

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37>

Педагогічна освіта: теорія і практика

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

№ 37 (2–2024)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р

Рекомендовано до друку

рішеннями вчених рад

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол №9 від 31.10.2024 р.)

Рецензування статей здійснено членами

редакційної колегії та зовнішніми
рецензентами

Адреса редакції:

32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,
Педагогічний факультет
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492
E-mail: pedosv@kpmu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до **Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»**, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Архівується НБУ імені В.І. Вернадського

Кам'янець-Подільський
2024

Голова редакційної колегії: **БАХМАТ Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

САЄНКО Григорович Володимир, доктор наук з організації та управління, доцент, Вища школа управління та адміністрування в Опольє, Польща;
СЕДЛАКЧЕК-ШВЕД Олександра, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Університет Яна Длугоша в Ченстохово, Польща;
ФАСНЕРОВА Мартина, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Палацкий університет Оломоуц, Чехія;
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвигівна, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ГРИБАН Григорій Петрович, доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна;
ДЕМЧЕНКО Олена Петрівна, канд. пед. наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ДУДОРОВА Людмила Юріївна, доктор пед. наук, професор, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна;
КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор пед. наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Україна;
ЛАБУНЕЦЬ Віктор Миколайович, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна, доктор пед. наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна;
МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна;
ОНУФРІЄВА Ліана Анаголіївна, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ПАВЛЮК Євген Олександрович, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор пед. наук, професор, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Україна;
ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна, доктор пед. наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ФЕДІРЧИК Тетяна Дмитрівна, доктор пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

АСОЦІЙОВАНІ РЕДАКТОРИ

АНДРОЩУК Ігор Петрович, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
АНДРОЩУК Ірина Василівна, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
ВАЛАТ Войжеш, доктор пед. наук, професор, Жешувський університет, Жешув, Республіка Польща;
ГЕВКО Ігор Васильович, доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна;
КОСЕНЧУК Ольга Геннадіївна, канд. пед. наук, доцент, Державна установа «Український інститут розвитку освіти», Національний авіаційний університет, Україна;
МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна, доктор пед. наук, професор, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, Україна

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 37 (2–2024). Київ: Міленіум, 2024. 185 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37>

Pedagogical Education: Theory and Practice

KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Issue 37 (2–2024)

Founded

April, 24, 2009

The founder

Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P

Recommended for publication

*by decisions of scientific councils of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University
(Protocol No 9 as of 31.10.2024)*

*The articles are **reviewed** by the members
of the editorial board and external reviewers*

The address of the editorial office:

32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua

The collection of research papers was added to **the list of scientific professional editions of Ukraine, Category “B”**, pedagogical specialties - 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 “On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975”).

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Archiving National Library of Ukraine named after V I Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2024**

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia Valeriivna**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of the Department of the
Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-
Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine

EDITORIAL TEAM

SAIENKO Volodymyr, Habilitated doctor in organization and management, Academy of Management and Administration in Opole, Poland
SIEDLACZEK-SZWED Aleksandra, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland;
FASNEROVÁ Martina, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Palacky University Olomouc, Czech Republic;
GALAMANZHUK Lesya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;
GRIBAN Grygoriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine;
DEMCHENKO Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
DUDOROVA Ludmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine;
KARTASHOVA Liubov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;

LABUNETS Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;
LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov, Ukraine;
MATVIIENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov, Ukraine;
ONUFRIIEVA Liana, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;
PAVLYUK Yevgen, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Petro Mohyla Black Sea National University, Ukraine;
FRYTSIUK Valentina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;
FEDIRCHYK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kyiv, Ukraine

ASSOCIATE EDITORS

ANDROSHCHUK Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
ANDROSHCHUK Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
WALAT Wojciech, Doctor of Pedagogy, Professor, Rzeszow University, Zheshuv, Poland;
HEVKO Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine;

KOSENCHUK Olha, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ukrainian Institute of Education Development, National Aviation University, Ukraine;
MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Ukraine

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 37 (2–2024). Kyiv: Milenium, 2024. 185 p. (Index Copernicus), category Б.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-7-15>

УДК: 37.018.43:37.091.33

Горбатюк Оксана Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>

oksana-kp@ukr.net

Дутко Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-2860>

olenadutko22@gmail.com

АДАПТАЦІЯ КЛАСИЧНИХ МЕТОДІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО ФОРМАТУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Педагогіка – це наука, яка спрямована на організацію систематичної діяльності здобувача освіти за рахунок використання різних прийомів, методів, форм навчання та виховання. Предметом педагогіки визначено процес отримання знань і розвитку особистості, а методами – її інструментарій. Сучасний педагог, як активний учасник освітньої діяльності, що організує її в межах уроку або залучає здобувача знань до позаурочної роботи, має володіти якісним інструментарієм. Саме тому, починаючи власну професійну діяльність у закладі освіти, він освоює класичні і інноваційні методи педагогіки, досліджує освітні технології тощо. У практиці викладання чимало фахівців активно використовують прогресивні інструменти і новаторські методики, цифрові технології, прагнуть до організації уроків сучасного формату, забуваючи на скільки важливими є усталені концепції педагогіки, які є основою всього освітнього процесу. В даній статті ми звертаємо увагу на значення традиційних способів забезпечення навчання, шукаємо способи адаптації класичних методів до умов дистанційного і змішаного форматів освіти. Виходячи із того, що процес здобуття знань зазнав суттєвих трансформацій та здійснюється не лише в межах навчального кабінету, а й перемістився у цифровий простір, актуальності набуває проблема адаптації методів педагогіки до контексту і вимог дистанційної освіти. Акцентуючи увагу на вагомості класичного інструментарію викладачів, ми перелічуємо адаптації, використані нами у

практичній діяльності для підвищення якості навчального процесу в тих умовах, які є актуальними зараз. Запропоновані рекомендації є загальними, але і вони можуть бути модифіковані залежно від того, яка освітня дисципліна викладається.

Ключові слова: методи педагогіки; класичні методи; дистанційна освіта; адаптація; освітня діяльність; педагог.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність здобувача знань, яка організовується освітнім закладом відповідного рівня через сформовану, ефективну систему дієвих методів та прийомів, що дозволяють студенту сприймати, аналізувати, накопичувати, засвоювати, систематизувати та використовувати навчальну інформацію відповідно до програми, обраної освітнім закладом [1].

У реаліях сьогодення організація та реалізація процесу навчання в традиційному форматі, який передбачає переважно пасивну діяльність, просто не можлива. Розвиток суспільства, його цифровізація, потужний інформаційний потік - все це призвело до того, що здобуття знань у традиційному форматі втратило свою актуальність. Сучасний педагог не є основним носієм інформації, натомість, за допомогою цифрових технологій, студент з легкістю може, в світовій інформаційній мережі, за кілька секунд знайти данні про будь-які поняття, процеси і явища.

Поширення пандемії COVID – 19 трансформувало процес навчання, навчивши викладачів працювати в дистанційному форматі, а здобувачів освіти отримувати нові знання дистанційно. І хоча освітня діяльність почала відновлюватись, на жаль, війна внесла свої корективи. Система освіти зазнала чергових трансформацій: спочатку навчання студентів перейшло у дистанційний формат, але поступово, в окремих регіонах України, була введена змішана форма. В той самий час, здобувачам знань, які перебувають за кордоном та відвідують освітні заклади країни в якій вони перебувають, була запропонована сімейна форма навчання, що передбачає самостійне освоєння матеріалу відповідно до наданої програми з окремої дисципліни.

Всі вище згадані події відобразились на механізмі організації освітньої діяльності. Але ще більше сучасні зміни вплинули на можливість використання традиційних методів навчання, які, поступово, втрачають свою актуальність і тому вимагають адаптації, оновлення відповідно до вимог сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема класифікації методів навчання існує з моменту зародження педагогіки, але серед останніх дослідників, які працювали над даною проблематикою, варто відмітити М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіну, Т. Донченко, І. Дроздову, С. Карамана, К. Климову, Н. Остапенко, М. Пентилюка, О. Потапенка, Т. Симоненко, І. Хом'яка. Основним підґрунтям для досліджень сучасних науковців є праці педагогів-класиків: А. Алексюка, В. Андреева, Ю. Бабанського, О. Біляєва, В. Бондара, Н. Бондаренко, Є. Голанта, Н. Голуба, С. Гончаренко, О. Горошкіної, М. Данилова, Є. Дмитровського, Б. Єсіпова, С. Караман,

О. Кучерука, М. Лернера, С. Косянчука, Ю. Мальованого, М. Махмутова, В. Мельничайка, В. Онищука, В. Паламарчука, М. Пентилюка, Є. Перовського, П. Підкасистого, І. Підласого, О. Пометуна, Л. Рожила, М. Скаткіна, М. Стельмаховича, М. Успенського, Л. Федоренка, І. Хом'яка, А. Хуторського, Г. Щукіної та ін.

Паралельно із освітніми трансформаціями виникла потреба в адаптації класичних методів педагогіки до умов сьогодення. Це сприяло розвитку нових форм навчання, зокрема, дистанційної, яка досліджується такими науковцями як О. Андреев, Ю. Богачков, В. Биков, Х. Венг, С. Калашникова, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Кухаренко, В. Луговий, В. Олійник, Н. Мойсеєва, О. Петерс, Є. Полат, М. Сімонсон, П. Стефаненко, А. Хуторський та інші. Переваги дистанційного навчання визначили І. Воротникова, Г. Корицька, О. Міщенко, Н. Морзе, С. Семеріков, О. Спірін, Н. Чайковська, С. Якубов, Т. Яценко та інші.

А. Башмаков, Л. Білоусова, В. Биков, О. Буйницька, І. Бухтіярова, Р. Гуревич, Л. Гризун, Н. Дашніц, В. Дем'яненко, М. Дьяченко, М. Жалдак, О. Жугастрова, Ю. Жук, Г. Козлакова, А. Калмиков, М. Кісіль, К. Ковальська, В. Лапінський, Ю. Машбиць, О. Малицька, М. Шишкіна та ін. досліджували сучасні теоретико-методологічні аспекти використання інтернет-технологій при організації дистанційного навчання, але, на сьогоднішній день, процес і механізм адаптації класичних методів педагогіки до реалій віртуального освітнього середовища ніким описані не були.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження полягає в тому, щоб запропонувати механізм, способи адаптації класичних методів педагогіки під час реалізації освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматах.

Відповідно до визначеної мети виділяємо два ключових **завдання**:

- на основі теоретичного аналізу літератури визначити та перелічити класичні методи педагогіки;
- адаптувати, відповідно до авторського бачення, класичні методи педагогіки до їх ефективного використання в освітньому процесі, який реалізується дистанційно.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У класичному визначенні метод – це спосіб пізнання чогось. Метод навчання, в свою чергу, має кілька трактувань, зокрема:

- досягнення визначеної мети здобувачем освіти в результаті навчально-пізнавальної діяльності [1];
- спосіб впорядкованої, прямої взаємодії викладача та студента, яка спрямована на досягнення визначеної навчальної цілі [2];
- це спосіб реалізації мети в результаті активної освітньої діяльності, як самостійно, так і під керівництвом педагога [3].

У класичній та сучасній педагогіці методи навчання, по своїй суті, – це інструменти, за допомогою яких викладач організовує процес здобуття освіти студентами, учнями, вихованцями або іншими учасниками. Для визначення ключових механізмів узгодження традиційних способів отримання знань із умовами дистанційного освітнього процесу, необхідно провести їх класифікацію, відповідно до якої розглянути доцільні шляхи впорядкування і адаптації.

Класифікація методів педагогіки – це систематизовані, відповідно до певного критерію, підходи об'єднання способів навчання. Відповідно до класичної класифікації визначають три основні групи методів:

- словесні (бесіда, діалог, лекція тощо);
- наочні (демонстрування, ілюстрування тощо);
- практичні (лабораторні, практичні, самостійні типи робіт тощо) [1].

Сучасна дидактика пропонує не менше десятка способів класифікації методів педагогіки, які були запропоновані такими науковцями і фахівцями, як І. Лернер, М. Скаткін, М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Петровський, В. Паламарчук, В. Паламарчук, М. Махмутов, А. Алексюк, Г. Ващенко, Ю. Бабанський, І. Харламов та інші.

Найбільшої уваги заслуговують:

- класифікація запропонована С. Петровським та Є. Голантом – за джерелом подачі та сприйняття навчальної інформації (словесні, наочні, практичні);
- класифікація за І. Лернером та М. Скаткіним – відповідно до характеру пізнавальної діяльності здобувачів освіти (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький);
- відповідно до визначеної дидактичної мети і поставлених завдань, як запропонували М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Харламов (методи здобуття нових знань, формування вмінь та навичок, закріплення навчального матеріалу, самостійна робота, способи перевірки, оцінювання знань, практичних здібностей);
- Ю. Бабанський запропонував класифікувати методи педагогіки цілісно, відповідно до провідного підходу до організації навчальної діяльності здобувача освіти (методи здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації студентів, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю, коригування та взаємокоригування) [1-4].

Педагогами, дидактами ХХ століття було визначено три основні групи методів навчальної діяльності, базовим компонентом яких стала класифікація, запропонована саме Ю. Бабанським:

- Методи організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності (за джерелом подачі інформації: словесні, наочні та практичні; за логікою здобуття навчального матеріалу: індуктивні, дедуктивні; відповідно до характеру навчально-пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі; за аспектом керування освітнім процесом: самостійно, під керівництвом педагога);

– Методи мотивації, активізації та стимулювання навчальної діяльності (гра, диспут, створення ситуації успіху тощо), а також розвитку відповідального, свідомого ставлення до процесу пізнання (вимога, переконання, заохочення, покарання);

– Методи контролю та самоконтролю (усні: опитування, бесіда тощо; письмові: контрольні та тестові роботи; лабораторні; практичні; програмований автоматичний моніторинг) [5].

У дослідженні ми пропонуємо адаптацію традиційних методів навчання до сучасних освітніх трендів, зокрема розглянемо ефективні способи узгодження досвіду застосування словесних, наочних та практичних складових освітнього процесу із умовами дистанційної форми здобуття знань.

Дистанційний формат передбачає, що студент (або учень) та викладач перебувають віддалено один від одного, але, разом із тим, взаємодіють у реальному часі за рахунок використання інформаційно-цифрових технологій.

У класно-урочній системі, у форматі офлайн, словесні методи навчання використовуються доволі активно, адже вони передбачають пряму, безпосередню комунікацію всіх учасників освітнього процесу. До даної групи належать: пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція, дискусія, диспут [6; 7].

Дистанційне навчання, в силу своїх принципів організації, не може передбачати використання зазначених методів у класичному форматі. Приєднуючись до відео зустрічі, здебільшого, здобувачі освіти залишають відеорежими вимкненими, саме тому викладач не здатен контролювати їх діяльність. Лекція, як педагогічний метод, втрачає свою актуальність внаслідок відсутності можливості фактичного спостереження за роботою студента і моніторингу навчального процесу. Інструктаж так само не є ефективним без використання додаткових прийомів, адже здобувачі освіти не сприймають інформацію, яка іде потоком із монітору, вони втрачають концентрацію і зацікавленість у навчання. Виходом із такої, доволі критичної ситуації, є використання комплексного підходу, із вкрапленням комбінованих, нестандартних прийомів, зокрема:

1. Процес опису навчального матеріалу, інструктаж обов'язково має доповнюватись ілюстративним матеріалом (фото, відео, презентації), такий підхід сприяє активізації уваги здобувача освіти та переключення її на об'єкти сприйняття.

У дистанційному форматі, як правило, педагог використовує режим демонстрації екрану, саме тому, запропонований набір інформації, відповідно до теми уроку, має бути систематизованим, із великою кількістю крупних зображень, які супроводжуються поясненням. Наявний у візуальних презентаціях текст доцільно мінімізувати до виконання ним функції підказки для здобувача освіти, а зображення має бути яскравим, що допоможе педагогу утримувати увагу. Як бачимо, в дистанційному форматі освітній процес є ефективним за умови об'єднання наочних та словесних методів.

2. Пояснення навчального матеріалу не може бути «сухим». Лекції в дистанційному форматі є абсолютно недоцільними, вони мають бути модифіковані в бесіди із постановкою проблемно-пошукових завдань.

Проблемно-пошукові завдання передбачають активізацію уваги, а відповіді на поставлені питання мають бути просто перед очима студента, що спонукатиме його до постійного збереження пильності і, відповідно, ефективного засвоєння навчального матеріалу. Варто відмітити, що репродуктивні бесіди в дистанційному форматі доцільно використовувати лише на етапі оновлення і повторення вивченого матеріалу, в інших частинах уроку має переважати евристична бесіда, яка спонукає здобувача освіти до активного мислення, аналітично-пошукової діяльності. Процес спілкування між учасниками освітнього процесу також відбувається за рахунок об'єднання словесних, наочних та практичних методів.

3. Дискусії вимагають визначення переліку правил, що дозволить кожному з учасників освітнього процесу не просто долучитись до обговорення проблемного питання, а й допоможе знайти однодумців.

Сучасна молодь не прагне до активного засвоєння навчального матеріалу, саме тому доцільним є формування аналітично-пошукових навичок. Під час дискусії, яка проходить в реальному часі, здобувачам освіти пропонується вільний доступ до потоку інформації через мережу інтернет, але шукаючи відповідь на поставлене питання, дискутуючи, оперуючи знайденою інформацією, студент має дотримуватись кількох основних правил: а) враховувати черговість і проявляти взаємоповагу під час відповіді, а одразу після вираження власної думки вимикати мікрофон; б) не дублювати інформацію, яка була представлена колегою. Такий підхід до взаємодії об'єднує в собі пошукову діяльність (практичні методи), усне мовлення (словесні способи навчання).

4. Демонстрації, ілюстраційний матеріал є доцільними лише за умови пояснення або під час практичних видів діяльності (наприклад, лабораторних досліджень). В контексті дистанційної форми навчання малюнок не є інформативним. Перегляд відео-контенту має здійснюватись декілька разів (мінімум два). За умови роботи із мультимедійними матеріалами доцільно огляд супроводжувати поясненням від автора, що підвищить рівень сприйняття інформації аудиторією. При повторному перегляді більш доцільним є трактування педагога, в такому аспекті це дозволить оптимізувати засвоєння навчального контенту. Таким чином, досягнути позитивного ефекту від демонстрації можливо лише за умови збалансованого використання словесних, наочних та практичних педагогічних методів.

5. Серед традиційних підходів варто виділити роботу з навчальною літературою. Зокрема, використання підручника у аудиторній роботі завжди доречно, адже він є інструментом для забезпечення самостійного опрацювання матеріалу, пошуку інформації з достовірних джерел, складання конспекту, запису визначень, заповнення таблиць тощо.

Враховуючи специфіку дистанційної освіти, доцільним є прикріплення електронного примірника підручника до кожного уроку, а разом із тим його використання в режимі демонстрації екрану. Якщо у форматі офлайн здобувачі освіти працюють із навчальною літературою самостійно, то в дистанційному – робота із підручником може бути лише колективною і включає читання ланцюжком, пошук відповіді на питання запропоновані в підручнику до теми уроку, робота із завданнями тощо.

6. Практичні методи забезпечення навчання, як в дистанційному так і в традиційному форматах, є незмінними: лабораторні і самостійні роботи, дослідження, практична активність, опрацювання контурних карт, реалізація навчальних проєктів тощо.

