, and aesthetic priorities objectively determine the need for competent music teachers in contemporary educational art institutions. N. Evstigneeva (2005) investigated the model of

preparing a future teacher to use music as a means of self-regulation of the functional state of students. I. Shcherbak (2018) notes that the training of future teachers of musical art is a general education of a professional as an integration of knowledge, thoughts, feelings, and activities. It is based on spirituality, a high level of intellectual, ethical, and human qualities and needs of the individual. A model was proposed for teacher training, the result of which is the readiness of future teachers of musical art for students' civic education.

Scientists I. Shvets and N. Kravtsova (2019) in the developed organizational and methodological model prove that the features of the implementation and formation of the vocal and performing culture of the future teacher of musical art are due to creative, individual, psychological, physiological and musical characteristics, the presence of personal musical experience. E. Provorova and C. Jingjing (2017) in their publication characterize the practical implementation of the model of methodological training of a future music teacher in the aspect of artistic reflection. The authors' model of the formation of artistic reflection in the process of teaching vocals contributes to the formation of a positive attitude toward artistic reflection in future music teachers, the desire for self-realization in musical performance, awareness by future music teachers of the nature and features of artistic reflection and peculiarities of their own thought processes, possession of appropriate reflective skills and professionalism in musical performance. At the same time, the generalization of scientific research on modeling the training of music teachers showed the lack of models that would substantiate the development model of information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training.

The article aims to model and substantiate the development model of information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training. The information and digital culture of a music teacher is a holistic quality of his/her personality, which is based on a critical look at information processes and the possibilities of using digital technologies in music and music teaching, and combines knowledge and skills to work with

information and digital technologies within the framework of professional activity and for one's own self-development.

Methods. We used the modeling method. From a philosophical point of view, "modeling" is interpreted as a way of studying objects through the perception of their models and as a process of constructing and studying models of real objects, phenomena and objects that are built to determine, improve and rationalize the properties and structure of these phenomena and objects, as well as to control them (Shynkaruk et al., 2002). Theoretical and methodological foundations of modeling in pedagogical science are revealed in the works of I. Ziaziun (2004), Y. Lodatko (2007) and others. Scientists emphasize that modeling allows for combining theoretical and practical ideas about the phenomenon and establishing the structure and stages of the process, object or phenomenon under study to improve its quality and efficiency further. The analysis of scientific research made it possible to conclude the importance of the method of pedagogical modeling. It makes it possible to create a specific analog of the phenomenon under study and is a conceptual tool for its recognition. It provides understanding of the connections and relationships between the various components of the process under study, the ability to determine goals, ways, and means of achieving them, the possibility of obtaining effective (qualitative) results, and creates conditions for identifying internal resources to improve the simulated process. (Yagupov, 2003).

Results. The development model of information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training is a structure characterized by features inherent in the system – a set of its constituent elements. Its important characteristic is integrity and completeness, ensured by systemic-creative connections and relations between elements.

The development model of information and digital culture of music teachers in the conditions of STEAM-oriented professional training has determined its multi-level structure, expressed in blocks: target, theoretical and methodological, content, and criterion and result (Fig. 1).

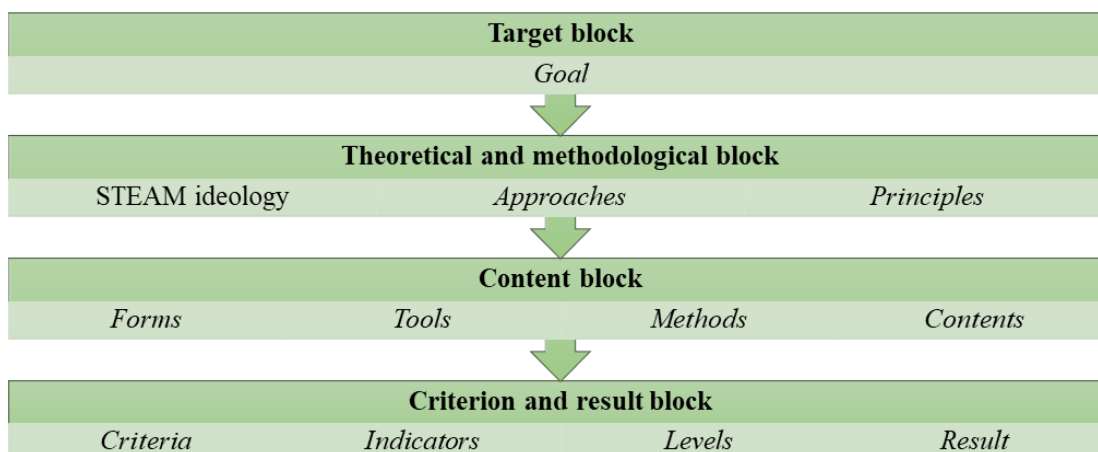


Fig. 1. Blocks of the development model

Thus, the target unit performs the functions of goal-setting and forecasting. Goal-setting involves setting a goal and tasks related to its achievement. The predictive function is to orient the learning process towards the expected result. This block emphasizes the purpose of the model implementation – the development of the IDC of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training. Achieving the goal involves awareness of the importance of forming this phenomenon among teachers and the ability of universities and teachers who implement educational and music teacher training programs to create conditions for STEAM-oriented professional training. That means they must be able to implement interdisciplinary connections, organize a group project, and interact in offline learning and the digital environment of their educational institution.

The target block determines the purpose of the next, theoretical and methodological block, which performs a regulatory function about the content, forms and methods, and the activities of a subjects of the designed process. A set of methodological approaches to the purpose of the simulated process represents that block. We found the following to be optimal for the development of information and digital culture (IDC) of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training:

- systemic (this approach demonstrates the theoretical and practical foundations of the IDC of music teachers, the relationship between the model components, and the general view of the problem of professional training of future music teachers and the development of the IDC of music teachers. At the

same time, the problem can be considered within the framework of a continuous pedagogical education in the process of studying students in higher education institutions);

- informational (imitation of the information approach will provide a set of scientific knowledge, principles, conditions, and functions that reflect the information aspects of reality, which are provided by informatics and implemented during information and analytical activities. The information approach helps future music teachers develop a deep understanding of musical concepts, develop critical and creative thinking, and use these skills in practical work with students. This approach contributes to creating conditions for comprehensive and deep development of music education and improves future music teachers' training quality. It allows students to access diverse and up-to-date information, which is key to their success in their professional endeavors);

- digital (the digital approach is aimed at creating a dynamic and interactive learning environment that meets the needs of modern education and contributes to the effective assimilation of knowledge by students, and also, the digital approach helps to make the training of future music teachers more accessible, interesting and effective, expanding opportunities for creativity and self-expression of students);

- cultural (cultural approach is aimed at solving important pedagogical tasks: formation of a worldview, deepening of the student's artistic thesaurus, provision of cultural knowledge, development of the valuable personal and intellectual sphere, promotion of a deeper understanding and

experience of the emotional and figurative content of works of various types of art, development of skills in creating an artistic dialogue, activation of direct emotional reactions, expansion of the boundaries of formative self-expression, and thereby promoting creative self-expression) approaches.

The connection between theoretical provisions and educational practice in the development of the model was built basing on principles that reflect the main regularities of the programmed process – the dependence of the educational process on the needs of society and the individual; dependence of learning on the individual characteristics of a student; interconnection of the purpose, objectives, content, methods, forms, and results of the educational process. Our model considers the principles of individualization of learning, interdisciplinary integration, creativity, and using digital technologies without focusing on general didactic ones.

Implementing the model for developing music teachers' information and digital culture in the context of STEAM-oriented professional training required attention to numerous aspects, including the development of content and the choice of teaching forms, means, and methods. Therefore, the third, substantive block of the model emphasizes the peculiarities of the organization of the educational process, which, in our opinion, is supported by digital means of Internet resources and STEAM projects. This unit performs formative, organizational, and motivating functions due to the involvement of specific means. Many digital tools can be used to develop future music teachers' information and digital culture. The most common, in our opinion, are the following:

- Specialized music programs and applications. These can include music production programs (e.g., GarageBand, FL Studio), audio and video editors (e.g., Audacity, Adobe Premiere Pro), music graphics and music theory programs (e.g., MuseScore, Sibelius), and programs for learning instruments or vocals.

- Interactive websites and apps. Some websites and apps offer interactive exercises and games to learn music, recognize notes, acoustic and rhythmic skills, and develop hearing and vocal skills.

- Virtual and augmented reality: The use of virtual reality or augmented reality can be an effective tool for learning musical instruments, arrangements, and composition, as well as interacting with musical material.

These digital learning tools can help future music teachers expand their knowledge and skills in music education and prepare them to use digital technologies effectively in the educational process.

Internet technologies may be used as a means of learning in order to provide access to educational material, communication, cooperation, and interactive learning. They include a variety of online resources, platforms, tools, and services that can be used to learn on your own. Such Internet technologies include:

- Online courses and video tutorials. The Internet contains many resources for teaching music, from video tutorials on YouTube to specialized online learning platforms such as Coursera, Udemy, or Khan Academy, which provide access to various courses on different topics – from music courses to math to programming. Some may also offer classes in music theory, music history, arrangement, and other aspects of music education.

- Virtual classes and webinars. Webinars and online courses allow teachers to deliver lessons and lectures in real time over the Internet, providing an opportunity to interact with students and discuss the material.

- Electronic textbooks and resources. Electronic books, magazines, and articles available online allow future music teachers to access up-to-date and interactive teaching materials.

- Online forums and communities. Online forums and communities provide an opportunity to share experiences and knowledge with other participants, get answers to questions, and help solve problems.

- Interactive exercises and games. Interactive learning exercises and games create interesting and engaging ways to learn the material, promoting the assimilation of knowledge through gameplay.

Internet technologies can make learning more accessible, effective, and engaging for students.

STEAM projects are the leading teaching tool

for developing information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training. In STEAM projects, the emphasis is on developing scientific and technical skills and including the artistic and creative component. That contributes to creating more integrated and comprehensive learning processes where students can apply different types of knowledge to solve real-world problems.

STEAM projects can include the creation of musical compositions, the development of visual effects for presentations, the production of interactive exhibitions, or the exploration of the interaction of art and mathematics in creating visual works. This approach is designed to develop students' versatility of personality, manifested through a combination of different types of knowledge for creative and innovative problem-solving. The structural unit of the model is a set of teaching methods aimed at developing future music teachers' information and digital culture in the context of STEAM-oriented professional training. When choosing teaching methods, we were guided by the goal, the way of assimilating the content, and the nature of the interaction of the subjects in the projected process. We considered the complex combination of problem-search methods (project, research, modeling, brainstorming) and the technique of professional problem reflection (the method is based on the ability to identify the most critical problems of the development of music education and use innovative pedagogical experience in solving them, to discuss and justify personal and professional positions on various musical and pedagogical phenomena) as optimal. The training of future music teachers is characterized as a systematic approach to the study of pedagogical situations in which students encounter real or potential problems of professional nature. The method also allows future music teachers to actively learn from practical experience, and develop critical thinking and reflexivity, which is important for their professional development.

The efficiency and effectiveness of the educational process for developing information and digital culture of future music teachers in the conditions of STEAM-oriented professional training is determined by the choice of the necessary forms of training organization. The forms of organization of

training within the framework of our model were determined by the types of interdisciplinary activities organized to develop the information and digital culture of future music teachers in the conditions of STEAM-oriented professional training, namely: group classes such as lectures, practical classes, and work in pairs.

The core of the content part is due to the set of characteristics of the components of the professional and informational-digital culture of a music teacher (the system of professional and value orientations; the system of knowledge, skills, and abilities related to instrumental and performing activities in the conditions of general music education; the ability to use various digital means in the professional activity of a music teacher, competence of both general professional and special nature; professional and personal qualities of a music teacher, the need for constant self-development and self-improvement in professional activity, an integral part of which is instrumental performance).

The content component involves, along with mastering professional disciplines, the study of the special course "Information and Digital Culture of Musicians and STEAM Education" (Liu, 2024). The study of this special course is provided for students of 2nd-3rd years. The scope of the discipline is 4 credits (120 hours), of which 10 hours of lectures, and 30 hours of practical classes. This particular course aims to provide future music teachers with comprehensive preparation for using digital technologies and integrating information and digital culture into the educational process in STEAM education. The main task is to train teachers to successfully implement innovative teaching methods and use digital resources to improve the quality of music education.

The course provides for mastering the following topics: STEAM education of musicians. The influence of information and digital culture on musical thinking. Development of information and digital culture of musicians based on interdisciplinary integration of knowledge. Innovative learning technologies and projects. A project for the creation and use of music software products.

The study of the discipline involves the implementation of various STEAM projects:

– Project "Virtual Music Laboratory" (task: to create a virtual environment for experimenting with musical effects and arrangements using software tools);

– Project "Virtual Orchestra" (task: to create a virtual orchestra using music programs and interactive technologies);

– Project "Musical Signal Processing" (task: to research and use digital technologies for processing sound signals to create new sound effects);

– Project "Music and Graphics in Interactive Spaces" (task: to create an interactive visualization for musical compositions in three-dimensional space);

– "Music and Artificial Intelligence" project (task: to use artificial intelligence algorithms to create musical compositions and arrangements).

Each of these projects has the potential to broaden future music teachers' understanding of how technology can enhance and enrich their musical and educational practices and thus develop their digital information culture.

The fourth, criterion and result block of the model includes a description of the components of information and digital culture and the criteria for its development, which we express through the indicators of "knowledge in the fields of music and DT," "ability to involve DT in solving creative problems," "ability to reflect," which make it possible

to characterize the levels of development of information and digital culture of future music teachers – primary, medium, high, expert.

The result of implementing the model will be positive changes in the levels of development of the IDC of music teachers.

Conclusions. We have developed and substantiated a model for the development of information and digital culture of music teachers in the context of STEAM-oriented professional training, which consists of targeted, theoretical-methodological, content-based, and criterion and result blocks. The model is based on some methodological approaches (systemic, informational, digital, and cultural), provides for the observance of didactic principles in education (the principle of individualization of learning, interdisciplinary integration, creativity, the use of digital technologies), is implemented through the modernization of the content of the training (special course "Information and Digital Culture of Musicians and STEAM Education"), the use of form (lectures, practical classes and work in pairs), methods (project, research, modeling, brainstorming, method of professional-problem reflection) and means (digital resources and STEAM projects) of training and, thanks to the developed diagnostic apparatus (criteria, indicators and levels), makes it possible to track the result – the development of the IDC of future music teachers.

References

- Andriievskaya, V.M., & Bilousova, L. I. (2017). BYOD concept as a tool for implementing STEAM education. *Physics and Mathematics Education*, 4(14), 13–17 (ukr).
- Evstignieieva, N. (2005). Preparation of the future teacher for the use of music as a means of self-regulation of the functional state of students. Thesis for the degree of Cand. of Ped. Sciences. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (ukr).
- Liu, D. (2024). STEAM Education and its potential impact on music teacher training outcomes. *IT and Educational Analytics*, 1(2), 44–51 (eng).
- Lodatkо, E. O. (2007). Modeling of educational systems in the context of the value orientation of socio-cultural space. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Ped. Science*. Cherkasy, 112, 32–40 (ukr).
- Orlov, V. F., Fursa, O. O., & Banit, O. V. (2012). Pedagogical skills of a teacher of art disciplines: method. Manual : Edelweiss (ukr).
- Özer, Z., & Demirbatır, R. E. (2023). Examination of STEAM-based digital learning applications in music education. *European Journal of STEM Education*, 8(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/12959> (eng).
- Pliachenko, T. (2012). Competence model in the structure of professional training of the future music teacher. Modern strategies of university education: qualitative dimension: materials of International scientific and

- practical conferences, 722–729. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Provorova, E. M., & Jingjing, Zh. (2017). Substantiation and implementation of the model of methodological training of the future music teacher in the aspect of artistic reflection. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 2 (88), 224–230 (ukr).
- Ramsey, G. P. (2022). Integrating science, technology, engineering, and math (STEM) and music: Putting the arts in science, technology, engineering, arts, and math (STEAM) through acoustics. *Journal of the Acoustical Society of America*, 152(2), 1106–1111. <https://doi.org/10.1121/10.0013571> (ukr).
- Semenikhina, O., Yurchenko, K., Shamonia, V., Khvorostina, Y., Yurchenko, A. (2022). STEM-Education and Features of its Implementation in Ukraine and the World. Paper presented at the 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2022 – Proceedings, 690–695. <https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803620> (ukr).
- Shcherbak, I. V. (2018). Preparation of a teacher of musical art to civic education: a teaching aid : Ilion (ukr).
- Shvets, I., & Kravtsova, N. (2019). Organizational and Methodological Model of Formation of Vocal and Performing Culture of the Future Teacher of Musical Art. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 19 (4), 440–453 (ukr).
- Shynkaruk, V.I., Bystriysky, E.K., Bulatov, M.O., & Ishmuratov, A.T. (2002). Philosophical Encyclopedic Dictionary : Abrys (ukr).
- Yagupov, V. V. (2003). Modeling of the educational process as a pedagogical problem. *Continuous professional education: theory and practice*, 1, 28–37 (ukr).
- Yurchenko, K. V., & Semenikhina, O. V. (2023). STEM-education on open educational platforms. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 208, 282–287. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-282-287> (ukr).
- Zhelanova, V. (2020). Model of professional competence of the future teacher of musical art. *Pedagogy and Psychology*, 63, 51–59. <https://doi.org/10.34142/2312-2471.2020.63.06> (ukr).
- Ziazyun, I. A. (2004). Philosophy of Pedagogical Worldview. *Professional Education: Pedagogy and Psychology*, 4, 209–221 (ukr).

МОДЕЛЬ STEAM-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЇХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ

**Лю Ді, аспірант Сумського державного педагогічного університету імені
А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, e-mail: science@fizmatsspu.sumy.ua**

В умовах STEAM-освіти (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика) проблема підготовки вчителів музики полягає в необхідності інтеграції музичного мистецтва з іншими дисциплінами. Це вимагає від вчителів музики не лише професійних знань і навичок у галузі музики, але й розуміння технологій, інженерних рішень і наукових підходів. Підготовка таких учителів повинна враховувати здатність використовувати сучасні технологічні інструменти, міждисциплінарні методи навчання та інтеграцію музики в загальний STEAM-контекст. Важливо також розвивати в учителів критичне мислення та креативність для створення інноваційних навчальних програм. Тому метою статті є змодельовати та обґрунтувати модель розвитку інформаційно-цифрової культури вчителів музики в умовах STEAM-орієнтованої професійної підготовки. Ми використовували метод моделювання, на основі якого розробили і обґрунтували відповідну модель. Модель складається з цільового, теоретико-методологічного, змістовного та критеріально-результативного блоків. Модель базується на низці методологічних підходів (системний, інформаційний, цифровий та культурологічний), передбачає дотримання дидактичних принципів у навчанні (принцип індивідуалізації навчання, міжпредметної інтеграції, креативності, використання цифрових технологій), реалізується через модернізацію змісту навчання (спекурс «Інформаційно-цифрова культура

музикантів та STEAM-освіта»), використання форми (лекції, практичні заняття і робота в парах), методів (проектний, дослідницький, моделювання, мозковий штурм, метод професійно-проблемного рефлексування) і засобів (цифрові ресурси та STEAM-проекти) навчання та завдяки розробленому діагностичному апарату (критерії, показники й рівні) дає можливість відслідкувати результат – розвиток ІЦК майбутніх учителів музики.

Ключові слова: інформаційно-цифрова культура, учителі музики, STEAM, модель, STEAM-орієнтована професійна підготовка, професійна освіта.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 91 % («StrikePlagiarism» ID 329754392)

© Liu Di, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-14>

УДК 378.016:81'243:004.032.26

Ольга Миколаївна Нежива

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4229-6754>

докторка філософських наук, доцентка,

доцентка кафедри іноземних мов професійного спрямування

Національного університету харчових технологій

м. Київ, Україна

nezhyva@gmail.com

МОЖЛИВОСТІ НЕЙРОМЕРЕЖ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В оглядовій науковій розвідці проаналізовано можливості використання нейромереж при вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. Визначено, що нейромережа є комп'ютерною програмою, яка функціонує за принципом людського мозку. Вона обробляє вхідні дані через систему «нейронів» – простіших програм, що взаємодіють між собою, і на основі цієї взаємодії генерує результат обчислень, враховуючи попередній досвід та помилки, зроблені під час попередніх запусків. Сьогодні нові інструменти активно впроваджуються в освітній процес для вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. Нейромережі є чудовими помічниками для викладачів у створенні та підготовці матеріалів до занять, які є оригінальними, цікавими та мотивуючими студентів у вивченні іноземної мови. До того ж можна використовувати для самостійної роботи студентів над власними помилками та як гарний спосіб урізноманітнення занять, тому що може замінити живого співрозмовника.

Ключові слова: нейромережа, нейрон, чат-бот, іноземна мова, заклад вищої освіти.

Вступ. Штучний інтелект (далі – ШІ) сьогодні є одним із сучасних потужних факторів економічного та технічного розвитку. Світовий вплив штучного інтелекту передбачає трансформацію як у загальних підходах до перебудови суспільного устрою, так і в процесах навчання та управління в освіті. Штучний інтелект, що дозволяє машинам або комп'ютерам мислити та діяти подібно до людини, стає невід'ємною частиною сучасного життя. Нові форми технологій заповнюють усі сфери життя суспільства, не

залишаючи при цьому галузь освіти осторонь. Відтак, сучасний процес навчання сьогодні складно уявити без ШІ, з появою якого з'явилися й нейромережі, котрі стали доступними широкому колу людей.

Одним із напрямків використання нейромереж є викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Завдяки персоналізованому підходу нейромережі дають змогу створювати індивідуальні навчальні плани для кожного здобувача вищої освіти з

урахуванням його рівня знань та особистісних потреб. Окрім того, нейромережі активно застосовуються для обробки природної мови, яка охоплює текст, усне мовлення та інші форми комунікації. Для цього використовуються спеціалізовані архітектури, що навчаються генерувати та розуміти мову.

Сьогодні питання ролі та сутності нейромереж приділяється значна увага вчених та освітян. Теоретичною основою цього пошуку є наукові праці зарубіжних вчених, одна з яких представлена дослідником Д. Маркофом (2016) «Номо Roboticus? Люди і машини в пошуках взаєморозуміння», де вперше автор намагається відповісти на філософське питання щодо майбутніх стосунків між людьми та машинами, представляючи групу фахівців із галузей комп'ютерних наук, програмування, робототехніки та нейробіології. Вони вважають, що ми наближаємося до критичного моменту, коли штучний інтелект перевершить людський, що призведе до незворотних змін у нашому світі. Проте різні фахівці по-різному бачать роль людини в цьому новому світі, і автор знайомить нас з усім спектром цих думок. Провідною темою даної книги є двоїстість і парадоксальність, які характерні для діяльності розробників, котрі одночасно розширюють можливості людини та замінюють її за допомогою створених систем.

Українські вчені також звернули увагу на це питання у своїх наукових працях. І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак і В. Киливник (2021) у своїй роботі «Використання штучного інтелекту в освіті» досліджують загальні аспекти застосування технологій ШІ в освітньому процесі. Вони підкреслюють, що ШІ може бути корисним помічником для викладача, і одним із його можливих застосувань є відбір навчального матеріалу, що найкраще відповідає аудиторії та програмі курсу. Дослідники також наголошують на зростаючій популярності мобільних додатків, які використовуються як помічники для вивчення матеріалу, закріплення знань та аналізу інформації під час виконання вправ. Ці додатки допомагають у виявленні проблемних моментів, помилок і витрат часу, а на основі зібраної інформації ШІ може генерувати звіт для викладача, що дозволяє йому коригувати

навчальний процес. В. Белова (2023) відносить використання ресурсів ШІ до особливостей дистанційного навчання в ЗВО в умовах війни.

Втім питанню щодо використання нейромереж при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти приділено мало уваги, що визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті — огляд різних нейромереж, які можна використовувати в освітньому процесі при вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти.

Методи організації дослідження: у роботі застосовано як міждисциплінарний, так і трансдисциплінарний підходи. Для аналізу використання нейромереж в освітньому середовищі були залучені не лише традиційні, а й новітні методи та принципи. Крім того, серед класичних підходів застосовані загальнонаукові методи, такі як синтез, аналіз, абстрагування, систематизація та порівняння.

Сутність та функції нейромережі. Перш за все з'ясуємо, що ж таке нейромережа. У своїй праці «Нейронні мережі для розпізнавання образів» дослідник Крістофер Бішоп (1995) визначив нейромережу (штучну нейронну мережу або нейронку) як комп'ютерну програму, яка функціонує за принципом людського мозку. Вона обробляє вхідні дані через систему «нейронів» — простіших програм, що взаємодіють між собою, і на основі цієї взаємодії видає результат обчислень, враховуючи досвід і помилки попередніх запусків програми (Bishop Christopher, 1995). Це означає, що нейромережа є самонавченою системою «штучного інтелекту». Термін «нейрон», що в перекладі з грецької означає «нерв», позначає математичну модель функціонування нейромереж, характерних для живих організмів, які складаються з нервових клітин. Подібно до біологічних аналогів, в штучних мережах основними елементами є нейрони, з'єднані між собою, що утворюють шари, кількість яких може варіюватися в залежності від складності та призначення нейромережі (Смерека, 2024).

Перші згадки про нейромережі сягають у середину XX століття, в той час такі дослідники як В. Мак-Каллока та Д. Хебба займалися вивченням роботи біологічних нейронів та їхніх принципів. І

тільки у 2022 році з'явилися нейромережі, які кожен може випробувати та протестувати їхні можливості. Мозок людини складається з нейронів, за допомогою яких він працює, тобто спроможний навчатися та засвоювати нову інформацію. Відтак, основою нейромереж є математична модель, котра має здатність наслідувати роботу біологічних нейронів, відповідно до яких працює людський мозок (Смерека, 2024). На сьогоднішній стадії свого розвитку нейромережі активно виконують такі функції, як розпізнавання мови, зображень, їх генерування, прогнозування, яке базується на введених даних користувачів.

Спектр сучасних нейромереж для вивчення іноземних мов. На сьогодні новий інструмент стрімко почали застосовувати у вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти. Сьогодні відомі такі нейромережі як:

1. Chat GPT. Одним із більш розповсюджених платформ, котрий використовується для створення різних вправ та ідей для занять з іноземної мови. Також ця мережа допомагає генерувати план уроку чи заняття, якщо правильно викладач сформулює запит. Окрім того, він може бути корисним при вивченні нових лексичних одиниць іноземної мови, поясненні граматичних правил, наданні прикладів використання певних конструкцій або створенні зразків монологічного чи діалогічного мовлення.

2. Twee – це платформа штучного інтелекту розрахована для викладачів та вчителів англійської мови. За допомогою цієї платформи викладач має можливість генерувати повністю завдання для заданої теми заняття, починаючи від warm-up та закінчуючи ідеями для feedback.

3. MagicSchool.ai – ця нейромережа за функціями дещо схожа на Twee. Проте на цій платформі можна створювати структуру заняття, а також викладач має можливість створювати різні завдання відповідно до свого запиту.

4. Curipod – це платформа зі штучним інтелектом, яка розробить неперевершені презентації за запитом викладача. Крім того, також вже існують готові шаблони на платформі, які може освітянин використовувати у своїй роботі.

5. ReadyTo – це платформа, де штучний інтелект допоможе з організацією роботи

викладача та перевіркою домашнього завдання, а також відслідкувати прогрес студентів (Гнатишева, Гаврилова, 2023).

Методичні особливості використання чат-ботів. Ці нейромережі створюють нові можливості для процесу навчання та викладання іноземних у закладах вищої освіти. Крім того, одним із прикладів нейромереж є чат-боти. Чат-бот – це спеціально адаптована мережа, яка має здатність наслідувати діалоги з реальними людьми, відповідати на запитання, шукати, аналізувати та видозмінювати інформацію згідно із запитом користувачів, або спілкуватись у їхній манері (Вікторова, Качарян, Мамчур та ін., 2021).

Прикладом нейромереж також є додатки: Elsa Speak, Practika, Lifelike, Stimuler Tech, які дозволяють налаштовувати параметри для кращого розпізнавання мови користувача, зокрема можна вказати статтю або вибрати варіант мови (британську чи американську англійську) тощо. Для досягнення найкращих результатів важливо точно визначити параметри майбутнього діалогу, зокрема рівень володіння іноземною мовою, тематику розмови та роль чат-бота (наприклад, перехожий, журналіст, що бере інтерв'ю, або HR, який проводить співбесіду). Відтак бесіда буде змістовнішою, коли перед початком роботи з чат-ботом студент зазначить більше необхідних деталей у майбутньому діалозі. Можна дати завдання чат-боту, щоб він виправляв помилки у мовленні. Закінчивши бесіду, він може вивести на екран список помилок, а також надати правила та приклади правильного вживання конструкцій для кращого спілкування (Домаренко, 2023). На нашу думку, це може сприяти тренуванню та розвитку мовленнєвого зв'язку іноземної мови у студентів – однієї з важливих функцій під час імітації спілкування у різноманітних його формах. Було виявлено (Нежива, 2024), що у ході роботи з чат-ботом активно залучаються когнітивні процеси, такі як пам'ять і увага, що сприяє кращому запам'ятовуванню граматичного та лексичного матеріалу або розумінню суті вивченої проблеми. Водночас уведення фраз із помилками часто призводить до неправильного трактування їх чат-ботом, що впливає на точність і правильність його відповідей. Таким чином, студентам потрібно

докласти більше зусиль для структуризації свого мовлення, щоб досягти бажаних результатів у спілкуванні.

Отже, чат-бот може виконувати функцію викладача, але лише в обмеженому обсязі, пояснюючи матеріал та надаючи поради щодо його використання й запам'ятовування. Завдяки великій базі даних він здатний знаходити і подавати правила у вигляді, що відповідає рівню знань користувача. Проте є й недоліки: чат-бот може припускатися помилок, а також не може замінити природне спілкування з використанням невербальних засобів.

Висновок. Сьогодні існує чимало різних нейромереж, які можна використовувати в освітньому процесі при вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. Нейромережі дуже легкі, прості та зручні у користуванні інструменти, які не вимагають особливих спеціальних навиків у роботі з ними, є оригінальними, цікавими та

мотивуючими для студентів у вивченні іноземної мови. Також чат-бот може бути корисним для самостійної роботи студентів, адже допомагає їм виправляти власні помилки, і в цілому це ефективний спосіб урізноманітнення занять, бо він може замінити живого співрозмовника. Однак важливо бути обережним у використанні інформації, наданої чат-ботом, і навчити здобувачів вищої освіти завжди перевіряти її точність. У разі сумнівів щодо результатів запиту студенти повинні отримати вказівки повторити запит кілька разів, змінюючи формулювання, доки не буде отримано задовільний результат.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій для вдосконалення існуючих та створення авторських дидактичних засобів для викладання іноземних мов, а також їх адаптації до навчальних програм відповідних дисциплін.

Література

- Белова В. Особливості дистанційного навчання в ЗВО в умовах війни та пандемії. *European Science*, 2023. 3 (sge20-03), 105–116. DOI : <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-20-03-006>
- Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В. та ін. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22.
- Вікторова Л. В., Качарян А. Б., Мамчур К. В. та ін. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка. Серія «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»*. 2021. Т. 2. Вип. 32. С. 166–173.
- Гнатишева О. О., Гаврилова О. В. Chat Gpt як інструмент вивчення іноземної мови для студентів ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 4. Том 1. 2023. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.10>
- Джон Маркофф. Homo Roboticus? Люди і машини в пошуках взаєморозуміння, 2016. URL : <http://testlib.meta.ua/book/302060/read/> (Дата перегляду 01.06.24).
- Домаренко М. В. Використання нейромереж для проведення занять з іноземної мови в ЗВО (на прикладі англійської мови). January 2023. *International Humanitarian University Herald Philology*. 3(62). С. 7–10. DOI : <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.62.3.2>
- Калько Р. М., Декусар Г. Г., Лагун К. Д. Теоретичні та практичні засади використання методів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов у ЗВО. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 2024. (208), 181–187. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25>
- Нежива О. М. Використання соціальних мереж в освітньому середовищі (на прикладі вивчення іноземної мови). *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. № 3 (2023). С. 50–57.
- Нежива О. М. Діджиталізація освітнього процесу на заняттях іноземної мови. V Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні в умовах сучасних освітніх реалій» 21-22 березня 2024 року. Біла Церква, 2024. С. 184–186.
- Смерека Євгенія. Усе, що ви хотіли знати про нейромережі, та чим вони можуть бути корисні. 20 березня 2024. URL: [https://mind.ua/publications/20271107-use-shcho-vi-hotili-znati-pro-nejromerezhi-ta-chim-](https://mind.ua/publications/20271107-use-shcho-vi-hotili-znati-pro-nejromerezhi-ta-chim)

von-mozhut-buti-korisni (Дата перегляду 25.06.24).

Bishop Christopher M. Neural networks for pattern recognition. Clarendon Press. 1995. OCLC 33101074.

References

- Bielova, V. (2023). Features of distance education in higher educational institutions in the conditions of war and pandemic. *European Science*, 3 (sge20-03), 105–116. <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-20-03-006> (ukr).
- Bishop, Christopher M. (1995). Neural networks for pattern recognition. Clarendon Press. ISBN 978-0-19-853849-3. OCLC 33101074 (eng).
- Domarenko, M. V. (2023). The use of neural networks for conducting foreign language classes in higher education institutions (on the example of English). January 2023. *International Humanitarian University Herald. Philology*. 3(62), 7–10. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.62.3.2> (ukr).
- Dzhon, Markoff (2016). Homo Roboticus? People and machines in search of mutual understanding. <http://testlib.meta.ua/book/302060/read/> (date of application 25.06.24) (ukr).
- Havrylova, O. V. (2023). Chat Gpt as a foreign language learning tool for university students. 4. Volume 1. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.10> (ukr).
- Kalko, R. M., Dekusar, H. H., & Lahun, K. D. (2024). Theoretical and practical principles of using artificial intelligence methods in learning foreign languages in higher education. Proceedings. *Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, (208), 181–187. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25> (ukr).
- Nezhyva, O. M. (2023). The use of social networks in the educational environment (on the example of learning a foreign language). *Scientific Notes. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"* (Nizhyn Mykola Gogol State University). № 3, 50–57 (ukr).
- Nezhyva, O.M. (2024). Digitization of the educational process in foreign language classes. V International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Internationalization of Higher Education in Ukraine in the Conditions of Modern Educational Realities" March 21-22, Bila Tserkva, 184–186 (ukr).
- Smereka, Yevheniya (2024). Everything you wanted to know about neural networks and how they can be useful. <https://mind.ua/publications/20271107-use-shcho-vi-hotili-znati-pro-nejromerezhi-ta-chim-voni-mozhut-buti-korisni> (Date of application 25.06.24) (ukr).
- Viktorova, L. V., Kacharian A. B. & Mamchur K. V. et ol. (2021). Application of artificial intelligence and chatbots during foreign language learning. *Innovative Pedagogy. Series "Information and Communication Technologies in Education"*. Vol. 2. Issue 32. 166–173 (ukr).
- Vizniuk, I. M., Buhlay, N. M. & Kutsak, L. V. et ol. (2021). Use of artificial intelligence in education. *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*. Issue 59.14–22 (ukr).

POSSIBILITIES OF NEURAL NETWORKS FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Olga Nezhyva, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine e-mail: nezhyva@gmail.com

The review article analyses the possibilities of using neural networks in teaching foreign languages in higher education institutions. It is determined that a neural network is a computer program that works in accordance with the human brain, i.e., it passes input data through a system of "neurons" - simpler programs that interact with each other, and then produces a certain calculation result based on this interaction, taking into account the experience and errors from previous runs of the programme. Neural networks are based on a mathematical model that can mimic the functioning of biological neurons, i.e. the principles by which the human brain works and is able to learn and absorb new information. Accordingly, the educational process was not

ignored. Today, this new tool in the educational process is rapidly being used in the study of foreign languages in higher education institutions. At the moment, there are such neural networks as Chat GPT, Tweek, MagicSchool.ai, ReadyTo, Curipod. The article notes that neural networks open up new opportunities for learning and teaching foreign languages in higher education. Besides, chatbots are one of the examples of neural networks. The author notes that a chatbot is a specially adapted network that has the ability to simulate dialogues with real people, answer questions, search, analyse and modify information according to the user's request or communicate in a user-specified manner. In this article, the author discusses the advantages and disadvantages of chatbots. The main disadvantage is that chatbots make mistakes and cannot replace natural communication through non-verbal means. Nevertheless, neural networks are among very lightweight, simple and easy-to-use tools that do not require special skills to work with. In addition, they are great helpers for teachers in creating and preparing materials for classes that are original, interesting and motivating for students in learning a foreign language.

Key words: neural network, neuron, chatbot, foreign language, higher education institution.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 97 % («StrikePlagiarism» ID 330135735)

© Нежива Ольга Миколаївна, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-1>

УДК 378.015.3:005.32]:[[616-036.21:578.834COVID-19]+ "364"(477)

Володимир Іванович Староста

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТА АСПІРАНТІВ ДО І ПІД ЧАС УСКЛАДНЕНИХ УМОВ (ПАНДЕМІЯ COVID-19, ВОЄННИЙ СТАН В УКРАЇНІ)

У науковій статті проведено порівняння поглядів учасників освітнього процесу щодо мотивації навчання у вищій школі до та під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). Для опрацювання результатів анонімного онлайн-опитування 3881 респондентів (бакалаврів, магістрантів та аспірантів) використано комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23. Встановлено під час опитування 2019-2020, що найбільші показники має внутрішня мотивація. Виявлено відсутність статистично значущих відмінностей (t -критерій; $p \leq 0,05$) щодо показників мотивації до та на початку ускладнених умов між незалежними вибірками студентів і аспірантів у більшості випадків, проте аспіранти мають дещо вищі показники мотивації навчання порівняно зі студентами. Для студентів характерна тенденція зниження мотивації навчання в динаміці (2019-2023). Студентки виявляють статистично кращі (t -критерій; $p \leq 0,05$) показники внутрішньої та зовнішньої мотивації порівняно з представниками чоловічої статі. Студенти з високим рівнем навчальних досягнень мають кращі показники мотивації навчання.

Ключові слова: мотивація навчання; внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; пандемія Covid-19; воєнний стан в Україні; онлайн-опитування студентів та аспірантів.

Вступ. Важливою умовою успішної діяльності є належна мотивація особистості до такої діяльності. Погоджуємось з думкою дослідників P.N. Nguyen et al. (2020), Y. Kotera et al. (2023) та інших, що академічна мотивація визнається ключовим чинником результативності навчання студентів. Y. Kotera et al. (2023) також підкреслюють, що високо мотивовані студенти активно навчаються і мають гарне самопочуття.

Згідно з українським педагогічним словником, «мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів» (С. Гончаренко, 1997, с. 217). E. Gonzalez-Gascon, & M. Aljaro Palacios (2010, с. 187) під мотивацією мають на увазі рушійну силу навчальних цілей студентів, видів діяльності, якими вони вирішили займатись для досягнення цих цілей, а також інтенсивність, з якою вони беруть участь у діяльності. Дослідники P.N. Nguyen et al. (2020) академічну мотивацію поділяють на два типи: внутрішню та зовнішню академічну мотивацію – та виявили позитивну кореляцію між внутрішньою і зовнішньою академічною мотивацією студентів.

Надалі для висвітлення результатів нашого дослідження використаємо такі позначення: ВМ/ІМ – внутрішня мотивація/intrinsic motivation; ЗПМ/ЕРМ – зовнішня позитивна мотивація/external positive motivation; ЗНМ/ЕНМ – external negative motivation. Особливо підкреслимо важливість внутрішньої мотивації, на яку роблять акцент В. Климчук, & В. Горбунова (2014) та інші вчені. Наприклад, T.J. Dunn, & M. Kennedy (2019) прийшли до висновку, що важливо формувати внутрішнє спонукання студентів до навчання, а не тільки розширювати спектр зовнішніх чинників посиленого впливу на студентів (записи лекцій, читання додаткового змісту, використання блогів курсів тощо). О. Іванченко та ін. (2017) показано, що в досліджених групах студентів-медиків була добре виражена внутрішня мотивація навчання, яка істотно переважала над зовнішньою позитивною і

особливо над зовнішньою негативною мотиваціями, оскільки 62% респондентів мали мотиваційний комплекс: внутрішня мотивація > зовнішня позитивна мотивація > зовнішня негативна мотивація. Водночас зазначимо, що в сучасних умовах можемо спостерігати вплив зовнішніх чинників на формування мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти, зокрема у сфері вищої освіти важливу роль відіграють у стимулюванні мотивації студентів та залученні до освітнього процесу рекомендації Стандарту (2015, с. 11) щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015): студентоцентроване навчання і викладання, повага і врахування різноманітності студентів та їх потреб, уможливлені гнучкі навчальні траєкторії; врахування та використання різних способів надання освітніх послуг; гнучкість використання різноманітних педагогічних методів тощо. Результати дослідження E. Gonzalez-Gascon, & M. Aljaro Palacios (2010, с. 187) свідчать, що академічна мотивація та використання методів змішаного навчання суттєво пов'язані із використанням стратегій саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning/SRL), яке має такі особливості: автономія студентів та їх відповідальність за своє навчання, інтеграція когнітивних стратегій та мотивації, активізація процесу навчання студентів.

Протягом навчання рівень внутрішньої мотивації може змінюватися, наприклад, спадати, що зафіксували V. Busse, & C. Walter (2013) під час вивчення німецької мови студентами першого курсу у двох великих університетах Великобританії. Додамо також чинники, які ускладнюють реалізацію освітнього процесу, а саме: світова пандемія Covid-19 (S. Flynn, J. Collins, & L. Malone, 2022; N. Ghouname, 2020 та ін.), воєнний стан в Україні (Староста, 2023, с. 63–77). У цьому контексті D. Al-Fraihat et al. (2020, с. 81–82) зазначають, що поєднання освітнього середовища, Інтернету та ІКТ сформувало електронне навчання, яке характеризується як нове успішне утворення з високою ефективністю та якістю техніки, інформації, обслуговування тощо. Студенти, які розпочинають онлайн-навчання мають різний досвід такої діяльності

(L. C. Yamagata-Lynch, 2014), як наслідок, у таких умовах педагоги та керівники закладів освіти повинні поєднувати різні підходи до організації навчання для задоволення потреб широкого кола студентів (S. Cruywagen, & H. Potgieter, 2020). Наприклад, I. Porovych et al. (2024) досліджено мотивацію у контексті самореалізації майбутніх учителів в умовах цифрового середовища; L.Y. Chaw, & C.M. Tang (2019) вивчали мотивацію учасників масових онлайн-курсів; T.L. Tran et al. (2023) виявили, що студенти першого курсу мають вищу ЗМ, ніж ВМ, а демотивованими є близько 4,7% студентів. У праці (В. Староста, 2023, с. 79–94) встановлено, що для учасників освітнього процесу (студенти, аспіранти, викладачі) характерне зростання мотивації діяльності (навчання/викладання) у напрямку дистанційне (distance learning/далі DL) → змішане (blended learning/далі BL) → традиційне/аудиторне/віч-на-віч (traditional/classroom/face-to-face learning/далі F2FL) навчання.

Мотивацію навчання в умовах DL та під час пандемії Covid-19 досліджували S. Ayhan, & N.K. Ozdemir (2024), В. Староста (2021) та інші. R.K. Malinauskas, & J. Pozeriene (2020) проведено порівняння академічної мотивації між студентами ЗВО традиційної (аудиторної) та онлайн (дистанційної) форми навчання; показано, що внутрішня мотивація студентів на дистанційному навчанні вища, ніж у студентів, які відвідують традиційні заняття віч-на-віч. Також цікаве порівняльне дослідження Y. Liu et al. (2020) на основі значної вибірки (13 799 учнів 10 класів в Китаї) виявило, що зовнішня мотивація сприяє покращенню навчальної успішності учнів з низьким рівнем внутрішньої мотивації, тобто коли вони виявляють слабку зацікавленість до вивчення навчального предмета (на прикладі китайської мови). Водночас згідно з результатами дослідження зовнішня мотивація суттєво не впливає на студентів з високим рівнем мотивації.

Проведений огляд праць показує важливість діагностики та створення належної мотивації навчання здобувачів освіти, дана проблема особливо актуалізується в Україні в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). Отже, вивчення поглядів

здобувачів вищої освіти щодо власної мотивації навчання можемо розглядати у контексті не вирішеної раніше частини загальної проблеми дослідження освітнього середовища в умовах переважно традиційного навчання F2FL у порівнянні з навчанням в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні), коли набуло широкого поширення змішане BL та дистанційне DL навчання.

Метою статті є виявлення та порівняння поглядів студентів й аспірантів щодо мотивації навчання у вищій школі на прикладі Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ) до та під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні).

Завдання дослідження: з'ясувати сучасний стан проблеми мотивації навчання здобувачів вищої освіти, здійснити опитування респондентів, аби проаналізувати їх мотивацію навчання до та під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні) залежно від різних чинників (освітньо-науковий рівень, стать, форма навчання, спеціальність).

Методика емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ. До анонімного онлайн-опитування з використанням Google Forms у 2019 р. автором долучено 788 студентів та 49 аспірантів, а упродовж 2020-2023 рр. – 2897 студентів, 147 аспірантів; разом N=3881 респондентів (тут і надалі використано позначення N – кількість респондентів). Математичне опрацювання отриманих результатів проводили за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23. Достатня кількість опитаних студентів (N=3044) в ускладнених умовах 2020-2023 уможливила проводити аналіз за кількома ознаками респондентів, для яких наведено наступні позначення та кількість долучених до онлайн-анкетування:

- освітній рівень: Bc(N=2176) – студенти бакалаврату; Mgr(N=721) – студенти магістратури;
- BcMgr*(N=2403) – студенти бакалаврату та магістратури разом очної форми навчання; BcMgr**(N=493) – студенти бакалаврату та магістратури разом заочної форми навчання;

– Ped(N=1538) – студенти педагогічних (pedagogical specialties) та OS(N=1358) інших спеціальностей (other specialties);

– стать: M(N=722), W(N=2177) – респонденти чоловічої (man) та жіночої (woman) статі відповідно;

– рівень навчальних досягнень (середні бали успішності у ЗВО): E(N=56; 60-63 б); D(N=419; 64-73 б); C(N=976; 74-81 б); B(N=924; 82-89 б); A(N=522; 90-100 б);

– 2020(N=1071); 2021(N=443); 2022(N=834); 2023(N=549) – роки опитування.

Результати дослідження та їх обговорення. Для опитування використано анкету авторів Г. Рекун, & Ю. Прус (2015), яка була частково модифікована автором. Респондентам (студентам та аспірантам) пропонували відповісти: «Що є найбільш значущим для Вас під час здобуття вищої освіти?», а саме:

1. Покращити матеріальний стан (отримати стипендію, а в майбутньому високооплачувану роботу).
2. Успішно перейти на наступний курс, отримати диплом.
3. Уникнути критики з боку інших.
4. Уникнути можливих покарань та неприємностей з боку інших.
5. Отримати соціальне визнання та повагу з боку інших.
6. Отримати задоволення від процесу навчання та отриманих результатів.
7. Можливість найбільш повної самореалізації в навчальній діяльності.
8. Спілкування з учасниками освітнього процесу під час різних видів діяльності в закладі освіти.
9. Комфортність освітнього середовища.
10. Не відставати від однокурсників, успішно вчитися, аби стати висококваліфікованим фахівцем.
11. Виконувати педагогічні вимоги викладачів.
12. Можливість ознайомлення з роботою фахівців у сфері майбутньої професії.
13. Краще пізнати себе, аби

вдосконалювати особистісні та професійні якості.

14. Допомогти студентам покращити результати навчання.

15. Можливість використання цифрових інструментів та масових відкритих онлайн-платформ для самовдосконалення.

Відповідь за п'ятибальною шкалою: рівень значущості 1 (низький); 2 (скоріше низький); 3 (середній); 4 (скоріше високий=достатній); 5 (високий).

Оскільки на початку дослідження пропонували в анкеті меншу кількість запитань (2019 р.; питання 1-7), а потім їх кількість було збільшено, то в даній праці проведено статистичні розрахунки на їх основі і для наступних років так само. За результатами проведеного онлайн-опитування отримали наступні значення коефіцієнтів альфа Кронбаха для трьох груп питань щодо ВМ, ЗПМ, ЗНМ відповідно: 0,834; 0,707; 0,882; за всіма питаннями разом 0,802, що свідчить, з нашого погляду, про достатню надійність даних емпіричного дослідження.

Отримані результати та їх обговорення.

Розглянемо результати дослідження до та на початку ускладнених умов в Україні, тобто порівняємо опитування студентів і аспірантів 2019 та 2020 р. як для окремих типів мотивації, так і для окремих груп респондентів (рис. 1, табл. 1). Для аналізу отриманих даних подано середні значення (позначення М) рівня мотивації за п'ятибальною шкалою (рис. 1) та розподіл типів мотиваційних комплексів з відповідними відсотками (табл. 1). Максимальні значення спостерігаємо у випадку ВМ – це найбільш ефективна мотивація для значної частини усіх респондентів. Для ВМ отримано найбільші середні значення ВМ (рис. 1), також ВМ має перевагу серед інших мотиваційних комплексів як для студентів бакалаврату та магістратури BcMgr, так і для аспірантів PhDSt (табл. 1). На основі даних табл. 1 проведено розрахунок χ^2 -критерію для незалежних вибірок, результати наведено у табл. 2. Для порівняльного аналізу середніх значень ВМ, ЗПМ, ЗНМ проводили розрахунок t-критерію (табл. 3), а узагальнення даних обох статистичних критеріїв подано у табл. 4.

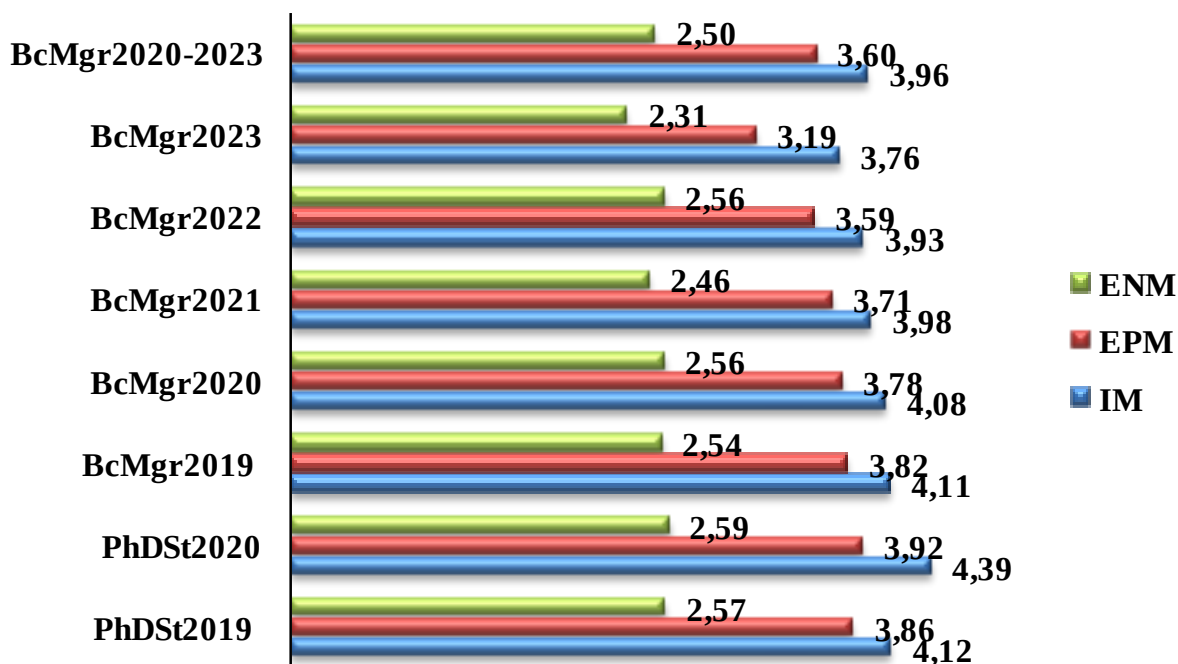


Рис. 1. Рівень мотивації навчання (середні значення) учасників освітнього процесу до і під час ускладнених умов за ознакою: освітній/науковий рівень респондентів (BcMgr, PhDSt)
(Джерело: дані автора)

Таблиця 1

Основні типи мотиваційних комплексів здобувачів освіти: результати розрахунку для незалежних вибірок BcMgr та PhDSt до (2019) і під час (2020-2023) ускладнених умов
(Джерело: дані автора)

Респонденти	Кількість	Переважний тип мотивації							Разом
		1	2	3	4	5	6	7	
BcMgr2019	N	355	184	94	50	10	58	37	788
	%	45,10	23,40	11,90	6,30	1,30	7,40	4,70	100,00
BcMgr2020	N	534	258	89	82	42	14	52	1071
	%	49,86	24,09	8,31	7,66	3,92	1,31	4,86	100,00
BcMgr2021	N	222	103	28	42	16	7	25	443
	%	50,11	23,25	6,32	9,48	3,61	1,58	5,64	100,00
BcMgr2022	N	395	166	63	105	38	11	56	834
	%	47,36	19,9	7,55	12,59	4,56	1,32	6,71	100
BcMgr2023	N	280	88	33	84	26	3	35	549
	%	51,00	16,03	6,01	15,30	4,74	0,55	6,38	100
PhDSt2019	N	32	14	1	1	0	0	1	49
	%	65,31	28,57	2,04	2,04	0,00	0,00	2,04	100,00
PhDSt2020	N	90	23	18	5	5	1	5	147
	%	61,22	15,65	12,24	3,40	3,40	0,68	3,40	100,00

Позначення: переважний тип мотивації/мотиваційний комплекс 1 – BM; 2 – ЗПМ; 3 – BM=ЗПМ; 4 – BM=ЗНМ; 5 – ЗПМ=ЗНМ; 6 – BM=ЗПМ=ЗНМ; 7 – ЗНМ.

Таблиця 2

Результати розрахунку χ^2 -критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок BcMgr та PhDSt до (2019) і під час (2020-2023) ускладнених умов
(Джерело: дані автора)

Порівнювані групи	χ^2 -критерій, емпіричне значення
BcMgr2019 – PhDSt2019	14,85
BcMgr2020 – PhDSt2020	13,89
PhDSt2019 – PhDSt2020	9,74
BcMgr2019 – BcMgr2020	13,87
BcMgr2020 – BcMgr2021	3,60
BcMgr2021 – BcMgr2022	6,31
BcMgr2022 – BcMgr2023	8,55

Таблиця 3

Показники мотивації навчання здобувачів освіти: результати розрахунку t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок BcMgr та PhDSt до (2019) і під час (2020-2023) ускладнених умов
(Джерело: дані автора)

Тип мотивації	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
BM/IM – внутрішня мотивація/intrinsic motivation	PhDSt2019-PhDSt2020	-2,121	194	,035	-,272
	BcMgr2019-BcMgr2020	,625	1857	,532	,032
	BcMgr2020-BcMgr2021	1,558	1512	,119	,0942
	BcMgr2021-BcMgr2022	,773	1275	,440	,0507
	BcMgr2022-BcMgr2023	2,818	1381	,005	,1739
ЗПМ/ЕРМ – зовнішня позитивна мотивація/external positive motivation	PhDSt2019-PhDSt2020	-,437	194	,662	-,059
	BcMgr2019-BcMgr2020	,909	1857	,364	,042
	BcMgr2020-BcMgr2021	1,188	1512	,235	,0636
	BcMgr2021-BcMgr2022	2,134	1275	,033	,1211
	BcMgr2022-BcMgr2023	6,916	1381	,000	,3962
ЗНМ/ЕНМ – зовнішня негативна мотивація/external negative motivation	PhDSt2019-PhDSt2020	-,090	194	,929	-,017
	BcMgr2019-BcMgr2020	-,331	1857	,741	-,021
	BcMgr2020-BcMgr2021	1,327	1512	,185	,0960
	BcMgr2021-BcMgr2022	-1,300	1275	,194	-,0960
	BcMgr2022-BcMgr2023	3,596	1381	,000	,2473

Позначення: t – t-критерій; df – ступені вільності; Sig. – значущість (двостороння/2-tailed); MD – середня різниця/Mean Difference.

Таблиця 4

Узагальнення результатів статистичного аналізу за χ^2 -критерієм та t-критерієм

Вибірки	χ^2 -критерій	t-критерій		
		BM	ЗПМ	ЗНМ
BcMgr2019 – PhDSt2019	–	+	+	+
BcMgr2020 – PhDSt2020	–	+	+	–
PhDSt2019 – PhDSt2020	+	–	+	+
BcMgr2019 – BcMgr2020	–	+	+	+
BcMgr2020 – BcMgr2021	+	+	+	+
BcMgr2021 – BcMgr2022	+	+	–	+
BcMgr2022 – BcMgr2023	+	–	–	–

Позначення: наявність статистично значущої подібності «+», відсутність «–».

Як правило, спостерігаємо посилення мотивації у напрямку $BcMg \rightarrow PhDSt$ для більшості випадків або маємо статистично подібні результати (рис. 1, табл. 2-4; у дужках вказано для кожного типу мотивації середні значення та відповідні відсотки респондентів).

Опитування 2019 року:

BM/IM $BcMg(M=4,11; 45,1\%) \rightarrow PhDSt(M=4,12; 65,1\%);$
ЗПМ/ЕРМ $BcMg(M=3,82; 23,40\%) \rightarrow PhDSt(M=3,86; 28,57\%);$
ЗНМ/ЕНМ $BcMg(M=2,54; 4,07\%) \rightarrow PhDSt(M=2,57; 2,04\%).$

Опитування 2020 року:

BM/IM $BcMg(M=4,08; 49,86\%) \rightarrow PhDSt(M=4,39; 61,22\%);$
ЗПМ/ЕРМ $BcMg(M=3,78; 24,09\%) \rightarrow PhDSt(M=3,92; 15,65\%);$
ЗНМ/ЕНМ $BcMg(M=2,56; 4,86\%) \rightarrow PhDSt(M=2,59; 3,40\%).$

Нами прийнято нульову гіпотезу, згідно з якою розходження між вибірками респондентів може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за дослідженими групами показників мотивації навчання. Для порівняння використали χ^2 -критерій, при 95 % довірчій ймовірності критичне значення критерію Пірсона для числа ступенів вільності 6 ($q=7-1=6$) рівне 12,59, результати наведено у табл. 2. Наприклад, якщо у випадку порівняння $BcMg_{2019} - BcMg_{2020}$ наявні статистично значущі відмінності за критерієм Пірсона ($p \leq 0,05$) розподілу мотиваційних комплексів респондентів, але відсутні згідно з критерієм Стюдента для окремих показників BM, ЗПМ та BM (табл. 3, 4). У процесі дослідження для порівняльного аналізу визначальним чинником мотивації навчання здобувачів освіти вважали внутрішню мотивацію, що узгоджується і з дослідженнями В. Климчук, & В. Горбунова (2014), О. Іванченко та ін. (2017), Т. J. Dunn, & M. Kennedy (2019). Можемо спостерігати пониження рівня BM для студентів у динаміці 2019 $\rightarrow$ 2023 (рис. 1), що фіксує критерій Стюдента для 2022 $\rightarrow$ 2023 (рис. 1, табл. 3, 4). Така виявлена тенденція на пониження BM в ускладнених умовах з урахуванням статистичної відмінності викликає, з нашого погляду, певне

занепокоєння.

Аналіз показників мотивації студентів бакалаврату та магістратури разом $BcMgr$ у динаміці 2019-2023 рр. виявляє аналогічну тенденцію покращення показників мотивації у напрямку $ENM/ЗНМ \rightarrow EPM/ЗПМ \rightarrow IM/BM$ для кожного року. Водночас для окремих типів мотивації (зокрема $EPM/ЗПМ$ та IM/BM) в ускладнених умовах (2020-2023) має місце тенденція пониження середніх значень для окремих років:

– зовнішня негативна мотивація $ENM/ЗНМ - 2,54$ (2019) $\rightarrow 2,56$ (2020) $\rightarrow 2,46$ (2021) $\rightarrow 2,56$ (2022) $\rightarrow 2,31$ (2023);

– зовнішня позитивна мотивація $EPM/ЗП - 3,82$ (2019) $\rightarrow 3,78$ (2020) $\rightarrow 3,71$ (2021) $\rightarrow 3,59$ (2022) $\rightarrow 3,19$ (2023);

– внутрішня мотивація $IM/BM - 4,11$ (2019) $\rightarrow 4,08$ (2020) $\rightarrow 3,98$ (2021) $\rightarrow 3,93$ (2022) $\rightarrow 3,76$ (2023).

У табл. 3 наведено дані t-критерію для незалежних вибірок студентів $BcMgr$ сусідніх років навчання, для 10 із 15 порівнюваних випадків відсутні статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$):

– внутрішня мотивація $IM/BM - 3$ подібності, а саме: для груп $BcMgr_{2019}(M=4,11)-BcMgr_{2020}(M=4,08); BcMgr_{2020}(M=4,08)-BcMgr_{2021}(M=3,98); BcMgr_{2021}(M=3,98)-BcMgr_{2022}(M=3,71);$

– зовнішня позитивна мотивація $EPM/ЗПМ - 3$ подібності, а саме: $PhDSt_{2019}(M=3,86)-PhDSt_{2020}(M=3,92); BcMgr_{2019}(M=3,82)-BcMgr_{2020}(M=3,78); BcMgr_{2020}(M=3,78)-BcMgr_{2021}(M=3,71);$

– зовнішня негативна мотивація $ENM/ЗНМ - 4$ подібності, а саме: $PhDSt_{2019}(M=2,57)-PhDSt_{2020}(M=2,59); BcMgr_{2019}(M=2,54)-BcMgr_{2020}(M=2,56); BcMgr_{2020}(M=2,56)-BcMgr_{2021}(M=2,46); BcMgr_{2021}(M=2,46)-BcMgr_{2022}(M=2,56).$

Таким чином, погляди $BcMg$ та $PhDSt$ щодо власної мотивації дещо відрізняються за M /середніми значеннями показників окремих типів мотивації, але збігаються за напрямом стосовно покращення $BcMg \rightarrow PhDSt$. Для студентів виявлена тенденція пониження внутрішньої та зовнішньої мотивації IM/BM (2019) $\rightarrow IM/BM$ (2023),

ЕРМ/ЗПМ(2019) → ЕРМ/ЗПМ(2023). Додамо, що в ускладнених умовах навчання 2020-2023 поряд з традиційним навчанням F2FL широке використання набуло змішане BL та дистанційне навчання DL. Отримані результати узгоджуються з даними праці (В. Староста, 2023, с. 79-94), де проведено порівняння поглядів учасників освітнього процесу і виявлено зростання мотивації в напрямку DL→BL→F2FL для студентів обох досліджених років (2020, 2021),

показано статистично подібні значення за п'ятибальною шкалою 2,77/2,85(DL)→3,33/3,31(BL)→3,90/4,00(F2FL); аспіранти зазначають вищі порівняно зі студентами показники мотивації для різних моделей навчання 3,09(DL)→3,73(BL)→4,11(F2FL). Надалі детальніше розглянемо відповіді за різними ознаками респондентів (2020-2023), що представлено на рис. 2.

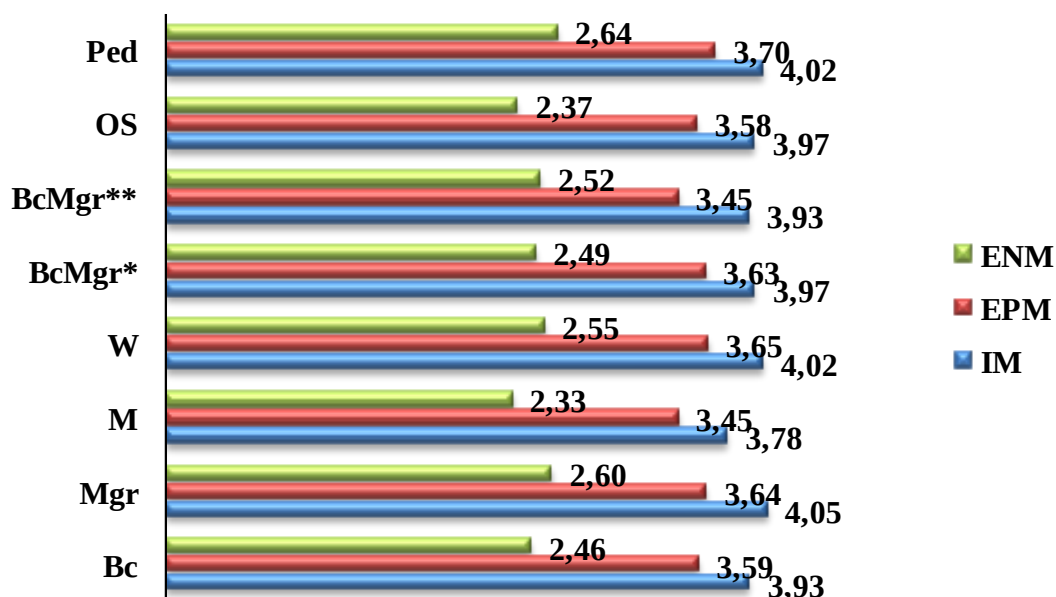


Рис. 2. Рівень навчальної мотивації студентів в ускладнених умовах (2020-2023; середні бали за п'ятибальною шкалою) за різними ознаками респондентів: освітній рівень Bc, Mgr; стать M, W, форма навчання BcMgr*, BcMgr**; спеціальність OS, Ped (Джерело: дані автора)

Отримані результати свідчать, що у напрямку ENM/ЗНМ → ЕРМ/ЗПМ → ІМ/ВМ для всіх порівнюваних груп без винятку зростає мотивація: ENM/ЗНМ(M=2,50; 2,33-2,64) → ЕРМ/ЗПМ(M=3,60; 3,45-3,70) → ІМ/ВМ(M=3,96; 3,78-4,05). У дужках зазначено середнє значення показника мотивації за 2020-2023 рр. (рис. 1), а також інтервал мінімальних та максимальних середніх значень за окремими ознаками (стать, форма навчання, освітній рівень, спеціальність; рис. 2). У табл. 5 наведено дані t-критерію ($p \leq 0,05$) і, згідно з аналізом, із 12 пар незалежних вибірок для 4 не виявлено статистично значущих розбіжностей:

— ознаки респондентів (чотири ознаки; всього три порівняння для кожної ознаки): освітній рівень/Bc-Mgr – 1 подібність; стать/M-W – нема подібності; форма навчання/BcMgr*-BcMgr** – 2 подібності; спеціальність/OS-Ped – 1 подібність; разом – 4 подібних порівнянь;

— тип мотивації (три типи; всього 4 порівняння для кожного типу мотивації): внутрішня мотивація ІМ/ВМ – 2 подібності, а саме BcMgr*(M=3,33)-BcMgr**(M=3,29); OS(M=3,33)-Ped(M=3,31); зовнішня позитивна ЕРМ/ЗПМ – 1 подібність, а саме: Bc(M=3,37)-Mgr(M=3,42); зовнішня негативна ENM/ЗНМ – 1 подібність, а

саме: BcMgr*(M=3,31)-BcMgr**(M=3,37; разом – 4 подібних порівнянь.

Таким чином, найбільш статистично подібні погляди студенти виявляють за ознакою респондентів «форма навчання» (2 із 4 пар незалежних вибірок), а стосовно типів мотивації найбільша подібність для внутрішньої мотивації (2 із 4). Максимальна статистично значуща відмінність за ознакою «стать» (всі випадки);

студентки виявляють кращі показники мотивації порівняно з представниками чоловічої статі. Отримані дані за ознакою статі узгоджуються з результатами авторів (P.N. Nguyen et al., 2020; L. Tran et al., 2023; S. Ayhan, & N.K. Ozdemir, 2024), проте відрізняються від праць, де не виявлено гендерної різниці у навчальній мотивації студентів (R.K. Malinauskas, & J. Pozeriene, 2020) та внутрішній мотивації (P.N. Nguyen et al., 2020).

Таблиця 5

Показники мотивації навчання здобувачів освіти в ускладнених умовах (2020-2023): результати розрахунку t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок за різними ознаками студентів-респондентів (Джерело: дані автора)

Тип мотивації	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
BM/IM – внутрішня мотивація/intrinsic motivation	Bc-Mgr	-2,422	2895	,016	-,1145
	M-W	-5,060	2895	,000	-,2385
	BcMgr*-BcMgr**	,750	2895	,454	,0408
	OS-Ped	-1,145	2636	,253	-,0485
ЗПМ/ЕРМ – зовнішня позитивна мотивація/external positive motivation	Bc-Mgr	-1,250	2895	,211	-,0545
	M-W	-4,666	2895	,000	-,2030
	BcMgr*-BcMgr**	3,640	2895	,000	,1824
	OS-Ped	-3,277	2636	,001	-,1273
ЗНМ/ЕНМ – зовнішня негативна мотивація/external negative motivation	Bc-Mgr	-2,556	2895	,011	-,1394
	M-W	-4,038	2895	,000	-,2200
	BcMgr*-BcMgr**	-,520	2895	,603	-,0327
	OS-Ped	-5,401	2636	,000	-,2653

Розглянемо відповіді респондентів за ознакою «рівень навчальних досягнень», тобто за навчальною успішністю у ЗВО, які наведено у табл. 6-7 та на рис. 3.

Таблиця 6

Показники мотивації навчання студентів в ускладнених умовах (2020-2023) з різним рівнем навчальних досягнень (Джерело: дані автора)

Респонденти	N	IM	ЕРМ	ЕНМ
Е (60-63)	56	3,43	3,18	2,41
Д (64-73)	419	3,70	3,36	2,44
С (74-81)	976	3,91	3,54	2,53
В (82-89)	924	4,04	3,64	2,52
А (90-100)	522	4,21	3,89	2,46
Разом	2897	3,96	3,60	2,50

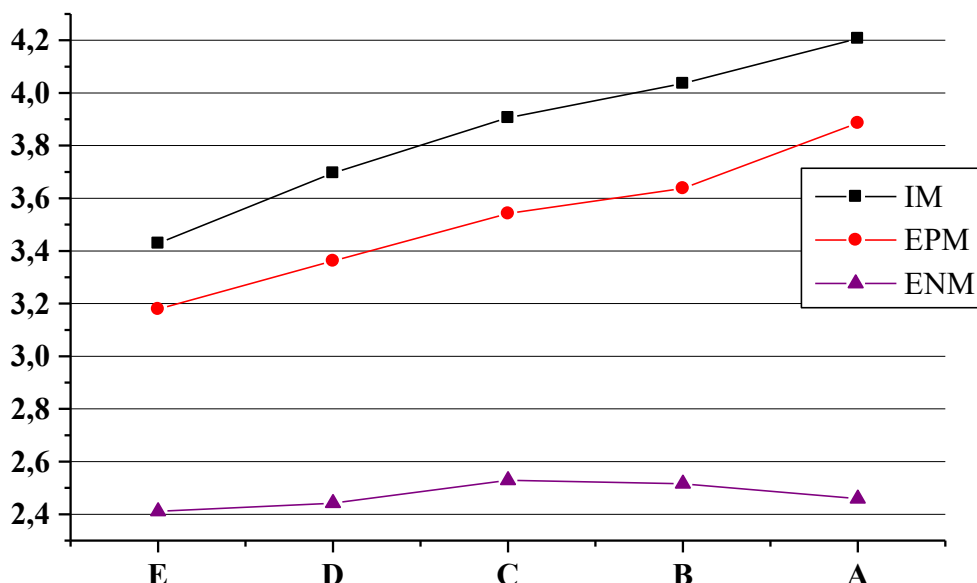


Рис. 3. Графік залежності мотивації навчання від рівня навчальних досягнень студентів. Вісь ординат: середні бали/Mean; вісь абсцис: E (60-63 б); D (64-73 б); C (74-81 б); B (82-89 б); A (90-100 б)
(Джерело: дані автора)

Таблиця 7

Показники мотивації навчання здобувачів освіти (2020-2023): результати розрахунку t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок студентів за ознакою «рівень навчальних досягнень»
(Джерело: дані автора)

Тип мотивації	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
BM/IM – внутрішня мотивація/intrinsic motivation	E-A	-5,353	576	,000	-,7783
	D-A	-7,077	939	,000	-,5112
	C-A	-5,300	1496	,000	-,3012
	B-A	-2,946	1444	,003	-,1712
ЗПМ/ЕРМ – зовнішня позитивна мотивація/external positive motivation	E-A	-5,290	576	,000	-,7078
	D-A	-8,134	939	,000	-,5244
	C-A	-6,557	1496	,000	-,3440
	B-A	-4,564	1444	,000	-,2485
ЗНМ/ЕНМ – зовнішня негативна мотивація/external negative motivation	E-A	-,266	576	,790	-,0481
	D-A	-,209	939	,835	-,0173
	C-A	1,022	1496	,307	,0704
	B-A	,811	1444	,418	,0569

Отримані дані свідчать, що спостерігається таке ж зростання показників мотивації у напрямку ENM/ЗНМ → ЕРМ/ЗПМ → ІМ/ВМ для усіх порівнюваних груп з різними результатами

навчання: ENM/ЗНМ($M=2,50$; $2,41-2,53$) → ЕРМ/ЗПМ($M=3,60$; $3,18-3,89$) → ІМ/ВМ($M=3,96$; $3,43-4,21$). У дужках, крім середніх значень, є їх інтервал від мінімальних до максимальних, згідно з табл. 6. Аналіз даних

(рис. 3) дає нам також можливість виявити зростання середніх значень показників мотивації для двох типів мотивації, а саме: позитивної мотивації ЕРМ/ЗПМ $E(M=3,18) \rightarrow A(M=3,89)$, а також внутрішньої мотивації ІМ/ВМ $E(M=3,43) \rightarrow A(M=4,21)$. Щодо негативної мотивації ЕНМ/ЗНМ отримані результати свідчать про подібність поглядів респондентів усіх порівнюваних груп. Розрахунок t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок з різними рівнями успішності студентів (табл. 7) показує, що для внутрішньої ІМ/ВМ та зовнішньої позитивної мотивації ЕРМ/ЗПМ наявні статистично значущі відмінності між групами респондентів; подібність виявляємо лише для негативної мотивації ЕНМ/ЗНМ для усіх порівнюваних груп з успішністю Е, D, С, В відносно групи з рівнем успішності А. Отже, у випадку негативної мотивації ЕНМ/ЗНМ для усіх студентів з різним рівнем навчальних досягнень від Е до А виявляємо статистично подібні середні значення, що свідчить про подібну реакцію студентів на негативні (демотивовані) чинники мотивації.

Вважаємо, що результати нашого дослідження у більшості випадків узгоджуються з наведеними вище працями в наступних позиціях:

- встановлено найкращі показники для внутрішньої мотивації, на що вказують автори О. Іванченко та ін. (2017), T.J. Dunn, & M. Kennedy (2019), Y. Liu et al. (2020) та інші, наприклад, згідно з О. Іванченко та ін. (2017), у 62% студентів переважає ВМ, а у нашому дослідженні – для студентів 45,1-51,0%, аспірантів – 61,22-65,31%;

- відсотки студентів з негативною мотивацією (демотивовані студенти), згідно з T.L. Tran et al. (2023) 4,7 %; нами виявлено, що демотивованими, коли переважає ВМ, є близько 4,70-6,71% студентів та 2,04-3,40% аспірантів;

- порівняння мотивації навчання за ознакою статі респондентів. Студентки мають вищий показник зовнішньої мотивації, ніж студенти-чоловіки (P.N. Nguyen et al., 2020; T.L. Tran et al., 2023), аналогічні результати стосовно внутрішньої мотивації публікують S. Ayhan, & N.K. Ozdemir (2024). На основі аналізу незалежних вибірок (табл. 5) нами виявлено статистично значущі різниці для ВМ та ЗПМ за ознакою статі респондентів. Водночас

R.K. Malinauskas, & J. Pozeriene (2020) встановили відсутність гендерної різниці у навчальній мотивації, а P.N. Nguyen et al. (2020) не виявили такої різниці стосовно внутрішньої мотивації;

- додамо також, що отримані нами результати узгоджуються з працею авторів A. Samuel et al. (2024), які звертають увагу на підвищену пізнавальну активність студентів з високим рівнем навчальних досягнень. Наше дослідження виявило тенденцію зростання мотивації для студентів з високим рівнем навчальних досягнень (рис. 3).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, огляд наведених джерел показує важливість мотивації навчання здобувачів вищої освіти. Зміна умов освітнього середовища у вітчизняній вищій школі через світову пандемію Covid-19, воєнний стан в Україні особливо актуалізує дану проблему.