При виконанні практичних робіт дистанційно необхідно усі процеси максимально адаптувати до цифрового освітнього середовища. Це передбачає застосування електронних примірників зошитів, які надаються кожному здобувачу знань індивідуально в його особистому кабінеті. Разом із тим, пояснюючи механізм виконання будь-якого завдання, викладач використовує режим демонстрації, механізм заповнення електронного зошита, демонструє додаткові матеріали, які ідуть відповідно до визначеного виду практичної діяльності. Окремим пунктом мають бути завдання підвищеного рівня складності, які вимагають роботи із додатковими джерелами інформації.

7. Самостійні, контрольні методи, як різноманітність класичних практичних підходів у педагогіці, передбачають постановку різного роду завдань перед здобувачами освіти, за виконання яких вони отримують оцінки; при цьому, функцією викладача є контроль.

Дистанційна форма перевірки рівня якості знань може бути дещо модифікована. Серед ефективних методів моніторингу успіхів учасників навчального процесу варто виділити самостійні роботи в режимі реального часу, творчі проєкти, які здобувачі виконують в електронному форматі, контрольні завдання – у вигляді тестів чи із питаннями відкритого типу. Всі варіанти контролю пропонуються у вигляді окремих електронних бланків, доступ до яких є обмеженим у часі.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

В умовах цифровізації суспільства, розвитку форм дистанційного і змішаного навчання є потреба в оптимізації освітнього процесу та педагогічних методів. Класичні засоби і прийоми педагогіки не втрачають своєї актуальності, але вони мають бути оновлені, зокрема адаптовані до освітнього процесу, що реалізується дистанційно. На основі проведеного аналізу літератури формуємо і пропонуємо елементарні способи узгодження традиційних методів освіти із умовами і вимогами дистанційного формату. Також, можемо спрогнозувати, що запропоновані методи можуть бути трансформовані або вдосконалені відповідно до вимог часу, але своєї актуальності не втратять.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Мартиненко, С., Хоружа, Л., 2002. Загальна педагогіка: Навч. посіб., Київ «МАУП», 176.
2. Іванова, О., 2020. Сучасні технології в освіті: використання технологічних засобів у навчальному процесі. Київ: «Навчальна література», 240.
3. Дячок, С., 2020. Методи і прийоми дистанційного та змішаного навчання у системі шкільної літературної освіти. *Педагогічна думка*, 41-44.

4. Пушкарьова, Т., 2023. Понятійний конструкт «релятивістська педагогіка» як важливий чинник новочасної освітньої парадигми. *Український Педагогічний журнал*, (4), 112–120. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-112-120>.

5. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ, «Освіта України», «КНТ», 2008, 528.

6. Кухаренко, В., Бондаренко, В., 2020. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид. КП «Міська друкарня», 409. Доступно: <https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_>.

7. Голуб, Н., Горошкіна, О., 2022. Методи дистанційного навчання української мови. *Український педагогічний журнал*, 4, 48-158. Доступно: <<https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/635/610>>.

ADAPTATION OF CLASSIC METHODS OF PEDAGOGY TO THE DISTANCE FORMAT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

Oksana Horbatiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>
oksana-kp@ukr.net

Olena Dutko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer
of Department of Pedagogy and Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-2860>
olenadutko22@gmail.com

Abstract. Pedagogy is a science that aims to organise the systematic learning activities of the student through the use of various techniques, methods and forms of teaching and upbringing. The subject of pedagogy is the process of learning and development of the individual, and the methods are its tools. A modern teacher, as an active participant in educational activities, organising them within the classroom or involving students in extracurricular activities, must have high-quality tools. That is why, when starting their own professional activity in an educational institution, they master classical and innovative methods of pedagogy, explore educational technologies, etc. In their teaching practice, many professionals actively use progressive tools and innovative methods, digital technologies, strive to organise lessons in a modern format, forgetting how

important the classical concepts of pedagogy are, which are the basis of the entire educational process. In this article, we draw attention to the importance of traditional ways of organising learning, looking for ways to adapt classical pedagogical methods to the conditions of distance and blended learning. Given that the process of acquiring knowledge has undergone significant transformations and is carried out not only within the classroom, but has also moved into the digital space, the problem of adapting pedagogical methods to the context and requirements of distance education is becoming increasingly relevant. Emphasising the importance of the classical tools of teachers, we list the adaptations we have used in our practical work to improve the quality of the educational process in the conditions that are relevant now. The proposed recommendations are general, but they can be modified depending on the discipline being taught.

Keywords: methods of pedagogy; classical methods; distance education; adaptation; educational activity; teacher.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Martynenko, S., & Khoruzha, L., 2002. Zahalna pedahohika [General pedagogy]: Navch. Posib. (Education.), Kyiv «MAUP», 176.
2. Ivanova, O., 2020. Suchasni tekhnolohii v osviti: vykorystannia tekhnolohichnykh zasobiv u navchalnomu protsesi ([Modern technologies in education: the use of technological tools in the educational process], Kyiv: «Navchalna literatura», 240
3. Diachok, S., 2020. Metody i pryomy dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia u systemi shkilnoi literaturnoi osvity [Methods and techniques of distance and mixed learning in the system of school literary education], *Pedahohichna dumka*, 41-44.
4. Pushkarova, T., 2023. Poniatiinyi konstrukt «reliatyvistska pedahohika» yak vazhlyvyi chynnyk novochasnoi osvitnoi paradyhmy [The conceptual construct "relativistic pedagogy" as an important factor of the modern educational paradigm]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 4, 112–120. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-112-120>.
5. Zaichenko I.V. Pedahohika [Pedagogy]. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv, 2-e vyd. Kyiv: «Osvita Ukrainy», «KNT», 2008. 528.
6. Kukharenko, V., & Bondarenko, V., 2020. Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia [Emergency distance learning in Ukraine], Kharkiv: Vyd. KP «Miska drukarnia». 409. Dostupno: <https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/mograph_ekstr_dyst_>].
7. Holub, N., & Horoshkina, O., 2022. Metody dystantsiinoho navchannia ukrainskoi movy [Distance learning methods of the Ukrainian language.], *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 148-158. Dostupno: <<https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/635/610>> .

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-16-27>

УДК: 378 (4-15)

Горбатюк Оксана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>

oksana-kp@ukr.net

Гордійчук Ярослав Андрійович,

аспірант першого року навчання,

кафедра педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2241-2897>

opndf24.hordiichuk@kpnu.edu.ua

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ КОРОЛІВСТВА БЕЛЬГІЇ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовується роль та місце університетів Королівства Бельгії в загальній системі вищої школи, типи університетів, зміст, структура та функції університетської освіти; проаналізовано причинно-наслідкові зв'язки розвитку освітніх процесів; продемонстрована різниця між освітніми явищами, що мають універсальний, особливий, одиничний характер, та особливостями багаторівневої системи підготовки фахівців. Виокремленими перспективами зазначено організацію освітнього процесу та післядипломне підвищення кваліфікації викладачів, а також визначено найважливіші тенденції розвитку системи освіти Королівства Бельгії.

Акцентується увага на тому, що в умовах реформування освітньої галузі кардинально змінюється зміст освіти: від знанневих пріоритетів до компетентнісного підходу. Не може залишатися без змін і шлях його реалізації. Зокрема, вивчення досвіду університетів Королівства Бельгії дозволяє виокремити ефективні підходи до модернізації освітнього процесу, впровадження інноваційних методик викладання та формування ключових компетентностей у студентів.

Врахування міжнародних тенденцій розвитку університетської освіти дозволяє підвищити якість підготовки фахівців, зробити освітні програми більш конкурентоспроможними та відповідними до вимог сучасного ринку праці. Зазначені позиції аналізуються через вивчення особливостей сучасної

університетської освіти Королівства Бельгії, де університети мають багатовікову історію та досвід, що є особливо актуальним у контексті сучасних освітніх реформ. У статті також розглядаються механізми управління університетами, підходи до забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів, а також моделі фінансування закладів вищої освіти. Це дає змогу оцінити ефективність бельгійської системи освіти та визначити можливі шляхи адаптації її елементів у національну освітню систему.

Ключові слова: розвиток освітніх процесів; реформування освітньої галузі; система вищої освіти Королівства Бельгії.

1. ВСТУП/INTRODUCTION

Постановка проблеми. Динамічний розвиток країн і народів сучасного світу, що швидко змінюється, визначає сферу інтересів у галузі вивчення міжнародного досвіду. Вектор глобалізаційних процесів дедалі більше спрямований на аналіз та облік основних координат освіти як локомотива процесів розвитку країни. Сучасне суспільство потребує якісно підготовлених професіоналів системи освіти із залученням найкращих фахівців для здійснення викладацької діяльності.

Професійна підготовка фахівців у різні історичні періоди була й залишається важливим завданням суспільства та держави. У період глобалізації, інтеграції, посилення взаємозалежності держав у світі розвиток і вдосконалення національної вищої освіти перебуває в безпосередній залежності від своєчасного використання найкращого педагогічного досвіду та прогресивних освітніх досягнень інших країн. У цьому контексті вивчення особливостей сучасної університетської освіти в країнах Західної Європи, де університети мають багатовікову історію та досвід, є особливо актуальним. Об'єктом дослідження ми обрали сучасну університетську освіту Бельгії. На матеріалі новітніх закордонних джерел проаналізовано останні зміни, які стосуються академічних ступенів, термінів навчання, додатку до диплома та забезпечення якості освіти. Матеріали статті обговорювалися з провідними викладачами закладів вищої освіти, працівниками міністерств освіти зарубіжних країн. Університет сьогодні є одним із найстаріших соціальних інститутів, що мають тривалу історію становлення, традиції, можливість впливу на розвиток усіх сторін суспільства. На противагу централізації (Франція, Ізраїль) в Бельгії та США склалися стійкі традиції децентралізації університетської освіти з тим чи іншим ступенем уніфікації. Загальною тенденцією у розвинутих країнах є державне регулювання та управління процесами університетської педагогічної освіти. Зарубіжні університети є великими освітньо-науково-виробничими комплексами, в яких навчається велика кількість студентів. Вони об'єднують навчальні та науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри (відділення, департаменти), галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські та технологічні бюро, школи-лабораторії. Зарубіжний університет, як правило, включає також наукові школи, колективи вчених-дослідників та

педагогів, які представляють інтелектуальну еліту суспільства. Зарубіжні університети, на думку фахівців у галузі вищої освіти (Д. Бок, Д. Крикшанк, Д. Коррігон, Б. Сміт, Д. Сканнел), загалом зберегли традиційні для них функції: проведення «наукових досліджень», «здійснення навчання студентів» та «обслуговування товариства». Під «дослідженнями» ми розуміємо усю «викладацьку, наукову, філософську, творчу, критичну діяльність коледжів та університетів». Функція «обслуговування суспільства» полягає в тому, що сучасні університети мають «задовольняти потреби у популяризації освіти серед населення». «Навчання» розуміється як загальнонаукова освіта студентів та підготовка їх до професійної діяльності (D. Doucett). Визначені функції комбінуються у різних варіантах. Прогнозуючи розвиток університетської освіти у 80-х роках, Б. Марцинковський зазначав, що специфіка університетів та спеціалізованих закладів освіти збережеться, а інтеграції цих закладів не відбудеться. Проте, вже на початку 90-х років помітною стає тенденція до зближення цих типів закладів освіти. У Бельгії з'явився новий тип університету - університет комплексної підготовки, що поєднує наукові дослідження та підготовку фахівців із широкого кола професій. У процесі реформ відбулися зміни у співвідношенні між університетами та спеціалізованими вишами. У Франції, де система вищої освіти традиційно ґрунтувалася на спеціалізованих вишах, у 90-х роках організувався новий єдиний тип навчального закладу – університет. Провідним типом освітньої установи у розвинутих країнах є нині університет чи вуз університетського типу. На думку зарубіжних науковців, саме в університетах – ключовому секторі освітніх систем, пов'язаних із науковими дослідженнями та виробництвом, – формується економічне, політичне, наукове, культурне майбутнє країни. У 90-х роках у зарубіжних країнах почала здійснюватись перебудова вищої освіти. Вона була викликана, перш за все, потребою у вирішенні головної суперечності між високими вимогами, що пред'являються сучасним суспільством до фахівців та недостатнім рівнем їхньої професійної підготовки, необхідністю надання широких можливостей для отримання різносторонньої підготовки людям у будь-якому віці, оновлення змісту вищого освіти у зв'язку зі зростанням обсягу інформації та виникненням безлічі нових професій, а головне – забезпечення демократичних умов розвитку освітньої сфери. Реформи освіти 90-х модифікували організацію підготовки фахівців у розвинених країнах світу. Насамперед, у ці роки почало реалізовуватися прагнення країн Європейського співтовариства (ЄС), спрямоване на створення єдиного освітнього простору. У зв'язку з цим у європейських державах розробляються національні програми, в яких велика увага приділяється підготовці висококваліфікованих спеціалістів: визначаються стандарти професійного навчання студентів у ЗВО та критерії підготовки, апробуються моделі багаторівневих та варіантних систем безперервної вищої освіти. Метою сучасної університетської освіти за кордоном є забезпечення широкої взаємопов'язаної та взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки фахівців. Для цього у зарубіжних університетах створені всі необхідні умови. Структура університетів дозволяє здійснювати гнучку організацію освітнього процесу: варіювати за потреби навчальний матеріал, надавати студентам вибір у вивченні дисциплін, організовувати комплексні наукові дослідження, тобто готувати різнобічно

освічених фахівців за існуючими та за новими спеціальностями, яких зумовлено розвитком науки та потребами практики. Тенденція інтеграції у вищій освіті, що виражається в адміністративному та академічному об'єднанні різних навчальних закладів, виявилася у створенні міждисциплінарних підрозділів (у США – «центри відкриттів» та департаменти, у Бельгії – «навчально-наукові об'єднання»), які надають студентам унікальні можливості у придбанні нових інтегративних знань та проведення міждисциплінарних наукових досліджень. Інтегративні зміни, спрямовані на здійснення міждисциплінарної навчально-наукової підготовки фахівців, зближення традиційної загальнонаукової освіти зі спеціальним та професійним навчанням студентів, їх практичною спрямованістю, є однією з провідних тенденцій університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформи вищої освіти в зарубіжних країнах торкнулися всіх основних сфер університетської освіти: її масштаби, функції, формування студентських контингентів, зміст навчальної підготовки фахівців, форми та методи навчання, організацію навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників. У ході реформування вищої школи у країнах яскраво проявилася тенденція до створення варіативних багаторівневих систем безперервної вищої освіти. Система освіти являє собою самостійний цикл навчання (кожен із них завершується отриманням відповідного диплома і розглядається як один із ступенів вищої освіти, що дає певне право при влаштуванні на роботу), є гнучкою та ефективною з економічної та педагогічної точки зору. Така система дозволяє регулювати підготовку фахівців, оскільки самі студенти, відповідно до своїх здібностей та цілей, визначають темп, характер, рівень навчання та за необхідності коригують напрям навчання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз окремих багаторівневих систем теоретичного та практичного навчання, який спрямований на оперативне задоволення потреб освіти та особистості самих студентів. Зростаюча актуальність перебудови вищої школи та визначення точок зростання з метою досягнення лідерства європейської системи вищої освіти зумовила пошуки шляхів підвищення ефективності освітньої політики. Реалізація мети обумовлює необхідність вирішення комплексу **завдань**: організаційну перебудову системи управління закладами освіти; врахування фактору персоналізації навчання та генерування можливостей для індивідуальних освітніх траєкторій студентів в умовах необхідності підвищення конкурентоспроможності закладів освіти; покращення якості викладання та розробки новітнього дизайну освітніх програм.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Характерною особливістю зарубіжної вищої освіти є організація «відкритого», «конкурсного» та «виборчого» набору студентів. Відкритий прийом означає пред'явлення мінімальних вимог до абітурієнтів. Основною вимогою до вступників є наявність

документа про успішне завершення повної середньої освіти. Вільний прийом до ЗВО є проявом демократичних тенденцій, що відбуваються в освітній політиці зарубіжних країн: надання рівних прав для всіх громадян при вступі до ЗВО, можливість обирати заклад освіти відповідно до інтересів, потреб, рівня підготовленості абітурієнта. Наслідком відкритого прийому до закладів освіти стало зростання контингенту студентів за останні десять років: у Бельгії Catholic School of Neurosis (м. Намюр, Бельгія) - у 2 рази. Конкурсний прийом проводять у закладах вищої освіти, які формують «елітарні групи студентів». До цих вузів належать приватні, дослідницькі університети. Вони пропонують абітурієнтам систему вступних іспитів, співбесід чи тестування. Деякі університети потребують надання характеристики, виданої школою або рекомендацій окремих осіб. Вибірчий (або селективний) прийом абітурієнтів застосовується в університетських коледжах вільних мистецтв та спеціалізованих факультетах, де існує відбір студентів, які вступають на навчання за програмами підвищеної підготовки у низці спеціалізованих галузей (музика, живопис, література, театр). У 90-ті роки відбулися суттєві зміни у змісті та структурі університетської освіти. Кардинально змінилося співвідношення освітнього, спеціально-предметного та професійного компонентів підготовки фахівця [6; 8].

Почала проявлятися тенденція до встановлення оптимального науково-обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичним та практичним блоками. У системах університетської освіти більше уваги приділяли спеціалізації студентів. Вона почала здійснюватися у багатьох зарубіжних університетах практично з перших курсів. Провідною ідеєю стала думка про те, що університети повинні готувати фахівців високого професійного рівня, які змогли б розпочати виконання своїх поліфункціональних обов'язків одразу після завершення навчання. Спрямованість університетської освіти на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців нерозривно пов'язана із загальною диференціацією та індивідуалізацією навчання. Почала зростати роль індивідуально-творчого розвитку кожного студента. Так, в університетах Королівства Бельгії широко проводиться персоналізоване навчання (personal system instruction) за планом Келлера. Відповідно до цього плану, робота студентів виконується в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими матеріалами. Самонавчання супроводжується переглядом відеофільмів, прослуховуванням фонограм, виконанням вправ, завдань. Студенти вибірково відвідують лекції та практичні заняття, консультуються з викладачами щодо проблемних питань. Перехід до наступного навчального розділу допускається за умови, якщо попередній матеріал вивчений та зданий у формі тестових випробувань. Іноді застосовується самооцінка та групова оцінка засвоєння знань, самостійна робота супроводжується щотижневими зустрічами студентів у групі та письмовими звітами. Поступовий перехід до предметної системи навчання зумовив застосування програм для індивідуального навчання, які дали можливість студентам визначати зміст професійного навчання та темпи його здійснення, рівень освіти, що відповідає їх інтересам, потребам та можливостям. Останніми роками відбулися значні зміни у організації процесу підготовки майбутніх фахівців. Впровадження технології модульного навчання дозволило здійснювати засвоєння навчальної інформації

блоками, визначити функції викладача як організатора освітнього процесу та керівника при розв'язанні проблемної ситуації.