Проведено тривале емпіричне дослідження (2019-2023), аби виявити та порівняти погляди 3881 здобувачів освіти (бакалаврів, магістрантів та аспірантів) щодо мотивації навчання. Встановлено, що для студентів та аспірантів під час опитування 2019-2020 найбільші показники (середнє значення, відсоток опитаних) має внутрішня мотивація. Показано відсутність статистично значущих відмінностей (t-критерій; $p \leq 0,05$) щодо показників мотивації до і на початку ускладнених умов між незалежними вибірками студентів та аспірантів у більшості випадків, проте аспіранти мають дещо вищі показники мотивації порівняно зі студентами. Аналіз опитування студентів у динаміці за п'ять років (2019-2023) за різними ознаками (освітній рівень, стать, спеціальність, форма навчання, рік опитування) показує максимальні значення для внутрішньої мотивації; виявлена тенденція пониження мотивації (наведено середні значення за п'ятибальною шкалою): зовнішня позитивна мотивація – 3,82 (2019) $\rightarrow$ 3,78 (2020) $\rightarrow$ 3,71 (2021) $\rightarrow$ 3,59 (2022) $\rightarrow$ 3,19 (2023); внутрішня мотивація – 4,11 (2019) $\rightarrow$ 4,08 (2020) $\rightarrow$ 3,98 (2021) $\rightarrow$ 3,93 (2022) $\rightarrow$ 3,76 (2023). Студентки виявляють статистично кращі (t-критерій; $p \leq 0,05$) показники мотивації порівняно з представниками чоловічої

статі. Для внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації наявні статистично значущі відмінності між групами респондентів за ознакою «рівень навчальних досягнень». Накращі показники мотивації навчання мають студенти з високим рівнем навчальних досягнень.

Перспективи подальших розвідок
доцільно спрямувати на порівняння мотивації навчання студентів природничо-математичних, медичних та гуманітарних спеціальностей, а також на вивчення більшої кількості мотиваційних чинників.

Література

- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Іванченко О. З., Мельнікова О. З., & Малахова С. М. Особливості навчальної мотивації студентів медичного факультету. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії*. 2017. 57(1). С. 268–271.
- Климчук В. О., & Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 107 с.
- Рекун Г. П., Прус Ю. І. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 5. С. 386–394. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_5_48 (Дата перегляду: 04.04.2024)
- Староста В. І. Мотивація навчання студентів різних курсів. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 2021. Вип. 1. С. 158–173. DOI : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1114>
- Староста В. І. Студентоцентризоване дистанційне навчання в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 2023. Вип. 14. С. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.146>
- Староста В. І. Традиційне, дистанційне та змішане навчання у вищій школі у контексті комфортності та ефективності. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В.В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, 2023. N 2(9). С. 79–94. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-11>.
- Al-Fraihat D., Joy M., Masa'deh R., & Sinclair J. Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*. 2020. Vol. 102. P. 67–86. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>.
- Ayhan S., & Ozdemir N.K. The Predictors of Academic Motivation of University Students During COVID-19 Pandemic. *Cukurova university faculty of education journal*, 2024. Vol. 53. Issue 1. P. 64–86. DOI : <https://doi.org/10.14812/cuefd.1264288>.
- Busse V., & Walter C. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *Modern language journal*. 2013. 97(2). P. 435–456. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>.
- Chaw L. Y., & Tang C. M. Driving high inclination to complete massive open online courses (MOOCs): Motivation and engagement factors for learners. *Electronic Journal of e-Learning*. 2019. 17(2). P. 118–130. DOI : <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.05>.
- Cruywagen S., Potgieter H. The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The journal for transdisciplinary research in Southern Africa*, 2020. Vol. 16. Issue 1. Article N a696. DOI: <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696>.
- Dunn T. J., Kennedy M. Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*. 2019. (137). P. 104–113. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>.
- Flynn S., Collins J., Malone L. Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland.

- International Journal of Lifelong Education*, 2022. Vol. 41. Issue 2. P. 168–182. DOI : <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2022792>.
- Ghouname N. Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal*, 2020. Vol. 11. Issue 3. P. 21–41. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.2>.
- Gonzalez-Gascon E., Aljaro Palacios M. Exploring relationships between blended learning and self-regulated learning. The role of academic motivation. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain (nov 15-17, 2010). P. 1687–1697. URL : <https://library.iated.org/view/GONZALEZGASCON2010EXP> (Дата звернення: 04.04.2024)
- Kotera Y., Taylor E., Fido D., Williams D., Tsuda-McCaie F. Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current psychology*, 2023. Vol. 42. Issue 12. P. 10163–10176. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Liu Y., Hau K.T., Liu H.Y., Wu J., Wang X.F., & Zheng, X. Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of personality*, 2020. Vol. 88. Issue 3. P. 584–595. DOI : <https://doi.org/10.1111/jopy.12512>.
- Malinauskas R. K., Pozeriene J. Academic Motivation Among Traditional and Online University Students. *European journal of contemporary education*, 2020, Vol. 9. Issue 3. P. 584-591. DOI : <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>.
- Nguyen P.N., Huu N.N., Quang H.N., Ngo T.V. Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho Chi Minh City, Vietnam. *International journal of education sciences*, 2020. Vol. 31. Issue 1-3. P. 51-55. DOI: <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/31.1-3.1144>.
- Popovych I., Yaremchuk N., Yakovleva S., Kariyev A., Sadykova A., Kulbida S. Research on the types of future teachers' self-realisation under conditions of a digital educational environment. *Journal of education culture and society*, 2024. Vol. 15. Issue 1. P. 435–451.
- Samuel A., King B., Meyer H. S., Soh M. Y. High-Flying Online: Online Academic Advising Strategies for High-Achieving Professionals. *American Journal of Distance Education*, 2024. 1–17. DOI : <https://doi.org/10.1080/08923647.2024.2355851>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Kyiv: CS Ltd., 2015. 32 p. URL : http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (Дата звернення: 04.04.2024)
- Tran T.L., Nguyen S.D., Nguyen L.P. Academic Motivation of First-Year Pedagogical Students in Vietnam: Case Study. *European journal of contemporary education*, 2023. Vol. 12. Issue 1. P. 230–252. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2023.1.230>.
- Yamagata-Lynch L.C. Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2014. Vol. 15. N 2. PP. 189-212. DOI : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>

References

- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*. (102). 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004> (eng).
- Ayhan, S. & Ozdemir, N.K. (2024). The Predictors of Academic Motivation of University Students During COVID-19 Pandemic. *Cukurova university faculty of education journal*. 53(1). 64–86. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1264288>(eng).
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *Modern language journal*, 97(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x> (eng).
- Chaw L.Y., & Tang C. M. (2019). Driving high inclination to complete massive open online courses (MOOCs):

- Motivation and engagement factors for learners. *Electronic Journal of e-Learning*. 17(2). 118–130. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.05>. (eng).
- Cruywagen, S. & Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *TD-The journal for transdisciplinary research in Southern Africa*, 16(1), Article N a696. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696>. (eng).
- Dunn T. J., & Kennedy M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*. (137). P. 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>. (eng).
- Flynn S., Collins J., & Malone L. (2022). Pandemic pedagogies: the impact of ERT on part-time learners in Ireland. *International Journal of Lifelong Education*. 41(2). 168–182. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2022792> (eng).
- Ghouname, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal*. 11(3). 21–41. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.2>. (eng).
- Gonzalez-Gascon, E. & Aljaro Palacios, M. (2010) Exploring relationships between blended learning and self-regulated learning. The role of academic motivation. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain (nov 15-17, 2010), 1687-1697. March 15, 2021 (eng).
- Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv : Lybid (ukr).
- Ivanchenko, O. Z., Melnikova, O. Z., & Malakhova, S. M. (2017). Features of educational motivation of students of the medical faculty. *Actual problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 1(57), 268–271 (ukr).
- Klymchuk, V. O., & Ghorbunova, V. V. (2014). Intrinsic motivation of youth educational activity: theory, methods, development program: monograph. Zhytomyr : ZhSU Publishing House (ukr).
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current psychology*. 42(12). 10163-10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6> (eng).
- Liu, Y., Hau, K.T., Liu, H.Y., Wu, J., Wang, X.F., & Zheng, X. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of personality*. Vol. 88. Issue 3. P. 584–595. <https://doi.org/10.1111/jopy.12512>. (eng).
- Malinauskas, & R.K., Pozeriene, J. (2020). Academic Motivation Among Traditional and Online University Students. *European journal of contemporary education*. 9(3). 584–591. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>. (eng).
- Nguyen, P.N., Huu, N.N., Quang, H.N., & Ngo, T.V. (2020). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho Chi Minh City, Vietnam. *International journal of education sciences*. 31(1-3). 51–55. <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/31.1-3.1144>. (eng).
- Popovych, I., Yaremchuk, N., Yakovleva, S., Kariyev, A., Sadykova, A. & Kulbida, S. (2024). Research on the types of future teachers' self-realisation under conditions of a digital educational environment. *Journal of education culture and society*. 15(1). 435-451 (eng).
- Rekun H.P., & Prus Yu.I. (2015). Diagnostics of educational motivation of university students. *Actual problems of the economy*. (5). 386–394. (ukr).
- Samuel, A., King, B., Meyer, H.S., & Soh, M.Y. (2024). High-Flying Online: Online Academic Advising Strategies for High-Achieving Professionals. *American Journal of Distance Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08923647.2024.2355851>. (eng).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Kyiv: CS Ltd. Retrieved from: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf. (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Starosta, V. I. (2023). Student-centered distance learning in complicated conditions (pandemic Covid-19, marital state in Ukraine). *Electronic Scientific Professional Journal «Open educational e-environment of modern*

- university», (14), 63–77. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.146>. (ukr).
- Starosta, V. (2021). Students' learning motivation of different years of study. *Electronic Scientific Professional Journal «Open educational e-environment of modern university»*. (11), 158–173. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1114>. (ukr).
- Starosta, V. (2023). Traditional, distance, blended learning in higher school in the context of comfort and effectiveness. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 2(9). 79–94. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-11> (ukr).
- Tran, T. L., Nguyen, S. D., & Nguyen, L. P. (2023) Academic Motivation of First-Year Pedagogical Students in Vietnam: Case Study. *European journal of contemporary education*. 12(1). 230–252. <https://doi.org/10.13187/ejced.2023.1.230>. (eng).
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2). 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778> (eng).

LEARNING MOTIVATION OF HIGHER EDUCATION AND PHD STUDENTS BEFORE AND DURING COMPLICATED CONDITIONS (PANDEMIC COVID-19, MARTIAL LAW IN UKRAINE).

Volodymyr Starosta, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General Pedagogy and Pedagogy of State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine, e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

The article compares the views of participants in the educational process regarding the learning motivation in higher education before and during in complicated conditions (pandemic Covid-19, martial law in Ukraine). The author included 3881 respondents in the anonymous online survey carried out through Google Forms during 2019-2023, including: survey of 2019 – 788 Bachelor and Master students, 49 PhD students; survey of 2020-2023 – 2897 Bachelor and Master students, 147 PhD students; used IBM SPSS Statistics 23 for statistical analyses. The survey (2019-2020) shows that intrinsic motivation has the highest indicators (main values on a five-point scale, percentages): students (4,08-4,11; 45,11-49,86%), PhD students (4,12-4,39; 61,22-65,31%). It is shown that there are no statistically significant differences (*t*-test; $p \leq 0,05$) regarding motivation indicators before and at the beginning of complicated conditions between independent samples of higher education students and PhD students in most cases; however, PhD students have slightly higher motivation scores compared to students. The analysis shows the maximum values of intrinsic motivation (the main value of the motivation indicators for 2020-2023 and the interval of the minimum and maximum main value) for student survey in dynamics of 2020-2023 by various characteristics (educational level, gender, specialty, form of study, year of the survey): external negative motivation ($M=2,50$; 2,33-2,64) → external positive motivation ($M=3,60$; 3,45-3,70) → intrinsic motivation ($M=3,96$; 3,78-4,05). Students show a trend of decreasing motivation in dynamics (we mean values on a five-point scale and the year of the survey): external positive motivation – 3,82 (2019) → 3,78 (2020) → 3,71 (2021) → 3,59 (2022) → 3,19 (2023); intrinsic motivation – 4,11 (2019) → 4,08 (2020) → 3,98 (2021) → 3,93 (2022) → 3,76 (2023). Female students show statistically better (*t*-test; $p \leq 0,05$) indicators of intrinsic and external motivation compared to male representatives. It was found out that students with a high level of academic achievement have better indicators of learning motivation.

Keywords: learning motivation; intrinsic motivation; external motivation; the Covid-19 pandemic; martial law in Ukraine; online survey of students, PhD students.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 92 % («StrikePlagiarism» ID 329759706)

© Староста Володимир Іванович, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-12>

УДК 378:[373.2.091.12:159.9-051

Світлана Анатоліївна Тітаренко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5544-3376>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна
titarenko17.01@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті встановлюється, що формування професійних цінностей у майбутніх психологів закладів дошкільної освіти є складним і багатограним процесом, який потребує системного підходу та активної участі викладачів, менторів та самих студентів.

У дослідженні наголошується, що професійні цінності психолога передбачають морально-етичні принципи: емпатію, повагу до особистості, відповідальність, чесність, прагнення до постійного професійного розвитку та самовдосконалення, що регулюють його професійну діяльність. Особливо важливою є здатність зберігати конфіденційність та забезпечувати добробут дітей. Формування професійних цінностей у майбутніх психологів здійснюється через комплексний підхід, який охоплює теоретичне навчання, практичні заняття та особистісний розвиток. Важливою складовою є інтеграція етичних питань у навчальні курси, організація дискусій та семінарів, присвячених професійній етиці, а також надання можливості студентам брати участь у практичних тренінгах та стажуваннях у закладах дошкільної освіти.

Професійна діяльність практичних психологів є спеціалізованою соціальною діяльністю, спрямованою на підвищення цінності інших людей. Орієнтація на цінність інших у професійній діяльності психолога передбачає належне усвідомлення своєї компетентності як механізму впливу на інших, що ґрунтується на професійних обов'язках і відповідальності за свою професійну поведінку.

Ключові слова: професійні цінності, емпатія, повага до особистості, відповідальність, чесність, прагнення до постійного професійного розвитку та самовдосконалення, практичний психолог, заклад дошкільної освіти.

Вступ. Професійна підготовка майбутніх психологів, які працюватимуть у закладах дошкільної освіти, потребує не лише набуття спеціальних знань і навичок, але й формування відповідних професійних цінностей. Ці цінності стають основою для ефективної взаємодії з дітьми, батьками та колегами, а також забезпечують високий рівень професійної етики та моральності. Формування професійних цінностей є важливим аспектом педагогічного процесу, який забезпечує успішну адаптацію молодих фахівців до реальних умов праці.

Дошкільна освіта є першим і ключовим етапом формування особистості дитини, її емоційного, соціального та когнітивного розвитку.

У цьому процесі психолог ЗДО відіграє важливу роль, допомагаючи дитині адаптуватися до соціуму, вирішувати конфліктні ситуації та створювати сприятливе середовище для розвитку. Саме тому майбутні психологи мають володіти чіткими професійними цінностями, які стануть основою їхньої роботи.

Сучасне суспільство стикається з багатьма викликами, такими як соціальна напруженість, війна, економічна нестабільність, що впливають і на дітей, і на їхні сім'ї. У таких умовах психолог ЗДО має бути професійно підготовленим до роботи з дітьми, які можуть переживати стрес, тривожність чи навіть травми. Формування емпатії, відповідальності, поваги до

особистості та інших цінностей допомагає спеціалістам надавати якісну допомогу.

Професія психолога вимагає не лише володіння відповідними знаннями, вміннями та навичками, а й певних особистісних якостей. Згідно з численними дослідженнями до професійно важливих характеристик, які формуються і розвиваються у психологів-практиків у процесі роботи, належать відповідний рівень мотивації, творчий світогляд, професійно-орієнтоване мислення, розвиток у соціальній, перцептивній та емоційній сферах, а також високий рівень емпатії. До цього переліку можна додати професійні цінності психолога.

Сучасні зміни в освітній політиці України базуються на визнанні європейських цінностей та впровадженні стандартів якості освіти, зокрема вищої (*Standards and Guidelines*, 2015). Це вимагає модернізації професійної підготовки та формування особистості конкурентоспроможного фахівця з необхідними компетентностями. Ця проблема актуальна для закладів вищої освіти, що готують спеціалістів для освітньої сфери. Таким чином, питання підготовки психологів для освітніх закладів стало темою обговорення багатьох українських та зарубіжних науковців. Дослідники провели комплексні дослідження, присвячені розвитку особистості психолога (Волошина, 2014; Панок, 2003; Приходько, 2017; Федан, 2015; Чепелева, 2000; Albritton, Mathews & Boyle, 2019; McMahon & Hevey, 2017; Widerstrom, Mowder & Willis, 1989), різним аспектам підготовки фахівців психологічного профілю у вищій школі (Булах, Волошина & Лохвицька, 2019; Кузьменко & Гальченко, 2020; Кокун, 2012; Матвієнко & Затворнюк, 2014; Barnett, 1986; Hudson & King 2007).

Готовність студента до психологічної діяльності визначається рівнем розвитку професійних компетентностей, які є ключовими якостями особистості. Відповідно до професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» (2020) студент має опанувати ряд компетентностей для виконання наступних трудових функцій: проведення психологічної профілактики; проведення просвітницької роботи з питань психологічного благополуччя та психічного здоров'я; здійснення психологічної

діагностики; надання психологічної допомоги за запитом; забезпечення власного професійного розвитку та самоосвіти; співпраця з педагогічними (науково-педагогічними) працівниками для організації ефективної освітньої діяльності; здійснення організаційно-методичної діяльності.

Студенти отримують знання з виконання цих функцій під час вивчення освітніх компонентів, а навички здобувають через проходження практики та написання курсових проєктів (робіт). Кожен із цих елементів є важливим у професійній підготовці практичного психолога для закладів дошкільної освіти.

Питання ефективної організації підготовки фахівців психологічного профілю є об'єктом наукових досліджень у багатьох країнах світу. Учені M. Rønnestad та T. Skovholt (2013) розробили концепцію, яка описує еволюцію професійної діяльності практикуючих психологів (психологів-консультантів) у міру набуття ними досвіду. Ця концепція передбачає 5 фаз розвитку фахівця: новачок, досвідчений студент, початківець, досвідчений професіонал та старший спеціаліст. Вона також охоплює 12 загальних тем професійного розвитку, серед яких, наприклад, те, що інтенсивне прагнення до навчання стимулює процес розвитку, а професійний розвиток триває протягом усього життя. Європейські дослідники, спираючись на концепцію розвитку консультантів, запропоновану M. Rønnestad та T. Skovholt (2013), досліджували особливості розвитку компетентностей психологів у різних сферах: шкільних психологів (Woodcock, 2005), психологів-консультантів з питань шлюбу та сім'ї (Bischoff, 1997), а також спортивних психологів (McEwan & Tod, 2023; Tod & Bond, 2010) тощо. H. E. McEwan та D. Tod (2023), а також D. Tod та K. Bond (2010) у своїх дослідженнях висвітлюють досвід професійного розвитку психологів-стажерів, а також спортивних і фізичних психологів, акредитованих у Великобританії та Австралії. J. Fogaca, J. Watson та S. Zizzi (2019) аналізують роботу американських студентів-психологів, які ще не мають професійної ліцензії. Результати цих досліджень показують, що психологи-практики, які починають працювати з клієнтами, часто відчувають занепокоєння щодо власної компетентності і мають сумніви при ухваленні

рішень. Вони також турбуються про свій зовнішній вигляд та інтонацію під час спілкування. Такі емоційні переживання можуть заважати початківцям слухати, аналізувати та ефективно реагувати на проблеми клієнтів. Проте з набуттям досвіду психологи розвивають власний стиль роботи з клієнтами і з часом вчаться керувати своїми емоціями. Це дозволяє їм витратити менше ресурсів на самоконтроль і більше зосереджуватися на слуханні клієнта.

Взаємодія психологів з клієнтами, супервізія та особиста терапія є ключовими джерелами їхнього навчання. Значний розвиток відбувається після закінчення університету, коли психологи починають адаптувати знання та навички, отримані під час навчання, до нових умов роботи. За даними європейських дослідників, кваліфіковані психологи демонструють більш високий рівень міжособистісних здібностей у порівнянні з іншими фахівцями у цій галузі. Особистісні та професійні якості психолога формуються переважно в професійному середовищі (Heinonen & Nissen-Lie, 2020).

Ряд зарубіжних досліджень присвячено проблемам підготовки психологів-практиків для роботи з дітьми дошкільного віку («child psychologists»). Зокрема ці дослідження зосереджені на розвитку вмінь надавати якісні психологічні послуги за запитом, а також на організації практики психологічної служби в закладах дошкільної освіти (Albritton, Mathews, & Boyle, 2019; Barnett, 1986; Hudson & King, 2007; Widerstrom, Mowder, & Willis, 1989).

Питання конкретного змісту підготовки психологів у процесі здобуття освіти також активно обговорюються. Пропонується створення спеціального освітнього середовища, у якому майбутні фахівці зможуть практикувати виконання реальних завдань, що сприятиме підвищенню їхнього професійного рівня (Hudson & King, 2007).

Аналогічні наукові позиції спостерігаються в результатах досліджень українських вчених, які розробили структурні компоненти психолого-педагогічної моделі підготовки психологів. Ця модель охоплює мотиваційний, професійно-практичний і особистісно-професійний компоненти, з акцентом на практичну психологічну діяльність (Панок, 2013; Ткач & Люцина, 2022).

Науковці запропонували та описали схему формування інтегралу професійної цінності майбутнього психолога у вищих навчальних закладах (Волошина, 2014); визначили сучасні психотехнології для професійної підготовки майбутніх психологів. (Булах, Волошина & Лохвицька, 2019); довели необхідність створення «моделювальних навчально-професійних ситуацій, які сприяють активізації формування вмінь і навичок, необхідних для виконання професійних функцій психолога в закладах дошкільної освіти (Гончаровська, 2019).

У дослідженнях вітчизняних науковців (Кузьменко & Гальченко, 2020; Ханецька & Федоренко, 2021) акцентується увага на важливості формування особистості психолога-професіонала, здатного виконувати трудові функції на високому рівні. Зазначено, що студенти демонструють високі показники за когнітивним компонентом готовності, але їм не вистачає практичного досвіду. Це призводить до відставання в поведінковому компоненті, що негативно впливає на реалізацію їхнього особистісного потенціалу.

У науковій роботі Г. Ровіда (2022) «Ідеали наших учнів» наголошується, що тільки через розуміння індивідуальних особливостей учнів учитель може досягти виховних цілей. Автор статті класифікує мотиви на три категорії: егоїстичні (наприклад, «хочу бути професором, бо він має багато грошей», «хочу мати багато грошей і дім», «добре і довго жити»), альтруїстичні (наприклад, «служити Богу», «щастя для батьків», «довгих років батькам») та ідейні (наприклад, «відбудова Батьківщини», «працювати для блага народу», «щоб Польща стала незалежною»). На думку автора, учні першої групи орієнтовані на матеріальні блага, друга група хоче вчитися і працювати для досягнення своїх цілей, а ідеал третьої групи полягає в служінні Батьківщині. Варто відзначити, що для респондентів другої й третьої групи навчання і знання часто є засобом досягнення мети. Автор підкреслює важливість масового дослідження думок учнів для отримання відповідних висновків і узагальнень. Г. Ровід (2022) широко використовує міжнародний досвід для теоретичного обґрунтування ідеалів і цінностей учнів. Нами також проаналізовано

рекомендації ученого у дослідженні системи цінностей майбутніх фахівців медичної галузі в міжнародному контексті (Khrystenko et al., 2022).

Суспільство та батьки все більше очікують від психологів високого рівня професійності, моральності та етичності. Це потребує від спеціалістів не лише знань та вмінь, але й сформованих цінностей, таких як чесність, прагнення до саморозвитку та відповідальність. Сучасна психологія постійно розвивається, з'являються нові методики та підходи. Майбутні психологи ЗДО повинні бути готовими до постійного вдосконалення своїх знань і навичок, а це неможливо без усвідомлення важливості професійних цінностей. Психолог ЗДО не лише працює з дітьми, але й впливає на їхні майбутні цінності та світогляд. Формуючи професійні цінності у психологів, ми створюємо базу для того, щоб діти отримували підтримку, виховання та турботу на найвищому рівні.

Мета та завдання статті. Теоретично обґрунтувати сутність та особливості формування професійних цінностей у майбутніх психологів закладів дошкільної освіти та розробити методичні рекомендації щодо їх формування в процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: методи аналізу, синтезу та систематизації – для опрацювання законодавчих і нормативних документів, педагогічної, психологічної й науково-методичної літератури, інтернет-ресурсів, досвіду практиків; узагальнення напрацьованих результатів й формулювання висновків; прогностичний метод – для розробки практичних рекомендацій для психологів закладів дошкільної освіти щодо формування професійних цінностей; метод теоретичного узагальнення – для формулювання підсумкових положень та висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження. М. Горлач (1999) зазначає, що ієрархія ціннісних орієнтацій визначає професійно важливі якості людини. С. Максименко (2014) підкреслює, що професійні цінності психолога слід розглядати як підготовку до набуття навичок та професійної діяльності. Роль ціннісної орієнтації полягає в тому, щоб визначати професійну дію, забезпечувати зміст і спрямованість діяльності та надавати сенс професійній дії.

Загалом, професійна діяльність практичних психологів є спеціалізованою соціальною діяльністю, спрямованою на підвищення цінності інших людей. Орієнтація на цінність інших у професійній діяльності психолога передбачає належне усвідомлення своєї компетентності як механізму впливу на інших, що ґрунтується на професійних обов'язках і відповідальності за свою професійну поведінку.

Т. Тітова (2012) зауважує, що ціннісна орієнтація входить до структури ціннісно-сислової сфери майбутнього психолога і повинна характеризуватися високим рівнем усвідомлення та значущості. Ціннісна орієнтація підпорядкована впливу інших рівнів системи особистості і відіграє дуже важливу роль у регуляції професійної діяльності практикуючого психолога.

М. Горлач наголошує, що в науковій літературі розрізняють такі цінності:

1. Загальні цінності, які гарантують набуття різного роду знань і навичок, які люди практикують у різних видах діяльності. Такі цінності проявляються в широті та різноманітності людських здібностей і певній єдності притаманних їм якостей. До загальних цінностей належать переважно інтелектуальні цінності, які проявляються в кмітливості, винахідливості, швидкому і глибокому запам'ятовуванні матеріалу, уважності, критичності та незалежності розуму.

2. Спеціальні цінності стосуються конкретних сфер діяльності і можуть бути класифіковані відповідно до виду діяльності. Вони органічно поєднуються із загальними цінностями. Більший розвиток загальних цінностей створює умови для більшого розвитку спеціальних цінностей (Горлач, 1999).

М. Рокіч (1973) розрізняє два типи цінностей. Термінальні цінності – це переконання в тому, що кінцева мета існування індивіда варта того, щоб до неї прагнути, а інструментальні цінності – це переконання в тому, що певна поведінкова політика або риси особистості є бажаними в будь-якій ситуації. На думку Т. Тітової (2012), психологам для ефективної професійної діяльності необхідні наступні професійні цінності: правильно та реалістично сприймати об'єкти;

розуміти внутрішні характеристики та особливості суб'єкта; співчувати, співчутливо ставитися до людей, бути добрим до них і виявляти до них повагу; розуміти внутрішні характеристики та особливості суб'єкта; аналізувати та рефлексувати себе; керувати собою та процесом спілкування; бути уважним і вміти слухати. Саме тому О. Ямницький (2014) вважає найважливішими професійними цінностями психологів: комунікативну цінність (вміння спілкуватися з людьми), прийняття інших, толерантність, чутливість, емпатію, інтелектуальні цінності (інтелект, допитливість, запам'ятовування інформації, наданої клієнтом, уважність, критичність, незалежність), внутрішню рефлексію, самоконтроль.

Отже, професійні цінності психолога охоплюють морально-етичні принципи, які регулюють його професійну діяльність. Вони передбачають емпатію, повагу до особистості, відповідальність, чесність, прагнення до постійного професійного розвитку та самовдосконалення. Особливо важливою є здатність зберігати конфіденційність та забезпечувати добробут дітей.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами пропонується авторське визначення поняття «*професійні цінності психолога закладу дошкільної освіти*» (ЗДО) – це система усвідомлених морально-етичних орієнтирів, професійних принципів та особистісних якостей, які визначають поведінку, ставлення до дітей, їхніх батьків і колег, а також забезпечують ефективне виконання професійних обов'язків. Такі морально-етичні орієнтири, як емпатія, повага до особистості дитини, відповідальність, чесність, прагнення до постійного професійного розвитку, здатність створювати безпечне і сприятливе середовище для гармонійного розвитку дитини сприяють формуванню довіри і партнерських відносин із сім'ями вихованців.

Специфіка професійних цінностей психологів закладів дошкільної освіти визначається їхнім унікальним професійним середовищем та завданнями, які пов'язані з роботою з дітьми раннього та дошкільного віку. Психолог ЗДО повинен визнавати дошкільний вік

як критично важливий етап формування особистості дитини, її емоційного інтелекту, соціальних навичок і пізнавальних здібностей. Це передбачає глибоку повагу до дитячих потреб, особливостей розвитку та індивідуального темпу кожної дитини.

Передовсім професійні цінності психолога ЗДО передбачають створення емоційно безпечного та комфортного середовища, яке сприяє гармонійному розвитку дитини. Це вимагає від психолога емпатії, уважності до стану дітей та дотримання етичних принципів роботи з дітьми. Психологи ЗДО повинні демонструвати глибоку емпатію, не лише розуміючи емоції дітей, а й вміючи враховувати їхній рівень розвитку, життєвий досвід і сімейний контекст.

Варто не забувати, що у своїй роботі психолог ЗДО має визнавати індивідуальність кожної дитини, враховувати її особисті риси, темперамент, здібності та інтереси, уникаючи порівнянь чи шаблонного підходу.

Необхідно зазначити, що специфіка ЗДО передбачає тісну взаємодію з батьками та вихователями. Професійні цінності психолога передбачають повагу до батьківських поглядів, етичність у роботі з конфіденційною інформацією та здатність налагоджувати ефективну комунікацію задля спільної мети – розвитку дитини.

Враховуючи вікові особливості дітей дошкільного віку, психолог ЗДО повинен розуміти цінність гри як основного способу взаємодії, навчання та діагностики. Це вимагає від нього креативності, гнучкості та розуміння важливості ігрових методів. Робота з дітьми дошкільного віку вимагає особливих етичних стандартів, таких як чесність, відповідальність, збереження конфіденційності та уникнення будь-якого тиску чи маніпуляцій.

Психологи ЗДО працюють у динамічному середовищі, яке постійно змінюється. Тому професійні цінності передбачають відкритість до нового досвіду, самовдосконалення, вивчення сучасних методик психологічної роботи з дітьми дошкільного віку. Психолог ЗДО виконує важливу роль у становленні у дитини таких цінностей, як взаємоповага, доброзичливість, відповідальність, що накладає на нього особливу моральну

відповідальність.

Отже, професійні цінності психологів ЗДО тісно пов'язані з віковими особливостями дітей, необхідністю тісної співпраці з батьками та вихователями, а також із високими морально-етичними стандартами, які забезпечують ефективність роботи та сприяють гармонійному розвитку дошкільників.

Формування професійних цінностей у майбутніх психологів здійснюється через комплексний підхід, який охоплює теоретичне навчання, практичні заняття та особистісний розвиток. Важливою складовою є інтеграція етичних питань у навчальні курси, організація дискусій та семінарів, присвячених професійній етиці, а також надання можливості студентам брати участь у практичних тренінгах та стажуваннях у закладах дошкільної освіти.

Викладачі та ментори відіграють ключову роль у формуванні професійних цінностей майбутніх психологів. Вони мають не лише передавати знання та навички, але й бути прикладом для наслідування. Важливим є створення позитивного освітнього середовища, де студенти відчують підтримку та мають можливість обговорювати етичні дилеми та ситуації, які можуть виникати у їхній майбутній професійній діяльності.

Одним з ефективних методів формування професійних цінностей є моделювання ситуацій з реальної практики, обговорення кейсів та участь у рольових іграх. Такі методи дозволяють студентам не лише теоретично засвоювати важливі аспекти професійної етики, але й практично відпрацьовувати навички ухвалення рішень у складних ситуаціях.

Особистісний розвиток майбутніх психологів є невід'ємною частиною процесу формування професійних цінностей. Психологи, які розуміють власні цінності та переконання, краще справляються з етичними викликами та мають більш високу мотивацію до професійного зростання. Важливими є такі аспекти, як розвиток емоційного інтелекту, рефлексія та самопізнання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами розроблено поради для психологів щодо формування професійних цінностей:

– Відвідуйте семінари та тренінги (регулярне оновлення знань про новітні дослідження та методики в психології допоможе вам залишатися компетентними та мотивованими).

– Читайте фахову літературу (поглиблюйте свої знання про етичні стандарти, психологічні теорії та практичні аспекти роботи з дітьми).

– Аналізуйте власні дії (регулярно розмірковуюте над своїми професійними діями та рішеннями з точки зору етики та професійних стандартів).

– Залучайтеся до дискусій про складні етичні ситуації з колегами, щоб вчитися знаходити правильні рішення.

– Беріть участь у практичних тренінгах та стажуваннях, щоб набути реального досвіду роботи в закладах дошкільної освіти.

– Практикуйте техніки управління емоціями та стресом, щоб зберігати професійну рівновагу в роботі.

– Розвивайте здатність розуміти та співчувати почуттям інших людей, що є ключовим аспектом роботи психолога.

– Записуйте свої думки, почуття та переживання стосовно професійної діяльності, щоб краще розуміти себе та свої цінності.

– Залучайтеся до регулярної супервізії з колегами або старшими фахівцями для обговорення своїх випадків та отримання зворотного зв'язку.

– Активно співпрацюйте з іншими фахівцями та педагогами, обмінюйтеся досвідом та підтримуйте один одного в професійній діяльності.

– Включайтеся у обговорення та планування роботи з дітьми з особливими освітніми потребами спільно з іншими фахівцями.

– Проводьте регулярні зустрічі та консультації з батьками, щоб допомогти їм зрозуміти особливості розвитку їхньої дитини та сприяти позитивній взаємодії в родині.

– Розробляйте інформаційні буклети та посібники для батьків, що містять корисні поради щодо виховання та підтримки дітей.

– Визначайте конкретні цілі та завдання для свого професійного розвитку та регулярно

оцінюйте свій прогрес.

– Знаходьте джерела натхнення та мотивації для своєї роботи, щоб залишатися зацікавленими та відданими професії.

– Формуйте позитивний мікроклімат у колективі та створюйте умови для відкритого спілкування та співпраці.

– Проводьте заходи, спрямовані на розвиток толерантності та взаємоповаги серед дітей та дорослих.

Дотримання наведених рекомендацій сприятиме розвитку високого рівня професійної етики та забезпечить ефективну психологічну підтримку дітей у закладах дошкільної освіти.

Висновки. Професійні цінності психолога закладу дошкільної освіти – це система усвідомлених морально-етичних орієнтирів, професійних принципів та особистісних якостей, які визначають поведінку, ставлення до дітей, їхніх батьків і колег, а також забезпечують ефективне виконання професійних обов'язків. Такі морально-етичні орієнтири, як емпатія, повага до особистості дитини, відповідальність, чесність, прагнення до постійного професійного розвитку, здатність створювати безпечне і сприятливе середовище для гармонійного розвитку дитини

сприяють формуванню довіри і партнерських відносин із сім'ями вихованців.

Формування професійних цінностей у майбутніх психологів закладів дошкільної освіти є складним і багатограним процесом, який потребує системного підходу та активної участі викладачів, менторів та самих студентів. Від цього залежить не лише професійна компетентність молодих фахівців, але й якість психологічної допомоги, яку вони зможуть надавати дітям та їхнім родинам у майбутньому. Соціальні зміни (війна, стресові ситуації, проблеми адаптації дітей) значно підвищують вимоги до морально-етичних якостей та професійних орієнтирів майбутніх психологів ЗДО.

Перспективи подальших досліджень.

Варто зосередити увагу на розробці методів оцінювання рівня сформованості професійних цінностей у майбутніх практичних психологів закладів дошкільної освіти. Це допоможе виявити ключові аспекти, які потребують уваги в освітньому процесі. Дослідження можуть також охоплювати роль новітніх технологій у формуванні професійних цінностей, зокрема використання онлайн-платформ і віртуальної реальності для моделювання етичних дилем.