Виходячи з цього, така нетрадиційна форма університетської освіти отримала згодом визнання як одного з етапів системи безперервної освіти, пропонуючи як традиційні рівні навчання та дослідження, так і підвищення загального культурного рівня дорослого населення. До тенденцій зарубіжної університетської освіти належить ідея створення міжнародного університету, яка виникла ще на початку ХХ століття. Сучасна концепція «світового університету», реалізована з урахуванням міжнародної інформаційної мережі, отримала втілення у Каліфорнії (1982 р.). Такий освітній консорціум, що забезпечує зв'язок існуючих освітніх інститутів у всіх країнах, виявляє орієнтацію на глобальну перспективу, прихильність до доктрини забезпечення рівноправного доступу до знання та високого рівня освіти. Н. Ладижець справедливо зазначає, що глобальна місія такого університету – залучення людства до ресурсів знання на міжнародній основі, вирівнювання освітніх можливостей та стандартів, розвиток світового інтелектуального потенціалу, забезпечення свободи вибору та взаєморозуміння. Створення всесвітньої телекомунікаційної освітньої мережі передбачає формування «всезагальної» університетської системи, що забезпечує достатній рівень підготовки, індивідуалізацію навчання, посилення міжнаціональних зв'язків, а отже, зацікавленість у соціальній стабільності та благополуччі. З цих позицій університетська освіта може розглядатися як провідний фактор у реалізації інтегративних зусиль націй, що надає спрямований вплив на формування тенденцій світового розвитку. Отже, досвід зарубіжної університетської педагогічної освіти становить сьогодні науково-практичний інтерес, оскільки в системі вищої освіти України також триває активний пошук нових розв'язань проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів та технологій професійно-педагогічного навчання студентів університетів. Вивчення зарубіжного досвіду та його впровадження у практику вітчизняних університетів сприятиме розв'язанню проблеми розробки вітчизняних стандартів вищої освіти, їх відповідності міжнародним стандартам та вимогам до фахівців широкого та інтегративного профілю.

Інтеграційні соціально-економічні, політичні процеси, що відбуваються в Європі, змушують поглянути на шляху реформування інститутів педагогіки дещо по-іншому і досліджувати природу цілей, змісту, технологій освіти педагога значно ширше. Русійною силою високорозвиненого суспільства є глобально конкурентний фахівець, розвиток якого ґрунтується на надважливих принципах збереження освітньої традиції у поєднанні з прогресивними зарубіжними практиками з формування найважливіших основ освітнього поля.

Бельгія, країна-новатор у питаннях модернізації системи професійної освіти на всіх її рівнях розширює горизонт розвитку учнів та пропонує їм великі можливості для здобуття спеціальності та набуття компетенцій, достатніх для початку професійної діяльності [5].

У сучасних умовах глобалізації та інтелектуалізації суспільства при перегляді парадигми освіти слід звернути увагу на важливість професійного досвіду, формування компетентності педагогів, їх прагнення до постійного саморозвитку. Підготовка педагогів включає в себе отримання педагогічних і дидактичних знань, надбання дослідницького і практичного досвіду. Однак, компетентність полягає не лише в отриманні професійної кваліфікації, але і в розвитку особистісно-професійних характеристик педагога, які можуть включати: нестандартне творче мислення, здатність прийняти відповідні рішення, ефективно застосування знань у відповідності з ситуацією, прагнення до самовдосконалення. Так, наприклад, на Всесвітньому саміті з підготовки вчителів (World Summit on Teaching Profession) відзначалося, що педагоги повинні підтримувати не лише вироблення навичок, але, що більш важливо, навчати способам мислення (мислення в критичних ситуаціях, прийняття рішень, творче мислення); навичкам взаємодії (спілкування, співробітництво); застосуванню різних технологій у роботі (зокрема, інформаційних і комунікаційних); особистої та соціальної відповідальності за успіх у сучасному світі» [1]. Мета дослідження є розкриття професійних ролей сучасного вчителя в Європі в цілому та в Бельгії зокрема. Це дослідження було засновано на широкому науковому огляді літератури та аналізі робіт, пов'язаних з професійним ростом викладачів у Бельгії. У дослідженні використовувалися такі джерела, як: публікації у вітчизняних і зарубіжних виданнях, наукові огляди українських і бельгійських вчених, документи і матеріали звітів ЮНЕСКО, юридичні документи Європейського Союзу і Бельгії.

1) професійна підготовка вчителя, його кваліфікація;

2) практична діяльність учителя [2]. У країнах Європейського Союзу в цілому та в Бельгії, зокрема, професійна освіта та підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів розглядається як навчання та виховання спеціалістів, що володіють широким потенціалом професійної творчості, організаторськими та комунікативними здібностями, необхідними для ефективною навчальною діяльністю, глибокими знаннями за вибраною спеціальністю та високим рівнем компетентностей. Українська дослідниця Л.П.Пуховська, проаналізувавши підготовку вчителів у країнах Європи, виділяє чотири її компоненти [3]:

– академічна традиційна (учителю відводиться роль «передавання» знань, а головна ціль його підготовки – досягнення високих знань у галузі професійної підготовки);

– технологічна (роль учителя така ж, як і при традиційній складовій, ціль підготовки полягає в професійній компетентності, отриманні фіксованих предметних знань і умінь, педагогічної майстерності);

– індивідуальна (пов'язана з гуманістичним підходом в освіті, який визначає людину, її цінність, свободу, активність центру педагогічного процесу);

– дослідно-орієнтована (формування у вчителя творчого і критичного мислення, досвіду навчально-дослідницької діяльності, пошук власного майстерності). Роль педагогів і школи в сучасному світі трансформується: вчителі інтегрують навчання з

особистими потребами, ефективно використовують ІКТ у навчанні, беруть участь в оцінці, в процесах підготовки та залучення батьків до життя школи і та інше.

Автор вказує на головні тенденції кожного періоду, які були спрямовані на вирішення відповідного блоку завдань. Професійні ролі вчителя, за версією ЮНЕСКО [4]:

- 1) організатор навчання;
- 2) конструктор спільного навчання;
- 3) організатор метакогнітивної рефлексії;
- 4) організатор рефлексії на тему етичних цінностей і світотворення;
- 5) організатор ефективного використання технологій у навчанні;
- 6) організатор комунікації різноманітними способами.

У проведеному аналізі результатів дослідження науковців [4; 5.] відзначається, що реформа системи освіти має значення для досягнення більш якісної ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі освіти. В цьому контексті в доповіді державам-членам Європейського союзу пропонується наступне:

- забезпечити моніторинг якості початкової педагогічної освіти;
- створити підвищення кваліфікації викладачів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Згідно з підготовкою щорічного звіту «Дослідження в освітній галузі», у Бельгії виникає проблема нестачі кваліфікованих вчителів. Основними причинами є труднощі із залученням найбільш підготовлених випускників школи до професії, умови попереднього виходу на пенсію, неможливість проходження перепідготовки для вчителів-педагогів і низький відсоток висококваліфікованих кадрів серед студентів. У цьому зв'язку уряд Фламандського співтовариства Бельгії затвердив концептуальні рішення та законодавчі акти у сфері освіти, які включають [6]:

- 1) обов'язкові вступні іспити для студентів, що вступають на педагогічні факультети;
- 2) здійснення підготовки вчителів у закладах вищої освіти ;
- 3) поглиблення програм початкової підготовки вчителів, удосконалення контенту з дидактики (теорії навчання), управління освітою, мультикультурним середовищем;
- 4) введення конкретної магістерської програми в галузі освіти;
- 5) пропозиція шляхів кар'єрного зростання для дорослих, які планують стати вчителями.

Компетентні викладачі створюють базу для забезпечення майбутніх професійних кадрів знаннями та практичними навичками з обраної спеціальності. Вони виступають гарантом якості вищої освіти, що є однією з основних умов уніфікації європейського освітнього простору [4;7].

Забезпечення якості в системі вищої освіти реалізується за допомогою :

- 1) внутрішнього моніторингу оцінки якості;
- 2) зовнішньої оцінки конкретної освітньої програми (наприклад, звіти по самооцінці, які виконуються зовнішніми групами за оцінками, які узгоджені з Радою фламандського коледжу університету та Міжвузівською фламандською радою).

3) проведення реформ, які спрямованих на підвищення якості освіти, які ґрунтуються на зовнішньому та внутрішньому моніторингу в системі освіти та забезпечують гарантії розвитку протягом усієї кар'єри. У Фландрії розроблені критерії відповідності професійним вимогам, які включають:

– профіль кар'єри (профіль кар'єри): критерії відповідності професійним вимогам для досвідчених викладачів;

– базові компетенції: що кожен учитель, який починає працювати повинен знати, уміти і робити.

На сучасному етапі діють такі вимоги критеріїв відповідності професійним учителям структуровані таким чином:

1. А) Універсальні критерії (Загальне ставлення):

A1 рішучість (Determination): готовий прийняти заходи і взяти на себе відповідальність;

A2 ставлення до людей (Relational approach): прояв почуття, почуття в спілкуванні з іншими людьми;

A3 критичне мислення: до власного погляду, поглядів і цілей інших при обговоренні; перевірка можливостей і варіантів для певних цілей, перш ніж прийняти певну позицію;

A4 допитливість (Curiosity): пошук ситуацій для розширення та підвищення компетенцій;

A5 здатність до організації (Talent for organization): уміння планувати та здійснювати координацію для ефективного досягнення цілей;

A6 готовність до співробітництва (A feeling of cooperation): спільна робота над загальними завданнями;

A7 відповідальність (Responsibility): участь у шкільному співтоваристві та розвиток учнів;

A8 гнучкість (Flexibility): адаптація до змінних умов в освіті.

Важливість дослідження відповідності критеріям професійного зростання полягає в забезпеченні орієнтирів для розвитку, з метою створення професійних вимог до якісної підготовки педагога, а також для стимулювання власного професійного розвитку. Бельгія, прийнявши загальноєвропейські рекомендації щодо освіти, визначає пріоритетними об'єктами особистісного та методичного розвитку, наприклад, майбутнього вчителя іноземної мови, його поведінку, мотиви, цінності, ідеали, риси особистості, знання, уміння та навички, а також уміння навчатися протягом усього життя. Вчитель повинен також мати певну мовну компетентність, яка спрямована на отримання таких навичок, які б допомогли підготувати учнів до різних ситуацій. У професійну компетентність майбутнього педагога у Бельгії входять різні за метою та змістом компетенції, що включають мотиваційний, емоційно-вольовий, оціночний компоненти, пов'язані з когнітивними компонентами та компонентом поведінки. Якість підготовки вчителя багато в чому залежить від рівня кваліфікації тих, хто його навчає.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

В умовах створення єдиного європейського освітнього простору зарубіжний досвід становлення освітніх систем є надзвичайно корисним джерелом інформації для визначення провідних напрямів реформування національної системи професійної освіти. Бельгія, яка є країною-новатором з питань організації системи професійної освіти, володіє міцною теоретичною й перевіреною практичною базою освіти, підґрунтям якої є складний історичний та національний шлях становлення країни, принципи полікультурності, професійно-орієнтованого навчання й систематичний контроль за вирішенням освітніх питань з боку держави, яка вважає освітню політику пріоритетною.

Важливість дослідження стає дедалі важливішим у сучасній дійсності. Проте, реалізація цієї ролі неоднозначна, але може включати обмін результатами досліджень, підготовку спільних публікацій з колегами і студентами або проведення практичних досліджень. Педагоги, які контролюють доступ до професії, перетворюють ці рамки на конкретні цілі (якісні критерії) і визначають способи, якими вони можуть бути досягнуті. (Intermediary): освітні заклади та школи несуть спільну відповідальність за підготовку вчителів, поділяють загальну спрямованість навчального процесу майбутніх вчителів. Враховуючи соціальну відповідальність вчителів-педагогів у процесі навчання студентів та майбутніх вчителів, навчання протягом усього життя здається очевидним та необхідним. Саме безперервність професійного навчання – основа формування спеціаліста нового покоління. Якість підготовки викладачів є інтегральною характеристикою, що показує ефективність професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, її відповідність потребам та очікуванням держави, громадськості, студентів та їхніх батьків.

З огляду на перспективні шляхи розвитку системи професійної освіти Бельгії й недостатнє вивчення цієї галузі в Україні, окреслюємо **подальші напрями дослідження**: освіта й підготовка педагогічних працівників в університетах Бельгії; особливості вищої освіти професійного спрямування у межах вищої школи; професійна освіта Бельгії як ключова складова частина неперервної освіти; професіоналізація початкової освіти, демократизація вищої школи.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Education at a Glance: OECD Indicators. OECD Publishing. 2011. DOI: 10.1787/eag-2011-en.
2. Боднар, С.С., 2016. Професійно-особистісні характеристики сучасного вчителя в Канаді. *Сучасні проблеми науки та освіти*, 6. [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://science-education.ru/article/view?id=25532>>.

3. Пуховська, Л. П., 2000. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході. *Наукові праці. Педагогіка* / ЧДУ імені Петра Могили. Миколаїв: НаУКМА, 7 (1), 20–22.
4. Davies John L. New Universities: Their Origins and Strategic Development. *International Higher Education: an encyclopedia* / edited by Philip G. Altbach. Garland Publishing Inc., New York & London, 1991. 205–231.
5. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process. – Eurydice, 2007. 87–99.
6. Johansson, Toril. 2007. Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. *IAU Horizons*, 13, (4), 1–4.
7. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E., 2009. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution a Report Prepared for the UNESCO World Conference on Higher Education.
8. Belfield, C. R., & Levin, H. M., 2002. Education privatization: causes, consequences and planning implications, Paris: UNESCO. Available at: <<http://www.unesco.org/iiep>>.

DEVELOPMENT STRATEGIES OF THE HIGHER PROFESSIONAL SCHOOL OF THE KINGDOM OF BELGIUM IN THE CONTEXT OF RESEARCHING THE PROBLEMS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Oksana Horbatiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of Educational Institutions,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>
oksana-kp@ukr.net

Yaroslav Hordiichuk,

postgraduate student of the first year of study,
Department of Pedagogy and Education Management,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2241-2897>
opndf24.hordiichuk@kpnu.edu.ua

Abstract. The article substantiates the role and place of universities in the Kingdom of Belgium within the overall higher education system, the types of universities, the content, structure, and functions of university education. It analyzes the causal relationships in the development of educational processes and demonstrates the differences between

educational phenomena that are universal, specific, or singular in nature, as well as the features of the multi-level system of professional training. The identified prospects include the organization of the educational process and postgraduate professional development of teachers, as well as the key trends in the development of the Belgian education system.

The focus is placed on the fact that, in the context of educational reform, the content of education is undergoing a fundamental transformation – from knowledge-based priorities to a competency-based approach. The methods of its implementation must also change accordingly. In particular, studying the experience of Belgian universities helps identify effective approaches to modernizing the learning process, implementing innovative teaching methods, and developing key competencies among students.

Professional training of specialists has been and remains an important task for society and the state throughout different historical periods. In an era of globalization, integration, and increasing interdependence among countries, the development and improvement of national higher education depend directly on the timely adoption of the best pedagogical practices and progressive educational achievements of other countries.

Keywords: development of educational processes; reform of the educational sector; higher education system of the Kingdom of Belgium.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Education at a Glance: OECD Indicators. OECD Publishing. 2011. DOI: 10.1787/eag-2011-en.
2. Bodnar, S.S., 2016. Profesiino-osobystisni kharakterystyky suchasnoho vchytelia v Kanadi [Professional and special characteristics of a daily teacher in Canada]. *Suchasni problemy nauky ta osvity*, 6. Dostupno: <<https://science-education.ru/article/view?id=25532>>.
3. Пуховська, Л. П., 2000. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході. *Наукові праці. Педагогіка / ЧДУ імені Петра Могили*. Миколаїв: НаУКМА, 7 (1), 20–22.
4. Davies John L. New Universities: Their Origins and Strategic Development. *International Higher Education: an encyclopedia* / edited by Philip G. Altbach. Garland Publishing Inc., New York & London, 1991. 205–231.
5. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process. – Eurydice, 2007. 87-99.
6. Johansson, Toril. 2007. Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. *IAU Horizons*, 13, (4), 1–4.
7. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E., 2009. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution a Report Prepared for the UNESCO World Conference on Higher Education.
8. Belfield, C. R., & Levin, H. M., 2002. Education privatization: causes, consequences and planning implications, Paris: UNESCO. Available at: <<http://www.unesco.org/iiep>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-28-40>

УДК 378:005.342

Кучинська Ірина Олексіївна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5025-4920>

kuchynska.iryana@kpnu.edu.ua

Ванг Джинг,

аспірантка третього року навчання.

кафедра педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-8840>

opndf22.vanh@kpnu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРИЙОМИ СУЧАСНОГО УСПІШНОГО ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Анотація. У статті акцентується увага на пріоритетах успішного інноваційного освітнього менеджменту. Зазначається, що сучасна освіта має готувати людину, котра здатна жити в динамічно змінному світі, сприймати його змінність як суттєву складову власного способу життя. Трансформаційні процеси та неперервна інформаційна змінність обумовлюють введення молоді людини в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. У цьому аспекті, акцентується, що тільки *інноваційна* за сутністю освіта може сформувати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, котра керується в житті власними знаннями і переконаннями.

Підкреслюється, що в епоху глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій, освіта вже не є лише інструментом для передачі знань, але й стала важливим способом формування інноваційного мислення та всебічного розвитку. Менеджери у сфері освіти відіграють у цьому процесі життєво важливу роль, а інноваційні технології та методи управління освітою стають основною силою, що сприяє прогресу в освіті. У цьому контексті визначається важливість розгляду декілька сучасних та успішних інноваційних методів та технологій управління освітою, включаючи прийняття рішень, що базуються на даних (Data driven decisions), а саме персоналізоване навчання, міждисциплінарне співробітництво та впровадження соціально-емоційного навчання.

Наголошується, що рівень управлінської культури є важливим показником рівня професіоналізму. Визначальними характеристиками рівня управлінської культури у діяльності керівника виступають ціннісні основи управління, моделі поведінки керівника, стилі управління. При цьому важливу роль мають відігравати управлінські здатності, які ми визначаємо як міру реалізації управлінських компетентностей.

Зауважується, що важливу роль у становленні нової управлінської культури відіграють ціннісні основи управління, до складу яких входить нове управлінське мислення (життєва позиція керівника, цінності освіти, цінності людини, духовні цінності), нова стратегія управління, нові управлінські технології. Ціннісні орієнтири в управлінні закладом освіти виступають сьогодні важливим показником рівня організаційної культури, рівня мотивації до інноваційних змін у вищій школі, рівня згуртованості організації, рівнем розвитку навчального закладу. При ціннісному управлінні посилюється рівень цілепокладання, що набуває переважно мотиваційного характеру, зростає функція підтримки, забезпечується розвиток творчого потенціалу науково-педагогічного персоналу.

Ключові слова: прийоми; технології; інновації; освітній менеджмент; організаційна культура; лідерство.

1. Вступ / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, у період значних освітніх реформ погляди науково-педагогічних працівників все більше концентруються на удосконаленні педагогічних технологій, їх значущості та позитивної результативності. Педагогі прагнуть визначити оптимальний природний алгоритм, що раціоналізував би діяльність суб'єктів навчання і виховання стосовно підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Ми розуміємо, що успішна технологізація навчально-виховного процесу означає відмову, від довільності, невизначеності у побудові педагогічного процесу і перехід до чіткої наукової вмотивованості кожного його елемента, етапу, максимальної спрямованості на ефективний результат.