Література

- Булах І., Волошина В., Лохвицька Л. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*, 2019. 2, 20–29. <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2019.2.20-29>
- Волошина В. В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти. (Монографія). Вінниця : Нілан-ЛТД. Україна. 2014.
- Гончаровська Г. Ф. Підготовка психологів до роботи з батьками дітей дошкільного віку, схильних до проявів агресивної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. 6(2), 32–37. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.6>
- Горлач М. І. Природа цінностей. *Наукові записки Харківського військового університету. Сер. Соціальна філософія, педагогіка, психологія*. Харків : ХВУ, 1999. Вип. 3. С. 14–26.
- Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. (Монографія). Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агентство». 2012.
- Кузьменко В., Гальченко В. Активізація творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2020. 9(54), 98–106. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).09)
- Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник. Вид. 2-ге, переробл. та допов. Київ : «Центр навчальної літератури», 2014. 272 с.
- Матвієнко О.В., Затворнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2014. 1(1), 215–220.
- Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій

- школі *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.
- Приходько Ю. О. Особистісні якості психолога як чинник його професійності / Збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (28 квітня 2017 р.), (с. 122–125). URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/31074/1/Prykhodko_122-125.pdf (Дата звернення: 04.04.2024)
- Професійний стандарт «Психолог закладу освіти». (2020). Наказ Міністерства від 24.11.2020 № 2425. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf (Дата звернення: 04.04.2024)
- Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2012. 200 с.
- Ткач Т., Люцина В. Психологічна підготовка молодших бакалаврів дошкільної освіти у закладах фахової передвищої освіти. *Preschool Education: Global Trends*, 2022. 2, 189–208. <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-189-208>
- Федан О. В. Особливості автентичності практичного психолога: теоретичний аналіз. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2015. 3(38), 493–500.
- Ханецька Т., Федоренко А. Вміння формулювати професійні висловлювання як складова комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього психолога. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 2021. 15(60), 99–110. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).10)
- Чепельова, Н.В. (2000). Особистісна підготовка психолога-практика. *Персонал*, 5, 17–19.
- Ямницький О. В. Професійно-ціннісні орієнтації практичних психологів як категорії психології. *Актуальні проблеми дошкільної та вищої освіти*. Варшава: вид-во «Diamond trading tour», 2014. С.158–160.
- Albritton K., Mathews R. E., Boyle S. G. Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology*, 2019. 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280>
- Barnett D.W. School psychology in preschool settings: A review of training and practice issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1986.17(1), 58–64. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.17.1.58>
- Bischoff R. J. Themes in therapist development during the first three months of clinical experience. *Contemporary Family Therapy*, 1997. 19, 563–580. <https://doi.org/10.1023/A:1026139206638>
- Fogaca J.L., Watson J.C., & Zizzi S. J. The journey of service delivery competence in applied sport psychology: The arc of development for new professionals. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2019. 14(2), 109–126. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2019-0010>
- Heinonen E., Nissen-Lie H.A. The professional and personal characteristics of effective psychotherapists: A systematic review. *Psychotherapy Research*, 2020. 30(4), 417–432. <https://doi.org/10.1080/10503307.2019.1620366>
- Hudson A., King N. Professional training of child psychologists. *Australian Psychologist*, 2007. 19(3), 303–310. <https://doi.org/10.1080/00050068408255436>
- McEwan H. E., Tod D. Trainee clinical, and sport and exercise psychologists' experiences of professional development: A longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 2023. 64, 102343, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102343>
- McMahon A., Hevey D. «It has taken me a long time to get to this point of quiet confidence»: What contributes to therapeutic confidence for clinical psychologists? *Clinical psychologist*, 2017. 21(3), 195–205. <https://doi.org/10.1111/cp.12077>
- Rokeach M. The Nature of Human Values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
- Rønnestad M.H., Skovholt T.M. The developing practitioner: Growth and stagnation of therapists and counselors. Routledge. 2013.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels,

- Belgium. 2015. URL : https://www.enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Tod D., Bond K. A longitudinal examination of a British neophyte sport psychologist's development. *The Sport Psychologist*, 2010. 24(1), 35–51. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.1.35>
- Widerstrom A. H., Mowder B. A., & Willis W. G. The School Psychologist's Role in the Early Childhood Special Education Program. *Journal of Early Intervention*, 1989. 13(3), 239–248. <https://doi.org/10.1177/105381518901300305>
- Woodcock C. L. (2005). Counsellor development in the school setting: A narrative study. Doctor's thesis. Canada. URL : <https://harvest.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-05042005-141934/THESISFINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата звернення: 04.04.2024)

References

- Albritton, K., Mathews, R.E., & Boyle, S.G. (2019). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280> (eng)
- Barnett, D. W. (1986). School psychology in preschool settings: A review of training and practice issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(1), 58–64. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.17.1.58> (eng)
- Bischoff, R. J. (1997). Themes in therapist development during the first three months of clinical experience. *Contemporary Family Therapy*, 19, 563–580. <https://doi.org/10.1023/A:1026139206638> (eng)
- Bulakh, I., Voloshyna, V., & Lokhvitska, L. (2019). Modern educational psychotechnologies of professional training of future psychologists. *Psychology and Psychosocial Interventions*, 2, 20–29. <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2019.2.20-29> (ukr)
- Chepeleva, N. V. (2000). Personal training of a practicing psychologist. *Personnel*, 5, 17–19 (ukr).
- Fedan, O. V. (2015). Features of the authenticity of a practical psychologist: a theoretical analysis. *Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3(38), 493–500 (ukr).
- Fogaca, J. L., Watson, J. C., & Zizzi, S. J. (2019). The journey of service delivery competence in applied sport psychology: The arc of development for new professionals. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 14(2), 109–126. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2019-0010> (eng).
- Goncharovska, G. F. (2019). Training of psychologists to work with parents of preschool children prone to aggressive behavior. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 6(2), 32–37. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.6> (ukr)
- Gorlach, M. I. (1999). The nature of values. Scientific notes of Kharkiv Military University. *Social Philosophy, Pedagogy, Psychology*. Kharkiv: Kharkiv Military University, Issue 3. 14–26 (ukr).
- Heinonen, E. & Nissen-Lie, H.A. (2020). The professional and personal characteristics of effective psychotherapists: A systematic review. *Psychotherapy Research*, 30(4), 417–432. <https://doi.org/10.1080/10503307.2019.1620366> (eng).
- Hudson, A. & King, N. (2007). Professional training of child psychologists. *Australian Psychologist*, 19(3), 303–310. <https://doi.org/10.1080/00050068408255436> (eng).
- Khanetska, T., & Fedorenko, A. (2021). The ability to formulate professional statements as a component of the communicative and speech competence of the future psychologist. *Scientific Journal National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 15(60), 99–110. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).10) (ukr).
- Kokun, O. M. (2012). Psychology of professional formation of a modern specialist (Monograph). Kyiv: "Inform.-analyt. Agency" (ukr).
- Kuzmenko, V. & Halchenko, V. (2020). Activation of students' creative potential in the process of professional training. *Scientific Journal National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 9(54), 98–106. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).09) (ukr)

- Maksymenko, S. D. (2014). General psychology: a textbook. Edition 2, revised and supplemented : Center for Educational Literature (ukr)
- Matvienko, O.V., & Zatvorniuk, O. M. (2014). Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Kherson State University*, 1(1), 215–220 (ukr).
- McEwan, H. E., & Tod, D. (2023). Trainee clinical, and sport and exercise psychologists' experiences of professional development: A longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102343, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102343> (eng).
- McMahon, A., & Hevey, D. (2017). «It has taken me a long time to get to this point of quiet confidence»: What contributes to therapeutic confidence for clinical psychologists? *Clinical Psychologist*, 21(3), 195–205. <https://doi.org/10.1111/cp.12077> (eng).
- Panok, V. G. (2003). The main directions of professional formation of the personality of a practical psychologist in higher education. *Practical Psychology and Social Work*. № 4. 14–17 (ukr).
- Professional standard "Psychologist of an educational institution" (2020). Order of the Ministry of Economy of 24.11.2020 № 2425. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf. (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Prykhodko, Y. O. (2017). Personal qualities of a psychologist as a factor of his professionalism. Collection of scientific articles on topical issues of philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history. *Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference "Scientific Research: Actual Problems of Theory and Practice"* (April 28, 2017), (P. 122–125). http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/31074/1/Prykhodko_122-125.pdf (Date of access: 04.04.2024) (ukr).
- Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York : Free Press (eng).
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2013). The developing practitioner: Growth and stagnation of therapists and counselors. Routledge (eng).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. https://www.enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Date of access: 04.04.2024) (eng).
- Titova, T. E. (2012). Formation of value orientations of future psychologists in the process of professional training: thesis for the degree of PhD in Psychology in specialty 19.00.07 "Pedagogical and age psychology" (ukr).
- Tkach, T., & Lucina, V. (2022). Psychological training of junior bachelors of preschool education in institutions of professional higher education. *Preschool Education: Global Trends*, 2, 189–208. <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-189-208> (ukr).
- Tod, D., & Bond, K. (2010). A longitudinal examination of a British neophyte sport psychologist's development. *Sport Psychologist*, 24(1), 35–51. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.1.35> (eng).
- Voloshyna, V. V. (2014). Axiopsychology of Professional Training of Future Psychologists in Higher Pedagogical Educational Institutions (Monograph) : Nilan Ltd. Ukraine (ukr).
- Widerstrom, A. H., Mowder, B. A., & Willis, W. G. (1989). The School Psychologist's Role in the Early Childhood Special Education Program. *Journal of Early Intervention*, 13(3), 239–248. <https://doi.org/10.1177/105381518901300305> (eng).
- Woodcock, C. L. (2005). Counsellor development in the school setting: A narrative study. Doctor's thesis. Canada. Retrieved from <https://harvest.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-05042005-141934/THESISFINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (eng).
- Yamnytskyi, O. V. (2014). Professional and value orientations of practical psychologists as a category of psychology. *Actual Problems of Preschool and Higher Education* : Diamond trading tour publishing house, 158–160 (ukr).

FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Svitlana Titarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine, e-mail: titarenko17.01@gmail.com

The article addresses the issue of forming professional values in future psychologists working in preschool education institutions. It includes an analysis of psychological and pedagogical literature on the development of personal values. It is noted that the professional activity of practical psychologists is a specialized social activity aimed at enhancing the value of other people. A focus on the value of others in the professional activity of a psychologist requires a proper understanding of one's competence as a mechanism for influencing others, based on professional duties and responsibility for one's professional behavior.

The study characterizes various types of values, emphasizing that the professional values of a psychologist include moral and ethical principles that regulate their professional activity. These include empathy, respect for individuals, responsibility, honesty, and a commitment to continuous professional development and self-improvement. Particularly important is the ability to maintain confidentiality and ensure the safety and well-being of children.

The formation of professional values in future psychologists is achieved through a comprehensive approach that includes theoretical education, practical exercises and personal development. An important component is the integration of ethical issues into academic courses, the organization of discussions and seminars on professional ethics, and providing opportunities for students to participate in practical training and internships in preschool education institutions.

It has been established that the formation of professional values in future psychologists of preschool education institutions is a complex and multifaceted process that requires a systematic approach and active involvement of educators, mentors and the students themselves. This affects not only the professional competence of young specialists but also the quality of psychological assistance they will be able to provide to children and their families in the future. Effective value formation will contribute to creating a generation of professionals capable of ensuring high level of psychological support and assistance in preschool education institutions.

Keywords: professional values, empathy, respect for individuality, responsibility, honesty, commitment to continuous professional development and self-improvement, practical psychologist, preschool education institution.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 84 % («StrikePlagiarism» ID 330069898)

© Тітаренко Світлана Анатоліївна, 2024.

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-11>

УДК 376-056.313-053.5:81'233]-043.86

Ірина Несторівна Пацула

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-0081-260>

викладачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

i.patsyla@ukr.net

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У науково-оглядовій розвідці теоретично осмислені особливості мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна. Закцентована важливість розвитку мовлення як інструменту соціалізації та пізнавальної діяльності дитини із синдромом Дауна. Розкриті основні характеристики мовлення дітей із синдромом Дауна: фізіологічні й анатомічні особливості (гіпотонія м'язів, особливості будови ротової порожнини, утруднене дихання), затримка мовленнєвого розвитку, вимова та артикуляція (проблеми з артикуляцією звуків, монотонність мовлення), когнітивно-комунікативні особливості (когнітивні порушення, труднощі з розумінням і відтворенням мовлення, добре розвинена зорово-просторова пам'ять), індивідуальний прогрес. Окреслені перспективи подальших досліджень: пошук індивідуалізованих підходів до дитини із синдромом Дауна, розробка інноваційних технологій мовленнєвого розвитку, дослідження альтернативної та додаткової комунікації, пропрацювання інструментарію раннього втручання в роботі логопеда з дитиною із синдромом Дауна.

Ключові слова: мовлення, розвиток мовлення, комунікація, особливості мовлення, дитина з синдромом Дауна.

Вступ. Щороку в Україні зростає кількість людей з інвалідністю. Якщо набуті форми інвалідності частіше зустрічаються в дорослих, то вроджені, зумовлені генетичними аномаліями, актуалізують проблему дитячої інвалідності. Синдром Дауна – це генетичне захворювання, яке виникає через наявність додаткової хромосоми у людини, що призводить до порушень у фізичному і когнітивному розвитку. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), приблизно кожна 700 дитина народжується із синдромом Дауна, це 5 000 дітей щороку. В Україні до повномасштабного вторгнення народжувалось близько 200-250 немовлят із синдромом Дауна на рік. Загалом в Україні налічується близько 15 тисяч осіб із синдромом Дауна, з них майже 8 тисяч – неповнолітні (Казачінер & Бойчук, 2022, с. 197). Розвиток таких дітей супроводжується соціалізаційними, фізичними, когнітивними, мовленнєвими порушеннями. При цьому розвиток

мовлення у дітей із синдромом Дауна має визначальне значення, оскільки мова є ключовим інструментом соціалізації та пізнавальної діяльності, розвиток мовлення допомагає бути частиною соціальних груп, покращувати самооцінку та зменшувати відчуження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує помітний інтерес учених та практиків до питань соціальної підтримки та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з синдромом Дауна. Так, І. Сидорук, І. Подолячук та Л. Зарічанська (2020) аналізують проблему соціальної адаптації дітей із синдромом Дауна, зазначаючи, що такі діти відчувають труднощі соціального включення та потребують комплексної соціальної підтримки, однак при цьому досі «існує ряд суперечностей між потребами та можливостями освітніх установ в ефективній інтеграції дітей із синдромом Дауна в процесі їх навчання і в процесі сімейного

виховання, що вимагає використання нових підходів до формування системи дидактичного забезпечення та педагогічного супроводу навчання дітей з синдромом Дауна в контексті розвитку інклюзивної освіти, підготовки фахівців, які покликані сприяти соціалізації дітей з синдромом Дауна» (Сидорук та ін., с. 38). Особливості мовленнєвого розвитку та формування комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна перебувають у центрі наукових розвідок сучасних українських вчених. Так, О. Казачінер та Ю. Бойчук (2022) зазначають, що синдром Дауна – це не логопедичний діагноз, а сукупність різних симптомів та діагнозів, серед яких чимало пов'язаних з мовленням: недорозвине мовлення внаслідок зниженого рівня інтелекту, загальний недорозвиток мовлення, зумовлений дизартрією, алалією, затримкою психічного розвитку, заїканням, педагогічною занедбаністю. Р. Ковтун (2011) зазначає, що у проблемі пошуку ефективних шляхів соціальної адаптації дітей із синдромом Дауна залишається нерозкритими низка питань, пов'язаних з розвитком комунікативних умінь таких дітей. Науковець визначив психолого-педагогічні умови корекційного розвитку комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна віком 6-11 років, розробив та апробував систему формування у них комунікативних здібностей в умовах спеціального дитячого закладу та в умовах сімейного виховання. Н. Пахомова (2019) зосереджує дослідницьку увагу на аналізі методичних основ формування невербальної комунікації й окреслює напрями корекційно-розвивальної роботи з формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна.

Можемо стверджувати, що звернення науковців до проблеми мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна не є епізодичним, але окреслена проблема дослідження все ще потребує поглибленого аналізу. Зважаючи на те, що саме дитячий вік є сензитивним для розвитку мовлення, визначає його успішність, порушення повноцінного перебігу мовленнєвого розвитку негативно позначаються на подальшому формуванні всієї психічної діяльності дитини. Це актуалізує тему нашого дослідження, увиразнює

його доцільність.

Метою статті є теоретично обґрунтувати особливості розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна.

Наукові **методи**, використані нами для досягнення мети та завдань дослідження, охоплюють аналіз наукових джерел, синтез, узагальнення.

Особливості мовлення дітей із синдромом Дауна проявляються у помітному відставанні розвитку активного мовлення дитини, що супроводжується і недостатнім рівнем розуміння мовлення оточуючих. Враховуючи важливість формування комунікативних навичок для успішної адаптації даної категорії дітей, ранній розвиток мовлення є найважливішим завданням їхнього психолого-педагогічного супроводу, цим пояснюється актуальність та своєчасність нашого дослідження. Проте вчасна і правильна корекційна допомога може суттєво покращити їхні мовленнєві навички.

Мовлення дітей із синдромом Дауна має свої особливості, зумовлені низкою фізіологічних, когнітивних та анатомічних факторів. Ці особливості вимагають індивідуального підходу під час навчання та корекційної роботи з такими дітьми. До основних характеристик мовлення у дітей із синдромом Дауна відносимо:

1. **Фізіологічні та анатомічні особливості**

Гіпотонія м'язів. У дітей із синдромом Дауна часто спостерігається слабкість м'язів, зокрема язика, губ і щелепи. Це призводить до проблем із артикуляцією звуків, особливо тих, що потребують точних рухів органів мовленнєвого апарату.

Особливості будови ротової порожнини. Зменшені розміри ротової порожнини, високе піднебіння і відносно великий язик ускладнюють правильну вимову звуків.

Утруднене дихання. Звужені дихальні шляхи можуть призводити до частих захворювань дихальної системи, що також впливає на голос та мовлення.

2. **Затримка мовленнєвого розвитку**

Пізній розвиток мовлення. Діти із синдромом Дауна зазвичай починають говорити пізніше, ніж їхні однолітки, і розвиток мовлення у

них відбувається повільніше. Це стосується як розуміння, так і активного мовлення.

Труднощі з побудовою речень. У дітей часто спостерігаються проблеми з формуванням граматично правильних речень. Мова таких дітей може бути телеграфною (короткі речення, що складаються з ключових слів), характеризуватись спрощеною синтаксичною структурою.

3. Вимова та артикуляція

Проблеми з артикуляцією звуків. Багато дітей із синдромом Дауна мають труднощі з вимовою звуків, особливо складних для артикуляції, таких як шиплячі або проривні звуки. Це пов'язано з гіпотонією м'язів та особливостями будови ротової порожнини.

Монотонність мовлення. Через труднощі з координацією дихання та голосу мовлення може бути монотонним або недостатньо емоційно забарвленим.

4. Когнітивні та комунікативні особливості

Когнітивні порушення. Діти із синдромом Дауна можуть мати труднощі із запам'ятовуванням і використанням нових слів, а також розумінням абстрактних понять. Це ускладнює розвиток лексики та розширення загального словникового запасу.

Труднощі з розумінням і відтворенням мовлення. Хоча діти із синдромом Дауна можуть розуміти більше, ніж здатні висловити, їм важко передавати свої думки вербально. Тому для комунікації часто використовуються жести та міміка, що може компенсувати недоліки вербального мовлення.

Добре розвинена зорово-просторова пам'ять. Багато дітей із синдромом Дауна мають добру зорово-просторову пам'ять, що робить для них ефективними методи навчання через візуальні образи та піктограми.

5. Індивідуальний прогрес

Різний рівень розвитку мови. Рівень мовленнєвого розвитку у дітей із синдромом Дауна може значно відрізнятися в залежності від індивідуальних особливостей та раннього втручання. Деякі діти досягають значних успіхів у мовленні, тоді як інші можуть потребувати додаткових засобів комунікації, таких як жестова мова або альтернативні методи спілкування

(Дерень, Пруська, Рибак, 2015).

Таким чином, основні проблеми розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна пов'язані з його затримкою (більшість дітей із синдромом Дауна мають затримку розвитку як експресивного, так і рецептивного мовлення, що впливає на здатність до навчання та соціальної взаємодії), особливостями артикуляції та фонетики (через гіпотонію м'язів обличчя та ротової порожнини діти часто мають труднощі з вимовою звуків і слів, що ускладнює розуміння їхнього мовлення), когнітивними труднощами (інтелектуальні порушення можуть знижувати здатність до опанування складних граматичних конструкцій та розширення словникового запасу), сенсорною інтеграцією (проблеми зі слухом або зором також можуть ускладнювати процес оволодіння мовленням) (Ansenne, Fettweis, 2005, с. 148).

Раннє втручання та підтримка можуть значно покращити мовленнєві навички дітей із синдромом Дауна та підвищити якість життя. Батькам необхідно усвідомлювати важливість стосунків, взаємодії, яка має бути налагоджена з їхньою дитиною вже на ранньому етапі її розвитку, вони мають бути уважними до спостережень за комунікативними установками дитини, навіть ледь помітними чи рудиментарними, але які будуть основою її майбутнього мовлення. Визначальною є роль саме батьків у поводженні з дитиною та керуванні її сенсорною поведінкою (дивитись, слухати, брати, тримати, відчувати) і особливо щодо інтеграції тактильних, зорових і слухових стимулів, оскільки взаємозв'язок між зором, слухом і моторикою можна розглядати як важливий механізм для розвитку мовлення (Vinter, 2003).

Як для фахівця, так і для батьків важливо розуміти основні механізми спілкування з дитиною із синдромом Дауна на невербальному рівні. Із самого народження дитина сприймає звуки і шуми, що оточують її, зокрема людський голос. Відомо, що відстань, на якій новонароджений бачить найкраще, становить приблизно 20 см (відстань між очима матері та очима дитини, коли вона на руках). Необхідно підтримувати ці умови в процесі постійного спілкування з дитиною. Коли дитина плаче, дорослий підходить до неї та

намагається інтерпретувати та задовольнити потреби або усунути дискомфорт: ми даємо дитині попити, поїсти, змінюємо їй підгузок, знаходимо час, щоб побути поруч з нею, поговорити, погратись із нею. Тоді дуже швидко дитина усвідомлює зв'язок між стимулом і реакцією: я плачу чи кричу – мама йде. Таким чином дитина налагоджує своє перше спілкування з оточуючими. Важливо заохочувати та збагачувати ці взаємостосунки через прості дії, які мають місце у повсякденному житті дитини. Прийом їжі, купання та перевдягання – це повторювані процедури, які дозволяють дитині визначати орієнтири, запам'ятовувати послідовності і, нарешті, передбачати їх. Відтоді дитина стає активним партнером і поступово набуває відчуття умовності тих чи інших дій. Приклад: дитина хвилюється, коли бачить, як мама, готує пляшечку, пускає воду для купання, тому що знає, що буде далі. Перед сном ми бажаємо добраніч, так ритуал відходу до сну закріпиться та заспокоїть дитину, оскільки з ним вона може передбачати найближче майбутнє.

Роль зорового контакту в розвитку мовлення дитини із синдромом Дауна. Клінічні спостереження, які підтверджують численні дослідження (Дж. Рондал, С. Вінтер) показують, що тоді, коли звичайна дитина вже зменшує зоровий контакт із матір'ю, щоб почати цікавитися оточенням, дитина із синдромом Дауна лише починає утримувати зоровий контакт із батьками (Ansenne & Fettweis, 2005). У дітей із синдромом Дауна зоровий контакт встановлюється повільно та є короткотривалим. Ця особливість відтворює, за Дж. Рондалом, повільніше дозрівання макулярної ділянки та гіпотонію очних м'язів (Rondal, 1986). Натомість дуже часто проявляється інтенсивний контакт дорослий-дитина у дітей старших років. Цей інтерес до вдивляння в обличчя, ймовірно, пов'язаний із повільним перцептивним декодуванням і досить тривалим часом звикання до об'єкту спостереження. Така поведінка дитини часто заохочується і навіть підкріплюється дорослими, задоволеними інтенсивністю такого спілкування. Оскільки посмішка у дітей із синдромом Дауна з'являється пізніше, то коли вона є, батьки хочуть максимально заохочувати

такі прояви.

Установка зорового контакту з дитиною важлива, бо є відправною точкою для подальшої взаємодії зі світом: дорослому слід розміщувати своє обличчя в полі зору дитини, використовувати будь-яку можливість для встановлення та відновлення цього зорового контакту, вловлювати будь-який сигнал, навіть швидкоплинний, що виходить від дитини, щоб відреагувати на нього.

Поступово цей зоровий діалог, зосереджений на матері чи іншому значимому для дитини дорослому, повинен перейти назовні, щоб дитина розпочала візуальне відкриття навколишнього світу (такому відкриттю сприяє сидяче положення). Батькам можна пропонувати урізноманітнювати зорову стимуляцію: пропонувати дитині різні привабливі предмети (кольорові та яскраві), називаючи їх, пропонувати дитині візуально «переслідувати» предмет, спонукати стежити за рухами: не тільки очима, а й головою. Таке «переслідування» буде здійснюватися в різних площинах (горизонтальній і вертикальній), змінюючи відстань, на якій представлений об'єкт; дитина має навчитися стежити поглядом, коли предмет віддаляється або наближається, згодом бажано змусити дитину передбачати рух рухомого предмета, який знаходиться, приміром, за шторою чи завісою. Спільне стеження дорослого і дитини за предметом має результатом те, що дитині поступово вдається вловлювати зв'язок, який існує в мовленні дорослого між певними об'єктами, людьми, подіями та певними послідовностями. Показуємо дитині той чи інший предмет, при цьому примовляємо «ти бачиш», «поглянь». Слід пам'ятати про затримку одночасної уваги у дітей із синдромом Дауна: вони мало цікавляться навколишніми предметами і, фіксуючись на одному, не можуть проявити інтерес до іншого. Загалом можемо говорити про кращу функціональність зорового каналу сприйняття інформації у дітей із синдромом Дауна порівняно зі слуховим.

Важливим є дотримання правила постійності в навчанні дітей мовленню. Під час відкриття невідомих людей, предметів і подій дитина швидко впізнає найважливішу людину в

своєму оточенні, найчастіше маму, яка є для неї стабільною і заспокоїливою фігурою. Згодом дитина буде впізнавати інших людей і предмети, яким приписуватиме стабільність і постійність. Постійність об'єкта важлива для вивчення мови і особливо розширення словникового запасу.

Щоб досягнути прогресивної установки в дитини з синдромом Дауна поняття постійного об'єкта та початку мисленнєвої репрезентації об'єктів та їхніх рухів, фахівці мають обережно здійснювати зорово-моторну інтеграцію, дослідження навколишнього середовища, вирішення поточних труднощів та стратегії пошуку прихованих або відсутніх об'єктів, беручи до уваги когнітивні порушення, які уповільнюють таке навчання.

Роль слухової стимуляції. Важливою умовою розвитку мовлення в дітей із синдромом Дауна є слухові стимуляції. Необхідно зацікавити дитину навколишнім звуковим світом, щоб розвивати її слух. Так ми будемо уважні до реакції малюків на різні слухові подразники та підвищуватимемо обізнаність їхніх батьків, які іноді не дуже пильні або просто звикли до певного стану речей. Хороший слух – основа розвитку мовлення (ми говоримо, відтворюючи, наслідуючи почуте). На цьому рівні важливо пам'ятати, що діти із синдромом Дауна схильні до втрати слуху. 64% дітей із синдромом Дауна мають двобічну втрату слуху, а 14% – односторонню (Ansenne, 2005, p. 152). Відомо про сприйнятливості дітей із синдромом Дауна до інфекційних захворювань: вони схильні до частих застуд і вушних інфекцій. Знаючи про вплив хронічних вушних інфекцій на мовленнєвий розвиток, необхідно пам'ятати про систематичне обстеження слуху в маленьких дітей.

До слухової стимуляції підходять таким чином, щоб навчити дитину реагувати різними способами: тілом, голосом, посмішкою. Слід заохочувати дитину інтегрувати візуальні та слухові реакції: нехай дитина поверне очі, потім голову та очі до джерела звуку, слід привертати увагу дитини до людського голосу, зупиняючи, приміром, гру.

Важливою є по черговість висловлювань у спілкуванні з дитиною: ми говоримо по черзі, а не

разом, даємо дитині час відреагувати на наші слова, і вона поступово розширює палітру своїх звукових реакцій на звернення дорослого. Чергування ролей є важливою комунікативною основою: дитина буде тим кращим наслідувачем, чим краще дорослі наслідували її вокальні, словесні чи жестові дії.

Такі звукообміни можуть відбуватися наступним чином:

- вокальний спосіб, але не обов'язково вербальний (просте продукування мелодійних звуків та інтонацій без наповнення їх змістом),
- жестова взаємодія (наприклад, ігри з допомогою рук),
- жестові пісні, соціальні жести (до побачення, привіт), навчання похитуванням головою «так» і «ні», згодом – перехід до вербальних висловлювань як заміни соціальних жестів.

Підсумуємо, що затримка мовленнєвого розвитку дітей із синдромом Дауна має починатись якомога раніше при дотриманні таких умов:

1. Комплексна робота медико-психолого-педагогічного колективу фахівців: логопеда, дефектолога, невролога, масажиста, психолога, вихователів, реабілітолога та інших).
2. Встановлення контакту логопеда з батьками, що забезпечить єдині підходи до мовленнєвого розвитку і закріплення досягнутих результатів через виконання домашніх занять.
3. Застосування у роботі логопеда вербальних засобів із наочними матеріалами, технічними засобами навчання.
4. Адаптація дитини до логопедичного кабінету, індивідуальний підхід логопеда до кожної дитини, тактовність, доброзичливість, емоційна підтримка та позитивна оцінка будь-якого досягнення дитини.
5. Закріплення пройденого матеріалу, його відповідність програмним вимогам.
6. Розробка та коригування індивідуальних програм роботи з кожною дитиною з урахуванням динаміки її просування.

Висновки. Мовленнєвий розвиток дітей із синдромом Дауна характеризується обмеженим словниковим запасом, проблемами у засвоєнні

граматичних мовленнєвих конструкцій. Діти із синдромом Дауна погано засвоюють нові слова і словосполучення, важко диференціюють звуки мовлення оточуючих людей. Для ефективного розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна важливо починати корекційні заняття якомога раніше, використовувати комбіновані методи навчання, що передбачають логопедичну терапію, візуальні засоби комунікації та ігри, заохочення взаємодії з однолітками і розвиток соціальних навичок.

Зважаючи на вищезазначене, розвиток мовлення у дітей із синдромом Дауна є актуальним завданням для їхнього успішного включення у суспільство, покращення якості життя та розвитку пізнавальних навичок. Важливо пам'ятати, що з правильною підтримкою ці діти

можуть досягти значного прогресу.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в удосконаленні індивідуалізованих підходів до дитини із синдромом Дауна, враховуючи її сильні сторони, що може значно підвищити ефективність корекційної роботи; розробка інноваційних технологій мовленнєвого розвитку, зокрема спеціальні додатки та інтерактивні ігри, логопедичні програми для тренування артикуляції або розвитку словникового запасу тощо, дослідження альтернативної та додаткової комунікації (АДК) як інструменту в роботі з дітьми із синдромом Дауна, пропрацювання алгоритму та інструментарію раннього втручання в роботі логопеда з дитиною із синдромом Дауна.

Література

- Дерень О., Пруська А., Рибак Ю. *Діти із синдромом Дауна: факти, навчання, допомога. Методичні рекомендації*. Київ : Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015. 21 с.
- Казачінер О., Бойчук Ю. Ефективні методики розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна. *Psychology Travelogs*. 2022. № 1. С. 197–211.
- Ковтун Р.А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років з синдромом Дауна: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2011. 16 с.
- Пахомова Н. Г. Методичні основи формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми)*. С. 91–94.
- Сидорук І. О., Подоляничук І. С., Зарічанська Л. О. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2020. № 7. С. 35–39. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rehrec_2020_7_7 (Дата звернення: 15.09.2024)
- Ansenne C., Fettweis F. Travail de la communication, du langage oral et écrit chez la personne porteuse d'une trisomie 21 dans le cadre d'un service d'aide précoce (de 0 à 8 ans). *Contraste*. 2005/1 № 22–23. P. 149–165.
- Rondal J. A. Le développement du langage chez l'enfant trisomiques 21: *Manuel pratique d'aide et d'intervention*. Bruxelles, Mardaga, 1986. 192 p.
- Vinter S. Les perceptions sensorielles, sources de la parole: Le cas de l'enfant porteur d'une trisomie 21. *Journal de la Trisomie 21*. 2003. № 9, APEM-T21.

References

- Deren, O., Pruska, A. & Rybak, Yu. (2015). Children with Down syndrome: facts, education, help. Methodological recommendations. Kyiv: Project «Inclusive Education: Step by Step». 21 (ukr).
- Kazachiner, O. & Boichuk, Yu. (2022). Effective methods of speech development for children with Down syndrome. *Psychology Travelogs*. 1. 197–211 (ukr).
- Kovtun, R. A. (2011). Psychological features of manifestations of communicative abilities of children aged 6-11 years with Down's syndrome (Doctoral thesis). Odesa. 16 (ukr).
- Pakhomova, N. H. (2019). Methodological foundations of non-verbal communication formation in preschool

- children with Down syndrome. *Modern Problems of Speech Therapy and Rehabilitation* (February 15, 2019, Sumy). 91–94 (ukr).
- Sydoruk, I. O., Podolianchuk, I. S., Zarichanska, L. O. (2020). Social adaptation of children with Down syndrome. *Rehabilitation, Physical Culture and Recreational Aspects of Human Development*. 7. 35–39. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rehrec_2020_7_7 (Date of access: 15.09.2024) (ukr).
- Ansenne, C. & Fettweis F. (2005). Travail de la communication, du langage oral et écrit chez la personne porteuse d'une trisomie 21 dans le cadre d'un service d'aide précoce (de 0 à 8 ans). *Contraste*. 2005/1. 22–23. 149–165 (fr).
- Rondal, J. A. (1986). Le développement du langage chez l'enfant trisomiques 21: *Manuel pratique d'aide et d'intervention*. Bruxelles, Mardaga. 192 (fr).
- Vinter, S. (2003). Les perceptions sensorielles, sources de la parole: Le cas de l'enfant porteur d'une trisomie 21. *Journal de la Trisomie 21*. 9, APEM-T21 (fr).

ON THE ISSUE OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Iryna Patsula, Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail: i.patsyla@ukr.net

The review article theoretically substantiates the peculiarities of speech development in children with Down syndrome. The author emphasized the importance of speech development as a key tool of socialization and cognitive activity of a child with Down syndrome, which helps to become a part of a social group, improve self-esteem and reduce alienation. It is noted that the peculiarities of speech of children with Down syndrome are manifested in a noticeable lag in the development of the child's active speech, which is accompanied by an insufficient level of understanding of the speech of others. The main characteristics of the speech of children with Down syndrome are revealed; they are the following: physiological and anatomical features (muscle hypotonia, peculiarities of the structure of the oral cavity, breathing difficulty), delay in speech development (late speech development, difficulty in constructing sentences), pronunciation and articulation (problems with the articulation of sounds, monotony of speech), cognitive and communicative features (cognitive impairments, difficulties in understanding and reproducing speech, well-developed visual-spatial memory), individual progress. The main problems of speech development in children with Down syndrome are indicated, which are associated with a delay in both expressive and receptive speech affecting the ability to learn and social interaction; peculiarities of articulation and phonetics (due to the hypotonia of the muscles of face and oral cavity, children often have difficulties with the pronunciation of sounds and words, which makes it difficult to understand their speech), cognitive difficulties (intellectual disabilities can reduce the ability to master complex grammatical constructions and expand vocabulary), sensory integration. Prospects for further research are outlined: improvement of individualized approaches to a child with Down syndrome, taking into account his/her strengths; development of innovative technologies for speech development; research of alternative and additional communication; working out the algorithm and tools of early intervention in the speech therapist's work with a child with Down syndrome.

Key words: speech, speech development, communication, speech peculiarities, a child with Down's syndrome.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 93,25 % («StrikePlagiarism» ID 330069895)

© Пацула Ірина Несторівна, 2024.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-8>
УДК 378:159.9:316.6

Олена Миколаївна Василенко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4935-0258>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна
vasilenko.dm@ukr.net

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті розглянуто динаміку розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей (психологів, педагогів, соціальних працівників) протягом навчання в закладах вищої освіти. З'ясовано, що здобувачі першого курсу проявляють зацікавленість до навчально-пізнавальної діяльності, а здобувачі старших курсів в більшій мірі орієнтовані на навчально-професійну діяльність. Визначено, що на розвиток навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей впливає їхня професійна спрямованість, задоволення процесом навчання та чіткі цілі навчальної діяльності. Обґрунтовано необхідність створення психолого-педагогічних умов для розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: мотивація, навчально-професійна мотивація, здобувачі соціономічних спеціальностей, психолого-педагогічні умови, заклад вищої освіти.

Вступ. На сучасному етапі суспільного життя перед українськими закладами вищої освіти (далі – ЗВО) постають нові завдання, пов'язані зі зміненними соціальними умовами (пандемія COVID 19, повномасштабне вторгнення держави-агресорки, зростання рівня безробіття тощо). Такі умови викликають необхідність формування компетентних майбутніх фахівців соціономічного профілю (психологів, педагогів, соціальних працівників) та розвиток у них особистісних і професійно значущих якостей (рішучість, впевненість у собі, активність, ініціативність, мобільність, відповідальність, самостійність, здатність до саморозвитку і самовдосконалення тощо). Тому одним з важливих завдань діяльності керівництва та науково-педагогічних працівників ЗВО є розвиток навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей як чинника їх успішного навчання і формування професійної компетентності.

Для майбутніх фахівців соціономічних

спеціальностей надзвичайно важливо бути підготовленими до мінливих умов професійної діяльності, оволодіти необхідним обсягом знань у різних галузях, засвоїти нові ідеї та інноваційні технології, оскільки їхня робота в майбутньому буде спрямована на тісну взаємодію з отримувачами соціально-психологічних та педагогічних послуг у системі міжособистісних стосунків, що позначиться не лише на якості надання цих послуг, але й на професійній самореалізації самих фахівців.

Проблема розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів вищої освіти в науці не є новою. Теоретико-прикладні аспекти розвитку мотивації до навчання студентської молоді розглянуті в працях науковців С. Занюка (2004) (психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентів), О. Коханко та М. Скиби (2007) (мотиви вибору майбутньої професії та управління навчально-професійною мотивацією студентів), І. Мартич та І. Никітіної

(2010) (формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування), Т. Садової (2011) (особливості розвитку мотивації пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання), Л. Сердюк (2014) (чинники внутрішньої мотивації учіння студентів), Н. Черняк (2013) формування мотивації студентів до навчання у ЗВО) та багатьох інших.

Особливостям розвитку навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей присвячені наукові дослідження вітчизняних вчених. Так, Т. Бубряк (2013) визначає основні чинники вибору професії «психолог» та розглядає динаміку розвитку навчальної мотивації у студентів-психологів під час навчання у ЗВО. Ж. Вірна (2003), досліджуючи мотиваційно-сміслову регуляцію у професіоналізації психолога, з'ясувала, що навчальну мотивацію майбутніх психологів складають такі групи мотивів, як внутрішні, зовнішні, особистісні. Внутрішні мотиви проявляються в інтересі до пізнання, надають здобувачу впевненості в собі, підвищують його самооцінку, самоповагу тощо. До зовнішніх мотивів належать широкі соціальні мотиви (обов'язок перед суспільством, батьками, орієнтація на майбутню діяльність, самовдосконалення, саморозвиток у процесі навчання), вузькі особистісні мотиви (прагнення до гарних оцінок, до лідерства і престижу), негативні мотиви (мотиви уникнення неприємностей). Особистісні мотиви спонукають здобувачів до отримання нових знань і є найважливішими у розвитку навчальної мотивації майбутніх психологів. Л. Міхеєва (2005) розглядає навчальну мотивацію майбутніх учителів як ієрархічну систему внутрішніх і зовнішніх мотивів. На її думку, до внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчальної діяльності, а до зовнішніх – мотиви учіння, які не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності, а з'являються під впливом відносин, що існують між особою та оточуючим середовищем. В. Дуб та І. Галян (2012) вважають, що навчально-професійна мотивація майбутніх

педагогів є сукупністю мотивів (пізнавальних, соціальних, професійних) та основною причиною зацікавленого ставлення до навчання як основи професійної діяльності. Структура мотивів здобувачів, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутніх фахівців, і тому розвиток позитивних навчально-професійних мотивів діяльності є невід'ємною складовою процесу формування педагогічної майстерності. Наведені нами наукові праці демонструють значні здобутки вчених у питаннях розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів вищої освіти, що становить для нас теоретичну основу дослідження. Проте існує необхідність у дослідженні динаміки розвитку їх навчально-професійної мотивації протягом навчання в ЗВО.