Сучасна освіта має готувати людину, котра здатна жити в динамічно змінному світі, сприймати його змінність як суттєву складову власного способу життя. Трансформаційні процеси та неперервна інформаційна змінність обумовлюють введення молоді людини в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. У цьому аспекті, акцентується, що тільки *інноваційна* за сутністю освіта може сформувати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, котра керується в житті власними знаннями і переконаннями.

Варто усвідомлювати, що реформування освіти досягне своєї стратегічної мети лише тоді, коли модернізація освіти набуде ознак еволюційно-прогностичного процесу, який, із одного боку, опирається на позитивні надбання національної науки і практики, а з другого – адекватно реагує на запити й тенденції всього суспільного розвитку.

В епоху глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій, освіта вже не є лише інструментом для передачі знань, але й стала важливим способом формування інноваційного мислення та всебічного розвитку. Менеджери у сфері освіти відіграють у цьому процесі життєво важливу роль, а інноваційні технології та методи управління освітою стають основною силою, що сприяє прогресу в освіті. У цьому контексті, важливо розглянути декілька сучасних та успішних інноваційних методів та технологій управління освітою, включаючи прийняття рішень, що базуються на даних (Data driven decisions), а саме персоналізоване навчання, міждисциплінарне співробітництво та впровадження соціально-емоційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інноваційного успішного освітнього менеджменту знаходиться у колі наукових інтересів багатьох вчених, педагогів й психологів: Г. Єльнікової, Л. Онищук, Ю. Палехи, П. Щербаня, Г. Тимошко, Н. Крилової, І. Зарецької, М. Поташника, В. Лазарева, В. Сергєєвої, Т. Шамової, Є. Ямбурга, Чжан Бінсянь, Ван Янь, Ю. Чжао, Ван Сяомін, Лі Цзяньцзюнь, Лю Сяодун та ін. Актуалізація питань перспективного менеджменту, інноваційного освітнього розвитку, становлення та зміст нових технологій навчання і виховання, професійної готовності до впровадження інноваційних освітніх технологій з урахуванням сучасних пріоритетів освіти залишаються перспективними та значущими. Ця проблематика є прерогативою у дослідженнях Університету менеджменту освіти НАПН України, Інституту педагогіки НАПН України, науково-педагогічною спільнотою Китаю.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення ключових прийомів та технологій сучасного освітнього менеджменту. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення **завдань**: визначити та проаналізувати перспективні прийоми та технології інноваційного освітнього менеджменту.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз праць відомих вчених Ю. Чжао, К. Френка, (2018); Л. Дарлінг-Хаммонд, К. Кук-Харві, Д. Ошер, (2019). Chen Yongsheng (2019) «Застосування великих даних в освітньому менеджменті»; Чжан Бінсянь, Ван Янь (2020); Ван Сяомін, Лі Цзяньцзюнь (2021); Лю Сяодун (2022) «Навчальний дизайн і управління проектним навчанням»; Дж. Дурлак, Р. Вайсберг, Р. Тейлор, і К. Шеллінгер (2022) дає можливість визначити, що з розвитком технологій, система освіти здатна збирати об'ємні індивідуальні дані про навчальну діяльність молоді, успішність і тенденції їх розвитку. Було встановлено, що завдяки аналізу цих даних керівники освітніх установ можуть більш якісніше оцінити статус навчання та приймати цілеспрямовані рішення. Наприклад, *системи управління навчанням (LMS)* допомагають педагогам краще розуміти потреби та прогрес учнівської молоді, аналізуючи їх залучення до навчальної діяльності, результати тестів та виконання самостійних завдань [1].

Адміністратори навчальних закладів, як стверджують науковці Чжан Бінсянь, Ван Янь («Великі дані сприяють покращенню викладання») також можуть використати аналіз індивідуальних даних для вимірювання ефективності навчання та внесення відповідних покращень. Наприклад, оцінка того, чи ефективні певні курси та методи навчання? Чи потрібні коригування стратегій навчання? За допомогою аналізу даних освітні менеджери зможуть спрогнозувати труднощі, з якими можуть зіткнутися ті хто навчається, і вжити превентивних заходів, скажімо, надаючи додатковий навчальний курс або індивідуальну підтримку [2].

Надзвичайно важливо, у контексті вище зазначеного, звернути увагу на розробку *індивідуальних траєкторій навчання*. Слід зауважити, що індивідуальне навчання за допомогою «інноваційних освітніх технологій», надає можливість персоналізованого навчання. Системи управління навчанням можуть розробити персоналізовані траєкторії навчання на основі інтересів, здібностей та прогресу навчання кожного студента. Такий підхід дозволяє студентам навчатися у зручному для них темпі та виконувати завдання у зручний для них час [3].

Безумовно цікавим та конструктивним є *адаптивне навчання* – це технологія, яка автоматично коригує контент залежно від успішності особистості у режимі реального часу. Завдяки *використанню штучного інтелекту* платформи адаптивного навчання можуть надавати індивідуальний контент та методи оцінки для різних студентів, гарантуючи, що кожен зможе навчатися на тому рівні, який йому найбільш підходить. Цей персоналізований досвід навчання може покращити якість засвоєння знань [4].

Сучасний інноваційний менеджмент освіти, як наголошують автори роботи «Міждисциплінарне співробітництво та проектне навчання» Л. Дарлінг-Хаммонд, К. Кук-Харві, Д. Ошер, повинен висвітлювати важливість *міждисциплінарної співпраці*. Ця співпраця не повинна обмежуватися взаємодією між викладачами, вона має включати інтеграцію різних дисциплін. Наприклад, освіта STEAM (поєднання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики) спонукає учнів використовувати знання у різних галузях на вирішення практичних завдань у вигляді інтеграції кількох дисциплін. Цей інноваційний підхід до управління розвиває у студентів критичне мислення та творчі здібності [5].

Зауважимо, що «*проблемно-орієнтоване навчання*» (PBL) [6] – це інноваційний спосіб навчання, в якому особлива увага приділяється навчанню за допомогою практичних проектів. Цей метод не тільки сприяє розвитку практичних здібностей студентів, але й покращує їх навички роботи в команді.

Успішний менеджмент у сфері освіти, як зазначають вчені Дж. Дурлак, Р. Вайсберг, Р. Тейлор фокусується не лише на академічних досягненнях студентів, а й на розвитку їх емоційних та соціальних навичок. *Соціально-емоційне навчання (SEL)* як інноваційна освітня концепція впроваджується у все більшу кількість навчальних закладів. SEL допомагає навчитися управляти емоціями, будувати позитивні відносини, приймати відповідальні рішення та розвивати сильну самосвідомість та співчуття [7].

Керівники системи освіти повинні надати своїм науково-педагогічним працівникам можливість навчитись використанню SEL, щоб вони могли грамотно інтегрувати соціально-емоційне навчання у їхню повсякденну роботу. У той же час, освітні менеджери повинні надати достатні ресурси та підтримку для реалізації SEL, наприклад, розробку конструктивних й креативних заходів та надання ресурсів психологічного консультування. Завдяки цьому методу управління навчальними закладами зможуть не тільки покращити успішність молоді, а й «створити здоровішу культуру та атмосферу в кампусі» [8].

Сьогодні, все частіше акцентується увага на пріоритети успішного менеджменту, його ключові аспекти (див. рис. 1). Багато представників сучасного освітнього менеджменту підкреслюють важливість організаційної культури у процесі моделювання результативних інноваційних технологій.

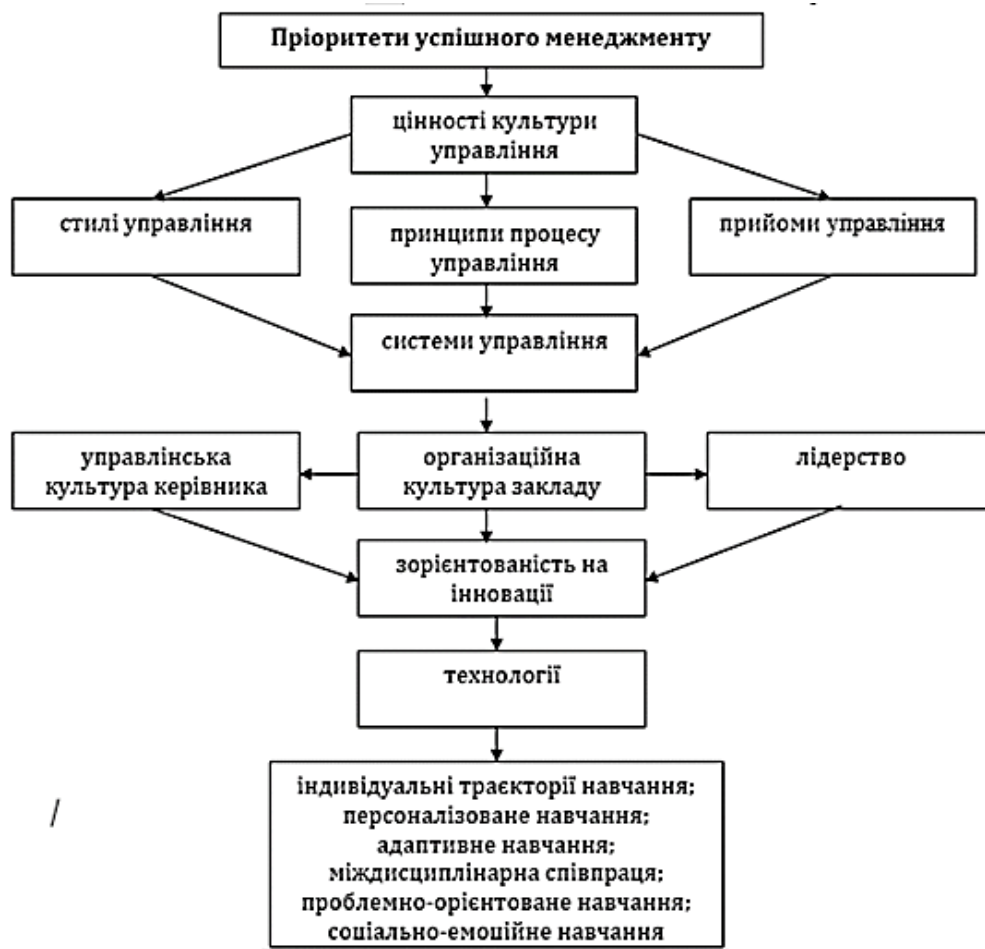


Рис. 1. Ключові аспекти інноваційного освітнього менеджменту

Безумовно, стан розвитку організаційної культури сучасного закладу освіти залежить від рівня розвитку організаційної культури його керівника. Нові соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблеми культури управлінської діяльності керівника начального закладу. В основу культурологічного підходу в теорії управління

закладу загальної середньої освіти покладено нову освітню парадигму, що характеризується гуманістичними засадами, ціннісними орієнтаціями та визначенням культури як провідної стратегії у розвитку людини XXI століття. Очевидним стає той факт, що саме культура управління, яка формує ціннісні основи освітнього закладу, виступає головним чинником модернізаційних процесів та постає важливою умовою ефективного менеджменту.

Аналіз сучасних проблем культури управління, як відомо досліджено у працях Г. Єльнікової, Л. Онищук, Ю. Палехи, П. Щербаня, Г. Тимошко, Н. Крилової, І. Зарецької, М. Поташника, В. Лазарева, В. Сергєєвої, Т. Шамової, Є. Ямбурга. На думку вчених, культура управлінської праці керівника гармонізує освітнє середовище, забезпечує його інноваційний розвиток, сприяє реалізації освітніх реформ. Головним завданням культури управління визначено формування управлінського кругозору керівника, що забезпечить йому високий рівень сучасної професійної культури. Основні ознаки культури управління подано у працях Г. Єльнікової, Л. Онищук. Так, Л. Онищук визначає культуру управлінської діяльності керівника через навчально-інформаційну культуру, яку розглядає через призму професійної характеристики, ступеня психологічного, соціального та професійного розвитку, системи знань, переконань, цінностей, а особливо *принципів* і способів управлінського досвіду.

Надзвичайно важливо, щоб у своїй діяльності керівник закладу освіти дотримувався основних принципів педагогічного менеджменту, завдяки яким побудований ним процес технологізації освітньої діяльності буде відбуватися більш конструктивніше, якісніше та інноваційніше. Вважаємо за потрібне, акцентувати увагу на ключових принципах, а саме:

Принцип єдності централізму та демократії є одним із фундаментальних факторів, що забезпечує ефективність управлінської діяльності керівника закладу освіти як менеджера навчально-виховного процесу.

Принцип соціальної детермінації в управлінні закладом освіти вимагає розуміння кожним із суб'єктів ЗО, а не тільки керівними кадрами, головних завдань у здійсненні підготовки молоді до продуктивної життєдіяльності на конкретному етапі історичного розвитку держави і у відповідній галузі.

Принцип гуманізації і психологізації націлений на подолання абсолютного керівництва й авторитаризму у відносинах між людьми, досягнення і постійне підтримання позитивного морально-психологічного клімату через повагу до особистості кожного члена колективу закладу освіти.

Принцип правової пріоритетності та законності вимагає узгодження діяльності менеджера освіти із законодавством країни в питаннях надання обов'язкових і додаткових освітніх послуг, організації праці, захисту прав людини.

Принцип науковості та компетентності передбачає всебічну поінформованість менеджера освіти як суб'єкта управління навчально-пізнавальним процесом й урахування ним різноманітних аспектів знань (правових, економічних психологічних, педагогічних, управлінських) під час реалізації своїх функціональних завдань, а також урахування різних соціальних зав'язків і факторів розвитку особистості.

Принцип інформаційної достатності в педагогічному менеджменті визначається його вирішальною роллю на всіх етапах управлінського циклу, що має місце під час керування макро- чи мікропедагогічними системами: оперативного аналізу, прогнозування планування, прийняття рішень, організації їх виконання, оцінки якості результатів коригування дій виконавців.

Принцип аналітичного прогнозування припускає здійснення реальних прогнозів к основі всебічного аналізу реальних ситуацій і побудови конкретних моделей функціонувань педагогічного процесу чи закладу освіти на кожному з їх рівнів і в різному часовому режимі оперативному, тактичному та стратегічному.

Принцип оперативного регулювання вимагає чіткості організації праці кожного члена колективу, визначення та розподіл їхніх функціональних і посадових обов'язків та функцій, постійну підтримку каналів прямого й зворотного зв'язку, налагоджену систему взаємодії всіх елементів керування, запрограмовану наявність резерву виконавців і відповідних енергоресурсів.

Принцип зворотного зв'язку за своєю сутністю спрямований на інформаційне забезпечення управлінської діяльності менеджера освіти.

Принцип наступності і перспективності припускає серйозне вивчення менеджером освіти провідних досягнень управлінської думки вітчизняних і зарубіжних авторів минулого та сьогодення, вдумливе використання і творчу переробку досягнень передового управлінського досвіду в соціально-педагогічній сфері, а не пряме його наслідування або копіювання.

Принцип стимулювання кадрів у професійній діяльності менеджера освіти, розуміється як створення сприятливих морально-психологічних і матеріальних умов, що сприяють творчій праці, посиленню інтересу до неї, відбиває об'єктивні закономірні функціонування соціально-педагогічної системи, відповідно до якої в будь-якій справі вирішальна роль належить виконавцям.

Принцип фінансової і ділової ініціативи, фіксує принципові зміни в системі економічних відносин, у яких перебувають заклади національної системи освіти.

Безумовно, ці принципи стануть вагомими і важливими у процесі формування управлінської культури сучасного менеджера освіти.

Наголосимо, що управлінська культура менеджера освіти – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із *ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій*.

Вважаємо за необхідне, підкреслити, що до складових управлінської культури менеджера освіти відносять:

- управлінську етику як складову загальної етичної культури, що визначає професійну честь, гідність, обов'язок і характеризується самокритичністю, стриманістю у судженнях, відкритістю тощо;
- організаційну культуру, що характеризує рівень професійної діяльності;
- загальну культуру особистості керівника, яка визначає його духовну зрілість;
- розумову культуру як визначальну характеристику професійної діяльності управління;

– комунікативну культуру або культуру спілкування – здатність налагоджувати стосунки, гармонізувати середовище, а також правову, естетичну, екологічну культури.

Загально визнано, що рівень управлінської культури є важливим показником рівня професіоналізму. Визначальними характеристиками рівня управлінської культури у діяльності керівника виступають ціннісні основи управління, моделі поведінки керівника, стилі управління. При цьому важливу роль мають відігравати управлінські здатності, які ми визначаємо як міру реалізації управлінських компетентностей. Серед таких здатностей: здатність до постійного оновлення знань. Загально визнано, що сьогодні – це одна з ключових компетентностей керівника. І це цілком закономірно, адже для того, щоб провести якісь певні зміни в закладі освіти, необхідно самому добре уявити, що несуть із собою ці зміни, як вони будуть впливати на якість освітнього процесу. Всеохоплююча освіта визнана однією із важливих стратегій нового менеджменту. Здатність перемагати труднощі представляє суттєву ознаку лідера та якість культури управління, здатність до самоактуалізації як естетичне, інтелектуальне, духовне та особистісне зростання набуває ознак нової управлінської філософії і представляє важливу сферу самовдосконалення менеджера освіти. Здатності до комунікацій, творчості, уміння працювати у командах, гармонізувати оточуюче середовище – становлять ядро нової управлінської культури керівника. Отже, здатності менеджера освіти виступають і як певний ступінь професійних компетентностей керівника, і як рівень його управлінської культури.

Важливу роль у становленні нової управлінської культури відіграють ціннісні основи управління, до складу яких входить нове управлінське мислення (життєва позиція керівника, цінності освіти, цінності людини, духовні цінності), нова стратегія управління, *нові управлінські технології*. Ціннісні орієнтири в управлінні закладом освіти виступають сьогодні важливим показником рівня організаційної культури, рівня мотивації до інноваційних змін у вищій школі, рівня згуртованості організації, рівнем розвитку навчального закладу. При ціннісному управлінні посилюється рівень цілепокладання, що набуває переважно мотиваційного характеру, зростає функція підтримки, забезпечується розвиток творчого потенціалу науково-педагогічного персоналу.

Зазначимо, показником рівня управлінської культури керівника виступає стиль управління. Нова культура управління вищою школою зорієнтована на демократичний стиль управління, що ґрунтується на гуманістичних засадах теорії управління і визначається процесами демократизації життєдіяльності. У теорії управління цей стиль має декілька назв: стиль підтримки та парсипативний стиль, що зорієнтований на командну діяльність, нові види комунікацій. Аналіз наукової літератури та практики стверджує, що робота у командах (почуття єдності, причетності до спільної справи тощо) має більшу ефективність, ніж результат однієї людини, навіть, якщо ця людина – керівник. Теоретики менеджменту застосовують для пояснення цього феномену термін "синергія" (синтетична, спільна енергія). Вважається, що створити команду – це все одно, що знайти точку опори [9].

На думку відомого дослідника теорії управління Тома Лемберта на зміну ері інформації у XXI столітті прийшла ера мудрості (знань), тому інтелектуальний потенціал керівника, лідера освіти, професіонала, його духовна зрілість стає потужним генератором розвитку *освітньої організації*.

Слід зазначити, що *різні управлінські ситуації вимагають різних способів і прийомів впливу на персонал*, тобто керівник-лідер мусить уміти поводитися по-різному в різних ситуаціях [10].