З огляду на це, **метою статті** є дослідження динаміки розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей протягом навчання в ЗВО.

Методи дослідження: аналіз, синтез та систематизація наукових джерел з проблеми розвитку навчально-професійної мотивації та підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у ЗВО.

Сутність поняття «мотивація». На думку М. Скиби та О. Коханка (2007, с. 91), мотивація є системою мотивів, що спонукає людину до певних форм діяльності або поведінки. Саме мотивація забезпечує і спрямованість, і характер, і здібності особистості, здійснюючи цілеспрямований вплив на них. За С. Гончаренко (1997, с. 48), поняття «мотивація» слід визначати як систему мотивів, стимулів чи чинників, що детермінують конкретну діяльність і поведінку людини. Мотивація охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання людини тощо.

У своєму дослідженні І. Никітіна та І. Мартич (2010) розглядають мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти як найменш піддатливу до управління. Дослідники вважають, що на неї діє комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які доповнюють один одного і вступають у суперечність один з одним. Тому організація і зміст діяльності здобувачів безпосередньо впливають на розвиток їх навчально-професійної мотивації, яка не є однорідною, а залежить від

багатьох соціальних і психологічних факторів та системи ціннісних орієнтацій здобувачів. У свою чергу інтенсивність розвитку навчально-професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей здобувачів вищої освіти співвідноситься із системою цінностей суспільства.

Т. Садова (2011) вважає, що внутрішня позитивна мотивація навчальної діяльності є головною рушійною силою в розвитку активності здобувачів вищої освіти, оскільки формується під впливом потреби в отриманні знань, розвитку пізнавальних інтересів та досягненні найкращих результатів навчання.

Характеристика процесу розвитку мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей. Досліджуючи динаміку розвитку навчальної мотивації майбутніх психологів протягом навчання в ЗВО, Т. Бубряк (2013) робить висновок, що для здобувачів першого курсу домінуючим є прагнення до спілкування, певних змін у житті, побудова кар'єри, а в здобувачів третього і четвертого курсів переважають наміри і бажання, пов'язані з груповою приналежністю, тобто разом з групою вони прагнуть знайти своє місце в житті. Протягом навчання на третьому курсі у здобувачів спостерігається певний спад професійної перспективи, оскільки вони спробували себе в професії під час проходження практики, зіштовхнулись з першими труднощами та відчули всі нюанси майбутньої професійної діяльності.

На підтвердження результатів досліджень Т. Бубряк (2013), науковець С. Занюк (2004) стверджує, що в структурі навчальної мотивації здобувачів першого та другого курсів переважають зовнішні мотиви (соціальний престиж, матеріальний добробут, комунікація з оточуючими людьми тощо). А внутрішні мотиви є недостатньо розвиненими, і тому протягом навчання в ЗВО відбувається зниження навчальної мотивації здобувачів.

Здійснивши емпіричне дослідження динаміки формування навчально-професійних настанов у майбутніх соціальних працівників під час навчання в ЗВО, колектив дослідників Л. Романовська, Ю. Бриндіков, О. Човган,

К. Олійник, О. Василенко та Т. Кравчина (2020) дійшли висновків, що протягом навчання в ЗВО у здобувачів спостерігається не лише позитивна динаміка змін у формуванні особистісних якостей, але й у розвитку їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності. Науковці встановили, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» виявляють в більшій мірі готовність до сприймання майбутніх подій, форм реагування на них, стратегій розв'язання професійних задач, тобто у них набагато краще сформовані навчально-професійні настанови, ніж у їхніх колег, які навчаються на молодших курсах.

Також за результатами проведеного дослідження вчені з'ясували, що здобувачі першого курсу мають досить низькі показники сформованості навчально-професійних настанов. Це явище є зрозумілим, оскільки навчаючись на першому курсі здобувачі ще не зовсім добре усвідомлюють свої майбутні професійні обов'язки та функції, не бачать зв'язку між отриманими теоретичними знаннями і майбутніми професійними діями (Романовська та ін., 2020).

Досліджуючи особливості розвитку мотивації до навчання здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія», О. Галян (2013) робить висновок, що протягом навчання в ЗВО у майбутніх психологів тісно переплітаються прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціальних мотивів та тенденції до самоактуалізації на основі потреби зрозуміти власне «Я» і свої внутрішні мотиви. Дослідник стверджує, що домінуючими у майбутніх психологів є внутрішні мотиви, які спрямовані на самореалізацію та прагнення надавати психологічну допомогу іншим при високому почутті відповідальності за результати своєї діяльності.

Проведене нами у 2019-2020 навчальному році емпіричне дослідження особливостей розвитку особистісних якостей і навчально-професійних настанов у 88 студентів-психологів першого, третього та п'ятого курсів Хмельницького національного університету (далі – ХНУ) дозволило зробити висновок, що у студентів-психологів першого курсу переважали

низькі та середні рівні розвитку суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями. У майбутніх психологів третього курсу були виявлені середні та високі рівні розвитку суб'єктивного контролю. А студенти-психологи магістерського рівня вищої освіти показали високі рівні розвитку суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями.

Дослідження такої особистісної риси, як асертивність, показало, що більшість студентів-психологів першого та третього курсів навчання володіли середнім і високим рівнем розвитку. А у студентів-психологів магістерського рівня вищої освіти були виявлені переважно високі рівні розвитку асертивності.

Емпіричне дослідження схильності студентів-психологів до певного виду професійної діяльності показало, що майбутні психологи першого та третього курсів виявили уміння, позитивне ставлення та професійні переваги до таких типів професій, як «людина-людина» і «людина-природа», а студенти-психологи магістерського рівня вищої освіти виявили схильність до типу професій «людина-людина».

Таким чином, результати проведеного емпіричного дослідження дозволили нам стверджувати, що існує позитивна динаміка змін не лише в розвитку особистісних якостей студентів-психологів (рішучість, впевненість у собі, незалежність, соціальна значимість, автономність, самоконтроль та контроль над важливими життєвими ситуаціями), але й у розвитку їх навчально-професійних настанов (Василенко, 2019).

На підставі результатів емпіричних досліджень Л. Сердюк (2014) визначила чотири типи спрямованості навчальної мотивації здобувачів вищої освіти: самореалізація; психологічне благополуччя; примус; амотивація. Самореалізацію та психологічне благополуччя дослідниця відносить до внутрішньої мотивації, що зумовлена творчою спрямованістю особистості, прагненням до саморозвитку, досягнення високого статусу тощо. А примус та амотивація зумовлені різними обставинами життя здобувача вищої освіти і є зовнішньою мотивацією, що супроводжується психологічним дискомфортом, низькою задоволеністю

навчанням або байдужістю до нього. Л. Сердюк впевнена в тому, що типи мотивації відрізняються за виразністю особистих детермінант і цінності навчальної діяльності для кожного окремого здобувача. На думку дослідниці, приналежність до певного типу спрямованості навчальної мотивації є показником потреби здобувача в особистісному зростанні та подальшій професійній діяльності в межах обраної спеціальності (Сердюк, 2014).

На думку А. Кілянчука (2021), розвиток навчальної мотивації здобувачів протягом навчання в ЗВО обумовлений змістовними перетвореннями навчальної діяльності: від провідної пізнавальної діяльності на перших курсах до навчально-професійної діяльності на випускних курсах. Дослідник стверджує, що висока гнучкість мотиваційного компоненту навчання та його вплив як на особистість самого здобувача, так і на його навчальну активність зумовлюють необхідність врахування не тільки особистісних якостей і властивостей студентів, але й особливості умов їхнього навчання та напряму професійної підготовки.

Умови розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей. До умов, які впливають на формування навчальної мотивації здобувачів вищої освіти, Н. Черняк (2013) відносить наступні: професійна компетентність викладача; ставлення викладача до здобувача як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню здобувача та розвитку у нього позитивних емоцій; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, які стимулюють навчальну діяльність здобувачів; усвідомлення здобувачами цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу та створення ситуації успіху для невпевнених у своїх силах здобувачів.

На думку І. Нікітіної та І. Мартич (2010), основними психолого-педагогічними умовами, які впливають на формування професійної мотивації здобувачів вищої освіти є: формування у здобувачів ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю; активізація розвитку професійно важливих якостей, здатності

здобувачів до саморегуляції поведінки тощо; створення ситуації успіху та усвідомлення здобувачами особистісного потенціалу на високому рівні реалізації своїх здібностей, а не на рівні зниження вимог до них; врахування у навчальному процесі ЗВО тих факторів, що навчальна діяльність визначається вимогами навчального курсу та можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного здобувача.

На нашу думку, до основних умов розвитку навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей належать:

1. Використання активних методів навчання, які допоможуть посилити мотивацію до навчальної діяльності здобувачів, поглибити їх знання, розширити їх інтереси, розвивати творчі ідеї тощо.

2. Активізація розвитку особистісних і професійно важливих якостей здобувачів.

3. Розвиток у здобувачів ціннісних орієнтацій, прагнень до самовдосконалення і самореалізації.

4. Створення ситуації успіху та усвідомлення здобувачами власної професійної спрямованості.

Висновки. Аналіз наукових праць, присвячених вивченню динаміки розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів

соціономічних спеціальностей та результати власних емпіричних досліджень дозволяють зробити висновок, що протягом навчання в ЗВО у здобувачів відбуваються позитивні зміни в розвитку мотивації до навчання та навчально-професійних настанов. Нами з'ясовано, що у здобувачів соціономічних спеціальностей молодших курсів досить низький рівень розвитку навчально-професійних настанов, а здобувачі магістерського рівня вищої освіти виявляють стійку мотивацію до розв'язання професійних задач, тобто у них набагато краще розвинені навчально-професійні настанови.

Підсумовуючи результати дослідження, можемо зробити висновок, що на розвиток мотивації до навчально-професійної діяльності здобувачів соціономічних спеціальностей впливає їхня професійна спрямованість, задоволення самим процесом навчання та чіткі цілі навчальної діяльності. Тому одним з важливих завдань організації освітнього процесу в ЗВО є створення психолого-педагогічних умов для розвитку навчально-професійної мотивації здобувачів та підготовки їх до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та перевірці психолого-педагогічних умов, які впливають на формування навчально-професійної мотивації здобувачів соціономічних спеціальностей.

Література

- Бубряк Т. Ю. Проблема мотивації вибору професії «психолог». *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 19. С. 64–75.
- Василенко О. М. Дослідження динаміки формування навчально-професійних настанов у студентів-психологів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львівська педагогічна спільнота. Львів, 2019. № 16 (16). С. 14–20.
- Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Ред.-вид. від. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
- Галян О. І. Мотиваційний аспект професійного вибору майбутніх психологів (на прикладі студентів центру перепідготовки). *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2013. № 2. С. 194–202.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Дуб В. Г., Галян І. М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2(2). С. 415–423.
- Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.

- Кілянчук А. Особливості розвитку навчальної мотивації у студентів протягом навчання в закладі вищої освіти. *Збірник наукових праць молодих вчених*. Хмельницький : ХІСТ, 2021. № 6. С. 177–184.
- Міхєєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 230 с.
- Нікітіна І. В., Мартич І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТТУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 206–211.
- Садова Т. А. Розвиток мотивації пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2011. № 4. С. 364–367.
- Сердюк Л. З. Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький національний університет. 2014. Вип. 679. С. 148–156.
- Скиба М. Є., Коханко О. М. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю : навчальний посібник. Хмельницький : ХНУ, 2007. 322 с.
- Черняк Н. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 388–393.
- Romanovska L., Bryndikov Yu., Chovgan O., Oliynyk K., Vasylenko O., Kravchyna T. Dynamics of educational and professional attitudes formation of future social workers during studying at higher educational institution. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Volume 12. Issue 3. P. 369–387.

References

- Bubriak, T. Yu. (2013). The problem of motivation for choosing the profession of psychologist. *Problems of Modern Psychology*. № 19. 64–75 (ukr).
- Cherniak, N. (2013). Formation of students' motivation to study at the university. *Problems of Engineering and Pedagogical Education*. № 38–39. 388–393 (ukr).
- Dub, V. H., & Halian, I. M. (2012). Educational and professional motivation of future teachers as a component of their professional development. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*. Issue 2(2). 415–423. (ukr).
- Halian, O. I. (2013). Motivational aspect of future psychologists' professional choice (on the example of students of the retraining centre). *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*. № 2. 194–202 (ukr).
- Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv : Lybid (ukr).
- Kilianchuk, A. (2021). Peculiarities of the development of academic motivation in students during their studies at a higher education institution. *Collection of Scientific Works of Young Scientists*. Khmelnytskyi: KHUST. № 6. 177–184 (ukr).
- Mikheieva, L. V. (2005). Formation of motivation for studying pedagogical disciplines by future teachers of labour and vocational training : Extended abstract of PhD thesis. Vinnytsia (ukr).
- Nikitina, I. V., & Martych, I. V. (2010). Formation of professional motivation of students as a determinant of their creative development and employment. *Bulletin of NTTU-KPI. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Issue 1. 206–211. (ukr).
- Romanovska, L., Bryndikov, Yu., Chovhan, O., Oliynyk, K., Vasylenko, O., Kravchyna, T. (2020). Dynamics of educational and professional attitudes formation of future social workers during studying at higher educational institution. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Volume 12. Issue 3. 369–387 (eng).
- Sadova, T. A. (2011). Development of motivation of cognitive activity of students in the conditions of credit-

- modular education. *Science and Education: Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Centre of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. № 4. 364-367. (ukr).
- Serdiuk, L. Z. (2014). Factors of intrinsic motivation of university students' learning. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and Psychology*. Chernivtsi : Chernivtsi National University. Issue 679. 148–156 (ukr).
- Skyba, M. Ye., & Kokhanko, O. M. (2007). Theory and practice of vocational guidance work with young people : a textbook. Khmelnytskyi : KHNU (ukr).
- Vasylenko, O. M. (2019). Research of the dynamics of formation of educational and professional attitudes in psychology students. *Ukrainian Psychological and Pedagogical Scientific Collection*. Lviv Pedagogical Community. № 16 (16). 14–20 (ukr).
- Virna, Zh. P. (2003). Motivational and semantic regulation in the professionalisation of a psychologist: a monograph : Editing and publishing house. 'Vezha' of Lesya Ukrainka Volyn State University (ukr).
- Zaniuk, S. S. (2004). Psychological regularities of managing the motivation of students' learning : Extended abstract of PhD thesis (ukr).

DEVELOPMENTAL DYNAMICS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN SOCIONOMIC PROFILE DURING THEIR STUDIES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article investigates the developmental dynamics of educational and professional motivation of students of socio-economic specialities (psychologists, teachers, social workers) during their studies in higher education institutions. It has been found that at the beginning of studying process, almost every student shows interest in the chosen profession, tries to complete academic tasks in good faith, and seeks to create a new circle of acquaintances. However, after a while, some students begin to show indifference to their studies, losing interest in attending classes and completing individual independent tasks. The reason for this may be not only the imperfection of the organisation of the educational process in a higher education institution, but also the peculiarities of the educational and professional motivation and cognitive mental processes of applicants.

The analysis of the scientific publications has made it possible to determine that first-year students are interested in educational and cognitive activities, while senior students are more focused on educational and professional activities. During their studies at a higher education institution, students not only experience positive dynamics of changes in the formation of personal qualities, but also improve their readiness for future professional activities.

It has been determined that the development of educational and professional motivation of applicants for socio-economic specialities is influenced by their professional orientation, satisfaction with the learning process and clear goals of educational activities.

The article determines that the high flexibility of the motivational sphere of students affects their learning activity. This necessitates taking into account the personal qualities of students when developing learning conditions and the direction of their professional training. The author of the article concludes that it is necessary to create psychological and pedagogical conditions for the development of educational and professional motivation of students of socio-economic specialties and their preparation for professional activity.

Key words: motivation, educational and professional motivation, students of socio-economic specialities, psychological and pedagogical conditions, higher education institution.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 86 % («StrikePlagiarism» ID 330069818)

© Василенко Олена Миколаївна, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-19>
УДК 159.944.4:373.2.011.3-051

Наталія Валентинівна Лісневська
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7910-7932>
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії і методики дошкільної освіти,
Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна
lisnevsky.nv@gmail.com

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті на основі аналізу наукової літератури подається сутнісна характеристика емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти. Наголошується на тому, що проблема емоційного вигорання вихователів на сьогодні постає однією з важливих і складних, оскільки стосується фізичного і психічного здоров'я спеціалістів. Визначено, що емоційне вигорання вихователів виникає через те, що вони під час своєї педагогічної діяльності постійно стикаються з об'єктивними труднощами, стресовим характером самої діяльності, накопиченням негативних емоцій. Розкриваються симптоми, ознаки, стадії, причини та моделі емоційного вигорання. З'ясовано, що емоційне вигорання проходить кілька стадій у своєму розвитку. Визначаються правила уникнення емоційного вигорання. Відмічено, що емоційне вигорання може статись не тільки з вихователями, які працюють досить довгий час, але із молодими фахівцями, які тільки проходять етап становлення як професіонал.

Ключові слова: емоції, вигорання, емоційне вигорання, стресостійкість, симптоми та ознаки емоційного вигорання, стадії та причини емоційного вигорання, моделі емоційного вигорання, правила уникнення емоційного вигорання.

Вступ. Значні зміни, які відбуваються в реформуванні освіти, зокрема дошкільної, економічному та політичному житті країни призводять до того, що до фахівця висуваються суттєві вимоги як до професіонала, так і до громадянина. Крім того, через довготривалу війну в країні, військовий стан, нестабільність в економічній ситуації, невпевненість у завтрашньому дні, переживання за своє життя та життя рідних, близьких, дітей відбуваються зміни в психічному здоров'ї працівників дошкільної освіти, зокрема вихователів.

В умовах важкого сьогодення особливої значущості набуває проблема вигорання вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема емоційного. Це відбувається внаслідок того, що вихователь повинен вміти не лише здобувати необхідні знання та застосовувати їх на практиці, бачити та вміти вирішувати різноманітні труднощі, що виникають в освітньому процесі дітей дошкільного віку, але вчасно пристосовуватись до

постійно змінюваної педагогічної ситуації, а також подій, пов'язаних з війною, адекватно на них реагувати. Крім того, вихователю необхідно бути стресостійким, вміти помічати ознаки емоційного вигорання та коректувати цей стан.

Хоча емоційне вигорання на сьогодні є найбільш досліджуваним явищем, однак варто зазначити, що науковці в більшій мірі надають уваги вигоранню саме вчителів, про що свідчать велика кількість досліджень у цьому напрямі. Проте недостатньо дослідженою є проблема вигорання вихователів закладів дошкільної освіти, адже у сучасних умовах до них різко зросли вимоги, що призводить до підвищення рівня психологічного навантаження. Все це веде до збільшення кількості стресових ситуацій на робочому місці, серйозних ускладнень у психічному здоров'ї, а постійний довготривалий стрес викликає емоційне вигорання.

Загальновідомо, що всі професіонали можуть вигорати. Однак в одних це відбувається

набагато швидше і досить рано стає помітним, а в інших вигорання відбувається повільно, поступово, триває роками, є малопомітним і виявляється вже тоді, коли потрібна психологічна корекція (Колтунович, Чуйко, 2022, с. 7–27). На думку вчених найчастіше вигорають ті педагоги, які є перфекціоністами, трудоголіками, ентузіастами, мають слабку нервову систему чи індивідуальні особливості яких не поєднуються з вимогами професій типу «людина-людина» (*Емоційне вигорання*, 2023; Колтунович, Чуйко, 2022, с. 7–27).

На сьогодні проблема вигорання є досить ґрунтовно досліджена, проаналізовані різні її аспекти. Значний вклад у це внесли такі дослідники, як Г. Фрейденбергер (1976), Х. Маслач (1976; 1982). Різні аспекти професійного вигорання висвітлені в працях науковців: О. Варгата, О. Кулешова та Л. Міхеєва (2021), І. Олійник (2017), І. Прокопенко (2019) досліджують професійне вигорання педагогів; Н. Мирончук (2017) досліджує професійне вигорання викладача вищої школи. Що стосується вигорання вихователів закладів дошкільної освіти, то цьому присвячені низка праць: Г. Зварич, В. Мойсеюк (2024) досліджують професійне вигорання фахівців дошкільної освіти; N. Yudinа (2021) досліджує емоційне вигорання вихователів закладів дошкільної освіти; Т. Завадська (2015) – досліджує психоемоційний стан вихователів дитячих дошкільних закладів.

Як бачимо, емоційне вигорання є предметом багатьох досліджень науковців. Однак, на нашу думку, поза увагою залишилась сутнісна характеристика емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти та шляхи його уникнення, що потребує більш детального аналізу.

Мета статті: здійснити сутнісну характеристику емоційного вигорання вихователів і визначити правила його уникнення.

Методи дослідження. Аналіз наукової-методичної та психологічної літератури щодо емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти; систематизація та узагальнення отриманих результатів.

Виклад основних результатів дослідження.

Протягом останніх 50-ти років досліджень емоційного вигорання було вивчено та виявлено його симптоми і ознаки, стадії, а також причини і чинники, розроблено моделі, правила уникнення. Зокрема, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує про існування великої кількості концепцій щодо причин виникнення вигорання, особливостей прояву та профілактики. Деякі з науковців (К. Кондо, Е. Махер) розглядають емоційне вигорання як різновид стресу, де в якості стресогенного фактору виступають клієнти соціальних служб. А от інші (В. Бойко, К. Маслач) переконані, що воно є механізмом психологічного захисту працівника, який проявляється шляхом виключення емоцій під час міжособистісного спілкування (Губа, Смирнова, 2018).

Крім того, психологами по різному називаються причини емоційного вигорання. Зокрема, зарубіжні психологи Х. Маслач та М. Лайтер, розглядали їх як наслідок взаємодії особистісних і ситуативних факторів. Тобто як результат невідповідності між особистістю та роботою. С. Cherniss (1995) переконаний, що до нього призводить стикання з неможливістю приділити увагу всім учням; R. Lewis (1997) виділяє як причину – нездатність підтримувати дисципліну, оптимальні взаємини між дітьми; G. Kovacs (2010) вважає, що до емоційного вигорання призводять надмірні очікування від професії і стикання з реальністю, яка їм не відповідає; V. Vočko (1996) наголошує на тому, що його викликає праця з надмірною самовіддачею, при якій витрачаються всі життєві ресурси, які не можуть вчасно відновитися. А от М. Borisova (2009) переконана, що емоційне вигорання викликають наявність таких особистісних рис педагогів, як: невротичність, недостатня саморегуляція, неузгодженість у мотиваційно-ціннісній сфері; М. Huberman (1993) відмічає залежність вигорання від того, де саме працює педагог: місто чи село, оскільки в міських школах вигорання відбувається набагато швидше і сильніше, ніж сільських (Колтунович, Чуйко, 2022, с. 7–27).

Безсумнівно, що в освіті проблема емоційного вигорання вихователів на сьогодні постає однією з важливих і складних проблем,

адже вона стосується не лише фізичного здоров'я спеціалістів, але й психічного. Емоційне вигорання вихователя виникає внаслідок того, що він у ході своєї педагогічної діяльності постійно стикається з об'єктивними труднощами, стресовим характером самої діяльності, накопиченням негативних емоцій (Колтунович, Чуйко, 2022, с. 7–27).

Хоча на сьогодні емоційне вигорання і є одним з найбільш досліджуваних психологічних феноменів, проте, на нашу думку, у психології відсутнє цілісне й узгоджене його розуміння. Варто відзначити, що науковцями в більшій мірі досліджується процес вигорання вчителів, про що свідчать велика кількість досліджень у цьому напрямі. Однак недостатньо дослідженою є проблема вигорання саме вихователів закладів дошкільної освіти (Колтунович, Чуйко, 2022, с. 7–27). Виходячи з вищезазначеного, сьогодні вимагає посиленої уваги до проблеми емоційного вигорання вихователів.

Сутнісна характеристика поняття «емоційне вигорання» потребує детального розгляду таких понять, як «емоції» та «вигорання», які є в його основі. У підручниках із загальної психології емоції розглядаються по-різному: як загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності (Максименко, (ред.), 2004, с. 328); як психічні реакції, процеси, стани, які функціонують у межах дихотомійної модальності «приємне-неприємне» (Москалець, 2020, с. 325); як відносно короточасні переживання, які носять чітко виражений ситуативний характер і пов'язані зі ставленням людини до ситуацій, що виникають, або можливих ситуацій, своєї діяльності, конкретних вчинків (Павелків, 2009, с. 331). Слід наголосити, що знання вихователем людських емоцій і форм їх вияву є дуже важливим для його роботи, адже він співпрацює не тільки з дітьми, але з їх батьками, іншими педагогами, адміністрацією.

Що стосується терміну «вигорання», то воно в Міжнародному класифікаторі хвороб включено до 11-го перегляду, згідно якого це наслідок тривалого не вирішеного стресу на робочому місці, з яким не вдалося впоратись. Вигорання класифікується як синдром, супутні симптоми якого впливають на стан здоров'я людини, її життя загалом, відбувається

послаблення уваги, погіршення стосунків, зниження задоволення від життя, що може привести до хвороби (Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття, 2020).

Хоча в психологічній літературі й зустрічаються терміни «вигорання» та «синдром вигорання», проте, вважаємо, що це тотожні поняття. Термін «вигорання» вперше був уведений в обіг психіатром Гербертом Фрейденбергером, а «синдром вигорання» був уведений Христіною Маслач (Maslach, 1976, с. 16–22; Maslach, 1982, с. 30–53).

Аналіз наукової літератури показав, що термін «вигорання» по-різному тлумачиться науковцями, психологами, педагогами. Проте варто наголосити на тому, що всі вони пов'язують його з емоційним виснаженням: стан фізичного і психічного виснаження, яке виникає у відповідь на емоційне перенапруження під час роботи з людьми; тривала відповідь (реакція) організму людини на хронічні міжособистісні стресори на роботі (Maslach, 1976, с. 16–22; Maslach, 1982, с. 30–53); явище, що характеризується виснаженням емоційних, мотиваційних і вольових ресурсів людини (Губа, Смирнова, 2018). Психологами-практиками означене поняття тлумачиться як стан повного зниження продуктивності та виснаження на фізичному й емоційному рівні (Рожкова, 2023).

Що стосується емоційного вигорання, то науковцями воно тлумачиться так: стан психічного та фізичного виснаження, яке виникає в людини в ході її професійного життя (Фрейденбергер, 1974, с. 159–165). Психологами поняття «емоційне вигорання» трактується як синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який тільки посилюється з часом (Конюх, 2019; *Емоційне вигорання*, 2023); як стан ментального, емоційного та фізичного виснаження, обумовленого тривалим або надмірним стресом і пов'язують його саме з професійною діяльністю (*Емоційне вигорання: симптоми*, 2023); стан фізичного та емоційного напруження, постійна втома (Плис, 2022).

Виходячи з вищезазначених тлумачень означеного поняття, можна ствердно зазначити, що *емоційне вигорання вихователів – це стан фізичного, психічного, розумового та емоційного*

виснаження і напруження, викликане тривалим або надмірним стресом, перевантаженням або емоційними вимогами на роботі і, як наслідок, зниження продуктивності і бажання працювати, постійна втома, втрата мотивації та віри в себе.

Варто наголосити, що емоційне вигорання не проходить без наслідків для організму. Воно не тільки спустошує людину емоційно, негативно впливає на її психіку, але й значно погіршує фізичний стан. Унаслідок хронічного стресу в людини відбувається перенавантаження нейроендокринної системи, погіршується робота психічних процесів, відбувається витончення префронтальної кори головного мозку, погіршується робота серцево-судинної системи (Морі, 2021).

Таким чином, емоційне вигорання негативно відбиваючись на фізично-психічному здоров'ї людини, може призвести до частих захворювань або загострення хронічних хвороб. Виходячи з цього уникнення емоційного вигорання є дуже важливою проблемою. Особливо це актуально для вихователів, так як від якості їх роботи залежить організація і здійснення освітнього процесу дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Психологами визначено симптоми, ознаки, стадії, причини, моделі емоційного вигорання та правила його уникнення. Аналіз психолого-методичної літератури засвідчив про те, що синдром емоційного вигорання має свої симптоми та ознаки, дослідження яких почалось ще в минулому столітті. Крім того, аналізуючи різні симптоми та ознаки емоційного вигорання, ми прийшли до висновку, що немає єдиної їх класифікації, кожен дослідник по-різному групує їх, виділяючи при цьому різну їх кількість. Однак такі симптоми та ознаки як втома, виснаження організму, цинізм все ж таки простежуються у всіх науковців.

У 80-х р. Е. Махер визначив такі симптоми емоційного вигорання: втома, виснаження; психосоматичне нездужання, безсоння; негативне ставлення до роботи і клієнтів; зловживання алкоголем, кавою, тютюном тощо; розлади прийому їжі: переїдання або відсутність апетиту; наявність агресивних почуттів (дратівливість,

напруженість, тривожність, занепадницький настрій, який проявлявся в цинізмі, песимізмі, апатії, депресії тощо) (Губа, Смирнова, 2018).

ВООЗ визначили такі симптоми емоційного вигорання: почуття виснаження або втоми, що призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією; інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою (проявляється через негативізм і цинізм, відірваність від колективу, відсутність мотивації), зниження професійної ефективності (*Емоційне вигорання*, 2023; Плис, 2022). Психотерапевти визначають такі симптоми емоційного вигорання: відчуття виснаження, віддаленості (все відбувається ніби «не зі мною»), неефективності, тобто знецінення себе, та емпатії, дратівливості; відсутність енергії та сил; наявність цинізму (*Лікування емоційного*, 2024). Психологами-практиками визначаються такі симптоми емоційного вигорання: втома (фізична, розумова, емоційна); відсутність мотивації; фрустрація, негативні емоції (розчарування у всьому, цинізм, песимізм); когнітивні проблеми (через стрес відбувається зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті); зниження якості роботи; відсутність задоволеності роботою і життям (Чайковська, 2019).

Однак, на нашу думку, найбільш ґрунтовно та всебічно визначаються симптоми емоційного вигорання психологами. Вони об'єднали їх у три групи: психофізичні, соціально-психологічні, поведінкові. До психофізичних симптомів вони віднесли такі, які пов'язані з фізичним станом людини: втома; емоційне та фізичне виснаження; головний біль, розлади шлунково-кишкового тракту; зміна ваги; безсоння; млявий стан, бажання спати протягом дня; задишка; погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх тілесних відчуттів. До соціально-психологічних симптомів вони віднесли ті, які пов'язані з психологічним станом людини: байдужість, нудьга, пасивність і депресія; дратівливість; нервові зриви; неспокій і підвищена тривожність; гіпервідповідальність і постійне почуття страху; загальна негативна установка на життя і професійні перспективи. До поведінкових симптомів ними були віднесені такі: відчуття того, що робота стає дедалі важчою; зміна свого робочого часу (зменшення чи збільшення його);

бере роботу додому, але вдома її не робить; відчуття даремності, зневіра, що справи поліпшаться; ентузіазм до роботи падає, виникає байдужість до її результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «заціклення» на дрібних деталях; дистанція від колег і клієнтів; вживання алкоголю, тютюнопаління, наркотичних засобів, що стосується керівника, то йому стає важко ухвалювати рішення (Чайковська, 2019).

Що стосується ознак емоційного вигорання, то науковцями-психологами визначено три групи ознак, які дещо перегукуються з вищезазначеними симптомами: фізичні, емоційні та поведінкові. До фізичних ознак відносяться: виснаження та відчуття втоми більшу частину часу; проблеми зі сном; зміна апетиту; зниження імунітету і часті хвороби. До емоційних ознак належать: невпевненість у собі і безпорадність; відчуття самотності та відстороненості; втрата мотивації і відчуття задоволення від життя; негативний і цинічний погляд на речі. До поведінкових ознак відносяться: відсторонення від оточуючих; бажання уникнути відповідальності; довге виконання поставленого завдання; перенесення власного негативного досвіду на інших; емоційна нестабільність (Емоційне вигорання: симптоми, фази та як подолати, 2023).

Дещо погоджуємось з вищеназваними симптомами та ознаками емоційного вигорання вихователів. Однак, на нашу думку, до фізичних і емоційних симптомів, варто додати ще й професійні: зниження продуктивності праці; втрата інтересу до роботи; відчуття дистанції від дітей і колег.

Варто відмітити, що емоційне вигорання не настає відразу, а проходить в декілька стадій. Психологами визначено три стадії емоційного вигорання: перша стадія – стадія напруги (приглушення емоцій, зникнення позитивних емоцій, відстороненість від інших), друга – стадія резистенції (виникнення непорозуміння), третя – стадія виснаження (байдужість до оточуючого, втрата інтересу) (Емоційне вигорання, 2023).

Дещо ширше підійшов до цього питання відомий психолог Г. Фрейденбергер (1974), який визначив п'ять стадій емоційного вигорання: фаза медового місяця (перші місяці роботи в новому колективі чи на новій посаді, зі стресом легко

справляється); фаза початку формування стресу (робочі дні стають більш напруженими, що потребує додаткового відпочинку, часу не вистачає, з'являються тривога, коливання апетиту); фаза хронічного стресу (ефективність роботи падає, рівень енергії зменшується, відбувається погіршення фізичного і психічного здоров'я); вигорання (спостерігаються почуття відчаю та абсолютної байдужості, головний біль, втома, безсоння); хронічне емоційне вигорання (постійний сум, втрата інтересу до всього) (Емоційне вигорання: симптоми, 2023).

Отже, емоційне вигорання не настає зненацька, а проходить кілька стадій у своєму розвитку. Знаючи їх характеристику, а також симптоми та ознаки емоційного вигорання можна вчасно його помітити та вжити відповідних заходів.

Що стосується причин виникнення емоційного вигорання, то психологами були визначені такі: тривала робота в напруженому стані; емоційні навантаження; важкий колектив або контингент людей, з якими доводиться працювати; відсутність відповідної нагороди за роботу; криза цінностей. Крім того, ВООЗ додає ще й негативні умови праці як одну із причин виникнення проблем в емоційному здоров'ї людини (Емоційне вигорання, 2023).

Також психологи визначають і такі причини: перфекціонізм, низька самооцінка, депресивне мислення, хронічне роздратування, зацікловування, гіпервідповідальність тощо (Емоційне вигорання, 2020).

Нам імпонує думка науковців, які причини виникнення емоційного вигорання пов'язують із зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників фахівці відносять: високі вимоги на роботі; проблеми в колективі; суперечливі посадові інструкції; часові обмеження; погана організація роботи; відсутність соціальної взаємодії та позитивного зворотного зв'язку; тиск зі сторони керівництва; збільшення відповідальності; обмеженість ресурсів (Емоційне вигорання: симптоми, 2023); низька заробітна плата; низька підтримка керівництва і колег; нездорова конкуренція; психологічний тиск, знуцання та цькування на роботі (мобінг); невизначеність в оцінці проробленої роботи; неможливість вплинути на результат своєї праці;

хронічна напружена психоемоційна діяльність; психологічно важкий контингент (Плис, 2022).

До внутрішніх чинників відносяться: нереалістичні вимоги до себе; перфекціонізм; висока потреба у визнанні; постійне бажання догоджати іншим; придушення власних потреб; відчуття власної незамінності; намагання впоратись з усіма викликами; робота як головна сфера життя. Крім того, психологи визначають ще й такі причини: особисті проблеми (наприклад, догляд важкохворого, складнощі в особистому житті), перманентний стрес в умовах війни (*Емоційне вигорання: симптоми*, 2023); висока професійна відповідальність людини; схильність до тривоги та депресії; придушення негативних емоцій, раціоналізація своєї поведінки; емоційна вразливість та емоційна стриманість (Плис, 2022). Погоджуємось з вищеназваними причинами виникнення емоційного вигорання, однак, на нашу думку, варто ще додати такі: відсутність ресурсів для професійного розвитку та емоційної підтримки; напружена атмосфера в колективі або конфлікти з колегами.

Таким чином, важливим є звертати увагу на причини виникнення емоційного вигорання, щоб бути більш стійким. Вихователям у своїй роботі слід вживати превентивних заходів, які допоможуть запобігти виникненню такого вигорання під час здійснення їх професійної діяльності, особливо це актуально в умовах сьогодення.

Сутнісна характеристика емоційного вигорання передбачає дослідження її моделі. На сьогодні психологами були розроблені декілька моделей емоційного вигорання, які хоча по різному, але досить детально описують проблематику даного явища. Аналіз психолого-методичної літератури показав про існування чотирьох моделей: однофакторна (А. Пайнс, Е. Аронсон), двофакторна (В. Шауфелі), трьохфакторна (Х. Маслач, С. Джексон), чотирьохфакторна (Е. Іваніцкі, Р. Шваб). Розробниками однофакторної моделі А. Пайнсом, Е. Аронсоном, або як її ще називають процесуальної, емоційне вигорання сприймається як емоційний і фізичний стан виснаження, який виникає під час довгого перебування людини в емоційно перенавантажених ситуаціях. При чому,

на їх думку, головним фактором є саме виснаження, а інші прояви дисгармонії переживань є тільки наслідком (Pines, Aronson, 1988).

Сутність двофакторної моделі, розробником якої є В. Шауфелі, полягає в тому, що емоційне вигорання являє собою вже двомірну конструкцію, компонентами, якої є емоційне виснаження, як у першому випадку, та деперсоналізація. Варто відмітити, що емоційне виснаження характеризується погіршенням фізичного самопочуття та нервовим напруженням, а деперсоналізація характеризується зміною ставлення як до колег або підлеглих, так до клієнтів і самого себе (Губа, Смирнова, 2018).

Розробники трьохфакторної моделі – американські вчені Х. Маслач і С. Джексон, розглядають вигорання як реакцію організму на довготривалі стреси, які викликані міжособистісними комунікаціями. Автори, аналізуючи емоційне вигорання в лікарів, розробили модель, яка складалась з трьох компонентів або симптомів: емоційне виснаження (емоційне перенапруження, втома, спустошеність, вичерпаність емоційних ресурсів, безсилля, а також зниження емоційного фону, байдужість, збіднення емоційного реагування); деперсоналізація (знеособлення хворих, які сприймаються як об'єкти; негативна, цинічна, відсторонена реакція на інших людей; деформація відносин з іншими людьми, підвищена конфліктність у ситуаціях міжособистісного спілкування); редукція професійних/персональних досягнень (зниження власних досягнень, виникнення почуття некомпетентності, втрата сенсу і бажання працювати; зниження продуктивності; негативна оцінка себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм стосовно своїх службових можливостей) (Губа, Смирнова, 2018).

Сутність чотирьохфакторної моделі, розробниками якої є Е. Іваніцкі, Р. Шваб, полягає в тому, що емоційне вигорання описується вже чотирма компонентами: емоційне виснаження, редукція персональних досягнень і деперсоналізація, яка, у свою чергу, поділяється на два окремі компоненти: деперсоналізація (пов'язана з роботою) і деперсоналізація

(пов'язана з реципієнтами – учнями, пацієнтами, клієнтами) (Губа, Смирнова, 2018).

Як бачимо науковці по різному визначають сутність емоційного вигорання. Але важливим є вчасно встановити його ознаки та вжити відповідних заходів щодо його уникнення.

Переконані, що уникнення емоційного вигорання є важливою складовою професійного благополуччя вихователів і в цьому ефективно допоможуть правила, яких слід дотримуватись. Однак варто відмітити, що психологами по різному визначаються правила уникнення емоційного вигорання. Варто наголосити, що хоча ці правила дещо відрізняються один від одного, але всі вони пов'язані з відпочинком, фізичною активністю та переключенням уваги.

Науковцями, психологами-практиками визначаються наступні правила уникнення емоційного вигорання, які в більшості є подібними: розподіл часу між роботою і домом; зміна діяльності; сприймання себе як спеціаліста (Емоційне вигорання); розподіл часу (тайм-менеджмент); піклування про себе; відпочинок; зміна діяльності; знайти однодумців (мати таку людину, яка вислухає і підтримає) (Плис, 2022); взяти перерву; частіше займатись улюбленою справою; бути уважним до себе; достатньо спати; займатись фізичною активністю; запитати себе, що вам подобається в роботі; звернутись до фахівця (Морі, 2021); баланс між роботою та особистим життям; робити перерви на відпочинок протягом робочого дня; не працювати ввечері або у вихідні дні; виділяти час на заняття, які не пов'язані з роботою; домовитись з роботодавцем про зміну задач (графіку роботи, навантаження); достатній сон і відпочинок; регулярно займатись спортом; звернутись до психолога або психотерапевта (за потреби) (Емоційне вигорання, 2023); перегляд способу життя (чергування напруги і відпочинку); фізичне навантаження (танці, плавання, прогулянка тощо); не ігнорувати потреби, переживання та емоції (фокус на собі); чекап організму (обстеження організму); підтримка інших людей; заняття хобі; ставити реалістичні цілі; збалансоване харчування; зосередження на тому чому і для чого я це роблю (Рождова, 2023); робити моніторинг рівня енергії, вчасно її поповнювати та

відновлювати сили, достатньо спати (Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття, 2020).

Крім того, з метою уникнення емоційного вигорання психологи радять дотримуватись ще таких правил: взяти перерву (відпустку); піклуватись про себе (приділяти увагу собі); планувати день (спочатку зробити щось приємне, а потім переходити до поставлених задач); хвалити себе (нагадувати собі про досягнення дня); чергувати складні завдання з приємними (день слід планувати так, щоб він був збалансованим, приємним, продуктивним, уникати перенапруження під час роботи); говорити про себе тільки позитивне (оцінні судження себе та інших не повинні бути руйнівними); займатись улюбленою справою (частіше займатись своїм хобі, яке сприяє відновленню сил і заряджає енергією); бути фізично активною (фізичні вправи допомагають розслабитись, знімають стрес); бути уважною (усвідомлення причин стресового стану і виважені кроки до розв'язання проблеми); у разі потреби звернутися до фахівця (психолог надасть необхідну допомогу) (*Ефективні поради*, 2022).

Також психологи-практики радять дотримуватись таких правил: обговорити проблему з керівництвом; взяти відпустку; звернутись до інших по допомогу; уникати спілкування з «важкими», неприємними людьми; звернути увагу на інші сфери життя; зайнятись спортом; дотримуватись режиму; раціонально харчуватись, не зловживати алкоголем, не палити (Емоційне вигорання: симптоми, фази та як подолати, 2023). А деякі, окрім занять спортом, фізичними вправами, ще пропонують більше соціалізуватись; провести рефрейм; переоцінити пріоритети (Чайковська, 2019).

Аналізуючи велике розмаїття правил, які запропоновані психологами та практиками, вважаємо, що одні з них є більш значимими для подолання емоційного вигорання: відпустка; розподіл часу на роботу і дім; піклування про себе; фізична активність; заняття хобі або улюбленою справою; змінювати діяльність; достатній сон; бути уважним до себе. Інші правила є другорядними: дотримання режиму, раціонального харчування; говорити про себе позитивне; хвалити себе; не спілкуватись з

«важкими» людьми; обговорити проблему з керівництвом; провести рефрейм, чекап організму; звернутись до фахівця. Виходячи з цього можна ствердно зазначити, що дотримання більш значимих правил є також і профілактикою виникнення емоційного вигорання в людини.

Погоджуємось з вище названими правилами уникання емоційного вигорання. Однак, на нашу думку, варто додати ще такі правила уникнення емоційного вигорання, як: *розвиток навичок стресостійкості, саморегуляції* (застосування різних технік управління стресом: медитація, дихальні вправи тощо); *постійне підвищення професійної освіти* (відвідування різних курсів і тренінгів, майстер-класів, залучення до професійних спільнот для обміну досвідом тощо); *позитивний настрій* (ставитись до роботи з позитивом, знаходити радість у взаємодії з дітьми); *регулярна самооцінка* (періодично оцінювати свій емоційний стан, вчасно виявляти ознаки вигорання і вживати заходів для відновлення організму); *підтримка колективу* (створення дружньої атмосфери, проведення командних заходів тощо). Уважаємо, що дотримання вищезазначених правил допоможе вихователям зберегти свій емоційний баланс і уникнути вигорання, що, у свою чергу, позитивно вплине на якість їхньої роботи та добробут дітей.

Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити такі наслідки емоційного вигорання вихователів: *для самих вихователів* – погіршення здоров'я, втрата мотивації, відчуження від дітей; *для дітей* – зниження якості навчання, емоційна нестабільність, погіршення соціальних взаємодій; *для дошкільного закладу* – підвищення плинності кадрів, зниження морального духу в колективі,

втрата репутації закладу.

Отже, емоційне вигорання вихователів закладів дошкільної освіти є серйозною проблемою, яка вимагає уваги з боку адміністрації, колег і суспільства. Важливо впроваджувати заходи для його запобігання та підтримки психологічного здоров'я вихователів.

Висновки. Сприймаючи емоційне вигорання як феномен, варто відзначити, що воно може статись не тільки з вихователями, які працюють досить довгий час, але із молодими фахівцями, які тільки проходять етап становлення як професіонал. Все залежить від різних чинників зовнішнього середовища, особистісних якостей, індивідуальних особливостей, типу темпераменту, стресостійкості. Емоційне вигорання вихователів завжди було актуальною проблемою, однак сьогодні в умовах війни вона стає ще більш важливою. Нами емоційне вигорання вихователів тлумачиться як стан фізичного, психічного, розумового та емоційного виснаження і напруження, викликане тривалим або надмірним стресом, перевантаженням або емоційними вимогами на роботі і, як наслідок, зниження продуктивності і бажання працювати, постійна втома, втрата мотивації та віри в себе.

Хоча науковцями і визначено симптоми, ознаки, стадії, причини, моделі емоційного вигорання та правила його уникнення, однак низька обізнаність фахівців дошкільної освіти із сутністю емоційного вигорання призводить до значних наслідків. **Перспективи подальших досліджень** убачаємо у дослідженні стресостійкості вихователів як умови уникнення емоційного вигорання та його психологічної корекції за допомогою різних методів.

Література

- Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеева Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2021. № 75(1). С. 68–72. URL : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.13> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Губа Н. О., Смирнова А. В. Взаємозв'язок емоційного вигорання та особистісної зрілості у студентському віці. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» № 2(14). 2018. С. 20–26.
- Емоційне вигорання. 2023. URL : <https://help24.org.ua/ru/blog/26> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття. 2020. URL: <https://delta-med.com.ua/emotsijne-vygorannya-abo-syndrom-dvadsyat-pershogo-stolittya/> (Дата перегляду: 30.10.2024).

- Емоційне вигорання: симптоми, фази та як подолати. 2023. URL : <https://advice.telegazeta.com.ua/emocijne-vygorannya-symptomy-fazy-ta-yak-podolaty/> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Ефективні поради від емоційного вигорання під час війни. 2022. URL : <https://mon.gov.ua/news/efektivni-poradi-vid-emotsiynogo-vygorannya-pid-chas-viyni> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Завадська Т. В. Психоемоційний стан вихователів дитячих дошкільних закладів. *Психологічний часопис*. № 1 (1). 2015. С. 25–31. URL : <file:///C:/Users/User/Downloads/PDF+25-31.pdf> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Загальна психологія / За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
- Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. *Освітологічний дискурс*, № 1(44), 2024. С. 214–227. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1942320> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Конюх О. Емоційне вигорання. 2019. URL : <https://verde.lviv.ua/emocijne-vyhorannya> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Колтунович Т. А., Чуйко Г. В. Самоставлення та перфекціонізм як кореляти вигорання вихователів дитячих дошкільних установ. *Psychological journal*. Volume 8. Issue 4 (60). 2022. С. 7–27. URL : <https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6091/4-2022-7-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Лікування емоційного вигорання. 2024. URL : <https://mentalclinic.com.ua/burning> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Мирончук Н. М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць. Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 62–67. URL : http://eprints.zu.edu.ua/25983/1/Мирончук_професійне%20вигорання.pdf (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Морі Є. Емоційне вигорання на роботі. 8 способів впоратися з синдромом. 2021. URL : <https://suspilne.media/7544-emocijne-vigoranna-na-roboti-8-sposobiv-vporatisa-z-sindromom/> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Москалець В. П. Загальна психологія: підручник. Київ : Ліра, 2020. 564 с.
- Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2017. № 1. С. 118–125. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-07> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.
- Плис А. Що таке емоційне вигорання та як його подолати. 2022. URL : <https://nashkiev.ua/life/scho-take-emotsiine-vygorannya-ta-yak-yogo-podolati> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки, 2019. Вип. 45. С. 59–64. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2019_45_9 (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Рожкова А. 5 симптомів емоційного вигорання. 2023. URL : <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/15/255922/> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Чайковська О. Синдром емоційного вигорання. 2019. URL : <https://lcpodcz.lviv.ua/news/14-33-35-07-05-2019/> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Yudina N. Схильність до емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти із різним стажем роботи. *Психологія і особистість*, (1), 227–237. 2021. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227326> (Дата перегляду: 30.10.2024).
- Maslach C. (1982) Burnout: A social psychological analysis. In *The Burnout syndrome* ed.J.W.Jones, Park Ridge, IL: London House, 30–53.
- Herbert J. Freudenberger. (1974) Staff burn-out (англ.). *Journal of Social Issues*. Vol. 30, no. 1. 159–165.
- Pines A., Aronson E. (1988). *Careerburnout: Causesandcures* (с. xiv, 257). FreePress.

Maslach C. (1976). Burned-Out. *HumanBehavior*, 9, 16–22.

References

- Vargata, O. V., Kuleshova, O. V. & Mikheeva, L. V. (2021). Psychological factors of professional burnout of teachers. *Pedagogy of formation of a creative personality in higher and secondary schools: coll. of science Ave. Zaporozhye*. № 75(1). С. 68–72. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.13> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Chaikovska, O. (2019). Syndrome of emotional burnout. <https://lcptodcz.lviv.ua/news/14-33-35-07-05-2019/> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Effective tips for emotional burnout during war. (2022). <https://mon.gov.ua/news/efektivni-poradi-vid-emotsiynogo-vigorannya-pid-chas-viyni> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Emotional burnout. 2023. URL : <https://help24.org.ua/ru/blog/26> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Emotional burnout or syndrome of the twenty-first century. 2020. <https://delta-med.com.ua/emotsijne-vygorannya-abo-syndrom-dvadsyat-pershogo-stolittya/> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Emotional burnout: symptoms, phases and how to overcome. (2023). <https://advice.telegazeta.com.ua/emocijne-vygorannya-symptomy-fazy-ta-yak-podolaty/> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Maksimenko, S. D. (Ed.) (2004). *General psychology / Textbook*. 2nd ed., revised. and additional Vinnytsia : Nova Kniga (ukr).
- Herbert J. Freudenberger (1974). Staff burn-out (англ.). *Journal of Social Issues*. Vol. 30, no. 1. 159–165 (eng).
- Huba, N.O. & Smirnova, A.V. (2018). Relationship between emotional burnout and personal maturity in student age. *Collection of scientific works "Problems of modern psychology"* No. 2(14). 20–26 <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/959/916> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Konyukh, O. (2019). Emotional burnout. <https://verde.lviv.ua/emocijne-vyhorannya> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Koltunovych, T. A. & Chuyko, G. V. (2022). Self-esteem and perfectionism as correlates of burnout of preschool teachers. *Psychological journal*. Volume 8. Issue 4 (60). 7–27 <https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6091/4-2022-7-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *HumanBehavior*, 9. 16–22. (eng).
- Maslach, C. (1982). Burnout: A social psychological analysis. In *The Burnout syndrome* ed.J.W.Jones, Park Ridge, IL : London House. 30–53. (eng).
- Mori, E. Emotional burnout at work. 8 ways to cope with the syndrome. 2021. <https://suspilne.media/7544-emocijne-vigoranna-na-roboti-8-sposobiv-vporatisa-z-sindromom/> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Moskalets, V. P. (2020). *General psychology: a textbook* : Lira. (ukr).
- Myronchuk, N. M. (2017). Professional burnout of a higher school teacher: factors, signs, countermeasures. *Theoretical and methodological principles of the development and self-improvement of the personality of the innovative teacher in the context of the modernization of the new Ukrainian school: coll. science and method works Zhytomyr* : Publisher Evenok O. O., 62–67 (ukr).
- Oilynyk I. (2017). Causes and prevention of professional burnout syndrome among teachers. *Bulletin of Alfred Nobel University*. Series: Pedagogy and psychology, No. 1. WITH. 118–125. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-07> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Pavelkiv, R. V. (2009). *General psychology*. Textbook : Condor (ukr).
- Plys, A. (2022). What is emotional burnout and how to overcome it. <https://nashkiev.ua/life/scho-take-emotsiine-vigorannya-ta-yak-iogo-podolati> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Prokopenko, I. A. (2019). Professional burnout of teachers as a psychological and pedagogical problem. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*, Vol. 45. 59–64. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzpk_2019_45_9 (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Rozhkova A. (2023). 5 symptoms of emotional burnout. <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/15/255922/>

(Date of access: 30.10.2024) (ukr).

- Treatment of emotional burnout. (2024). <https://mentalclinic.com.ua/burning> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Yudina, N. (2021). Tendency to emotional burnout of preschool teachers with different work experience. Psychology and personality, (1), 227–237. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227326> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Zavadskaya, T. (2015). Psychoemotional state of teachers of children's preschool institutions. Psychological magazine. № 1 (1). 25–31. file:///C:/Users/User/Downloads/PDF+25-31.pdf (Date of access: 30.10.2024) (ukr).
- Zvarych, H. & Moiseyuk, V. (2024). Professional burnout of preschool education specialists: characteristic features. Educational discourse, No. 1(44), 214–227. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1942320> (Date of access: 30.10.2024) (ukr).

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT OF EDUCATORS AND RULES FOR ITS AVOIDANCE

Nataliia Lisnevskaya, Ph.D., Associate Professor, associate professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Alexander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine, e-mail : lisnevsky.nv@gmail.com

The scientific review article, based on the analysis of scientific literature, presents the essential characteristics of emotional burnout of preschool teachers. A review of existing research by scientists is carried out. It is emphasised that the problem of emotional burnout of educators today is one of the most important and complex, as it concerns the physical and mental health of specialists. It is determined that the emotional burnout of educators arises due to the fact that during their pedagogical activities they constantly face objective difficulties, the stressful nature of the activity itself, and the accumulation of negative emotions. It is proved that although emotional burnout is currently one of the most studied psychological phenomena, psychology lacks a holistic and consistent understanding of it. It is emphasised that scientists are studying the process of teacher burnout to a greater extent, but the problem of burnout of preschool teachers is insufficiently studied. The definitions of the concepts of 'emotions', 'burnout', 'emotional burnout' are analysed. It has been determined that although the term 'burnout' is interpreted differently by scientists, psychologists, and educators, they all associate it with emotional exhaustion. It is emphasised that emotional burnout does not pass without consequences for the body, as it devastates a person emotionally, negatively affecting his or her physical and mental state. It is noted that all professionals can burn out, but for some it happens much faster and becomes noticeable quite early, while for others burnout occurs slowly. The author gives his own definition of the concept under study and reveals the causes of emotional burnout. The symptoms, signs, stages, causes and models of emotional burnout are revealed. It is established that the symptoms and signs of emotional burnout do not have a single classification, but some of them – fatigue, exhaustion, cynicism – are noted by all scientists. It is found that emotional burnout does not occur suddenly, but goes through several stages in its development. It is substantiated that knowing the characteristics of symptoms, signs and stages of emotional burnout, it is possible to notice it in time and take appropriate measures. The rules for avoiding emotional burnout are determined. Significant and minor rules for avoiding emotional burnout are identified. It is noted that emotional burnout can happen not only to educators who have been working for a long time, but also to young professionals who are just passing the stage of becoming a professional.

Key words: emotions, burnout, emotional burnout, stress resistance, symptoms and signs of emotional burnout, stages and causes of emotional burnout, models of emotional burnout, rules for avoiding emotional burnout.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 87,6 % («StrikePlagiarism» ID 329992904)

© Лісневська Наталія Валентинівна, 2024

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-13>

УДК 364-786:615.8]-057.36

Валентина Іванівна Николаєва

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4594-303X>

докторка наук з державного управління, професорка,
професорка кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
м. Дніпро, Україна
nykolaieva_v_i@pstu.edu

Андрій Петрович Лимар

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5150-452X>

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та соціально-гуманітарних дисциплін
ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет»
м. Дніпро, Україна
lymar_a_p@pstu.edu

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА ВИДИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У науково-оглядовій статті автори актуалізують проблему реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. Систематизовано і проаналізовано різні наукові підходи щодо визначення складових (видів) реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. Встановлено, що реабілітація військовослужбовців-учасників бойових дій передбачає наявність чотирьох основних складових (видів) – психологічної, соціальної, педагогічної та медичної. Схарактеризовано сутність кожного виду реабілітації. Акцент зроблено на тому, що всі види реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями-учасниками бойових дій є доволі вагомими, однак лише всі вони в комплексі можуть забезпечити ефективність системи реабілітації в цілому.

Ключові слова: реабілітація, комплексна реабілітація, реабілітаційна діяльність, військовослужбовці-учасники бойових дій.

Вступ. Сучасні процеси в українському суспільстві багато в чому визначаються збройною агресією Росії проти України, що триває з 2014 року, а з 24 лютого 2022 року – повномасштабним вторгненням Росії. Тривалі воєнні дії впливають на психічні стани, особистість і поведінку військовослужбовців. Відтак проблема соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, які побували у військових конфліктах, оцінка ймовірності збереження їхнього здоров'я та працездатності після впливу екстремальних факторів сьогодні постає особливо актуальною.

Діяльність військовослужбовців відзначається необхідністю виконання професійних обов'язків у складних умовах, що супроводжуються загрозливими фізичними та

стресовими факторами, пов'язаними з активними бойовими діями. Військовослужбовці-учасники бойових дій стають об'єктами впливу травмуючих ситуацій. Унаслідок цього вони можуть отримувати фізичні поранення, психічні травми, які часто призводять до порушення нормальної життєдіяльності, інвалідності, зниження психологічної стійкості та виникнення несприятливих змін особистості, порушення соціального функціонування, що проявляються у вигляді дезадаптації. Всі ці наслідки негативно позначаються на загальному стані здоров'я, працездатності та взаєминах із оточуючими. Питання про несприятливі наслідки для психіки військовослужбовців-учасників бойових дій, які брали участь у жорстоких військових діях, стали

предметом наукових досліджень за різними аспектами: правові засади та нормативно-правове забезпечення (Є. Гордієнко, 2018, К. Спицька, 2022, V. Chuban, K. Pasynchuk, S. Kuprikova, 2023); соціальна-психологічна підтримка (М. Соляник, Ю. Скидан, 2024); соціально-економічна інтеграція (І. Цимбалюк, А. Колосок, 2024); соціальна робота з учасниками бойових дій (О. Файдюк, 2022) та ін.

Термін «реабілітація» часто використовується для характеристики комплексного процесу цілеспрямованої допомоги у підвищенні якості життя людини, який будується з врахуванням медичних, фізичних, психічних, професійних складників, що підкреслює його міждисциплінарний характер (Нечипоренко (ред.), 2024). Осмислюючи педагогічні та соціально-психологічні аспекти системи реабілітації військовослужбовців, які потребують як повсякденного супроводу, так і інтенсивного втручання, М. Бачинська (2022) обґрунтувала, що реабілітація має бути «комплексною, багаторівневою та динамічною системою заходів, спрямованих на відновлення, розвиток та утвердження соціального статусу особистості, її психологічних функцій, якостей, властивостей; фізичного здоров'я та соціального благополуччя; всебічне залучення до повноцінної життєдіяльності та дієздатності» (с. 109). Зазначимо, що поняття «реабілітація військовослужбовців-учасників бойових дій», яке останнім часом активно вводиться в український науковий обіг, обґрунтовано в роботах В. Турбан (2021). Дослідниця, крім цього, зосереджує увагу на системотвірних чинниках організації та здійснення комплексної реабілітації цієї категорії осіб, виокремлюючи етико-психологічний як визначальний для реабілітаційної комунікації.

Відтак навіть стислий огляд актуальних досліджень українських вчених у контексті окресленої нами проблематики свідчить про їхню різноплановість та вияв унікальної авторської позиції, що, з нашої точки зору, потребує систематизації та узагальнення. Це дозволить розбудувати наукові основи ефективної української системи реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, що має в основі унікальний практичний досвід та

методологічні напрацювання. Крім цього, це може сприяти активній участі українських фахівців у розробці систем реабілітації в інших країнах-учасниках збройних конфліктів.

Мета статті: систематизація та узагальнення основних підходів та видів реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.

Методи дослідження: для з'ясування стану розробленості проблеми, що вивчається, нами було проведено аналіз, систематизація та узагальнення даних наукової та навчально-методичної літератури, періодичних видань, нормативно-правових актів тощо.

Виклад основних результатів дослідження. У своєму дослідженні ми спробували проаналізувати різні наукові підходи щодо визначення складових (видів) реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.

Одна із наукових робіт стосовно зазначеної вище проблеми була присвячена медичній, професійній, соціальній, психологічній реабілітації учасників антитерористичної операції (А. Єна, В. Маслюк, А. Сергієнко, 2014). Наукові розвідки О. Ковальчук (2015) пропонують психологічну, професійну та соціальну реабілітацію військовослужбовців-учасників бойових дій. О. Буряк, М. Гіневський, Г. Катеруша (2015) досліджували медичну, фізичну, професійну і соціально-економічну реабілітацію зазначеної категорії. У той же час В. Трихліб (2015) вказує на соціетальну, медичну, військово-професійну, психологічну реабілітацію військовослужбовців. С. Іващенко, Л. Шахліна, О. Лазарева (2016) наполягають на превентивній, клінічній, функціональній та психологічній реабілітації учасників бойових дій. В. Кальниш, Г. Пишнов, Д. Варивончик (2016) вказують на соціальну, медико-психотерапевтичну, психологічну складові реабілітації. А. Мельник (2016) окреслює медичну, психологічну, професійну й екстрену складову реабілітації.

Л. Якубова (2016) розробила структурно-функціональну модель соціальної реабілітації осіб, що повернулись із зони АТО, складові реабілітації такі: медична, педагогічна, професійна, психологічна, соціально-культурна. Зокрема Ю. Бриндиків (2017) розглядає

мультидисциплінарний підхід до реабілітації, складовими цього процесу вважає медичну, психологічну, професійну й соціальну. Колектив авторів підручника «Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи» (2018) описує всі вищевикладені складові реабілітації, додаючи ще одну – духовну. Л. Вікторова, К. Чулкова (2019) пропонують соціальну, медичну і соціально-педагогічну реабілітацію військовослужбовців, а дослідник С. Базарний (2020) акцентує увагу у першу чергу на фізичній та соціальній реабілітації військовослужбовців.

Сучасні дослідження І. Рибич, М. Хорошенко, С. Куп'як (2022) акцентують на медичній підтримці, психологічній реабілітації та соціальній адаптації військовослужбовців. Г. Болдарь (2023) наголошує на правових та організаційних підходах до реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. А. Дуля, Т. Спіріна (2024) описують дотримання принципів комплексності, системності та

міждисциплінарності при реабілітації військовослужбовців.

На основі проведеного аналізу відзначимо той факт, що більшість українських фахівців виокремлюють психологічний і медичний види реабілітації. У процесі дослідження нами було встановлено, що реабілітація військовослужбовців-учасників бойових дій передбачає наявність чотирьох основних складових (видів) – психологічної, соціальної, педагогічної та медичної.

Окрім цього, ці види реабілітації можуть взаємодіяти та комбінуватися між собою, утворюючи нові підходи залежно від об'єкта реабілітації, його психоемоційного стану, конкретних обставин, у яких опинився військовослужбовець, а також від чинників та умов, що впливають на організацію реабілітаційних заходів для цієї категорії клієнтів (рис. 1).

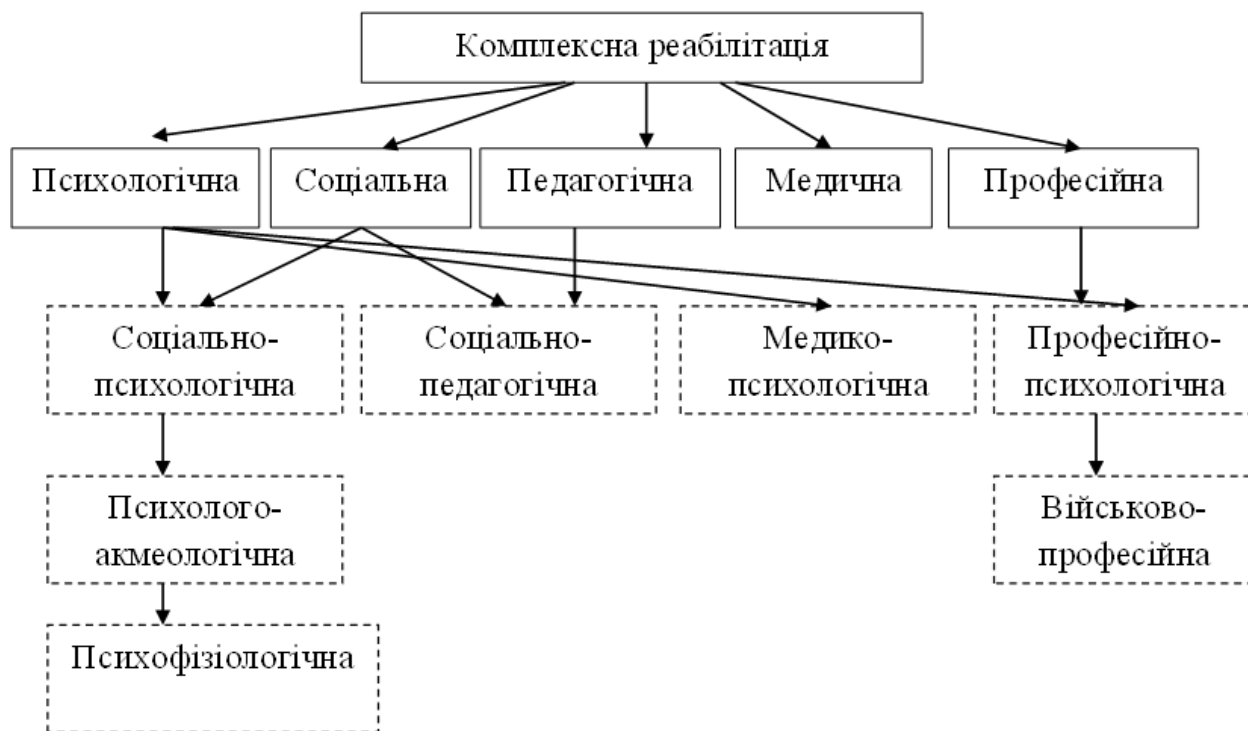


Рис. 1. Види реабілітації у складі комплексної реабілітації (Джерело: розробка Лимар А.П.)

Охарактеризуємо кожний вид реабілітації. У Положенні про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України (2015), які брали участь у військових діях,

під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) психологічна реабілітація є системою заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей,

властивостей особи (військовослужбовця), створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості.

Термінологічний словник-довідник менеджера охорони здоров'я представляє психологічну реабілітацію військовослужбовців як заходи щодо своєчасної профілактики та лікування психічних порушень; формування у військовослужбовців свідомої й активної участі в реабілітаційному процесі (В. Білий та ін.(ред.), 2001).

Таким чином, психологічна реабілітація є психічним відновленням колишньої орієнтації після ситуацій, які спричинили в особи почуття тривожності й страху. Відповідно, психологічна реабілітація – це система психологічних, психолого-педагогічних, соціально-психологічних заходів, спрямованих на відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, станів, особистісного та соціального статусу людей, які отримали психічну травму (Положення, 2015).

Психологічна реабілітація може передбачати психологічне консультування, психотерапію, психокорекцію та психологічні тренінги. Часто виникає потреба у втручаннях, спрямованих на зменшення тривожності, подолання невротичних реакцій та формування адекватного ставлення до захворювання. Це також передбачає прийняття реабілітаційних заходів, розроблених з урахуванням сукупності клінічних, соціальних та економічних факторів.

За А. Мельник (2016) мета психологічної реабілітації покликана відновити психічне здоров'я і соціальну поведінку особистості в суспільстві. В залежності від глибини посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та індивідуальних особливостей військовослужбовців можна визначити завдання психологічної реабілітації:

- повернення військовослужбовців до бойового строю;
- підготовка до активної професійної діяльності та перехід на вищий рівень;
- підготовка до життя в умовах мирного суспільства;
- повернення бажання жити, не допускаючи при цьому емоційно-психічних зривів;

– формування мотивації до висхідної мобільності в нових умовах;

– нормалізація психічного стану;

– відновлення порушених або втрачених особою психічних функцій;

– гармонізація Я-образу учасника бойових дій зі сформованою соціально-особистісною ситуацією (поранення, інвалідизація тощо);

– надання допомоги для налагодження конструктивних відносин з референтними особами і групами (с. 177).

Психологічна реабілітація спрямована на вирішення у постраждалих внутрішніх конфліктів, перебудову життєвих цінностей та усунення відчуття душевного кризи. Іншими словами, психологічна реабілітація допомагає військовослужбовцям повернутися до нормального життя і позбавити себе того, що змінило основи їхньої особистості, цінностей і уявлень про себе. При складанні і реалізації програми психологічної реабілітації необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості особистості, гендерні та вікові характеристики, життєву ситуацію, у якій знаходиться військовослужбовець.

Процес психологічної реабілітації передбачає низку послідовних етапів, а саме: вступний, підготовчий, катарсичний, етап усвідомлення неадекватності екстремальної поведінки, формування навичок поведінки, визначення життєвих перспектив (інсайту) та етап підтримувальних заходів (Бриндиків, 2017, с. 47). Важливо розуміти, що психологічна травма, викликана війною, вимагає системного і багаторівневого підходу, який враховує як біологічні, так і соціальні, і психологічні аспекти.

Зазначимо, що соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців-учасників бойових дій сприяє перш за все формуванню тимчасової перспективи, здатності поставити перед собою цілі в майбутньому, підвищенню значущості цінностей розвитку себе і своїх досягнень, що виявляються в інтересах у своєму особистісному потенціалі та можливостях його розвитку для досягнення конкретних результатів. Основні завдання соціально-психологічної реабілітації:

- оцінка психофізіологічного стану постраждалих, визначення якості та ступеня психоемоційного розладу;
- визначення шляхів і методів психологічного впливу з метою відновлення психічного здоров'я і працездатності;
- формування оптимальної психологічної реакції на наслідки поранення й лікування;
- вивчення динаміки психічних порушень у процесі лікування;
- оцінка відновлення фізичної, сенсорної та інтелектуальної працездатності, поєднання їх з номінальними показниками професійної працездатності, утраченими психічними функціями;
- корекція психосоматичного статусу методами психотерапевтичної, психофізіологічної і психофармакологічної взаємодії;
- здійснення професійної реабілітації, а при необхідності – професійної переорієнтації;
- корекція самосвідомості, самооцінки й самопочуття.

Зупинимось більш докладно на тлумаченні сутності медико-психологічної реабілітації, яка у Наказі Міністерства оборони України від 04.11.2016 р. «Про затвердження Інструкції про організацію санаторно-курортного лікування, медичної та медико-психологічної реабілітації у Збройних Силах України» представлена як комплекс медичних, психологічних, загальних оздоровчих заходів, які здійснюються з метою відновлення здоров'я та корекції психофізіологічних функцій, отримання оптимального рівня боєздатності (працездатності) військовослужбовців, а також створення сприятливих умов для відновлення соціальної активності, розвитку та утвердження особистості (Інструкція, 2016).

Процедура медико-психологічної реабілітації передбачає наявність декількох етапів: психологічну діагностику і прогнозування, комплексну психологічну корекцію, а також етап тривалого спостереження і контролю. Мета психологічного вивчення – оцінка розвитку психологічних особливостей особистості, які впливають на ефективність результату реабілітації та ймовірність розвитку ПТСР

(Кальниш, Пишнов, Варивончик, 2015).

Медико-психологічна реабілітація має кілька ключових етапів:

1. Діагностика і оцінка стану.
2. Складання індивідуального плану реабілітації.
3. Психотерапевтична робота.
4. Медикаментозна підтримка.
5. Соціальна адаптація.
6. Підтримуюча терапія.

Психофізіологічна реабілітація є одним із напрямів загальної системи відновлення. Її актуальність для сучасних Збройних Сил зумовлена зростанням психічних та фізичних навантажень на військовослужбовців під час виконання військово-професійних обов'язків. Цей вид реабілітації передбачає застосування комплексу медико-психологічних заходів, спрямованих на відновлення функціонального стану організму, стабілізацію емоційного стану, морально-етичних та мотиваційних установок. Основна мета – забезпечити оптимальну адаптацію особистості та розвиток професійно важливих якостей, необхідних для підтримання військово-професійної працездатності у постраждалих (реконвалесцентів).

Об'єктом психофізіологічної реабілітації є військовослужбовці, які перенесли захворювання з тимчасовою втратою працездатності, а також отримали травми і поранення при виконанні професійних обов'язків.

Соціальна реабілітація військовослужбовців є одним із ключових напрямів державної соціальної політики та формою владних відносин, що реалізуються державними органами та політичними інститутами. На наш погляд, соціальна реабілітація передбачає комплекс психолого-педагогічних, соціальних, соціально-економічних та інших заходів, спрямованих на подолання або компенсацію обмежень у життєдіяльності.

Основна мета соціальної реабілітації – відновлення соціальних прав і гарантій військовослужбовців, які брали участь у бойових діях як на території країни («гарячі точки»), так і за її межами в складі збройних сил або в якості військових фахівців та радників. Крім того, важливим аспектом є формування у суспільній

свідомості позитивного образу військовослужбовця – учасника бойових дій.

Однією зі складових соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу військовослужбовців, можливість стати повноцінним учасником соціального процесу. Можна визначити соціальну реабілітацію на регіональному (місцевому) рівні як сукупність економічних, медичних, соціальних, психологічних та інших заходів, спрямованих на відновлення й розвиток усіх умов нормальної соціальної життєдіяльності учасників бойових дій.

Соціальна адаптація є невід'ємною частиною успішної реабілітації. Повернення до мирного життя часто супроводжується труднощами у відносинах з близькими, проблемами з працевлаштуванням та інтеграцією в суспільство. Для вирішення цих проблем застосовуються такі методи:

1) Соціальна підтримка: передбачає роботу із сім'єю військовослужбовця, навчання близьких людей навикам спілкування з людиною, що пройшли через бойові дії. Це допомагає знизити рівень стресу в сім'ї і поліпшити стосунки.

2) Допомога в працевлаштуванні: охоплює програми професійної перепідготовки, допомогу в пошуку роботи та адаптації на новому місці. Трудова зайнятість відіграє важливу роль у відновленні почуття власної значущості та корисності.

3) Юридична підтримка: ветерани часто стикаються з юридичними проблемами, пов'язаними з отриманням соціальних пільг, пенсій та інших форм підтримки. Юридична підтримка допомагає вирішити ці питання і полегшити процес соціальної адаптації (Якубова, 2017, с. 52).

Слід також враховувати той факт, що успішна соціальна реабілітація залежить від чинників сімейного благополуччя, адже зміна стосунків у сім'ї впливає на ефективність психологічної допомоги, а бажання проявити себе у творчості є однією з форм самореалізації особистості, що компенсує брак розуміння й співчуття у звичайному житті.

Крім того, саме соціальна реабілітація забезпечує нормальне існування особистості в соціумі, запобігає її деградації. Така реабілітація

передбачає повне «викорінення війни» в самосвідомості військовослужбовця і повернення його до довоєнного психологічного стану.