Головні риси, які мають бути властиві лідерів в сучасній освітній організації, на думку багатьох менеджерів визначаються, як:

- мистецтво бути рівним, тобто здатність налагоджувати й підтримувати систему відносин між людьми;

- мистецтво бути керівником, тобто здатність керувати підлеглими, долати труднощі вирішувати всі проблеми, що приходять до керівника разом з владою та відповідальності

- мистецтво розв'язувати конфлікти – здатність виступати в ролі посередника між двома сторонами в конфлікті, врегульовувати неприємності, пов'язані з психологічними стресами;

- мистецтво обробляти інформацію – здатність побудувати систему комунікацій організації, одержувати надійну інформацію та ефективно її оцінювати;

- мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми та рішення в умовах, коли альтернативні варіанти, дії, інформація та цілі незрозумілі та викликають сумнів;

- мистецтво розподіляти ресурси в організації – здатність вибрати потрібну альтернативу, знайти оптимальний варіант за умов обмеженості часу та недоступності інших ресурсів;

- хист підприємця – здатність до впровадження інновацій;

- мистецтво самоаналізу – здатність розуміти позицію лідера та його роль в організації, вміння бачити те, як він впливає на організацію.

Керівників організацій, *зорієнтованих на інновації*, а особливо у сфері технологій називають у науковій літературі *«перетворюючими лідерами»*, яким повинно бути притаманне:

- бачення ситуації, проблеми, тобто створення у своїй уяві образу організації та «перенесення» свого бачення у свідомість персоналу, розробка конкретних шляхів і засобів досягнення мети;

- прихильність (відданість) до організації: організація – другий дім, усі блага – для організації;

- творчі здібності – пошук нового, перетворення існуючого на краще;

- твердість духу, висока вимогливість, право нагороджувати і карати, позитивне ставлення до єдиноначальності;

- уміння спілкуватися – ділове спілкування, інформування підлеглих, оточення;

- уміння ризикувати – спонукання персоналу до інновацій, оцінювання поведінки з урахуванням ситуації;

- уміння знаходити елегантні та прості рішення складних проблем;

– уміння зберігати спокій у кризових ситуаціях, що спонукає оточуючих також зберігати спокій та діяти продумано.

Таким чином, саме такий лідер-новатор використовуючи ефективні прийоми зможе ініціювати в закладі якій він очолює інноваційну програму щодо удосконалення навчально-виховного процесу та високої якості технологізації.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи вище наведений матеріал, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на наступних аспектах.

Використання сучасних інноваційних технологій та методів управління освітою відкриває нові шляхи підвищення якості освіти. Від прийняття рішень на основі індивідуальних даних студента до персоналізованого навчання, від міждисциплінарного співробітництва до соціально-емоційного навчання, ці технології та методи не тільки змінюють певні способи надання освіти, але й сприяють більш цілісному розвитку студентства. При використанні цих інноваційних інструментів адміністратори освіти мають можливість гнучко адаптувати стратегії до оптимально-прогресивних освітніх результатів.

Нові соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблеми культури управлінської діяльності керівника закладу освіти. Конструктивне вирішення цього питання приведе до більш логічного моделювання процесу технологізації у вищій школі.

Постійно впроваджуючи інноваційні технології та вдосконалюючи методи управління освітою, ми зможемо якісніше розвивати більше талановитої молоді з глобальними поглядами, схильних до нестандартного, креативного й творчого мислення.

Перспективним напрямом подальших досліджень є модернізація та удосконалення освітніх технологій з урахуванням реалій сьогодення.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Chen, Y., 2019. Застосування великих даних в освітньому менеджмент, 227.
2. Чжан Б., Ван Янь, 2020. Великі дані сприяють покращенню викладання, 152.
3. Чжао Ю., Френк К. А., 2018. Розробка індивідуальних траєкторій навчання, 175.
4. Ван, Сяомін, Лі, Цзяньцзюнь, 2021. Технологія адаптивного навчання, 129.
5. Дарлінг-Хаммонд Л., Кук-Харві К., Ошер Д., 2019. Міждисциплінарне співробітництво та проектне навчання, 24 (3), 97-140.
6. Лю, Сяодун, 2021. Навчальний дизайн і управління проектом навчання, 40 (7), 15-22.
7. Дурлак, Дж. А., Вайсберг, Р. Б., Тейлор, Р. Д., Шеллінгер, К. Б., 2011. Введення соціально-емоційного навчання (*SEL*), 82 (1), 405-432.
8. ОЕСР, 2019. Тенденції формування освіти 2019. Париж: Видавництво ОЕСР.

9. Кучинська, І. О., 2020. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 292.

10. Кучинська, І. О., 2019. Керівник у сфері освіти: інтелігент, інтелектуал, менеджер-новатор. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]*, 27(2-2019). Кам'янець-Подільський, 59-63

11. Філософський енциклопедичний словник, 2002. Національна Академія наук України. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. Гол. редколегії В.І. Шинкарук, Київ: Абрис, 742.

TECHNOLOGIES AND METHODS OF MODERN SUCCESSFUL INNOVATIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT

Iryna Kuchynska,

doctor of pedagogical sciences, professor,
professor of the department of pedagogy and education management
Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5025-4920>
kuchynska.iryna@kpnu.edu.ua

Jing Wang,

postgraduate student in the third year of study
Department of Pedagogy and Education Management
Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-8840>
opndf22.vanh@kpnu.edu.ua

Abstract. The article focuses on the priorities of successful innovative educational management. It is noted that modern education should prepare a person who is able to live in a dynamically changing world, to perceive its variability as an essential component of one's own way of life. Transformational processes and continuous information variability determine the introduction of a young person into a very complex system of social relations, require from him the ability to make non-standard and quick decisions. In this aspect, it is emphasized that only innovative in essence education can form a person who lives according to modern innovative laws of globalization, is a comprehensively developed, independent, self-sufficient person who is guided in life by his own knowledge and beliefs. It is emphasized that in the era of globalization and rapid development of information technologies, education is no longer just a tool for imparting knowledge, but has also become an important way of forming innovative thinking and comprehensive development. Educational managers play a vital role in this process, and innovative technologies and methods of educational management are becoming a major force behind progress in

education. In this context, the importance of considering several modern and successful innovative methods and technologies of educational management, including decision-making based on data (Data driven decisions), namely personalized learning, interdisciplinary cooperation and the implementation of social-emotional learning, is determined.

It is emphasized that the level of management culture is an important indicator of the level of professionalism. The defining characteristics of the level of management culture in the manager's activity are the value bases of management, models of manager behavior, and management styles. At the same time, an important role should be played by managerial abilities, which we define as a measure of the realization of managerial competencies.

It is noted that an important role in the formation of a new management culture is played by the value foundations of management, which include new management thinking (life position of the manager, educational values, human values, spiritual values), new management strategy, new management technologies. Today, value orientations in the management of an educational institution are an important indicator of the level of organizational culture, the level of motivation for innovative changes in higher education, the level of organizational cohesion, and the level of educational institution development. With value management, the level of goal-setting is strengthened, which acquires a mainly motivational character, the support function increases, and the development of the creative potential of the scientific and pedagogical staff is ensured.

Keywords: techniques; technologies; innovations; educational management; organizational culture; leadership.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Chen, Y.g, 2019. Zastosuvannya velykykh danykh v osvith'omu menedzhmenti [Understanding the Great Data in Lighting Management], 227.
2. Chzhan Bin'syan', & Van Yan', 2020. Velyki dani spryyayut' pokrashchennyu vykladannya [Great tributes cover a better publication], 152.
3. Chzhao YU., & Frenk K. A., 2018. Rozrobka indyvidual'nykh trayektoriy navchannya [Development of individual trajectories of beginning], 175.
4. Van Syaomin, & Li Tszyan'tszyun', 2021. Tekhnolohiya adaptyvnoho navchannya [Adaptive learning technology], 129.
5. Darlinh-Khammond L., Kuk-Kharvi K., & Osher D., 2019. Mizhdystsyplinarne spivrobitnytstvo ta proektne navchannya [Interdisciplinary spivrobitnytstvo and project science], 24 (3), 97-140.
6. Syaodun, Lyu, 2021. Navchal'nyy dyzayn i upravlinnya proektnym navchannyam [Basic design and project management], 40 (7), 15-22.
7. Durlak Dzh. A., Vaysberh R. B., Teylor R. D., & Shellinher K. B., 2011. Vvedennya sotsial'no-emotsiynoho navchannya (SEL) [Social-Emotional Learning (SEL)], 82 (1), 405-432.

8. OESR, 2019. Tendentsiyi formuvannya osvity 2019 [Trends in the formation of lighting 2019]. Paryzh: Vydavnytstvo OESR.

9. Kuchyns'ka, I. O., 2020. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of a high school]: navchal'nyy posibnyk. Kam"yanets'-Podil's'kyu: Vydavets' PP Zvoleyko D. H., 292.

10. Kuchyns'ka, I. O., 2019. Kerivnyk u sferi osvity: intelihent, intelektual, menedzher-novator [Kerivnik in the field of education: intellectual, intellectual, innovative manager]. Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats' / Kam"yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrayiny [hol. red. Labunets' V.M.], 27 (2–2019), Kam"yanets'-Podil's'kyu, 59–63

11. Filosofs'kyu entsyklopedychnyy slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary], 2002. Natsional'na Akademiya nauk Ukrayiny. Instytut filosofiyi im. H.S. Skovorody. Hol. redkolehiyi V.I. Shynkaruk, Kyiv. Abrys, 742.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-40-56>

УДК 355.233.22

Ягупов Василь Васильович,

доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії
наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів з
фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем
фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту,
Національний університет оборони України
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8956-3170>

yagupow57@ukr.net

Свистун Валентина Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник науково-дослідної відділу
розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки та
спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту, ,
Національний університет оборони України
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7934-023X>

vis0902@ukr.net

ЗМІСТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Анотація. У статті обґрунтовано фундаментальне для теорії та методики фізичного виховання військовослужбовців поняття «зміст фізичного виховання»

військовослужбовців» та акцентувати увагу на необхідності оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців в умовах виконання бойових завдань. завдання із захисту держави від російського агресора.

Встановлено, що зміст фізичного виховання військовослужбовців має включати теоретичні та практичні знання щодо їх фізичного виховання та фізичної обізнаності – фізичної підготовленості та готовності – як військового професіонала до успішної військово-професійної діяльності; сюди входять такі знання: фізична культура і спорт військовослужбовців у цілому та окремих видів і родів військ, зокрема; здоровий спосіб життя військовослужбовців як суб'єктів екстремальних видів діяльності; сукупність практичних фізичних умінь, навичок і здібностей військовослужбовців певного виду і роду Збройних Сил, необхідних для успішної життєдіяльності у військовому середовищі, і практичних знань щодо їх формування, розвитку та вдосконалення; сукупність професійно важливих фізичних якостей військовослужбовців певного виду та роду Збройних Сил, необхідних для успішної реалізації службових компетентностей у військовому середовищі та практичних знань щодо їх формування, розвитку та вдосконалення; фізичну підготовленість військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових спеціалістів певного виду і роду Збройних Сил та про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби його формування, розвитку, вдосконалення та підтримки; фізичну готовність військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військовослужбовців певного виду і роду Збройних Сил та про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби його формування, розвитку і підтримки.

Результати теоретичних та емпіричних досліджень засвідчили, що проблема змісту фізичного виховання військовослужбовців є актуальною теоретико-прикладною проблемою теорії та методики їх фізичного виховання в різних видах і родах військ.

Ключові слова: фізичне виховання; зміст фізичного виховання; фізична підготовленість, фізична готовність; оптимізація.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Фізична культура, згідно з Законом України «Про фізичну культуру і спорт» – це «...діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя. Фізична культура має такі напрями: фізичне виховання різних груп населення, масовий спорт, фізкультурно-спортивна реабілітація; фізичне виховання різних груп населення...» [2]. Відповідно, фізичне виховання громадян, а насамперед фахівців в українському суспільстві є вкрай актуальною теоретичною та прикладною педагогічною проблемою у педагогіці фізичного виховання та спорту. Воно має представляти систему організаційно-педагогічних заходів, спрямовану на їх фізичне формування, розвиток,

удосконалення та підтримання у працездатному фізичному стані, формування, розвиток і вдосконалення основних життєво та професійно важливих фізичних якостей, рухових навичок і вмінь, необхідних для повноцінної життєдіяльності в суспільстві як соціального суб'єкта та успішної професійної діяльності як професійного суб'єкта.

Особливо проблема фізичного виховання фахівців важлива і вкрай необхідна в екстремальних видах діяльності. Наголошуємо, що «Для визначення змісту виховання військовослужбовців також слід мати чітке уявлення про **предмети виховного впливу** (виділ. наше). У всі віки представників педагогічної думки хвилювало питання про предмети виховного впливу та їхню ієрархію згідно зі значущістю. У давнину їх було три: на перше місце вони ставили **фізичне загартовування тіла** (виділ. наше), а після цього – формування розумових і моральних якостей. Поривання, воля, а також бажання, за Аристотелем, властиві навіть новонародженим дітям, оскільки розум і розсудливість звичайно появляються у них тільки з віком. Тому, вважав він, **турбота про тіло** (виділ. наше) має передувати турботі про душу, після тіла потрібно подбати й про виховання нахилів, щоб їх виховання сприяло вихованню розуму, а виховання тіла – вихованню душі. Таку думку поділяють багато інших представників педагогічної науки» [13, с. 216].

У зв'язку з цим проблема визначення змісту фізичного виховання військовослужбовців як суб'єктів екстремальних видів діяльності є вкрай актуальною як в теоретичному, так і практичному аспектах для вітчизняної педагогіки фізичного виховання та спорту.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження: обґрунтувати фундаментальне для теорії і методики фізичного виховання військовослужбовців поняття «зміст фізичного виховання військовослужбовців» та акцентувати увагу на необхідності оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців в умовах виконання ними бойових завдань щодо захисту держави від російського агресора.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для вирішення поставлених у науковій статті дослідницьких завдань контекстно та системно були використані теоретичні методи дослідження – системний і контекстний аналіз наукових джерел із проблеми статті, синтез й узагальнення наукових джерел, педагогічної та військово-професійної практики щодо фізичного виховання військовослужбовців, конкретизація результатів дослідження щодо змісту фізичного виховання військовослужбовців і необхідності його оптимізації.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Слід наголошувати про головну тенденцію в педагогіці фізичного виховання та спорту – це відсутність, практично, наукових досліджень із проблеми змісту фізичного

виховання різних категорій населення, оскільки є тільки поодинокі публікації. Так, дослідники наголошують, що «Зміст фізичного виховання забезпечує цілеспрямовану дію на фізіологічні системи організму з метою вдосконалення психофізичних, моральних і вольових якостей, ментальної та емоційної сфер життя студентів. **Зміст фізичного виховання включає сукупність різноманітних фізичних вправ, методів і методичних прийомів, форм, елементів організації, способів контролю та оцінки** (виділ. наше). У Законах України «Про фізичну культуру і спорт» та «Про освіту» визначено зміст фізичної культури студентів як самостійної сфери діяльності у соціокультурному просторі» [9, с. 2-3]. Таким чином, тут маємо, по-перше, повне нерозуміння авторами змісту фізичного виховання громадян, оскільки до нього вони відносять «сукупність різноманітних фізичних вправ, методів і методичних прийомів, форм, елементів організації, способів контролю та оцінки», оскільки вони належать до методичної складової фізичного виховання, а не до змістовної; по-друге, поняття «фізичний», «психофізичний» і «фізіологічний» не є синонімами, тобто має місце недотримання вимог термінологічного підходу до формулювання педагогічних понять у педагогіці фізичного виховання та спорту. Тут важлива термінологічна точність поняттєво-категоріального апарату, тобто «...має бути педагогічна культура та термінологічна точність науковця, тобто кожне педагогічне поняття має відображати тільки те, що йому «належить» у педагогіці та яку функцію воно реалізує у ній» [15, с. 346].

У вікіпедії зміст фізичного виховання визначається так: «теоретичні відомості: гігієна загальних і фізичних вправ; загальні відомості; заняття гімнастикою/сприяють загальному фізичному розвитку школярів/: загальнорозвивальні, вправи на формування правильної постави, акробатичні, танцювальні, на розвиток рівноваги, опорні стрибки; заняття з легкої атлетики: різні види бігу; стрибки в довжину й висоту; метання; рухливі ігри – розвиток в учнів кмітливості, спритності, швидкості дій, дисциплінованості; спортивні ігри: волейбол, футбол» [11].

Тут частково правильно тільки «теоретичні відомості», а всі інші належать до організаційних форм, методів і засобів фізичного виховання різних категорій населення, але тільки не до змісту фізичного виховання.

Окремі наукові та навчальні публікації, які присвячені обґрунтуванню змісту фізичного виховання різних категорій населення, взагалі не містять тлумачення цього поняття. Наприклад, у науковій статті «Зміст фізичного виховання підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи» наголошується, що «У даній статті висвітлено зміст фізичного виховання підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи» [10]. Але стаття не містить такого дослідницького матеріалу та визначення й пояснення цього поняття. Такі упущення містяться в більшості наукових публікаціях.

А пошукова система Національної наукової бібліотеки імені В. І. Вернадського на запит поняття «зміст фізичного виховання» дає тільки 2 результати. Це дисертація та автореферат С. В. Демчук «Зміст фізичного виховання в соціальній інтеграції та реабілітації школярів 15-16 років із церебральним паралічем» [1].

Таким чином, проблема змісту фізичного виховання різних категорій населення, у тому числі й військовослужбовців, науковцями, практично, неусвідомлена і недосліджена, хоча без змісту фізичне виховання не може існувати чи «мертва».

Для вирішення поставлених у науковій статті дослідницьких завдань контекстно та системно були використані теоретичні методи дослідження – системний і контекстний аналіз наукових джерел із проблеми статті, синтез й узагальнення наукових джерел, педагогічної та військово-професійної практики щодо фізичного виховання військовослужбовців, конкретизація результатів дослідження щодо змісту фізичного виховання військовослужбовців і необхідності його оптимізації.

Аналіз, узагальнення, систематизація та конкретизація наукових джерел щодо проблеми статті засвідчують функціонування у науковому обігу поняття «зміст фізичного виховання» щодо різних категорій населення. Так, пошукова система гугл на поняття «зміст фізичного виховання» дає 1 290 000 посилань, «зміст фізичного виховання військовослужбовців» – 1 330 000, «фізичне виховання» – 1 470 000, «метод фізичного виховання» – 324 000 (на 26.11.2024 р.), тобто, з одного боку, зміст фізичного виховання набагато популярніше, ніж його методи, а з іншого – немає жодного більш-менш задовільного визначення поняття «зміст фізичного виховання», особливо в нормативно-правових документах, наукових джерелах й авторитетних підручниках і навчальних посібниках із теорії та методики фізичного виховання різних категорій населення.

Так, навіть Закон України «Про фізичну культуру і спорт» взагалі не містить словосполучення «зміст фізичного виховання» [2], а також підручник «Теорія і методика фізичного виховання. Т. 1 : Загальні основи теорії і методики фізичного виховання» [8], навчальний посібник «Фізичне виховання військовослужбовців» [12], Рекомендаційний бібліографічний список літератури «Зміст фізичного виховання дошкільнят в сучасних умовах» [3] та інші навчально-методичні джерела також не містять словосполучення «зміст фізичного виховання».