Зауважимо, що соціальна реабілітація поранених передбачає комплекс практичних заходів і систему соціальної діяльності, які спрямовані на відновлення функціонального стану організму, нормалізацію емоційної, морально-етичної та мотиваційної сфер, досягнення оптимального рівня особистісної адаптації і професійно важливих якостей військовослужбовця, що забезпечують його військово-професійну працездатність (Кальниш, Пишнов, Варивончик, 2016).

Система психологічної та медичної реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, як складової соціальної реабілітації передбачає: 1) перший рівень ґрунтується на можливостях, якими володіють військові частини та військові комісаріати; 2) другий рівень передбачає залучення військових санаторіїв, центрів реабілітації ветеранських організацій; 3) до третього рівня входять державні та недержавні реабілітаційні центри.

В. Кальниш, Г. Пишнов, Д. Варивончик (2015) зазначають, що основні завдання соціальної реабілітації спрямовані на:

— оцінку психофізіологічного стану потерпілих, визначення якості та ступеня психоемоційного розладу;

— визначення оптимальних шляхів і методів впливу, спрямованих на відновлення оптимальної працездатності;

— формування оптимальної психологічної реакції на перебіг і наслідки поранення;

— вивчення динаміки психічних порушень у процесі лікування;

— оцінку фізичної, сенсорної та інтелектуальної працездатності, зіставлення їх з номінальними показниками професійної працездатності та відновлення втрачених психічних функцій;

— корекцію психосоматичного статусу методами психотерапевтичних, психофізіологічних і психофармакологічних впливів;

— здійснення професійної реабілітації, а при необхідності – професійної переорієнтації;

— корекцію самосвідомості, самооцінки і самопочуття (с. 37–43).

Говорячи про процес реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, які отримали психічні травми, слід виокремити соціетальну реабілітацію, дослідники пояснюють це поняття тим, що людина – істота соціальна, особливу значимість для неї мають події суспільного життя і найближче оточення – соціальний фактор. Тому соціетальна реабілітація виступає однією з найважливіших у системі загальної реабілітації.

Соціетальна реабілітація військовослужбовця на цьому етапі визначається його взаємостосунками у військовому колективі, здатністю до суспільно корисної діяльності, особливостями поведінки та сформованістю інтересів. Основна мета соціетального впливу – корекція світогляду, формування позитивного ставлення до життя та активізація суспільних ідеалів (Трихліб, 2015).

Цей вплив здійснюється через психосоціальні механізми, зокрема групову терапію, стимулювання соціальної активності, залучення до суспільно значущої діяльності та роботи, яка приносить задоволення. Важливим чинником реабілітації є підтримка від товаришів по службі, зокрема отримання від них особистих повідомлень і листів. Організаційно-виховна діяльність командирів також відіграє значну роль: сприяє ефективнішій реабілітації військовослужбовців.

Наступною у складі комплексної реабілітації виокремлено педагогічну реабілітацію, яка передбачає встановлення довірливих взаємин, формування позитивної самооцінки, створення ситуації успіху, мотивацію на позитивні досягнення, охоплює діяльність щодо надання індивідуальної допомоги, розвиток моральних уявлень, підвищення рівня саморегуляції та вироблення адекватних навичок поведінки й спілкування (Бриндіков, 2017, с. 51).

Завершує огляд видів реабілітації військовослужбовців – соціально-педагогічна реабілітація, що полягає у певній сукупності «цілеспрямованих соціально-педагогічних заходів

(форм, методів та технологій), які мають сприяти відновленню втрачених особою соціальних функцій, комфортного життєзабезпечення, посилення турботи про дану особистість» (Вікторова, Чулкова, 2019, с. 96). При цьому створюються відповідні умови для військовослужбовців з метою формування активної життєвої позиції.

Метою соціально-педагогічної реабілітації військовослужбовців підвищення рівня їх соціальної захищеності та сприяння інтеграції у суспільство. Це досягається шляхом створення умов для реалізації їхнього особистісного потенціалу, розвитку або зміцнення нових соціальних і професійних зв'язків.

Процес реабілітації передбачає формування більш сприятливих соціальних умов для розвитку особистості. Основним завданням є створення можливостей для подолання соціальних проблем, що виникли внаслідок захворювання, травми чи поранення. Цей процес розглядається як спосіб подолання несприятливих обставин, з якими стикаються військовослужбовці у складних життєвих ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Військовослужбовці Збройних Сил України, які брали участь у бойових діях, вимагають підвищеної соціальної уваги, організації системи комплексної реабілітації. Існуючий в українському суспільстві комплекс заходів, які визначають напрями державної політики і які надають спеціальні служби щодо реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, має поки що частковий, безсистемний і фрагментарний характер.

Військовослужбовці-учасники бойових дій як об'єкт впливу травмуючої ситуації:

- вимагають підвищеної уваги при проведенні реабілітаційних заходів;
- мають обмежене коло домагань у професійній реабілітації;
- потребують комплексної психологічної та соціальної корекції та адаптації до мирного життя;
- потребують регулярного проведення медичної реабілітації з метою запобігання

розвитку ускладнень наявних захворювань та їх прогресування у бік інвалідності.

У зв'язку з цим виникла необхідність розроблення пропозиції для формування державної політики реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій як на базі медичних та реабілітаційних установ, так і поза ними, застосовуючи позитивні фактори функціонування громадянського суспільства, зокрема залучення соціальних працівників, практичних психологів, керівників громадських організацій та волонтерів, котрі працюють у

військових частинах та госпіталях для ветеранів війни.

Таким чином, війна ще довго буде впливає на військовослужбовців-учасників бойових дій, тому слід звернути особливу увагу на необхідність проведення реабілітаційної роботи з ними. Комплексна реабілітація, як система заходів, буде забезпечувати покращення рівня якості життя військовослужбовців-учасників бойових дій, створюючи для них рівні можливості в житті суспільства.

Література

- Базарний С. В. Соціальна реабілітація військовослужбовців. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. Вип. 32. С. 152–157.
- Бачинська М. В. Організаційно-методичні особливості педагогічної та соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді під час воєнних дій в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 104–112. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-13>
- Болдарь Г. Є. Сучасні правові та організаційні підходи до фізичної терапії, комплексної та соціальної реабілітації військовослужбовців в Україні. *DICTUM FACTUM. Трудове право. Право соціального забезпечення*. 2023. № 2(14). С. 119–126.
- Бриндіков Ю. Л. Мультидисциплінарний підхід у реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2017. № 3(10). С. 44–56.
- Буряк О. О. Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 3 (44). С. 137–141.
- Вікторова Л. В., Чулкова К. О. Соціально-педагогічна реабілітація військовослужбовців-учасників збройних конфліктів : загальнонауковий аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2019. Вип. 26. С. 94–102.
- Гордієнко Є. П. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту учасників бойових дій. *Ефективність державного управління*. 2018. Вип. 1. С. 117–125.
- Дуля А., Спіріна Т. До питання реабілітації учасників бойових дій в Україні. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 1. С. 38–43.
- Єна А. І., Маслюк В. В., Сергієнко А. В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. *Науковий журнал МОЗ України*. 2014. № 1 (5). С. 5–16.
- Іващенко С. Н., Шахліна Л. Я., Лазарева О. Б. Особливості побудови фазової моделі фізичної реабілітації військовослужбовців, що постраждали внаслідок бойових дій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 3 (72). С. 63–67.
- Кальниш В. В., Пишнов Г. Ю., Варивончик Д. В. Актуальні проблеми психофізіологічного стану учасників бойових дій. *Україна. Здоров'я нації*. 2016. № 4/1 (41). С. 37–43.
- Ковальчук О. П. Проектування уявлень про професійне майбутнє у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції засобами психологічного супроводу. *Психологічні перспективи*.

2015. Вип. 26. С. 157–167.
- Мельник А. П. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій. *Психологічні перспективи*. 2016. Випуск 28. С. 176–185.
- Парадигмальні аспекти становлення реабілітаційного хабу як протектора соціалізації осіб з особливими потребами: монографія / За загальною редакцією д. пед. н., проф. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2024. 350 с.
- Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 3. Київ, 2018. 236 с.
- Про затвердження Інструкції про організацію санаторно-курортного лікування, медичної та медико-психологічної реабілітації у Збройних Силах України: Наказ Міністерства оборони України від 04.11.2016 р. № 591. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1538-16#Text> (Дата перегляду 01.06.24)
- Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, та Державної спеціальної служби транспорту, які брали участь в антитерористичній операції, здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях чи виконували службові (бойові) завдання в екстремальних умовах: Наказ Міністерства оборони України від 09.12.2015 р. № 702. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16#Text> (Дата перегляду 01.06.24)
- Рибич І. Є., Хорошенко М. В., Куп'як С. Р. Формування державної політики медико-психологічної реабілітації військовослужбовців на етапі адаптації до соціально-економічних умов життєдіяльності соціуму. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 5. С. 28–32.
- Соляник М., Скидан Ю. Зміст та форми соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2024. Випуск 1(10). С. 157–161.
- Спицька К. Правові засади соціального захисту учасників бойових дій в Україні. *Юридичний вісник*. 2022. С. 171–181.
- Термінологічний словник-довідник менеджера охорони здоров'я : навч.-довідк. вид. / В. Я. Білий, М. П. Бойчак, Л. А. Голик, В. О. Жаховський, В. А. Кованська; ред.: В. Я Білий, Б. П. Криштопа. Київ : Преса України, 2001. 235 с.
- Трихліб В. І. Структура бойової травми залежно від характеру уражувальних факторів під час деяких сучасних локальних війн, військових конфліктів: (огляд літератури). *Сімейна медицина*. 2015. № 4. С. 63–70.
- Турбан В. В. Реабілітаційна та реінтеграційна робота з військовослужбовцями, учасниками бойових дій в центрах соціальних служб: етичний аспект *Творча спадщина Г.С. Костюка: історія та сучасність*. 2021. С. 336–345 URL : <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/33.pdf> (Дата перегляду 01.06.24)
- Файдюк О. В. Учасниці бойових дій як об'єкт соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2. С. 188–191.
- Цимбалюк І., Колосок А. Теоретичні основи соціально-економічної реінтеграції ветеранів у цивільне суспільство. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 2. С. 140–148.
- Якубова Л. Структурно-функціональна модель соціальної реабілітації осіб, що повернулись із зони АТО. *Молодь і ринок*. 2017. № 5 (148). С. 50–54.
- Chuban V., Pasynchuk K., Kuprikova S. The current state in legal provision of social protection of combatants. *Juridical scientific and electronic journal*. 2023. January. 274–278.

References

- Bachynska, M. V. (2022). Organizational and methodological peculiarities of pedagogical and social-

- psychological rehabilitation of children and youth during the military events in Ukraine. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 104–112 <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-13> (ukr).
- Bazarnyi, S. V. (2020). Social rehabilitation of military personnel. *Scientific Notes of International Humanitarian University*. Iss. 32. 152–157. (ukr).
- Bilyi, V. Ya. , Boichak, M. P., Holyk, L. A., Zhakhovskyi, V. O. & Kovanska, V. A. (2001). Terminological dictionary-reference book for the health care manager: educational-reference edition : “Presa Ukrayiny” Publishing (ukr).
- Boldar, H. Ye. (2023). Modern legal and organizational approaches to physical therapy, complex and social rehabilitation of military personnel in Ukraine. *DICTUM FACTUM. Labor Law. Social Security Law*. № 2(14). 119–126 (ukr).
- Bryndikov, Yu. L. (2017). Multidisciplinary approach in the rehabilitation of servicemen participating in hostilities. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*. Khmelnytskyi: Publishing house of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. № 3(10). 44–56 (ukr).
- Buriak, O. O., Hinevskyi, M. I. & Katerusha, H. L. (2015). Ways and methods of rehabilitation of people with “military syndrome” and post-traumatic stress disorder. *Collection of Scientific Papers of the Kharkiv Air Force University*. 3 (44). 137–141 (ukr).
- Chuban, V., Pasynchuk, K. & Kuprikova, S. (2023). The current state in legal provision of social protection of combatants. *Juridical Scientific and Electronic Journal*. January. 274–278. (eng).
- Dulia, A. & Spirina, T. (2024). On the issue of rehabilitation of combatants in Ukraine. *Politeness. Humanitas*. №1. 38–43 (ukr).
- Faidiuk, O. V. (2022). Participants in hostilities as an object of social work. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*. Issue 2. 188–191 (ukr).
- Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis (2018). Textbook. Volume 3 (ukr).
- Hordienko, Ye. P. (2018). Regulatory and legal support for social protection of combatants. *Public Administration Efficiency*. Issue 11. 117–125 (ukr).
- Ivashchenko, S. N., Shakhlina, L. YA. & Lazarieva, O. B. (2016). Peculiarities of building a phase model of physical rehabilitation of servicemen injured in combat operations. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Issue.3 (72). 63–67 (ukr).
- Kalynysh, V. V., Pyshnov, H. Yu. & Varyvonchik, D. V. (2016). Actual problems of the psychophysiological state of combatants. *Ukraine. Health of the Nation* № 4/1 (41). 37–43. (ukr.)
- Kovalchuk, O. P. (2015). Projecting ideas about the professional future of military personnel – participants in anti-terrorist operations by means of psychological support. *Psychological Perspectives*. Issue 26. 157–167 (ukr).
- Melnyk, A. P. (2016). Peculiarities of psychological rehabilitation of servicemen who were in combat operations. *Psychological Perspectives*. Issue 28. 176–185 (ukr).
- Nechyporenko, V. V. (Ed.) (2024). Paradigmatic aspects of the formation of a rehabilitation hub as a protector of socialization of people with special needs: monograph (ukr).
- On the approval of the Instructions on the organization of sanatorium-resort treatment, medical and medical-psychological rehabilitation in the Armed Forces of Ukraine <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1538-16#Text> (Date of access: 01.06.2024) (ukr).
- On the approval of the Regulation on the psychological rehabilitation of servicemen of the Armed Forces of Ukraine and the State Special Transport Service, who participated in the anti-terrorist operation, carried out measures to ensure national security and defense, repel and deter armed aggression of the Russian Federation in the Donetsk and Luhansk regions, or performed official (combat)) tasks in extreme

- conditions <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16#Text> (Date of access: 01.06.2024) (ukr).
- Rybchych, I. Ye., Khoroshenko, M. V. & Kupiak, S. R. (2022). Formation of the state policy of medical and psychological rehabilitation of military personnel at the stage of adaptation to the socio-economic conditions of life in society. *Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*. Issue 5. 28–32 (ukr).
- Solianyuk, M. & Skydan, Yu. (2024). Content and forms of social work with families of military personnel *Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Series: Pedagogy. Social Work)*. Issue 1(10). 157–161 (ukr).
- Spytska, K. (2022). Legal principles of social protection of participants in hostilities in Ukraine. *Legal Bulletin*. 171–181 (ukr).
- Trykhlub, V. I. (2015). The structure of combat trauma depending on the nature of the damaging factors during some modern local wars and military conflicts: (literature review). *Family Medicine*. № 4. 63–70. (ukr).
- Tsyballuk, I. & Kolosok, A. (2024). Theoretical foundations of socio-economic reintegration of veterans into civil society. *Politeness. Humanitas*. № 2. 140–148. (ukr).
- Turban, V. V. Rehabilitation and reintegration work with military personnel, participants in hostilities in social service centers: ethical aspect. *Creative Heritage of H.S. Kostyuk: History and Modernity*. 2021. 336–345 <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/33.pdf> (Date of review 01.06.24) (ukr).
- Viktorova, L. V. & Chulkova, K. O. (2019). Social and pedagogical rehabilitation of military personnel participating in armed conflicts: general scientific aspect. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 11: Social Work. Social Pedagogy*. Issue 26. 94–102. (ukr).
- Yakubova, L. (2017). Structural and functional model of social rehabilitation of persons who returned from the ATO zone. *Youth and the Market*. № 5 (148). 50–54 (ukr).
- Yena, A. I., Masliuk, V. V., Serhiienko, A. V. (2014). Relevance and organizational principles of medical and psychological rehabilitation of participants in the anti-terrorist operation. *Scientific Journal of the Ministry of Health of Ukraine*. № 1 (5). 5–16 (ukr).

MAIN APPROACHES AND TYPES OF REHABILITATION OF MILITARY PERSONNEL WHO PARTICIPATED IN HOSTILITIES

Valentyna Nikolaieva, Doctor of Public Administration, Professor, Professor at the Department of Sociology and Social Work, State Higher Education Institution «Pryazovskyi State Technical University», Dnipro, Ukraine, e-mail: nykolaieva_v_i@pstu.edu

Andrii Lyman, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Intercultural Communication and Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution «Dnipro Humanitarian University», Dnipro, Ukraine, e-mail: lymar_a_p@pstu.edu

In today's conditions, when the war with the Russian Federation continues, the problem of socio-psychological rehabilitation of military personnel who have been in military conflicts, which includes assessing the likelihood of preserving their health and working capacity after exposure to extreme factors, is becoming especially relevant today. The purpose of the article is to systematize and generalize the main approaches and types of rehabilitation of military personnel participating in hostilities.

In the scientific survey, the authors highlighted the problem of rehabilitation of military personnel who participated in hostilities. Various scientific approaches to determining the components (types) of rehabilitation of military personnel participating in hostilities have been systematized and analyzed. It has been established that the rehabilitation of military personnel participating in hostilities involves the presence of four main components (types) - psychological, social, pedagogical, and medical ones. A scheme of types of rehabilitation of military personnel as part of comprehensive rehabilitation has been developed. The essence of each type of rehabilitation is characterized. The emphasis is placed on the fact that all types of rehabilitation activities with military personnel participating in hostilities are quite important, but only all of them in combination can ensure the effectiveness of the rehabilitation system as a whole.

Therefore, in this regard, there was a need to develop a proposal for the formation of a state policy for

the rehabilitation of military personnel who participated in hostilities, both on the basis of medical and rehabilitation institutions and outside them, applying positive factors of the functioning of civil society, such as the involvement of social workers, practical psychologists, heads of public organizations and volunteers who work in military units and hospitals for war veterans.

Key words: *rehabilitation, comprehensive rehabilitation, rehabilitation activity, military personnel participating in hostilities.*

Авторський внесок: Николаєва В. І. – 50 %, Лимар А. П. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 83,3 % («StrikePlagiarism» ID 330096709)

© Николаєва Валентина Іванівна, Лимар Андрій Петрович, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-17>

УДК 37.013.42-051:364-054.73

Анатолій Іванович Павленко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6553-3057>

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
anatolypavlenko@ukr.net

Ольга Олександрівна Сташук

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7817-8739>

кандидатка педагогічних наук, доцентка
доцентка кафедри психології та соціальної роботи,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
olgastaschuk@gmail.com

Катерина Сергіївна Червоненко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6749-2167>

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології та соціальної роботи,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
kschervonenko@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ

У науково-оглядовій статті зроблено спробу окреслити роль та сутність технологічної складової професійної готовності соціального педагога до роботи з внутрішньо переміщеними особами. Ця складова передбачає володіння фахівцем здатностями ефективно реагувати на потреби ВПО; розробляти, адаптувати й впроваджувати технології, які відповідають специфіці проблем цієї групи клієнтів; діяти системно, технологічно й науково обґрунтовано.

Дослідження стану розвитку технологічної складової професійної підготовки студентів,

проведеного на базі Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) виявило низку як позитивних, так і негативних тенденцій, що дозволило відзначити його суперечливий характер.

Ключові слова: технологія, технологічна складова готовності, професійна готовність, соціальна робота, соціальна педагогіка, внутрішньо переміщені особи.

Вступ. За останні роки в Україні значно кількісно збільшилася така група клієнтів соціальної роботи як внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО), що є одним з суттєвих викликів для системи соціальної роботи в Україні. Поява нової соціально вразливої категорії населення привернула увагу науковців до пошуку нових підходів, визначення пріоритетних напрямів і розробки технологій, спрямованих на розв'язання соціальних проблем внутрішньо переміщених осіб.

На сьогоднішній день у роботі з ВПО застосовуються різноманітні стратегії соціальної роботи, які носять комплексний характер: короткострокові (кризове втручання, аутріч-робота, орієнтована на завдання модель соціальної роботи) та довгострокові (пов'язані з системно-екологічною моделлю соціальної роботи, в основі яких знаходяться концепція «людина в оточенні» та концепція «економічної спроможності») (Семігіна, Гусак, Трухан, 2015). Також в країні розгорнута система (1) соціального забезпечення ВПО, що містить, зокрема, пенсійне забезпечення, загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття, у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності тощо та (2) соціального захисту ВПО, який характеризується як діяльність держави, що здійснюється за такими напрямками: «вирішення питань, пов'язаних із забезпеченням місця проживання; надання медичної допомоги; підтримка дітей у питаннях освіти та науки; надання усього комплексу соціальних та адміністративних послуг державними органами; сприяння поверненню вимушених переселенців до місця проживання; надання соціальних виплат та соціальної допомоги» (Новікова, 2018, с. 70). Крім цього, ВПО мають низку додаткових прав, зокрема право на отримання одноразової та щомісячної грошової допомоги, реалізацію трудових прав, заходи, спрямовані на сприяння зайнятості, можливість пільгового державного кредитування для придбання земельних ділянок,

житла або його будівництва, додаткову державну підтримку у сфері освіти, а також безоплатне тимчасове проживання за умови сплати комунальних послуг тощо Я. Піявська (2017). Важливим напрямком роботи соціальних працівників та соціальних педагогів в Україні є надання соціально-психологічної підтримки ВПО (Мигашко, Тимошенко, 2024).

Як бачимо, арсенал використовуваних засобів соціальної роботи є досить широкий, але необхідність подальшого врахування специфічних запитів та потреб цієї категорії осіб стимулює процеси його постійного нарощення та напрацювання тих специфічних технологій, які би спрямовувалися на роботу з цією групою клієнтів, адже цінність упровадження саме технологічного підходу в практику соціальної роботи наголошують чисельні дослідники (Бочелюк, 2025, Вайнола, 2008 та інші). Зокрема, В. Шахрай стверджує, що саме технологічність соціальної роботи є пріоритетною стратегією, адже тільки таким чином фахівець здатен «відійти від методу "проб і помилок", зберігати в роботі з клієнтом постійну орієнтацію на високий кінцевий результат за оптимальної витрати сил і засобів» (Шахрай, 2006, с. 3). Розробка технологічних процесів передбачає максимально точну й оптимальну реалізацію конкретної ідеї (Титаренко, 2019). Технологічний підхід сприяє переосмисленню прикладних аспектів надання психологічних, соціальних та соціально-педагогічних послуг, передбачає створення методологічно обґрунтованої системи та алгоритму дій фахівця. Саме технологічність процесу соціальної роботи дає впевненість фахівцю у своїх силах, стає підґрунтям усвідомленого осмислення ним всіх аспектів конкретного кейсу без втрати важливих аспектів, а ключове – очікуваність позитивного результату соціальної роботи з клієнтом. У такій системі враховуються специфіка запиту, стратегічні цілі та етапи надання соціальної допомоги.

У цьому контексті особливої цінності

набувають зусилля закладів вищої освіти щодо перегляду змісту освітніх програм за спеціальністю 231 Соціальна робота з тим, щоб максимально підготувати здобувачів освіти до роботи з різними категоріями клієнтів, зокрема, групою ВПО. Така підготовка є неперервним психолого-педагогічним процесом, який можна представити як синергетичну систему науково обґрунтованих дій і заходів у освітньому процесі ЗВО. Ця система, на думку Є. Кулік (2006), може передбачати єдність діяльнісного та особистісно орієнтованого аспектів педагогічної діяльності, побудовану з урахуванням специфіки діяльності майбутніх соціальних педагогів з впровадження технологій роботи з ВПО, яка визначає зміст, види і форми педагогічної діяльності та передбачає розвиток здатності особистості до самоосвіти, оволодіння загальними і спеціальними знаннями, вміннями та навичками створення, модифікації, впровадження технологій професійної діяльності, а також розвиток вмотиваності до якісної професійної діяльності, яка у повній мірі відповідає потребам внутрішньо переміщених осіб.

Спираючись на дослідження вчених (Бочелюк, 2025; Вайнола, 2008; Семігіна, Гусак, Трухан, 2015; Мигашко, Тимошенко, 2024; Шахрай, 2006 та інших) у ракурсі досліджуваної нами проблеми можемо стверджувати, що до складових компонентів професійної готовності для роботи з внутрішньо переміщеними особами належать: *мотиваційна складова* (визначає мету та завдання, які формують орієнтацію на роботу із ВПО), *змістова складова* (охоплює професійну обізнаність щодо специфіки та напрямів роботи з ВПО), *діяльнісна складова* (включає здатність виконувати професійні завдання, відповідно використовувати методи, форми, засоби і ресурси, необхідні для роботи з ВПО), *технологічна складова* (передбачає володіння спеціалістом знаннями та здатностями щодо розробки, адаптації та впровадження технологій соціальної роботи, які спрямовані на вирішення спектру проблем, з якими стикається внутрішньо переміщена особа в Україні, здатність реалізовувати технології діагностичної, корекційної, соціально-профілактичної та ін. соціальної роботи з ВПО). Сформованість всіх

перелічених складових готовності майбутнього соціального педагога визначає його професійну компетентність та спроможність надавати соціальну підтримку ВПО.

Мета дослідження: окреслення ролі, сутності та стану технологічної складової професійної готовності соціального педагога до роботи з внутрішньо переміщеними особами.

Методика та методологія проведення дослідження. Для реалізації завдань дослідження нами були використані методи аналізу наукової літератури, в якій висвітлені різні аспекти проблемного поля дослідження, опубліковані на офіційних платформах дані соціологічних опитувань, чинні українські та міжнародні правові документи. Систематизація та узагальнення отриманої інформації дозволили нам сформувати уявлення про психосоціальну проблематику життєдіяльності, а також спектр актуальних потреб внутрішньо переміщених осіб. Спираючись на результати теоретичного дослідження та власний фаховий досвід ми структурували технології соціальної роботи, виділили перелік специфічних технологій, які відповідають потребам та психосоціальній проблематиці життя ВПО. Після цього нами був здійснений емпіричний аналіз стану технологічної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з ВПО із використанням методів опитування та анкетування за такими показниками: обізнаність у технологіях, інформаційна мобільність, професійна спрямованість на роботу з ВПО. Якісний і кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив визначити подальші напрямки на шляху вирішення проблеми, піднятої у статті.

Для дослідження був використаний діагностичний інструментарій:

1) опитувальник «Обізнаність у технологіях соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами» розроблений авторами дослідження. Питання анкети побудовані таким чином, щоб отримати інформацію певного спрямування. Питання 1, 4, 5 висвітлюють окремі аспекти обізнаності у технологіях соціальної роботи, як-от: «Як би Ви визначили поняття «Технології соціальної роботи з ВПО»», «Яка

ключова ознака, на Вашу думку, відрізняє технології соціальної роботи саме з групою клієнтів, які мають статус ВПО», «Що з переліченого Ви би віднесли до технологій соціальної роботи з ВПО». Питання 2, 3 презентують самооцінку обізнаності студентів у досліджуваних питаннях, як-от: «Оцініть свою обізнаність у технологіях соціальної роботи з ВПО», «Оцініть свою здатність застосовувати на практиці технології соціальної роботи з ВПО». Питання 6 вказує на вмотивованість студентів поглиблювати знання про технології соціальної роботи з ВПО.

2) Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх соціальних педагогів (адаптована методика І. Демченко). Питання анкети поступово висвітлюють різні аспекти інформаційної мобільності студентів. Зокрема, питання 1, 2 вивчають переважачі джерела інформації респондентів (як-от: «Звідки Ви отримуєте інформацію з проблем технологій соціальної роботи з ВПО?»); питання 3 «Чи маєте Ви власну друковану або електронну бібліотеку з різних питань соціальної роботи з ВПО і який її обсяг?». Питання 4, 5, 6 вказують на способи опрацювання інформації, як-от: «Чи сортуєте Ви здобуту інформацію з проблем технологій соціальної роботи з ВПО і яким чином?» та інші. Питання 7, 8 досліджують продуктивність та самостійність роботи з інформацією, як-от: «Які труднощі виникають при опрацюванні здобутої Вами інформації щодо технологій соціальної роботи з ВПО?», «Чи здатні Ви самостійно творчо переосмислити здобуту інформацію з технологій соціальної роботи з ВПО й вільно її застосувати у практичній роботі?».

3) Професійну спрямованість майбутніх соціальних педагогів до роботи з ВПО вивчали за допомогою «Методики визначення рівня професійної спрямованості студентів» (модифікована методика Т. Д. Дубовицької).

Технології роботи з внутрішньо переміщеними особами. Поняття «внутрішньо переміщені особи» сформувалось у галузі міжнародного права. У 1946 році в рамках Організації Об'єднаних Націй була створена Міжнародна організація у справах біженців (МОСБ ООН), статут якої розрізняв поняття «біженець» та

«переміщена особа». Ухвалені у 1998 році Керівні принципи ООН з питань внутрішнього переміщення всередині країни визначили сутність поняття «внутрішньо переміщена особа» як окрему групу населення, змушену залишити свої домівки через збройні конфлікти, насильство, порушення прав людини, природні або техногенні катастрофи, залишаючись при цьому в межах своєї країни, не перетинаючи її міжнародні кордони (*Керівні принципи*, 2024). Ратифікація Україною цього документу у 1998 році дозволила імплементувати це розуміння в ключові законодавчі акти держави. Зокрема Закон України про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб (редакція 2024 року) визначає «внутрішньо переміщену особу» як громадянина України, іноземця або особу без громадянства... яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру».

Вимушене переміщення жителів окремих регіонів України, у зв'язку із військовими діями на цих територіях, визначило проблеми, які порушили їхню нормальну життєдіяльність. За результатами різних досліджень, внутрішньо переміщені особи відчують потребу в матеріальній, фінансовій, соціально-педагогічній і психологічній допомозі. Ці потреби зумовлені різними факторами, зокрема, позбавленням домівки, відсутністю стабільності, втратою годувальників, друзів, батьків, позбавленням турботи близьких, негативним впливом стресу, пов'язаним із військовими діями тощо (Малиновська, 2024). Спектр проблем внутрішньо переміщених осіб є комплексним, що, відповідно, потребує комплексної роботи та особливих засобів для їхнього вирішення. У контексті досліджуваної теми ми зосередили увагу саме на технологіях соціальної роботи, які є інструментами реалізації ключових завдань у роботі з групою внутрішньо переміщених осіб. *Уніфікованими характеристиками* технологій соціальної роботи/соціальної педагогіки є: прогнозованість результату; визначеність

кінцевих властивостей продукту; чіткість засобів його одержання; цілеспрямованість сформованих умов для здійснення цього процесу, його «запущеність» (Завадська, 2008, с. 246–247); чіткість стратегічної мети, що орієнтована на досягнення деталізованого результату, наявність проміжних завдань, які конкретизують основну мету та визначають етапи роботи, логічний взаємозв'язок складових технологій, що забезпечує їхнє гармонійне поєднання, мультиметодний і міждисциплінарний характер технологій, гнучкість і динамізм у застосуванні методів із урахуванням життєвих обставин і симптомів клієнта (Бочелюк, 2024).

З огляду на проблематику групи клієнтів, до *специфічних характеристик* технологій роботи з ВПО ми відносимо: орієнтованість на роботу з випадками (кейсами), спрямованість на адаптацію до нових умов, спрямованість на попередження негативних вторинних наслідків вимушеного переселення, спрямованість на подолання втрат та травматичного досвіду, орієнтованість на широке охоплення соціальними послугами (аутріч-робота), комплексність підтримки, індивідуальний та груповий характер допомоги, спрямованість на соціокультурну інтеграцію в нове середовище.

Спираючись на дослідження В. Шахрай (2006), Семігіної, Гусак, Трухан, (2015); О. Савчук та А. Галатай (2016) та інших можемо виділити чотири групи технологій роботи, якими має володіти соціальний педагог, який працює з ВПО:

Група *загальних технологій* соціальної роботи, як-от: технологія соціального діагностування, технологія соціальної експертизи, технологія соціального проектування та соціального передбачення, технологія соціальної профілактики та адаптації, технологія соціальної реабілітації, технологія групової роботи, технологія консультування та технологія посередництва, технологія зв'язку із громадськістю.

Група *конкретних технологій* соціальної роботи з різними групами клієнтів, як: технології соціальної роботи з сім'ями, жінками, особами похилого та старечого віку, молоддю, особами з інвалідністю тощо.

Група *інноваційних технологій*. Нашу

особливу увагу привернули ті технології, які мають особливо значимий потенціал у роботі з внутрішньо переміщеними особами: аутріч-технології та кейс-технології у соціальній роботі.

Група *специфічних технологій*, до яких відносимо:

Технології оцінки потреб ВПО (клієнт або сім'я)

Технології соціального захисту ВПО

Технології інформування ВПО про ресурси та допомогу; про права та обов'язки тощо

Технології координації ВПО для задоволення їхніх запитів

Технології моніторингу задоволення потреб ВПО

Технологія представництва інтересів ВПО

Технологія встановлення зв'язків ВПО із системами підтримки

Технологія роботи з випадком ВПО (кейс-технологія)

Технології комплексної соціальної підтримки ВПО

Технології адаптації ВПО до нових умов

Технології соціокультурної інтеграції ВПО у нове середовище

Технології індивідуальної роботи з ВПО

Технології групової роботи з ВПО

Технології попередження негативних вторинних наслідків вимушеного переселення

Технології подолання втрат та травматичного досвіду

Технології широкого охоплення ВПО соціальними послугами (аутріч-технології)

Технології інтеграції ВПО у громаду

Технології підготовки та повернення ВПО на постійне місце проживання

Технології розвитку у ВПО навичок вирішення проблем

Технології формування здатності ВПО до взаємодії в громаді

Умовою, яка забезпечить ефективність технологізації роботи з ВПО є здатність та готовність соціальних педагогів до розробки та впровадження технологій у фахову роботу. Така готовність може характеризуватися (1) *обізнаністю* у технологіях роботи з ВПО, яка набувається як у процесі здобуття вищої освіти в ЗВО, а також і шляхом самоосвіти, (2)

професійною спрямованістю на роботу з цією категорією осіб, що є сукупністю професійних орієнтацій як у цілому на фах соціальної роботи/соціальної педагогіки, так і спрямованостей саме на роботу з ВПО із використанням специфічних технологій роботи, (3) *інформаційною мобільністю* щодо проблематики технологізації роботи з ВПО, адже швидка змінюваність соціальної ситуації, наявність професійних, суспільних та соціальних викликів, необхідність гнучкої реакції на конкретні задачі потребує від фахівця соціальної роботи/соціальної педагогіки здатностей знаходити та швидко опрацьовувати великі обсяги актуальної фахової інформації.

Відтак аналіз стану готовності майбутніх соціальних педагогів до впровадження технологій роботи з ВПО, здійснений з опорою на ці три характеристики, дозволить віднайти найбільш відповідні актуальні рішення щодо подальшого удосконалення освітніх програм спеціальності 231 Соціальна робота.

Кількісний та якісний аналіз діагностичних даних та їхнє обговорення. Емпіричне дослідження проводилося у жовтні 2024 року серед студентів спеціальності 231 Соціальна робота (освітня програма Соціальна педагогіка) Хортицької національної академії (м. Запоріжжя). Вибірку склали 32 здобувача першого та другого рівня вищої освіти, які виявили добровільне бажання долучитися до дослідної роботи.

Вивчення професійної спрямованості опитаних здобувачів освіти, зокрема, на роботу з ВПО виявило таку ситуацію. Більшість респондентів продемонстрували усвідомлений вибір професії та високу мотивацію до професійного розвитку. Так, 75 % зазначили, що обрали соціальну педагогіку/соціальну роботу свідомо, а 93,75 % зацікавлені у поглибленні знань про професію соціального працівника/соціального педагога, що підтверджує високий рівень фахової зацікавленості. Окремо варто відзначити високий відсоток тих, хто бачить у роботі в соціальній сфері можливість для самореалізації (93,75 %). Це є важливим показником для розуміння мотиваційної основи фахової діяльності майбутніх соціальних

педагогів. Щодо орієнтованості на роботу з внутрішньо переміщеними особами (ВПО), результати є позитивними, але не однозначними: 93,75 % планують удосконалювати знання і навички для ефективної роботи з ВПО; 89,5 % мають позитивне або нейтральне ставлення до цієї категорії клієнтів, з них 81,25 % виявляють інтерес до роботи в установах, що надають послуги ВПО; 68,75 % у вільний час цікавляться технологіями соціальної роботи з ВПО, а 62,5 % стверджують, що читають додаткову літературу за власною ініціативою щодо допомоги ВПО. Разом з тим, дослідження виявило певні сумніви та обмеження у готовності студентів до роботи виключно з цією категорією: 31,25 % респондентів не готові працювати лише з ВПО; 68,75 % погоджуються з твердженням, що їм більше подобається працювати з іншими категоріями клієнтів соціальної роботи.

Підсумовуючи отримані результати, сформуємо два важливі висновки, які, на нашу думку, впливають на процес подальшого пропагування освітніх компонентів, спрямованих на технологізацію роботи з ВПО:

1) високий інтерес до роботи з ВПО може частково зумовлюватися особистим досвідом респондентів або їх близьких (належність до категорії ВПО), що підкреслює значення суб'єктивних чинників у формуванні професійних інтересів;

2) диференційоване ставлення респондентів до категорії клієнтів ВПО вказує на потребу в гнучкому підході до навчання майбутніх фахівців, який би поєднував загальну підготовку з можливістю спеціалізації відповідно до професійних інтересів.

Вивчення стану обізнаності у технологіях соціальної роботи дало змогу оцінити його як переважно задовільним, проте таким, що потребує поглиблення і систематизації у сфері технологій соціальної роботи з ВПО.

Аналіз відповідей на відкрите питання «Як би Ви визначили поняття «Технології соціальної роботи з ВПО» виявив різний рівень сформованості понятійного апарату, який за повнотою та структурованістю ми класифікувати у три групи: (1) *чіткі, структуровані визначення* (50 % відповідей), наприклад, такі відповіді: «Це

сукупність методів, засобів, підходів, спрямованих на підтримку, інтеграцію та реабілітацію осіб, які вимушено залишили свої домівки через воєнні конфлікти або інші кризові ситуації» тощо; (2) *фрагментарні визначення* (30 % відповідей), які містять лише окремі аспекти роботи, наприклад: «Допомога та підтримка на різних етапах...» тощо та (3) *нечіткі та некоректні визначення* (20 % відповідей), як-от: «Це дуже кропітка і важлива робота...», які свідчать про недостатнє розуміння суті поняття.