В «Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України» є намагання дати визначення цьому поняттю. Проте вона також не містить чіткого визначення поняття «зміст фізичного виховання військовослужбовців». У ньому містяться такі положення: «Зміст фізичної підготовки складають: фізичні вправи, теоретичні знання, організаційно-методичні навички та вміння управління фізичним вдосконаленням військовослужбовців, фізичною підготовкою у військових частинах (підрозділах)...».

Особливості організації фізичної підготовки та її зміст у видах, окремих родах військ, Збройних сил (далі – ЗС), Держспецтрансслужбі визначаються вимогами службової діяльності військовослужбовців згідно з вимогами до цієї «Інструкції...».

У військових частинах фахівцями фізичної підготовки і спорту складаються навчальні програми з фізичної підготовки. Їх зміст має враховувати особливості завдань фізичної підготовки залежно від категорії, віку та статі військовослужбовців, визначати співвідношення навчального часу за розділами фізичної підготовки та темами навчальних занять» [7].

Аналіз і конкретизація цих положень дають підставу зробити певні висновки.

По-перше, інструкція не містить обґрунтування змісту цього поняття, оскільки до змісту там відносяться «фізичні вправи..., організаційно-методичні навички та вміння управління фізичним вдосконаленням військовослужбовців, фізичною підготовкою у військових частинах (підрозділах)», які належать до методичної та організаційної складової фізичного виховання військовослужбовців.

По-друге, в його визначенні міститься у порівнянні з іншими джерелами словосполучення «теоретичні знання», що є позитивом. Але не визначено такі теоретичні знання, оскільки для військовослужбовців мають бути, насамперед, практичні знання щодо формування, розвитку, вдосконалення та підтримання своєї фізичної підготовленості та готовності як суб'єктів екстремального виду діяльності до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ.

Водночас слід мати на увазі, що фізичне виховання військовослужбовців є складовою частиною загальної системи бойового навчання та військового виховання військовослужбовців ЗС та інших військових формувань України. Воно здійснюється за допомогою різних організаційних форм, методів і засобів загальної та спеціальної фізичної підготовки конкретних категорій військовослужбовців.

Основними завданнями їх фізичного виховання є, на наше переконання, такі:

- формування і розвиток цінностей і мотивації системного, систематичного, послідовного та контекстного зайняття фізичною культурою і спортом з урахуванням змісту та особливостей їх військової професії, фізичного самовдосконалення та введення здорового способу життя як суб'єктів військово-професійної діяльності;
- підтримання функціональних можливостей їх організму до успішної військово-професійної діяльності основними організаційними формами, методами та засобами фізичного виховання та спорту військовослужбовців у ЗС України та їх підвищення;
- сприяння фізичному формуванню, розвитку та вдосконаленню військовослужбовців як військових професіоналів, відмова ними від шкідливих звичок, покращення військово-професійної і фізичної працездатності як суб'єктів екстремального виду діяльності;
- отримання військовослужбовцями конкретних видів і родів військ необхідних теоретичних і практичних знань у галузі фізичної культури, фізичного виховання та спорту з метою профілактики професійних захворювань, відновлення здоров'я (особливо після отримання бойових травм) і підвищення військово-професійної працездатності;
- контекстне використання засобів фізичної культури взагалі та фізичного виховання та спорту, зокрема, в лікувально-профілактичній діяльності військовослужбовців, особливо після отримання бойових травм;
- оволодіння військовослужбовцями як суб'єктами військово-професійного буття методами, прийомами та засобами визначення свого актуального фізичного стану для побудови індивідуальної контекстної програми фізичного вдосконалення та відновлення;

– виховання командного духу та лідерських якостей у військовослужбовців командними видами спортивних ігор і сприяння їх фізичному відновленню після отримання бойових травм;

– виховання патріотичних, морально-вольових і професійно важливих фізичних якостей військовослужбовців як суб'єктів військово-професійної діяльності та членів бойових команд тощо.

Результати дослідження. Ці завдання власне і визначають **зміст фізичного виховання військовослужбовців**, який представляє *систему їх практичних і теоретичних знань щодо свого фізичного виховання та самовиховання, формування, розвитку, вдосконалення і підтримання своєї фізичної підготовленості та готовності як військових професіоналів до успішної військово-професійної діяльності*, яка містить систему наукових теоретичних і практичних знань про фізичну культуру та спорт, здоровий спосіб життєдіяльності військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду діяльності, фізичну підготовленість і готовність до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ, відповідні організаційні форми, методи і засоби їх формування, розвитку, вдосконалення та підтримання, практичні фізичні навички, уміння і здатності, професійно важливі фізичні якості, якими вони мають опанувати, формувати, розвивати та вдосконалювати як представники конкретного виду та роду військ, що необхідна для успішної життєдіяльності в військовому середовищі та виконання військово-професійних і найголовніше – бойових завдань.

Цим змістом військовослужбовці оволодівають шляхом активної та свідомої участі у заходах фізичного виховання та спорту, які проводяться з ними у військовій частині, та, найголовніше, – самостійно у процесі фізичних тренувань і зайняття прикладними видами спорту.

Отже, **зміст фізичного виховання військовослужбовців** містить теоретичні та практичні знання щодо їх фізичного виховання та фізичної вихованості – фізичної підготовленості та готовності – як військових професіоналів; це такі теоретичні та практичні знання про:

– фізичну культуру та спорт військовослужбовців взагалі та представника конкретного виду та роду військ, зокрема;

– здоровий спосіб життєдіяльності військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду діяльності;

– сукупність практичних фізичних навичок, умінь і здатностей військовослужбовців конкретного виду та роду військ, необхідної для успішної життєдіяльності в військовому середовищі та практичні знання про їх формування, розвиток і вдосконалення;

– сукупність професійно важливих фізичних якостей військовослужбовців конкретного виду та роду військ, необхідної для успішної реалізації посадових компетенцій у військовому середовищі та практичні знання про їх формування, розвиток і вдосконалення;

– фізичну підготовленість військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ і про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби її формування, розвитку, вдосконалення та підтримання;

– фізичну готовність військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ і про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби їх формування, розвитку, вдосконалення та підтримання.

Водночас, як свідчить бойовий досвід ЗС України, вкрай необхідна оптимізація фізичної підготовки військовослужбовців, насамперед, її змісту. **Основними чинниками, що визначають оптимізацію змісту їх фізичної підготовки, є такі:**

– характер бойових дій військовослужбовців ЗС та інших військових формувань України і зміст їх фізичної навантаженості при виконанні ними бойових завдань в умовах гібридної російсько-української війни;

– складні та водночас дуже несприятливі умови бойової діяльності військовослужбовців щодо відбиття російської агресії протягом тривалого часу без ротації, що вкрай ускладнюють підтримання їхньої фізичної підготовленості та готовності до реалізації бойових функцій як суб'єктів екстремального виду діяльності;

– характер і величина надмірних фізичних навантажень і психічної перенапруженості військовослужбовців у процесі бойової діяльності в екстремальних умовах російсько-української війни;

– географічні умови місця дислокації військових частин і підрозділів, ймовірного театру воєнних дій та особливо району введення бойових дій військовослужбовцями ЗС та інших військових формувань України;

– особливості впливу навчально-бойової та зокрема бойової діяльності військовослужбовців у гібридній війні конкретного виду та роду військ на їх фізичний стан і фізичну готовність до бойової діяльності в умовах війни;

– рівень розвиненості військової техніки і бойового озброєння та тактики їх застосування в сучасній гібридній війні та їх вплив на зміст фізичного виховання військовослужбовців тощо.

Але для оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців необхідно також знати та усвідомлювати **загальні завдання їхнього фізичного виховання в умовах відбиття ЗС та іншими військовими формуваннями України російської агресії**. Зокрема, це такі завдання:

– формування, розвиток і вдосконалення та підтримання різних видів витривалості, сили, швидкості і спритності військовослужбовців конкретного виду та роду військ;

– оволодіння навичками, вміннями та здатностями пересування пересіченою місцевістю пішим порядком, на лижах, подолання перешкод, ведення рукопашного бою, військово-прикладного плавання тощо;

– вдосконалення фізичного стану, зміцнення здоров'я й підвищення стійкості організму військовослужбовців конкретного виду та роду військ до дії на нього несприятливих чинників військово-професійної, у тому числі, насамперед, бойової діяльності в умовах гібридної війни;

– забезпечення фізичної розвиненості, зміцнення здоров'я, підвищення фізичної працездатності та військово-професійної активності військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду діяльності конкретного виду та роду військ;

– забезпечення професійного довголіття та стійкості організму військовослужбовців конкретного виду та роду військ до несприятливих чинників навколишнього середовища, військово-професійної та, насамперед, бойової діяльності в умовах гібридної війни, зменшення працевитрат, пов'язаних із їх професійними захворюваннями, бойовими травмами та пораненнями;

– забезпечення фізкультурно-фізичної реабілітації військовослужбовців, які отримали різні види травм і поранень у процесі виконання бойових завдань у російсько-українській війні: «Фізкультурно-спортивна реабілітація – це система заходів, розроблених із застосуванням фізичних вправ для відновлення здоров'я особи та спрямованих на відновлення і компенсацію за допомогою занять фізичною культурою і спортом функціональних можливостей її організму для поліпшення фізичного і психічного стану» [6].

Результатом їх оптимального вирішення мають бути такі **інтегровані фізичні прояви військовослужбовців**:

– фізична підготовленість військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ: фізична підготовленість – це результат їх фізичної підготовки чи набуття змісту фізичної підготовки як суб'єкта екстремального виду діяльності, що потрібний для засвоєння й виконання кожним військовослужбовцем посадових компетенцій у військово-професійній діяльності;

– фізична готовність військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ: «...фізична готовність майбутнього офіцера сухопутних військ – це його фізичний стан як військового професіонала, який дозволяє йому успішно виконувати бойові та інші військово-професійні завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою та стійко переносити фізичні навантаження військово-професійної, у тому числі й безпосередньо управлінської діяльності» [14, с. 283].

А частковими результатами фізичного виховання військовослужбовців мають бути такі:

– ведення здорового способу життя військовослужбовцями як суб'єктами екстремального виду діяльності;

– забезпечення, а в ідеалі – підвищення військово-спеціальної підготовленості військовослужбовців як суб'єктів конкретного роду і виду військ;

- сформованість і розвиненість основних професійно важливих фізичних якостей військовослужбовців як суб'єктів конкретного роду і виду військ;
- забезпеченість єдності фізичного виховання з бойовим, моральним, національним, патріотичним та іншими видами виховання військовослужбовців як військових професіоналів;
- зміцнення здоров'я і загартовування організму військовослужбовців, підвищення результативності їх військово-професійної працездатності та, найголовніше, – бойової діяльності в екстремальних умовах гібридної війни; результати наукових досліджень підтверджують важливість фізичної підготовленості військовослужбовців до участі у бойових діях [5, с. 286–292];
- профілактика професійних захворювань військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду діяльності;
- прискорення фізичної адаптації військовослужбовців до умов бойової діяльності;
- фізична реабілітація військовослужбовців після їх участі у бойових діях та, особливо, після отримання бойових травм і поранень; науковці наголошують на доцільності «застосування засобів фізичної підготовки для прискорення реабілітації військовослужбовців після отримання травм» [4, с. 161–166];
- набуття військовослужбовцями необхідних знань у галузі фізичної культури, спорту, гігієни та медицини взагалі та про роль фізичної культури і спорту для укріплення здоров'я, про режим дня, особисту гігієну, способи підтримання високої працездатності як суб'єкта бойової діяльності, про чинники фізичного загартовування, прийоми самоконтролю за своїм фізичним станом, зокрема, та ін.

Таким чином, **інтегрованим результатом фізичного виховання військовослужбовців** є оволодіння ними фізичною культурою військових професіоналів конкретного виду та роду військ, яка актуалізується в їх фізичній підготовленості та готовності до конкретного виду військово-професійної діяльності в певних бойових умовах.

Отже, фізичне виховання військовослужбовців – це військово-педагогічний процес у військових частинах, спрямований на постать кожного військовослужбовця як суб'єкта екстремального виду діяльності, який організується і проводиться на основі його змісту, здійснюється за допомогою різних організаційних форм, а також методів і засобів фізичного виховання, природних засобів загартовування з метою формування, розвитку, вдосконалення та підтримання фізичної підготовленості та готовності кожного військовослужбовця як конкретного військового професіонала до військово-професійної діяльності.

Фізичне виховання військовослужбовців в умовах російсько-української війни потребує суттєвої оптимізації з урахуванням як бойового досвіду ЗС та інших військових формувань України, так і сучасних проблем і потреб військовослужбовців у сфері їх фізичного виховання взагалі та фізичної реабілітації зокрема. Оптимізація – це

цілеспрямований підхід до побудови такого процесу фізичного виховання військовослужбовців, за якого в комплексі розглядаються цілі, принципи, зміст, сукупність можливих організаційних форм, методів і засобів фізичного виховання, особливості бойової діяльності військовослужбовців та специфіка функціонування й бойової діяльності їх родів і видів військ, реальні фізичні можливості й на підставі системного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного методологічних підходів до аналізу всіх цих чинників свідомо, науково обґрунтовано та, найголовніше, – контекстно обирається найкращий для конкретних умов варіант обґрунтування змісту їх фізичного виховання як військових професіоналів.

Така оптимізація характеризується наближенням фізичного виховання військовослужбовців до його оптимального функціонування чи сприйманням не будь-якої ідеальної точки оптимуму, не статичного стану, а тенденції до оптимуму чи для виховання потрібна не велика кількість часу та ресурсів, а розумне їх використання.

Отже, виокремлюємо основні правила **оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців** в умовах російсько-української. Зокрема, такі:

- чітко усвідомлювати основні результати від реалізації конкретного змісту фізичного виховання певної категорії військовослужбовців в певних запроєктованих умовах і які саме ресурси можуть бути витрачені на отримання цих результатів;

- процес фізичного виховання військовослужбовців передбачає застосування такого його змісту, щоб із можливих варіантів вибрати такий, що підвищуватиме його результативність з урахуванням основних компонентів їх фізичної підготовленості та готовності до військово-професійної діяльності, динаміки цього процесу за раціональних витрат їх зусиль, наявних організаційно-педагогічних умов у конкретних військових частинах певних видах і родах військ;

- забезпечувати ступінь відповідності організаційно-педагогічної сторони системи фізичного виховання військовослужбовців конкретного виду та роду військ тому змісту, для реалізації якого він складений в умовах російсько-української війни та активної участі військовослужбовців у бойових діях, тобто наголошуємо, що оптимальність, досягнена за одних умов, не може виникати за інших;

- враховувати індивідуальні інтереси та потреби військовослужбовців у сфері їх фізичного виховання як суб'єктів екстремального виду професійної діяльності;

- удосконалення програм, підручників і засобів реалізації змісту фізичного виховання військовослужбовців;

- вибір оптимального обсягу інформації для опрацювання та засвоєння військовослужбовцями та формування оптимальної їх кількості у групах на заняттях фізичної підготовки;

- забезпечувати оптимальне управління реалізацією змісту фізичного виховання військовослужбовців певного виду та роду військ з урахуванням їх бойового досвіду, наявних бойових і психічних травм і поранень, тобто обирати такі методи, форми та засоби реалізації змісту фізичного виховання військовослужбовців, які б найбільш

відповідали конкретній ситуації з фізичним станом, фізичною підготовленістю та готовністю військовослужбовців певної військової частини. Необхідно дати собі відповіді на таке запитання: як визначити міру застосування організаційних форм, методів і засобів фізичного виховання, як спланувати навчальні заняття та заходи бойової підготовки, які б урахували особливості їх бойового досвіду, наявних проблем у фізичному стані та підготовленості як військових професіоналів?

Важливим є уточнення суті поняття «оптимізація змісту фізичного виховання військовослужбовців», яке відображає не лише загальні аспекти фізичної підготовленості та готовності військовослужбовців, внесення до змісту нових елементів, а й характеризує індивідуальні потреби фізичного виховання конкретної категорії військовослужбовців у певних видах і родах військ. Це вищий рівень педагогічної творчості з боку командирів (начальників) у системі фізичного виховання військовослужбовців і обґрунтування його змісту, що спрямована на задоволення їх потреб у сфері фізичного виховання, враховує оборонну, військово-політичну обстановку у державі, зміни в стратегії та тактиці діяльності військових частин й виявляється у чіткому цілепокладанні, конкретному визначенні мети, завдань і змісту фізичного виховання конкретної категорії військовослужбовців у державі.

Таким чином, чітко слід визначити основні критерії оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців. Але обрати критерій оптимальності цього змісту дуже складно, оскільки держава, українське суспільство, командування і кожен військовослужбовець очікують від цього змісту різних результатів. Проте мінімально необхідними критерії необхідно виокремити.

Перший критерій – це отримання максимально можливих (реально досяжних) у даних умовах результатів у фізичній підготовленості та готовності військовослужбовців певної військової частини конкретного виду та роду військ, а також в їх фізичній розвиненості як військових професіоналів.

Другий – це отримання встановлених нормативів витрат часу на опанування змістом фізичного виховання конкретної категорії військовослужбовців.

Третій – чітке дотримання основних вимог сучасних методологічних підходів до фізичного виховання військовослужбовців – системного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

З'ясовано, що зміст фізичного виховання військовослужбовців має містити теоретичні та практичні знання щодо їх фізичного виховання та фізичної вихованості – фізичної підготовленості та готовності – як військових професіоналів до успішної військово-професійної діяльності; це такі знання про: фізичну культуру та спорт військовослужбовців взагалі та конкретного виду та роду військ, зокрема; здоровий спосіб життєдіяльності військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду

діяльності; сукупність практичних фізичних навичок, умінь і здатностей військовослужбовців конкретного виду та роду військ, необхідної для успішної життєдіяльності в військовому середовищі та практичні знання про їх формування, розвиток і вдосконалення; сукупність професійно важливих фізичних якостей військовослужбовців конкретного виду та роду військ, необхідної для успішної реалізації посадових компетенцій у військовому середовищі, та практичні знання про їх формування, розвиток і вдосконалення; фізичну підготовленість військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ і про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби її формування, розвитку, вдосконалення та підтримання; фізичну готовність військовослужбовців до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ і про відповідні організаційні форми, методи фізичного виховання та засоби її формування, розвитку та підтримання.

Обґрунтовано зміст фізичного виховання військовослужбовців, що представляє сукупність їх практичних і теоретичних знань щодо свого фізичного виховання та самовиховання, формування, розвитку, вдосконалення і підтримання своєї фізичної підготовленості та готовності як військових професіоналів до успішної військово-професійної діяльності, яка містить наукові теоретичні та практичні відомості про фізичну культуру та спорт, здоровий спосіб життєдіяльності військовослужбовців як суб'єктів екстремального виду діяльності, фізичну підготовленість і готовність до військово-професійної діяльності як військових професіоналів конкретного виду та роду військ, відповідні організаційні форми, методи і засоби їх формування, розвитку, вдосконалення та підтримання, практичні фізичні навички, уміння і здатності, професійно важливі фізичні якості, якими вони мають опанувати, формувати, розвивати та вдосконалювати як представники конкретного виду та роду військ, що необхідна для успішної життєдіяльності в військовому середовищі та виконання військово-професійних і найголовніше – бойових завдань.