Студенти продемонстрували також різний рівень усвідомлення специфічних технологій соціальної роботи з ВПО. Відповіді охоплюють як традиційні, так і сучасні підходи до роботи з клієнтами. Наприклад, до технологій соціальної роботи з ВПО опитані віднесли: 56,3 % технологію інтерактивної взаємодії; 50 % технології соціальної роботи з випадком; 50 % тренінгові технології; 43,8 % методи ненасильницької комунікації; по 37,5 % опитаних віднесли арт-технології, технології соціального адміністрування, ігрові технології; по 25 % віднесли такі технології, як: методи візуалізації, аустріч-роботу, технології проєктного навчання; 18,8 % опитаних віднесли метод кейсів, 6,3 % віднесли метод піскової терапії. Однак у результаті аналізу відповідей нами були помічені деякі протиріччя або прогалини в знаннях студентів: нерівномірний розподіл обізнаності про різні технології: (1) студенти краще знайомі з класичними технологіями (робота з випадком, інтерактивна взаємодія) і менш обізнані з сучасними технологіями роботи (аустріч-робота, проєктне навчання); (2) плутанина між методами та технологіями, адже деякі відповіді свідчать про нерозуміння різниці між технологіями (передбачають системний підхід до вирішення проблем) і методами (конкретні прийоми роботи). Наприклад, піскова терапія є радше методом, а не технологією соціальної роботи з ВПО.

Аналіз самооцінки студентами обізнаності щодо технологій соціальної роботи з ВПО виявив, що 43,8 % оцінюють свій рівень як середній; 37,5 % вважають, що їхній рівень вище середнього (сукупно 81,3 %). Самооцінюючи власні спроможності практично використовувати технології 68,8 % студентів вказали на «середній»

рівень або «вище середнього». Розрив між самооцінюваним рівнем теоретичної обізнаності та практичної спроможності застосовувати їх в роботі (на рівнях «вище середнього, середній») складає 12,5 %. 18,8 % оцінили свої практичні навички як низькі, порівняно із 6,3 % респондентів, які оцінили на низькому рівні свої теоретичні знання технологій соціальної роботи з ВПО.

Підсумовуючи отримані результати, сформуємо наступні висновки, які, на нашу думку, впливають на процес подальшого пропагування освітніх компонентів, спрямованих на технологізацію роботи з ВПО:

1) На тлі досить задовільного володіння здобувачами знаннями про технології соціальної роботи та соціальної педагогіки, їхній рівень опанування понятійним апаратом та усвідомлення специфічних технологій у сфері роботи з ВПО потребує поглиблення і систематизації.

2) Усвідомлений здобувачами «розрив» між теоретичним опануванням технологіями роботи з ВПО та спроможністю імплементувати їх у особисте/професійне життя вказує на необхідність пошуку вдалих шляхів подолання цього виклику. Можливо, такими шляхами буде реалізація можливостей участі студентів у навчальних практиках і стажуваннях, тренінгах, симуляційних вправах, дослідно-пошуковій роботі тощо, що дозволить їм застосовувати теоретичні знання в умовах, наближених до реальних викликів соціальної роботи з ВПО.

Наступна складова професійної готовності майбутнього соціального педагога до технологізації роботи з ВПО є *інформаційна мобільність студентів*, роль якої розглядається нами у чотирьох ключових аспектах: (1) забезпечення доступу до актуальних знань і практик, адже здобувачі освіти активно долучаються до наукового надбання вітчизняних та зарубіжних дослідників у відповідній галузі, відтак мають змогу оперативно отримувати новітню інформацію про сучасні технології, методи і підходи в роботі з ВПО, що часто змінюються відповідно до динаміки соціальних процесів. (2) Формування здатностей до самонавчання та саморозвитку. (3) Підвищення адаптивності до реальних умов роботи, адже здатність оперативно знаходити, критично

аналізувати та застосовувати інформацію сприяє гнучкості майбутніх фахівців у ситуаціях невизначеності чи нестандартних професійних викликів, що є типовими в роботі з ВПО. (4) Зменшення розриву між теорією і практикою, адже студенти швидше інтегрують теоретичні технології в практичну площину, особливо коли йдеться про роботу з цільовими групами в умовах кризи чи воєнного стану.

Аналіз відповідей виявив, що студенти отримують інформацію про технології соціальної роботи з сайтів інтернету (62, 5 %), – з контенту дисциплін під час навчання (56,3 %), спілкуються із досвідченими соціальними працівниками (25 %) та «ознайомлюються з науковими та методичними публікаціями» (25 %), отримують інформацію з електронних/друкованих фахових періодичних видань (18,8 %). Досить проблемним виявився аспект збереження та організації інформаційних ресурсів. Опрацьовані опитаними матеріали (93,8 %) переважно не зберігаються (респонденти не створюють власні електронні ресурси, електронні папки, інформаційні банки, бібліотеки з друкованими примірниками тощо), проте з них 81,3 % замислюються над способами створення таких особистих папок з інформаційними джерелами. У разі, якщо респонденти зберігають певну фахову інформацію, то 37,5% сортують інформацію у спосіб рубрикації папок, 31,3 % скидають всю інформацію до однієї папки, 31,3 % не сортує інформацію взагалі. Відтак очевидно, що більшість студентів (68,8 %) не мають ефективної системи збереження та організації інформаційних матеріалів. Також спостерігаємо невисокий рівень інформаційної взаємодії: 18,8 % студентів визнають, що активно діляться інформацією, частина опитаних «інколи обмінюються» і четверть – ніколи не обмінюється своїми надбаннями. Це свідчить про недостатню культуру професійного спілкування й відсутність мережевої співпраці. Щодо розуміння отриманої здобувачами інформації щодо технологій соціальної роботи, то виявлено, що понад половина студентів (56,3 %) мають труднощі з інтерпретацією елементів технологій. Незважаючи на це, більшість респондентів (87,6 %) демонструють потенціал до самостійного осмислення і застосування інформації, хоча й із

певними труднощами чи потребою у фаховій підтримці.

Інтерпретація отриманих даних щодо інформаційної мобільності студентів у питаннях технологізації фахової діяльності, дозволяє нам оцінити її досить фрагментарною, інтуїтивною, з елементами пасивного споживання інформації. Відтак, висновками, які, на нашу думку, вплинуть на процес подальшого пропагування освітніх компонентів, спрямованих на технологізацію роботи з ВПО є:

1) Ресурс інформаційної мобільності у процесі підготовки до технологізації фахової діяльності потребує посилення, зокрема, у питаннях: розвитку навичок пошуку, критичного аналізу, структуризації інформації, а також збереження й обміну професійно значущими знаннями.

2) Потенціал самоосвіти студентів у питаннях опанування фаховими технологіями недостатньо актуалізований. На заваді стоять: нечітке розуміння сутності технологій соціальної роботи (плутанина між методами і технологіями); поверхневе осмислення змісту матеріалів (56,3 % не завжди розуміють реалізацію елементів технологій); обмежене використання наукової літератури (лише 18,8 % звертаються до періодичних фахових джерел). Проте, ми переконані, що підвищення ролі самоосвіти в опануванні технологіями роботи з ВПО дозволить компенсувати прогалини формальної освіти, яка не завжди встигає інтегрувати в навчальні програми сучасні підходи та інструменти, стимулювати розвиток професійної ідентичності та індивідуалізувати навчальні траєкторії.

Висновки. У процесі дослідження, спрямованого на осмислення ролі, сутності та стану технологічної складової професійної готовності соціального педагога до роботи з внутрішньо переміщеними особами ми дійшли таких висновків:

1. Технологічна складова є практичною площиною професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, яка дозволяє поєднати їхні знання, навички, установки та цінності в конкретних діях. Її роль у роботі з внутрішньо переміщеними особами полягає у здатності фахівця ефективно реагувати на потреби ВПО;

розробляти, адаптувати й впроваджувати технології, які відповідають специфіці проблем цієї групи клієнтів; діяти не лише інтуїтивно або за загальними принципами допомоги, а системно, технологічно й науково обґрунтовано. Відтак, технологічна складова є не лише функціонально важливою, а й ідентифікаційною для професійного становлення соціального педагога, а її якісний розвиток визначає ефективність соціальної підтримки ВПО.

2. Сутність технологічної складової компетентності полягає у здатності соціального педагога розуміти, добирати, поєднувати й адаптувати технології соціальної роботи до потреб ВПО. Вона включає: опанування понятійним апаратом соціально-педагогічних технологій та технологій соціальної роботи; знання класифікацій технологій (загальні, конкретні, інноваційні, специфічні); здатність до проєктування, реалізації та оцінки технологій соціальної роботи; розуміння специфіки ВПО як клієнтів: травматичний досвід, потреба в адаптації, ресоціалізації, інтеграції в нові спільноти; усвідомлення необхідності міждисциплінарного підходу, орієнтованого на індивідуальні та групові форми допомоги.

3. Аналіз стану технологічної складової професійної підготовки студентів, які взяли участь у дослідній роботі, дозволив охарактеризувати його як суперечливий. До позитивних тенденцій ми відносимо те, що (1) більшість студентів

виявляють інтерес до теми ВПО, іноді зумовлений особистим досвідом; (2) студенти демонструють загальне знання про традиційні та інноваційні технології соціальної роботи/соціальної педагогіки; (3) здобувачі усвідомлюють важливість поєднання теорії з практикою, шукають можливості практичного застосування. До негативних тенденцій відносимо: (1) недостатнє засвоєння понятійного апарату, зокрема – плутанина між технологіями і методами; (2) відчутний розрив між теорією і практикою: студенти знають про технології, але не впевнені в їх імплементації; (3) низький рівень розвитку інформаційної мобільності: відсутність навичок збереження, структуризації, обміну професійною інформацією; (4) неактуалізований потенціал самоосвіти: більшість студентів не практикують систематичну самостійну роботу з фаховою інформацією.

Перспективами подальших досліджень за темою дослідження вбачаємо пошук шляхів цілеспрямованої та системної інтеграції в освітній процес таких освітніх елементів: (1) впровадження тренінгових модулів, симуляційних кейсів, які дозволяють майбутнім фахівцям реалізовувати набуті знання у практично значущому контексті; (2) впровадження засобів, спрямованих на розвиток навичок інформаційної мобільності, цифрової грамотності, самоосвіти, що підвищить здатність студентів адаптуватися до сучасних викликів у роботі з ВПО.

Література

- Бочелюк В. Й. Теоретико-методологічні основи реабілітації особистості. *Освіта сьогодні: життєтворчість як основа національного відродження та єдності* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2024. С. 345.
- Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навчальний посібник / За ред проф. С. О. Сисоєвої. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.
- Завадська Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 240 с.
- Керівні принципи ООН з питань внутрішнього переміщення всередині країни URL : <https://www.ombudsman.gov.ua/uk/kerivni-principi-oon-z-pitan-vnutrishnogo-peremishchennya-vseredini-krayini> (Дата звернення: 23.02.2024).
- Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності. Автореф. дис. ... д-а пед. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 44 с.

- Малиновська О. А. Шляхи вирішення проблеми внутрішньо переміщених осіб: деякі уроки із зарубіжного досвіду URL : <http://surl.li/paiger> (Дата звернення: 23.02.2024).
- Мигашко Є., Тимошенко Н. Соціально-психологічні особливості біженців. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/5928/> (Дата звернення 23.04.2024).
- Новікова О. Ф. та ін. Інтеграція ВПО у територіальні громади: діагностика стану та механізми забезпечення : монографія / Київ : ІЕПрНАН України, 2018. 244 с.
- Піявська Я. Про права та обов'язки переселенців. *Урядовий кур'єр*. 2017. 23 верес. (№ 179), С. 8.
- Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 10.10.2024 № 4017-IX Відомості верховної ради URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (Дата звернення: 23.10.2024).
- Савчук О. М., Галай А. О. Кейс-менеджмент у роботі з внутрішньо переміщеними особами. *Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота* 2016. Том 188. С. 71–74 URL : <http://surl.li/thbeqb> (Дата звернення: 15.10.2024).
- Семигіна Т. В., Гусак Н. Є., Трухан С. О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. *Український соціум*. 2015. Вип. 2 (53). С. 65–71.
- Титаренко Т. М. Реабілітаційні технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах тривалої травматизації. *Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації* : підручник / колектив авторів ; за заг. ред. В. Осьодла. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2019. 460 с. URL : <https://www.academia.edu/42927912/> (Дата звернення: 05.12.2023).
- Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

References

- Bocheliuk, V. Y. (2024). Theoretical and methodological foundations of personality rehabilitation. *Education today: life-creativity as the basis of national revival and unity* : collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhia, October 17, 2024) : Publishing House of Khortytsia National Academy, 345 (ukr).
- Vainola, R. Kh. Classification approaches to the characteristics of technologies of social and social-pedagogical work. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 11. Social Work. Social Pedagogy*. <http://surl.li/yejws> (Date of access: 02.23.2024) (ukr).
- Vainola, R. Kh. (2008). Technologization of social and pedagogical work: theory and practice: textbook / Edited by prof. S. O. Sysoeva. Kyiv : NPU named after M. P. Dragomanov (ukr).
- Zavadskaya L. M. Technologies of professional activity of a social educator. Textbook for universities. Kyiv: Publishing house "Slovo", 2008. 240 p.
- Kulyk, E. V. (2006). Theory and practice of training future teachers of labor training for pedagogical research activities. Author's abstract. Dissertation for obtaining the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. 13.00.04 – theory and methodology of professional education / Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil (ukr).
- Malinowska, O. A. Ways to solve the problem of internally displaced persons: some lessons from foreign experience <http://surl.li/paiger> (Date of access: 02.23.2024) (ukr).
- Myhashko, E. & Tymoshenko, N. Socio-psychological characteristics of refugees. <http://elibrary.kubg.edu.ua/5928/> (Date of access: 04.23.2024) (ukr).
- Novikova, O. F. et al. (2018). Integration of IDPs into territorial communities: diagnostics of the state and mechanisms of provision: monograph / Kyiv : IEPNAN of Ukraine (ukr).
- Piiavska, Ya. (2017). On the rights and obligations of displaced persons. *Governmental Courier*. September 23 (№ 179), 8. (ukr).
- On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: Law of Ukraine dated 10.10.2024 No. 4017-IX *Bulletin of the Verkhovna Rada* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (Date of access:

23.10.2024) (ukr).

- Savchuk, O. M. & Galai, A. O. Case management in work with internally displaced persons. *Scientific Notes of NAUKMA. Pedagogical, Psychological Sciences and Social Work*. 2016. Volume 188. 71–74 <http://surl.li/thbeqb> (Date of access: 15.10.2024). (ukr).
- Semihina, T. V., Husak, N. Ye. & Trukhan, S. O. Social support of internally displaced persons. *Ukrainian Society*. 2015. Issue 2 (53). 65–71. (ukr).
- Tytarenko, T. M. (2019). Rehabilitation technologies for restoring psychological health of an individual in conditions of prolonged traumatization. Theory and practice of psychological assistance and rehabilitation: textbook / collective of authors; ed. by V. Osiodl. Kyiv : Ivan Cherniakhovskyi National University of Education <https://www.academia.edu/42927912/> (Date of access: 05.12.2023) (ukr).
- Shakhrai, V. M. (2006). Social work technologies: a textbook. Kyiv : Center for Educational Literature (ukr).
- UN Guiding Principles on Internal Displacement within the Country <https://www.ombudsman.gov.ua/uk/kerivni-principi-oon-z-pitan-vnutrishnogo-peremishchennya-v-seredini-krayini> (Date of access: 02.23.2024). (ukr).

TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL READINESS OF A SOCIAL EDUCATOR TO WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Special Education, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: olgastashuk@gmail.com

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: kschervonenko@gmail.com

The scientific review article attempts to outline the role and essence of the technological component of the professional readiness of a social educator to work with internally displaced persons.

This component assumes that the specialist has the ability to effectively respond to the needs of IDPs; to develop, adapt and implement technologies that meet the specific problems of this group of clients; to act systematically, technologically and scientifically substantiated. The technological component is a practical plane of professional training of future social educators, which allows combining their knowledge, skills, attitudes and values in specific actions. The essence of the technological component of competence lies in the ability of a social educator to understand, select, combine and adapt social work technologies to the needs of IDPs. It includes: mastering the conceptual apparatus of social and pedagogical technologies and social work technologies; knowledge of technology classifications (general, specific, innovative); ability to design, implement and evaluate social work technologies; understanding the specifics of IDPs as clients: traumatic experience, the need for adaptation, resocialization, integration into new communities; awareness of the need for an interdisciplinary approach focused on individual and group forms of assistance.

Analysis of the state of the technological component of professional training of students who participated in the research work allowed us to characterize it as contradictory. We include the following positive trends: (1) most students show interest in the topic of IDPs, sometimes due to personal experience; (2) students demonstrate general knowledge of traditional and innovative social work technologies; (3) applicants realize the importance of combining theory with practice, and seek opportunities for practical application. Negative trends include: (1) insufficient mastery of the conceptual apparatus, in particular, confusion between technologies and

methods; (2) a noticeable gap between theory and practice: students know about technologies, but are not confident in their implementation; (3) a low level of development of information mobility: lack of skills in preserving, structuring, and exchanging professional information; (4) unactualized potential of self-education: most students do not practice systematic independent work with professional information.

Keywords: technology, technological component of readiness, professional readiness, social work, social pedagogy, internally displaced persons.

Авторський внесок: Павленко А. І. – 30 %, Сташук О. О. – 40 %, Червоненко К. С. – 30 %

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 93 % («StrikePlagiarism» ID 331291749)

© Павленко Анатолій Іванович, Сташук Ольга Олександрівна,
Червоненко Катерина Сергіївна, 2024.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-15>

УДК 378:364-43]:316.473-053.67

Анна Юріївна Савицька

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6421-5017>

соціальна менеджерка

КУ «Центр надання соціальних послуг» Брусилівської селищної ради

селище Брусилів, Україна;

старша викладачка кафедри соціально-реабілітаційних технологій,

Житомирський економіко-гуманітарний інститут Університету «Україна»

м. Житомир, Україна

3309037@ukr.net

КРИТЕРІАЛЬНЕ ОСМИСЛЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ВИКЛЮЧЕНОЮ МОЛОДДЮ

У науковій статті проаналізовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи, що розроблені вітчизняними та зарубіжними науковцями. Авторка дійшла висновку про відсутність чіткого загальноприйнятого критеріального апарату дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю, що пов'язано з науковою новизною дослідження.

Визначено, що критеріями оцінювання готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю є особистісно-мотиваційний, пізнавальний, діяльнісно-практичний, орієнтаційно-оцінний. Відповідно до кожного критерію оцінювання готовності визначено показники сформованості готовності. Охарактеризовані рівні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю – низький (номінальний), середній (задовільний), достатній (оптимальний).

Ключові слова: критерій, показник, рівень, готовність до роботи, соціально виключена молодь, майбутній соціальний працівник.

Вступ. Сьогодні життєвий простір молоді постійно змінюється під впливом багатьох чинників, які водночас спричиняють зміни в

поведінці, культурі та людському сприйнятті, ставлячи нові виклики перед соціальними працівниками. Молодь становить інтелектуальний

потенціал суспільства, забезпечує та відтворює його структуру, має великі професійні перспективи, але вона є соціально-демографічною групою, яка швидко та динамічно реагує на соціальні зміни, ситуації, соціальні норми та відмінності, а тому потребує відповідної діяльності.

В Україні поняття «соціальне виключення» малодосліджене та часто відноситься до поняття «вразливі групи населення», яке пов'язане з ризиками потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників (*Про соціальні послуги*, 2019). Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй (2015) визнає, що на глобальному рівні окремі групи молоді є особливо вразливими та потребують спеціальної уваги. До таких груп можуть входити «молоді жінки й чоловіки зі складу корінного населення, етнічних груп та меншин, мігранти, біженці та внутрішньо переміщені особи, лесбійки, геї, бісексуали, трансґендери та інтерсексуали (ЛГБТІ), молоді люди, що живуть з ВІЛ, молоді люди з інвалідністю або ті, хто живе в бідності та/або в умовах конфлікту, молоді секс-працівники та споживачі наркотиків, ті, хто страждає від релігійної дискримінації, від домашнього або сексуального насильства, овдовілі молоді жінки, а також молоді жінки, яких примушують одружуватися та які є жертвами торгівлі людьми, рабства або експлуатації в секс-бізнесі» (с. 11). Вітчизняні науковці у дослідженнях розглядають лише окремі групи молоді, не узагальнюючи їх до категорії «соціально виключені», що дає нам можливість окреслити наукову прогалину власним дослідженням. Ми розглядаємо *соціально виключену молодь* як таку категорію клієнтів соціальної роботи, яка через економічні, політичні, релігійні, соціальні, психологічні та медичні бар'єри повністю або частково втратила зв'язки з суспільством (Савицька, 2017).

Соціальні працівники відіграють ключову роль у роботі з соціально виключеною молоддю. Щоб бути ефективними, майбутні соціальні працівники повинні володіти сукупністю компетенцій, що визначають складову їхньої готовності до роботи. Проблема визначення

готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю пов'язана зі складністю оцінювання її рівня. Для цього необхідно звернутися до критеріального осмислення досліджуваного явища.

Огляд відомих досліджень, дотичних до піднятої нами проблематики, виявив змістовні наукові розвідки. Зокрема, дослідники М. Лиля та Д. Чижма (2016) в основі моделі формування соціальної компетентності фахівця передбачають інтелектуально-креативну, екстремально-управлінську, морально-етичну, духовно-аксіологічну, професійно-технічну, громадянсько-світоглядну, побутово-прагматичну, комунікативно-інформаційну групи компетентностей. І. Мельничук (2011) базовими структурними елементами у моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у закладах вищої освіти виділяє цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти. За І. Галатир (2012), модель підготовки соціальних працівників до роботи з соціальними сиротами передбачає корегування змісту професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти на основі максимального урахування особливостей особистості соціальної сироти; залучення майбутніх фахівців до колективного обговорення проблеми соціального сирітства на основі реальних життєвих ситуацій, активного застосування професійних вправ, розвитку потенціалу навчальної практики та самостійної роботи, виховування рефлексивного ставлення до роботи із соціальними сиротами. Ці та інші вчені осмислюють проблеми готовності соціальних працівників до роботи з молоддю, проте, нам невідомі дослідження, предметом яких є саме пошук критеріального апарату вимірювання готовності соціального працівника до роботи з соціально виключеною молоддю.

Метою статті є розробка критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю.

Методами дослідження є аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників,

систематизація інформації щодо критеріїв та показників дослідження, конкретизація визначених критеріїв та показників через рівні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю.

Аналітичний огляд критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю, репрезентованих у сучасній науковій літературі Дослідження рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю розглядається як цілеспрямований процес, який передбачає різностороннє визначення ступеня відповідності реального стану кожному критерію за сформованими показниками. На думку С. Жук та Л. Макар (2023), критеріями та показниками готовності майбутніх соціальних працівників до розвитку соціальної ініціативності молоді у благодійних фондах є особистісні якості (гуманістична спрямованість особистості та соціальна відповідальність), технологічна готовність (професійні навички та вміння працювати з різними молодіжними групами; самостійність у прийнятті рішень), креативність (потреба розвивати творчий потенціал, вдосконалювати себе та інших). Як бачимо, автори акцентують увагу на особистісних якостях, креативності, поєднують рівень знань та навички роботи. На нашу думку, необхідно розширити особистісні якості, враховуючи мотиваційну складову, яка передбачає використання сукупності чинників, що стимулюють майбутніх фахівців до роботи (наприклад, усвідомлення власних потреб, інтерес до професії). Ми виокремлюємо специфіку дослідження і визначаємо показники особистісно-мотиваційного критерію: позитивний інтерес до здійснення професійної діяльності майбутніх соціальних працівників і сукупність мотивів у професійному ставленні до роботи із соціально виключеною молоддю, специфіка готовності та позитивна мотивація до професійної діяльності у визначеному напрямі.

Для дослідження рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного молодіжного середовища

Т. Острянюк (2021) визначила такі критерії, як управлінський та організаційний: критерії готовності ґрунтуються на функції і ролі, які виконує соціальний працівник у молодіжному інклюзивному середовищі. Вважаємо, що при діагностиці рівня готовності майбутніх соціальних працівників необхідно зважати на знання про молодь та інклюзивне середовище, особливості професії, здатність майбутніх фахівців до рефлексії, самооцінювання та самоконтролю під час вирішення професійних завдань, що є показниками пізнавального та орієнтаційно-оцінного критеріїв дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю.

О. Моренко (2019) зауважила, що «готовність майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення є важливим чинником професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що впливає на ефективність педагогічного процесу та результати його роботи» (с. 297). Обираючи критерії сформованості досліджуваної готовності, авторка враховує зміст компонентів її структури та виділяє такі критерії, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Нам імponує думка автора, адже вищеперелічені критерії дослідження якомога повніше розкривають суть готовності майбутніх фахівців до здійснення практичної діяльності.

Крім того, критерії досліджуваної готовності мають зважати й на специфічні особливості професії. Відповідно до Стандарту вищої освіти (2019) освітнього ступеня «бакалавр» освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота», програм навчальних дисциплін є підготовка компетентних фахівців для розв'язання складних професійних завдань та прикладних проблем у соціальній сфері або у процесі дослідження, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи та управління процесами, які відбуваються в ході соціальних процесів і розвитку особистості, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, з подальшою професійною орієнтацією на самоосвіту. В основі нашої проблематики є компетенції вищезазначеного

Стандарту вищої освіти, який у ракурсі дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю відіграє одну з ключових рамкових позицій.

Ми розділяємо думку основоположника наукової школи соціальної роботи в Україні А. Капської (2007), яка доводить, що «поняття «професійна готовність» створює основу для набуття фахівцями професійної компетентності та розвитку готовності соціального працівника до майбутньої професійної діяльності». Ми визначаємо *готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю* як складний, тривалий, багатогранний результат, у межах якого особистість поступово, під впливом різних соціальних та психолого-педагогічних умов набуває фахової спрямованості, професійно важливих і соціально значущих якостей.

Отже, під час розробки критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю будемо спиратися на такі характеристики:

1) показники особистісно-мотиваційного критерію визначаються високим ступенем особистісно-професійної мотивації до позитивного прагнення самоосвіти і є стрижневим у процесі оцінювання рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю;

2) показники сформованості пізнавального критерію визначають їх важливу роль у процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю, оскільки наявна соціальна ситуація характеризується збільшенням категорій соціально незахищених верств населення, що зумовлює необхідність поповнення різнобічних знань, які є актуальними в діяльності майбутніх соціальних працівників;

3) розглядаючи діяльнісно-практичний критерій, акцентуємо увагу на сформованості вміння майбутніх соціальних працівників застосовувати набуті знання в здійсненні

професійної діяльності та поведінковій налаштованості до роботи із соціально виключеною молоддю;

4) орієнтаційно-оцінний критерій сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю визначається показниками ефективної самооцінки, яка вказує на усвідомлення значущості особистих характеристик у процесі становлення висококваліфікованого спеціаліста, що відповідає умовам сучасності.

Кількісна та якісна характеристика критеріїв та показників готовності майбутніх фахівців до роботи дозволяє виділити рівні прояву окресленого феномена. Серед науковців існують різні думки щодо тлумачення рівнів готовності. Традиційно у сучасних дослідженнях готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності виокремлюють три, рідше до п'яти відповідних рівнів. Це такі, як елементарний рівень (низький, первинний, початковий, природний), задовільний (середній, репродуктивний), достатній (високий, пошуковий) та оптимальний (творчий).

Для визначення якісного стану готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю нами були визначені наступні *рівні готовності*: низький (номінальний), середній (задовільний), достатній (оптимальний).

Визначення критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю. Узагальнюючи, висвітливо характеристики критеріїв, показників та рівнів, які були виокремлені вченими та, на нашу думку, їх доцільно врахувати у нашій авторській розробці критеріального осмислення дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю. Зміст критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до роботи
з соціально виключеною молоддю

Критерії	Показники
1	2
Особистісно-мотиваційний	– наявність мотивації до роботи з соціально виключеною молоддю; – потреба у формуванні позитивного інтересу; – прагнення до вдосконалення власних знань, вмінь і навичок; – потреба у розвитку професійно важливих якостей; – сформоване мотивацією усвідомлення професійного самовизначення у здобувачів вищої освіти; – прагнення брати участь у різноманітних заходах для освоєння новітніх методик і технологій; – прагнення до самоосвіти та саморозвитку в контексті соціального супроводу.
Пізнавальний	– розуміння специфіки професійної діяльності; – знання основних базових понять і категорій спеціальності «Соціальна робота»; – системність, глибина, повнота знань; – знання категорії соціально виключеної молоді; – знання етичних норм і цінностей у роботі з соціально виключеною молоддю.
Діяльнісно-практичний	– уміння здобувати, поширювати і розвивати набуті знання у роботі; – уміння систематизувати, узагальнювати, аналізувати, класифікувати навчальний матеріал; – уміння розв'язувати ситуативні задачі; – здатність проводити дискусії та диспути на заняттях; – уміння володіти особистісними навичками; – уміння консультувати, коригувати та реабілітувати соціально виключену молодь; – здатність до творчої активності.
Орієнтаційно-оцінний	– здатність до адекватного оцінювання власних можливостей; – усвідомлення специфіки професійної діяльності з соціально виключеною молоддю; – усвідомлення власних помилок та прагнення до самовдосконалення; – усвідомлювати відповідальність за досягнуті результати та їх наслідки; – прагнути до професійної придатності; – усвідомлення важливості та значущості професійної діяльності.

Розроблені критерії та показники дають змогу визначити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю. Як наслідок, стає можливим визначення рівнів готовності: низький (номінальний), середній (задовільний), достатній

(оптимальний).

Майбутні соціальні працівники, які мають достатній (оптимальний) рівень готовності до роботи з соціально виключеною молоддю, показують позитивний інтерес та сукупність мотивів для здійснення професійної діяльності,

знання про зміст і специфіку спеціальності «Соціальна робота», професії соціального працівника, явище соціального виключення категорії осіб, що належать до соціально виключеною молоді, форми, методи та технології у роботі із соціально виключеною молоддю, демонструють причини виникнення та аналізують кількісне зростання соціально виключеної молоді, виявляють здатність застосовувати набуті знання і вміння на практиці, готові до самовизначення та професійної самореалізації, підтверджують рівень налаштованості на якісну професійну діяльність із соціально виключеною молоддю.

Майбутні соціальні працівники, які мають середній (задовільний) рівень готовності до роботи із соціально виключеною молоддю слабо виявляють інтерес до роботи, хоча розуміють своє практичне значення в соціальній сфері, систематично оновлюють знання в роботі, вміють систематизувати, узагальнювати, аналізувати, класифікувати навчальний матеріал у роботі із соціально виключеною молоддю, уміють аналізувати власні помилки та роблять відповідні висновки для самовдосконалення.

Майбутні соціальні працівники, які мають низький (номінальний) рівень готовності до роботи із соціально виключеною молоддю характеризуються відсутністю професійного самовизначення до роботи, володіють базовими поняттями та категоріями спеціальності «Соціальна робота», надають перевагу однотипним умінням на практиці, усвідомлюють відповідальність за досягнуті результати та їх наслідки в роботі із соціально виключеною молоддю на рівні обов'язку.

Висновок. Критеріальне осмислення дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю зумовлена актуальністю: специфіка соціально виключеної молоді залишилась поза увагою науковців, існує потреба в осучасненні підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи, недостатня кількість визначених критеріїв та показників.

Дослідження рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю ми розглядаємо як цілеспрямований процес, який передбачає різностороннє визначення ступеня відповідності реального стану кожному критерію за сформованими показниками. Розроблені й обґрунтовані критерії (особистісно-мотиваційний, пізнавальний, діяльнісно-практичний, орієнтаційно-оцінний), показники та рівні (низький (номінальний), середній (задовільний), достатній (оптимальний) готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю дозволять вивчити стан її сформованості на різних етапах процесу професійної підготовки фахівців. Завдяки цьому можемо виявити труднощі та шляхи удосконалення особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробці моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із соціально виключеною молоддю, яка буде враховувати вищезазначені критерії, показники та рівні готовності.

Література

- Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2012. 237 с.
- Жук С. О., Макар Л. М. Критерії і показники готовності майбутніх соціальних працівників до розвитку соціальної ініціативності молоді у благодійних фондах: *матеріал. всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні реалії та перспективи соціального виховання в різних соціальних інституціях»*, Харків, 2023. С. 113–119.
- Капська А. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. А. Капської. Том XXVIII. Київ : НПУ, 2007. С. 3–13*

- Лила М., Чижма Д. Соціалізація як чинник формування базових компетентностей під час професійного становлення особистості психолога. *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія* / [ред.: Коликова Л. О, Хомич Г. О.]. Київ : Слово, 2016.
- Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Тернопільський нац. екон. ун-т. Тернопіль, 2011. 44 с.
- Моренко О. М. Критерії готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 2019. № 86. С. 297–302.
- Острянюк Т. Готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного молодіжного середовища. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2021. №1 (6). С. 212–219.
- Про соціальні послуги / Закон України (із змінами та доповненнями) *Відомості Верховної Ради*, 2019. № 18 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (Дата звернення 02.12.2024 р.).
- Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй в Україні. *Молодіжна стратегія на 2014-2017 рр.* 2015. URL : <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html> (Дата звернення 02.12.2024).
- Савицька А. Ю. Соціальне виключення як категорія соціальної педагогіки. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр.*, 2017. № 17. С. 7–11.
- Стандарт вищої освіти України із галузі знань 23 Соціальна робота, спеціальності 231 «Соціальна робота». Затверджено Наказом МОН України від 24.04.2019. № 557. Київ, 2019. 18 с. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/23-1-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (Дата звернення 02.12.2024).

References

- Halatyr, I. A. (2012). Training future social teachers to work with social orphans. Thesis for obtaining the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences: speciality 13.00.04 / Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (ukr).
- Kapska, A. (2007). Some aspects of professional training of social teachers and social workers: a collection of scientific papers / General. ed. by Professor A. Kapska. Volume XXVIII. : NPU. 3–13 (ukr).
- Law of Ukraine (2019). "On Social Services" With Changes and Additions. *Bulletin of Verkhovna Rada*, No. 18, Art. 73. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Lyla, M. & Chyzhma, D. (2016). Socialization as a factor in the formation of basic competencies during the professional development of a psychologist's personality. *Personality Development in Different Conditions of Socialization* : a collective monograph: Slovo Publishing (ukr).
- Melnychuk, I. M. (2011). Theory and methodology of professional training of future social workers by means of interactive technology in higher educational institutions 44 (ukr).
- Moreno, O. M. (2019). Criteria of readiness of future social workers for professional self-improvement. *Collection of Scientific Papers "Pedagogical Sciences"*, 86. 297–302 (ukr).
- Ostrianko, T. (2021). Readiness of future social workers to work in the conditions of inclusive youth environment. *Social Work and Social Education*, 1 (6). 212–219 (ukr).
- Savytska, A. Y. (2017). Social exclusion as a category of social pedagogy. *Social and Humanitarian Bulletin: collection of Scientific works*. # 17. 7–11 (ukr).
- Standard of Higher Education of Ukraine in the Field of Knowledge 23 Social work, Specialty 231 «Social work». Approved and put into effect by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019 № 557 (ukr).
- UNDP in Ukraine (2015). *Youth Strategy for 2014–2017*. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html> (Date of access: 02.04.2024) (ukr).
- Zhuk, S. O. & Makar, L. M. (2023). Criteria and Indicators of Readiness of Future Social Workers for the Development of Social Initiative of Youth in Charitable Funds: Materials of the All-Ukrainian Scientific

and Practical Conference "Modern Realities and Prospects of Social Education in Various Social Institutions"113–119 (ukr).

CRITERION COMPREHENSION OF THE STUDY OF THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH SOCIALLY EXCLUDED YOUTH

Anna Savytska, social manager of Municipal Institution "Center for the Provision of Social Services" of the Brusyliv Village Council, Brusyliv, Ukraine; Senior Lecturer at the Department of Social and Rehabilitation Technologies Zhytomyr Institute of Economics and Humanities of "Ukraine" University, Zhytomyr, Ukraine, e-mail: 3309037@ukr.net

The article defines that social workers play a key role in working with socially excluded youth. It is found out that in order to work effectively, social workers must have the appropriate competencies that determine the component of readiness for work. It is emphasized that the problem of determining the readiness of future social workers to work with socially excluded youth is associated with the complexity of assessing its level. It is substantiated that the study of the level of readiness of future social workers to work with socially excluded youth is considered as a purposeful process, which involves a comprehensive determination of the degree of compliance of the real state with each criterion according to the formed indicators.

The criterion comprehension of the readiness of future social workers for work is studied. The criteria and indicators of readiness of future social workers to work with socially excluded youth are highlighted. Indicators of the personal and motivational criterion are determined by a high degree of personal and professional motivation for a positive desire for self-education; indicators of the formation of the cognitive criterion determine the need to replenish the versatile knowledge of future social workers; indicators of the activity-practical criterion determine the formation of the ability of future social workers to apply the acquired knowledge in the implementation of professional activities and behavioral disposition to work with socially excluded youth. The orientation and evaluation criterion is determined by the indicators of effective self-esteem, which indicates the awareness of the significance of personal characteristics in the process of becoming a highly qualified specialist who meets the conditions of our time. A characteristic of the levels of readiness of future social workers to work with socially excluded youth is presented – low (nominal), medium (satisfactory), sufficient (optimal).

It is generalized that the developed and substantiated criteria, indicators and levels of readiness of future social workers to work with socially excluded youth will allow to study the state of its formation at different stages of the process of professional training of specialists. Thanks to them, we can identify difficulties and ways to improve the personal and professional qualities of future specialists.

Key words: criterion, indicator, level, readiness for work, socially excluded youth, future social worker.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.08.2024

Прийнята до друку / Accepted 25.10.2024

Унікальність тексту 84 % («StrikePlagiarism» ID 330075155)

© Савицька Анна Юріївна, 2024.

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)**

*Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.*

*Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

*Літературний редактор (українська мова) – О. В. Макаренко
Літературний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Комп'ютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.*

*Підписано до друку 29.11.24 р.
Формат 60х84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 21. Наклад 70 пр.*

*Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua*

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів

Для записів

Для записів