Визначено основні критерії оптимізації змісту фізичного виховання військовослужбовців.

1. Отримання максимально можливих (реально досяжних) у даних умовах результатів у фізичній підготовленості та готовності військовослужбовців певної військової частини конкретного виду та роду військ, а також в їх фізичній розвиненості як військових професіоналів.

2. Отримання встановлених нормативів витрат часу на опанування змістом фізичного виховання конкретної категорії військовослужбовців.

3. Чітке дотримання основних вимог сучасних методологічних підходів до фізичного виховання військовослужбовців – системного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного.

Перспективи подальших наукових пошуків: обґрунтувати оптимізацію змісту фізичного виховання військовослужбовців з урахуванням бойового досвіду ЗС та інших військових формувань України.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Демчук, С. П., 2003. Зміст фізичного виховання в соціальній інтеграції та реабілітації школярів 15-16 років із церебральним паралічем: *дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне*, 310.

2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». Доступно: <https://ips.ligazakon.net/document/JF1Z600B>.

3. Зміст фізичного виховання дошкільнят в сучасних умовах. Рекомендаційний бібліографічний список літератури. Доступно: <http://194.44.187.2/eljourn/1/Smist.pdf>.

4. Матвейко, О., 2017. Застосування засобів фізичної підготовки для прискорення реабілітації військовослужбовців після отримання травм. *Молодіжний науковий вісник*, 27, 161–166.

5. Одерев, А. М., Романчук, С. В., Афонін, В. М., 2017. Дослідження суб'єктивної думки учасників бойових дій щодо важливості фізичної підготовленості військовослужбовців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /фізична культура і спорт*: зб. наук. пр., 5 К (86). 286–292.

6. Про військово-спортивну реабілітацію у ЗСУ. Доступно: <https://surl.li/vcunug>.

7. Про затвердження Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України. Наказ Міністерства оборони України від 05.08.2021 р. № 225. Доступно: <https://surl.li/exfsfr>.

8. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студентів ВНЗ фіз. виховання і спорту: у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін.; за ред. Т. Ю. Круцевич. 2017. Київ: Олімпійська література, Т. 1: Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. Вид 2-ге, перероб. та допов., 382, [1].

9. Тема 6. Організація і методика фізичного виховання студентів. Доступно: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/2>.

10. Тимчик, М. Зміст фізичного виховання підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи. Доступно: <https://surl.li/gtkvtvi>.

11. Фізичне виховання. Доступно: <https://surl.li/ifgkeh>.

12. Фізичне виховання військовослужбовців: навч. посіб., 2011. М. Ф. Пічугін, Г. П. Грибан, В. М. Романчук [та ін.]; за ред. Г. П. Грибана. Житомир: ЖВІ НАУ, 820. Доступно: <https://surl.li/ngfvbz>.

13. Ягупов, В. В., 2000. Військове виховання: історія, теорія і методика: навч. посіб. / В. В. Ягупов, С. Г. Єрохін, В. Л. Кирик та ін.; за ред. В. В. Ягупова. Київ: Graphic&Design, 560.

14. Ягупов, В., Коновалов, Д., 2022. Сутність і зміст фізичної готовності майбутніх офіцерів сухопутних військ до професійної діяльності. *Військова освіта*: зб. наук. пр., 45, 283–293. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-45/283-294>.

15. Ягупов, В., 2023. Термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій: методологічний аспект. *Військова освіта*: зб. наук. пр., 1 (47), 346–359. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/343-356>.

CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION OF SERVICEMEN

Vasyl Yahupov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Researcher of the Department of Development of
Physical Education, Special Physical Training and Sports
of the Scientific Research Center for Problems of Physical Education,
Special Physical Training and Sports of the Educational and
Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies,
National University of Defense of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7934-023X>
yagupow57@ukr.net

Valentyna Svystun,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Researcher of the Department of Development of
Physical Education, Special Physical Training and Sports
of the Scientific Research Center for Problems of Physical Education,
Special Physical Training and Sports of the Educational and
Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies,
National University of Defense of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7934-023X>
vis0902@ukr.net

Abstract. In the article substantiate the fundamental concept of «the content of physical education of servicemen» for the theory and methodology of physical education of servicemen and to focus on the need to optimize the content of physical education of servicemen in the conditions of performing combat missions to protect the state from the russian aggressor.

It has been found that the content of physical education of servicemen should include theoretical and practical knowledge of their physical education and physical awareness - physical fitness and readiness - as military professionals for successful military professional activities; this includes the following knowledge: physical culture and sports of servicemen in general and of a particular type and branch of the military, in particular; healthy lifestyle of servicemen as subjects of extreme activities; a set of practical physical skills, abilities and capacities of servicemen of a particular type and

branch of the armed forces necessary for successful life in the military environment and practical knowledge about their formation, development and improvement; a set of professionally important physical qualities of servicemen of a particular type and branch of the armed forces necessary for the successful implementation of job competencies in the military environment and practical knowledge about their formation, development and improvement; physical fitness of servicemen for military professional activities as military professionals of a particular type and branch of the armed forces and about the relevant organizational forms, methods of physical education and means of its formation, development, improvement and maintenance; physical readiness of servicemen for military professional activity as military professionals of a particular type and branch of the armed forces and about the relevant organizational forms, methods of physical education and means of its formation, development and maintenance.

The results of the theoretical and empirical research clearly demonstrated that the problem of the content of physical education of military personnel is an urgent theoretical and applied problem for the theory and methodology of their physical education in various types and branches of the armed forces.

Keywords: physical education; content of physical education; physical fitness, physical readiness; optimization.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Demchuk, S. P., 2003. Zmist fizychnoho vykhovannia v sotsialnii intehratsii ta reabilitatsii shkolariv 15-16 rokiv iz tserebralnym paralichem [The content of physical education in social integration and rehabilitation of schoolchildren aged 15-16 with cerebral palsy]: *the dissertation for the sciences degree of cand. sciences in phys. education and sports: 24.00.02; Rivnenskyi derzh. humanitarnyi un-t. Rivne*, 310. [in Ukraine].
2. Zakon Ukrainy "Pro fizychnu kulturu i sport" [Law of Ukraine "On Physical Culture and Sports"]. Dostupno: <<https://ips.ligazakon.net/document/JF1Z600B>>. [in Ukraine].
3. Zmist fizychnoho vykhovannia doshkilniat v suchasnykh umovakh [The content of physical education of preschool children in modern conditions]. Rekomendatsiinyi bibliografichnyi spysok literatury. Dostupno: <<http://194.44.187.2/eljourn/1/Smist.pdf>>. [in Ukraine].
4. Matveiko, O., 2017. Zastosuvannia zasobiv fizychnoi pidgotovky dlia pryskorennia reabilitatsii viiskovosluzhbovtiv pislia otrymannia travm [The use of physical training means to accelerate the rehabilitation of servicemen after injuries], *Molodizhnyi naukovyi visnyk*, 27, 161–166. [in Ukraine].
5. Oderov, A. M., Romanchuk, S. V., & Afonin, V. M., 2017. Doslidzhennia subiektyvnoi dumky uchastykiv boiovykh dii shchodo vazhlyvosti fizychnoi pidgotovlenosti viiskovosluzhbovtiv" [Study of the subjective opinion of war veterans on the importance of physical fitness of military personnel]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury /fizychna kultura i sport : zb. nauk. pr., 5 K (86), 286–292. [in Ukraine].

6. Pro viiskovo-sportyvnu rehabilitatsiiu u ZSU [On military sports rehabilitation in the Armed Forces of Ukraine], 2023. Dostupno: <<https://surl.li/qvvaol>>. [in Ukraine].

7. Pro zatverdzhennia Instruksii z fizychnoi pidhotovky v systemi Ministerstva oborony Ukrainy [On Approval of the Guidelines for Physical Training in the Ministry of Defence of Ukraine], 2021. Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 05.08.2021 r. № 225. Dostupno: <<https://surl.li/kbbezd>>. [in Ukraine].

8. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education], 2017: pidruch. dlia studentiv VNZ fiz. vykhovannia i sportu : u 2 t. / T. Yu. Krutsevych ta in. ; za red. T. Yu. Krutsevych. Kyiv: Olimpiiska literatura. T. 1: Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia. Vyd 2-he, pererob. ta dopov., 382, [1]. [in Ukraine].

9. Tema 6. Orhanizatsiia i metodyka fizychnoho vykhovannia studentiv [Topic 6: Organization and methods of students' physical education]. Dostupno: <<https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/2>>. [in Ukraine].

10. Tymchyk, M. *Zmist fizychnoho vykhovannia pidlitkiv u protsesi fizkulturno-masovoi roboty* [The content of physical education of teenagers in the process of physical culture and social activity]. Dostupno: <<https://surl.li/mirdyt>>. [in Ukraine].

11. Fizyчне vykhovannia [Physical education]. Dostupno: <<https://surl.li/lqxrfc>>. [in Ukraine].

12. Fizyчне vykhovannia viiskovosluzhbovtiv [Physical education of servicemen], 2011. Navch. posib. / M. F. Pichuhin, H. P. Hryban, V. M. Romanchuk [ta in.]; za red. H. P. Hrybana. Zhytomyr : ZhVI NAU. 820. Dostupno: <<https://surl.li/pbpbbm>>. [in Ukraine].

13. Yahupov, V. V., 2000. Viiskove vykhovannia: istoriia, teoriia i metodyka [Military education: history, theory and methodology]: navch. posib. / V. V. Yahupov, S. H. Yerokhin, V. L. Kyryk ta in.; za red. V. V. Yahupova. Kyiv: Graphic&Design, 560. [in Ukraine].

14. Yahupov, V., & Konovalov, D., 2022. Sutnist i zmist fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv sukhopotnykh viisk do profesiinoi diialnosti [The Essence and Content of Physical Fitness of Future Army Officers for Professional Activity]. *Viiskova osvita: zb. nauk. pr.*, 1(45), 283–293. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-45/283-294>. [in Ukraine].

15. Yahupov, V., 2023. Terminolohichni problemy vyznachennia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Terminological problems of defining innovative pedagogical technologies: methodological aspect.]: metodolohichnyi aspekt. *Viiskova osvita : zb. nauk. pr.*, 1(47), 346–359. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/343-356>. [in Ukraine].

Розділ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-59-71>

УДК: 378:796.012.4-056.24

Курівський Ярослав Аркадійович,

здобувач 3-го рівня вищої освіти третього року навчання,

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-7803>

opndf22.kurivskiy@kpmu.edu.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

Анотація. Зважаючи на тенденцію перманентного зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами у середовищі середньої школи, у роботі розглядається питання реалізації їхньої рухової активності, як чинника належного психофізичного розвитку та здоров'язбереження, що актуалізує означену проблему в зв'язку з тривалими бойовими діями на території України та зміною формату навчання. Мета статті: з'ясувати стан розробленості проблеми щодо рухової активності в реабілітаційному процесі дітей з особливими освітніми потребами у сучасному науковому дискурсі. Методи дослідження: задля реалізації визначених завдань дослідження використовували загальнонаукові методи: аналіз літературних джерел, синтез, систематизацію, індукцію та узагальнення. Результати. З'ясовано, що у наукових розвідок «рухова активність» дітей з особливими освітніми потребами розглядається першочергово як фактор корекції їхнього психофізичного розвитку, усунення наявних відхилень у стані здоров'я, стимулювання росту, корекції психоемоційного стану та забезпечення психічного, фізичного, когнітивного та психосоціального розвитку. Виявлено, що діти з особливими освітніми потребами характеризуються значно меншою участю у руховій активності, порівняно з їхніми однолітками. Установлено перелік численних чинників, які спричинили зменшення рівня рухової активності у дітей з особливими освітніми потребами, як от тривалі карантинні обмеження, порушення звичного режиму навчання, відсутність доступу до спортивних споруд, призупинення роботи поза навчальних гуртків із занять спортом, відсутність фізкультурно-масових заходів, виникнення «віртуальних залежностей», поряд із тривалим використанням електронних засобів комунікацій в освітньому процесі. Доведено, що такі діти стають менш фізично активними з віком, а відтак, відстають в розвитку і стані здоров'я. Виявлено пропозиції щодо досягнення ефективності у забезпечення належного рівня рухової активності дітей з особливими освітніми потребами, у переліку котрих зокрема: ідеї, щодо «розумних змін» навчальної програми, які будуть легкими та корисними у реалізації належного об'єму рухової активності; пропозиції надавати дітям можливості вибирати види рухової

активності та підвищувати рівень знань про її важливість та необхідність; думки про застосування інструментів розвитку мотивації дітей з особливими освітніми потребами у процесі залучення їх до систематичної рухової активності.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; рухова активність; здоров'язбереження; віковий розвиток; психофізичний стан.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Нині в Україні спостерігаються суттєві зміни протидії сегрегації та соціальної ізоляції дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Провідним нарративом сучасності є те, що кожна дитина має фундаментальне право на освіту, незалежно від її здібностей чи вад [1]. Освіта сучасної конфігурації передбачає створення умов безперешкодної можливості реалізації навчального процесу дітей з ООП з рівними можливостями із однолітками [2].

Перш за все, питання освіти дітей з ООП актуалізується у зв'язку з перебігом соціально-економічних і громадсько-політичних кризових явищ у суспільному житті нашої країни, зумовлені тривалою військовою агресією РФ проти України. Наслідком тривалих бойових дій на території України стало перманентне збільшення кількості дітей з ООП у середовищі школи.

З іншого боку, емоційний та фізичний дисбаланс, які є наслідком запровадження альтернативних форматів навчання у період карантинних обмежень та надалі початку війни, у дітей із ООП виникає через постійне перебування удома, зміну режиму дня, який першочергово для таких дітей означає безпеку, все це спричинює низку негативних психічних реакцій, (тривогу, страх, соціофобію тощо) та погіршення фізичного стану, основою якою є спеціально організована рухова активність (РА).

У науковому доробку РА дітей з ООП позиціонується саме з точки зору зміцнення стану їхнього здоров'я, котру визнано генеруючим чинником здоров'я збереження [3; 4]. З урахуванням викликів освітнього процесу в умовах воєнного стану, що стало чинником обмеженості РА дітей з ООП, внаслідок зміни формату навчального процесу [5], наукові пошуки у визначеному керунку набувають особливої ваги.

З огляду на окреслену проблематику та її актуальність останніми роками, підсумки опрацювання науково-педагогічної літератури дають розуміння того, що проблема належного рівня РА дітей є предметом наукового пошуку вітчизняних та зарубіжних учених. РА у наукових джерелах [6] позиціонується як основний стимулюючий фактор фізіологічних процесів в організмі, які забезпечують відповідний рівень психофізичного розвитку організму та профілактику розвитку патологічних процесів.

Чимало публікацій присвячені аналізу та вивченню теоретичного та практичного досвіду РА дітей з ООП [7; 8; 9]. Науковці [10; 11] досліджують РА дітей з ООП в аспекті покращання функціональних можливостей організму з огляду на можливість корекції їхнього стану.

Соціальна значущість пошуку шляхів у вирішенні питання зміцнення та збереження здоров'я особливої категорії дітей, які потребують надзвичайної уваги з боку усіх причетних інституцій – дітей з ООП, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, набуває важливого наукового, освітнього та суспільного значення. Попри це, констатуємо певну обмеженість досліджень і рекомендацій щодо забезпечення належного рівня РА дітей з ООП з огляду на ситуацією тривалих карантинних обмежень, а надалі війни. Зазначене вимагає дослідження проблематики РА дітей з ООП, як «точки відліку» задля розуміння потреб та перспектив можливості досягнення дітьми з ООП належного рівня РА не зважаючи на зміну зовнішніх умов чи формату навчання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – з'ясувати стан розробленості проблеми РА в реабілітаційному процесі дітей з ООП у сучасних наукових дослідженнях.

Завдання дослідження:

- виявити місце РА у забезпеченні належного психофізичного розвитку дітей з ООП та чинники зменшення її належного рівня;
- дослідити специфіку РА дітей з ООП у контексті здоров'язбереження;
- окреслити шляхи корекції стану РА дітей з ООП з огляду на зміну формату навчання чи впливу зовнішніх факторів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Дослідження реалізовано на теоретичному рівні. Для вирішення поставлених завдань використовували комплекс відповідних методів. Так, стан досліджуваної проблеми вивчали за інформацією літературних джерел. У пошуковому огляді використовували загальнонаукові методи, зокрема аналіз, систематизацію, узагальнення. Синтез застосовано задля об'єднання у єдине ціле, виділені аналізом ознаки та тенденції досліджуваного об'єкта. Застосуванням індукції забезпечили перехід від окремих фактів до узагальнень, що стало підставою висновків про досліджуване питання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

За Рекомендаціями Міністерства охорони здоров'я України різноманітна РА щодня повинна бути включеною до щоденного розпорядку дня та істотно охоплювати вільний час: мінімальна РА повинна становити 30 хвилин на день або 150 хвилин на тиждень. Відповідно, для забезпечення високого рівня здоров'я ВООЗ (2003) рекомендує в середньому 60 хвилин РА на день для дітей і підлітків.

Згідно з сучасними оцінками ВООЗ, один з трьох дорослих осіб та 81% дітей підліткового віку у своїй повсякденній діяльності не досягають нормованих величин РА. Емпірично підтверджено [12] зниження рівня РА дітей з ООП протягом 2020-2022 рр., який після початку агресії РФ на території України, ще зазнав негативних змін. Відповідно

установлено [5], рівень соматичного здоров'я дітей з ООП до відліку воєнного стану було визнано незадовільним.

Звертають на себе увагу результати комплексного соціологічного дослідження «Рівень залучення дітей та молоді до рухової і фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я» (2023) [13]. Це перший зразок повного та всеохоплюючого аналізу участі дітей у РА. Серед чинників, які впливали на стан соматичного здоров'я дітей та молоді до 24 лютого 2022 року, експерти поміж інших технологічних проблем виокремили:

- тривалі карантинні обмеження спричинені COVID-19;
- залежність від електронних засобів зв'язку;
- нездорове, неправильне харчування, порушення режиму харчування;
- малорухомий спосіб життя (саме на цій позиції погодились 16 з 20 експертів);
- відсутність бажання і мотивації у дітей до систематичної РА чи занять спортом.

Тож, обмежена РА нині визнано одним із факторів кризового стану здоров'я дітей [14]. Водночас, установлено [15], що об'єм РА для дітей шкільного віку, який забезпечує належний рівень здоров'я дітей шкільного віку, має становити 14-21 годин на тиждень. У цьому сенсі варто взяти до уваги, що стан здоров'я, в основі якого дотримання здорового способу життя, корелює з рівнем РА і є повною мірою залежне від неї [16; 17].

До переліку чинників, які зумовили ситуацію обмеження звичного режиму РА дітей з ООП на доволі тривалий час виокремлено: тривалі карантинні обмеження [11], порушення звичного режиму навчання [1], відсутність доступу до спортивних споруд [17], призупинення роботи позанавчальних гуртків із занять спортом [18], відсутність фізкультурно-масових заходів [15] тощо. Натомість, акцентовано увагу на виникненні «віртуальних залежностей», поряд із необхідним використанням електронних засобів комунікацій, зокрема в освітньому процесі, збільшення частки використання їх задля проведення вільного часу та спілкування з однолітками [19].

Тож, як установлено [16], обсяг рухових навантажень у дітей дошкільного віку займає кілька годин на день. Тут варто зазначити дослідження [20], які свідчать про те, що під час позанавчального часу та дозвілля, діти не відповідають рекомендаціям щодо досягнення належного рівня РА. Втім, беручи до уваги рекомендації (ВООЗ), об'єм спонтанної РА у розмірі лише 60 хвилин на день, вважається для дітей шкільного віку недостатнім. Подібні аргументації наводяться і в інших публікаціях [4; 21].

Акцентуємо увагу на особливостях дослідного контингенту дітей з ООП. Зокрема, з'ясовано [2], що діти з ООП характеризуються значно меншою участю у РА порівняно з їхніми однолітками. Важливо, що при цьому, як свідчать емпіричні дані [22], вони стають менш фізично активними з віком, а, відтак, відстають в розвитку і за станом здоров'я. Таке надалі призводить до погіршення кондиції та розвитку стійкої звички до сидячого способу життя. Не викликає сумніву, що у разі дітей з ООП це є вагомим ризиком щодо погіршення їхнього психофізичного стану.

Дослідження доводять, що діти з ООП відзначаються значно меншим рівнем РА на заняттях фізичною культурою, аніж їхні однолітки без ООП [23]. Важливо урахувати, що такі висновки були результатом дослідження мотивації та ставлення дітей до занять й

розуміння значення таких занять для їхнього розвитку. Тут варто зазначити, що дані приведені до початку карантинних обмежень.

З огляду на зазначене, необхідне розуміння того, що РА дітей з ООП розглядається відповідно до кількох вимірів: біологічного, фізіологічного, психологічного, когнітивного, соціального, що забезпечують формування, збереження і зміцнення фізичного, психологічного й соціального здоров'я. Науковці єдині у думці [2; 15], що належний рівень РА – першочергова та необхідна умова гармонійного розвитку та чинник належного функціонування організму дитини.

Тож, якщо розглядати РА як одну із базових дефініцій нашого наукового пошуку, то відповідно РА є основним стимулюючим фактором фізіологічних процесів в організмі, які забезпечують належний рівень психофізичного розвитку дітей з ООП та профілактику розвитку патологічних процесів.

Правомірне трактування терміну «рухова активність» у якості комплексу визначених характеристик, які забезпечують функціональну здатність організму, зустрічаємо у дослідників [7], [14], [18]. У найбільш загальному вигляді мета РА, яка розглядається [21] у якості діяльності та спрямована на забезпечення здорового росту та розвитку дитячого організму в шкільний період – досягнення якомога більш високого позитивного результату у визначених показниках стану функціонування систем організму.

Згідно з висновками [7], в ширшому розумінні РА у дошкільний період є визначальною в розвитку дитини взагалі. Втім, тут акцентуємо увагу на формуванні знань про рух для їхньому значенні для розвитку дитини зокрема. Так як від народження дитина починає пізнавати світ через рух, саме РА визнано [21] основою індивідуального розвитку і життєзабезпечення організму дитини. Варто вказати, що РА дітей підпорядкована основному закону здоров'язбереження: чим більше витрачаємо, тим більше набуваємо [5]. Таким чином, у дітей саме РА є фактором належного вікового розвитку. Водночас, РА забезпечуючи зміцнення здоров'я та належний фізичний розвиток, сприяє інтелектуальному розвитку дітей [18] та удосконалює фізіологічні механізми функціонування систем та органів.

Досліджено [4], що корекція звички способу життя у напрямі збільшення щоденного обсягу РА забезпечує довготермінові наслідки у зміцненні організму дітей з ООП. Основним завданням при цьому визначено набуття знань та розуміння проблеми відсутності РА в належному обсязі [20], зважаючи, що поряд із віковим, РА корелює моторний та психологічний розвиток дитячого організму [20]. Поряд з тим, стверджуючи, що регулярна РА стимулює ріст, забезпечуючи психічний, фізичний, когнітивний та психосоціальний і розвиток дітей.

Іншими дослідженнями доведено вплив цілеспрямованих дозованих фізичних навантажень на покращання когнітивних функцій дітей з ООП [22]: установлено, що у разі дефіциту рухового розвитку спостерігається зниження когнітивних здібностей у дітей з ООП. Доведено [17; 24], значення РА саме у перші роки розвитку дітей, яке забезпечує низку позитивних наслідків росту, розумового розвитку та стану здоров'я.

З огляду на сучасну ситуацію тривалого воєнного стану в Україні, важливо врахувати результати досліджень [19], які емпірично доводять вплив РА на усунення впливу деструктивних станів (тривоги, депресії, стресу тощо) на самопочуття та загальний стан здоров'я. Втім, не викликає сумніву, що у процесі посилення стратегій підвищення рівня РА у дітей слід врахувати детермінанти [18], які перешкоджають ефективній реалізації РА дітей з ООП. Вважається, що ці обмежувальні умови необхідно корелювати, розробляючи ефективні програми втручання у РА.

Зокрема, рекомендується «виходити» за межі індивідуальних особливостей дітей, а саме уподобання дітей до малорухомої діяльності, й необхідність враховувати вплив соціального оточення. Варто врахувати висновки досліджень [20], які свідчать про те, що рівень РА не залежить виключно від індивідуальних факторів, пов'язаних з дитиною й наголошують на дії соціальних та шкільних чинників. Останнє передбачає необхідність оптимізації програм задля максимальної реалізації в різноманітних освітніх середовищах [1]. Підтверджено [15], що ефективність розвитку РА, особливо фізичного виховання, значно підвищується, коли програми адаптуються ще й до потреб кожної школи.

Важливо врахувати, що усі діти унікальні й у кожного моторний розвиток проходить індивідуально різними темпами, особливо у разі дітей з ООП [7]. Однак, поряд із тим слід звернути увагу на вплив значних віх в різні моменти росту дитячого організму, як от шість місяців, дев'ять місяців і 18 місяців.

Тож, необхідно звернути увагу на вікові особливості шкільного віку дітей з ООП [23], з огляду на вікові зміни в організмі. У старшому шкільному віці, у момент статевого дозрівання (11-15 років), на фоні підвищення працездатності організму, розвитку координованості рухів, активність дітей на дуже високому рівні. Проте, як стверджується [16], на фоні різкого темпу фізичного розвитку, притаманному у даному віці, часто спостерігається погіршення нервово-м'язової координації. Окрім того, наголошено на необхідності урахування й гормональних змін організму дитини у цьому віці, які чинять чималий вплив на психіку та спричиняють емоційно нестійкість та тривожність.

Звертає на себе увагу й висновки щодо впливу РА на розвиток мовлення [12]. З'ясовано, що РА, які і мова можуть відображати розлад аспектів настрою, як от депресивні стани, неврологічну дисфункцію тощо. Тут, як зауважено, важливо звернути увагу на загальний рівень активності, тобто з'ясувати яким він є гіперкінетичний або гіпокінетичний та модель мовлення: від повної відсутності або гіпофонії до швидкої або маніакальної. Іншими аспектами рухової поведінки є аномалії постави та ходи, такі як спастичність або ригідність; повторювані рухи та рухові стереотипи, такі як крок або керування кнопками; і мимовільні рухи, такі як тики, гримаси обличчя та химерні жести.

Тож, вчені беззаперечно стверджують [9], що потужним чинником кореляції фізичного розвитку дітей є систематична РА. Заслуговують на увагу роботи пропозиції [21], щодо «розумних змін» навчальної програми, які будуть легкими та корисними для дітей з ООП та сприятиме досягненню ефективності у реалізації належного об'єму їхньої РА.

Тож, наше дослідження зумовлено впливом численних викликів, які, як свідчать емпіричні дані [4; 13], стали чинником вливу на зменшення рівня РА у дітей з ООП. Відтак, ми погоджуємося із думкою [9], що РА визнана ключовим та генеруючим чинником здорового способу життя, який, як зазначено [13] впливає практично на всі

аспекти життєдіяльності й організму в цілому. Що узгоджується із висновками [6], що стимулювання до ведення здорового способу життя, а отже здоров'язбереження дітей з ООП забезпечується саме систематичною РА. Таку ж думку підтверджують учені [15], стверджуючи, що РА і заняття фізичними вправами у переліку чинників здоров'язбереження. Зокрема [7; 14], розглядають РА як невід'ємну частину здорового способу життя, яка перешкоджає розвитку значного переліку захворювань та відхилень у стані здоров'я.

Наше дослідження розширює інформацію щодо впливу РА на психофізичний розвиток дітей з ООП та корелює його у всіх його вимірах [2; 10]. Поряд із тим, ми узгоджуємо необхідність нашого наукового пошуку інформацією [19] щодо можливості корелювати психологічний стан дітей з ООП належним рівнем їхньої РА.

Ми погоджуємось, із висновками емпіричного дослідження [20], згідно з якими пропонується надавати дітям можливості вибирати види РА та підвищувати рівень знань про важливість РА. Водночас, ми долучаємось до думки [23], що у літературі існує прогалина щодо інструментів розвитку мотивації дітей з ООП у процесі залучення їх до систематичної РА.

У цілому, ми підтримуємо наукові підходи [1], що потужній суспільний резонанс викликає розуміння того, що у переліку актуальних нагальних питань сьогодення системи освіти, вирішення яких не повинне залежати від суспільно-політичних колізій, питання здоров'язбереження учасників освітнього процесу посідає першочергові позиції.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Нині для України, яка попри тривалу агресію рф намагається інтегруватись у європейський культурний простір існує необхідність розв'язання одного із важливих завдань державної політики в галузі освіти – забезпечення формування здорової особистості. Тож, особливої уваги заслуговують питання здоров'язбереження дітей з ООП як особливої соціальної групи.

Виявлено місце та роль РА у забезпеченні належного психофізичного розвитку дітей з ООП, яку розглядають як цілеспрямовану діяльність, яка є корисна для здоров'я та сприяє покращанню функціональних можливостей організму не викликаючи будь-яких ризиків. РА визначена провідним чинником належного вікового розвитку дітей з ООП: психічного, фізичного, когнітивного та психосоціального. Поряд із тим, ключовими викликами поточної ситуації тривалого воєнного стану, зумовленого агресією рф проти України, визначено обмеженість способів організації РА дітей з ООП, зниження мотивації до використання різних форм такої активності та погіршення їхнього психоемоційного стану.

За даними, представленими у літературі, специфіка РА дітей з ООП у контексті здоров'язбереження задля забезпечення функціонування всіх систем та органів їхнього організму, досягнення відповідного вікового росту та розвитку, полягає у необхідності забезпечення рівня РА щодня у нормах, які визначені їхньою віковою категорією, урахуванням відхилень у стані здоров'я, внаслідок яких виникли ООП, індивідуальний темп моторного розвитку, можливість розвитку патологічних процесів та характерні

особливості їхнього психоемоційного стану, дії соціальних та шкільних чинників. Досліджено, що діти з ООП характеризуються значно меншою участю у РА порівняно з їхніми однолітками та стають менш фізично активними з віком, а, відтак, відстають в розвитку і за станом здоров'я.

Виокремлено запропоновані у літературі шляхи корекції стану РА дітей з ООП з огляду на зміну формату навчання чи впливу зовнішніх факторів, серед котрих ідеї, щодо «розумних змін» навчальної програми, які будуть легкими та корисними для дітей з ООП та сприятиме досягненню ефективності у реалізації належного об'єму їхньої РА.

У підсумку висновуємо, що проблема є актуальною та вельми на часі й розглядається зарубіжними дослідниками з різних сфер наукового знання, на відміну від вітчизняних, де спостерігається обмеженість досліджень визначеного питання.

Перспективами подальших досліджень є з'ясування основних підходів, шляхів забезпечення рухової активності дітей з ООП в умовах реалізації різних моделей освітнього процесу.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gordon-Gould, P., & Hornby, G., 2023. *Inclusive education at the crossroads: exploring effective special needs provision in global contexts*. Routledge, 52.
2. Klingberg, G., Hallberg, U., 2023. *Children with Special Needs: An Overview of Knowledge on Disability*. Springer, 168.
3. Ali, N., & Rosenbloom, C., 2022. Moving medicine: promoting increased physical activity in children and adolescents with asthma through evidence based information leaflets. *Archives of Disease in Childhood*, 107, A63.
4. Dimitri, P., Joshi, K., Jones, N., 2020. Moving more: physical activity and its positive effects on long term conditions in children and young people. *Archives of disease in childhood*, 105(11), 1035-1040. DOI: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-318017>.
5. Kurivskiy, Y.A., & Iedynak, G.A., 2023. Motor activity of children with disabilities in conditions of mixed education as scientific and pedagogical problem. *Journal of Education, Health and Sport*, 13(2), 349-364. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2023.13.02.049>.
6. Tol, A., Fooladvand, M., Yousefy, A., & Tedadi, Y., 2024. Harnessing the power of mindset interventions in health promotion. *J Educ Health Promot*, 22(12), 461. DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1757_23.
7. Вільчковський, Е.С., Курок, О.І., 2023. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Київ: Університетська книга, 467.
8. Bukvić, Z., Ćirović, D., & Nikolić, D., 2021. The Importance of Physical Activity for the Development of Motor Skills of Younger School Age Children. *MedPodml*, 72(2), 34-39. DOI: <https://doi.org/10.5937/mp72-31878>.
9. McDonough, D.J., Liu, W., Gao, Z., 2020. Effects of Physical Activity on Children's Motor Skill Development: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *BioMed Research International*, ID 8160756. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020/8160756>.

10. Iedynak, G., Galamandjuk, L., Ivashchenko, V., Stasjuk, I., Guska, M., Prozar, M., Mazur, V., Sliusarchuk, V., 2017. Psychosocial aspects of improving physical activity of children with chronic diseases. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1186-1891. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03183>.
11. Neville, R.D., Lakes, K.D., Hopkins, W.G., Tarantino, G., Draper, C.E., Beck R., & Madigan, S., 2022. Global changes in child and adolescent physical activity during the COVID-19 pandemic: a systematic review and Meta-analysis. *JAMA Pediatr*, 176(9), 886-894. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.2313>.
12. Sedaghati, P., Balayi, E., Ahmadabadi, S., 2022. Effects of COVID-19 related physical inactivity on motor skills in children with intellectual disability. *BMC Public Health*, 22, p. 2381. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14887-y>
13. Рівень залученості дітей та молоді до рухової і фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я: Звіт за результатами дослідження, 2023. Київ, 60. Доступно: <https://dismp.gov.ua/wp-content/uploads/Zvit_ruhova-aktivnist.pdf>.
14. Індіка, С., Белікова, Н., 2021. Сутнісна характеристика та взаємозв'язок понять «рухова активність» і «фізична активність». Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4(56), 3-9. DOI: <https://doi.org/10.29038/10.29038/2220-7481-2021-04-03-09>.
15. Moon, J., Webster, C.A., Stodden, D.F., Brian, A., Mulvey, K.L., Beets, M., Egan, C.A., McIntosh, L.I.F., Merica, C.B., & Russ, L., 2024. Systematic review and meta-analysis of physical activity interventions to increase elementary children's motor competence: a comprehensive school physical activity program perspective. *BMC Public Health*, 15, 24(1), p. 826. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18145-1>.
16. Janošková, H., Šeráková, H., & Mužík, V., 2019. *Physical Activities for Prevention and Health Promotion*. Published by Masaryk University, 47.
17. Xin, F., Chen, S.T., Clark, C., Hong, J.T., Liu, Y., & Cai, Y.J., 2020. Relationship between Fundamental Movement Skills and Physical Activity in Preschool-Aged Children: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19, 17(10), 3566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17103566>.
18. Kouli, O., Koufou, N., Vernadakis, N., Papanikolaou, E., & Dalakis, A., 2024. Fundamental motor skills enhancement in a preschool setting through a structured physical education programme. *Early Years*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2358425>.
19. Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., & Ubago-Jiménez, J.L. 2024. Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(1), 117-129. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>.
20. Martínez-Andrés, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Rodríguez-Martín, B., Pardo-Guijarro, M.J., Garrido-Miguel, M., Martínez-Vizcaíno, V., 2020. Barriers and Facilitators to Leisure Physical Activity in Children: A Qualitative Approach Using the Socio-Ecological Model. *Int J Environ Res Public Health*, 27, 17(9), p. 3033. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093033>.

21. Hassan, M.A., Liu, W., McDonough, D.J., Su X., & Gao, Z., 2022. Comparative Effectiveness of Physical Activity Intervention Programs on Motor Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review and Network Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health*, 21, 19(19), 11914. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911914>.
22. Jylänki, P., Mbay, T., Byman, A., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P., 2022. Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs: A systematic review. *Brain sciences*, 12(8), 1001. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci12081001>.
23. Abdi, E., 2019. Attitudes of Students with Learning Disabilities. *Toward Participation in Physical Education: a Teachers' Perspective – Qualitative Examination*. Publisher: AuthorHouse.
24. Jones, D., Innerd, A., Giles, E.L., & Azevedo, L.B., 2020. Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *J Sport Health Sci*, 9(6), 542-552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.03.001>.

THE STATE OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM REGARDING THE MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE MODERN DIMENSION

Yaroslav Kurivskyi,

3rd level seeker,

third year of higher education,

Kamyanets-Podilskyi Ivan Ogiienko National University

Kamyanets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-7803>

opndf22.kurivskyi@kpnu.edu.ua

Abstract. Given the tendency of a permanent increase in the number of children with special educational needs in the secondary school environment, the paper considers the issue of implementing their motor activity as a factor of proper psychophysical development and health protection, which is relevant in connection with the ongoing hostilities in Ukraine and the change in the format of education. The purpose of the study: to find out the state of development of the problem of motor activity in the rehabilitation process of children with disabilities in modern scientific discourse. Research methods: general scientific methods were used to implement the defined research objectives: analysis of literature sources, synthesis, systematization, induction and generalization. Results of the study. It has been found that in scientific research 'motor activity' of children with disabilities is considered primarily as a factor in the correction of their psychophysical development, elimination of existing health deviations, stimulation of growth, correction of psycho-emotional state and ensuring mental, physical, cognitive and psychosocial development. It has been found that children with disabilities are characterized by significantly lower participation in physical activity compared to their peers. A list of numerous factors has been established that have led to a decrease in the

level of physical activity in children with disabilities, such as prolonged quarantine restrictions, disruption of the usual study regime, lack of access to sports facilities, suspension of extracurricular sports clubs, lack of physical education events, the emergence of «virtual addictions», along with the prolonged use of electronic means of communication in the educational process. It is proved that such children become less physically active with age, and, consequently, lag behind in development and health. Proposals for achieving effectiveness in ensuring an adequate level of physical activity for children with disabilities are identified, including ideas for ‘smart changes’ in the curriculum that will be easy and useful in implementing the appropriate amount of physical activity; proposals to provide children with opportunities to choose types of physical activity and increase their knowledge of its importance and necessity; thoughts on the use of tools for developing the motivation of children with disabilities in the process of involving them in systematic physical activity.

Keywords: children with disabilities; physical activity; health protection; age development; psychophysical state.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gordon-Gould, P., & Hornby, G., 2023. *Inclusive education at the crossroads: exploring effective special needs provision in global contexts*. Routledge, 52.
2. Klingberg, G., Hallberg, U., 2023. *Children with Special Needs: An Overview of Knowledge on Disability*. Springer, 168.
3. Ali, N., & Rosenbloom, C., 2022. Moving medicine: promoting increased physical activity in children and adolescents with asthma through evidence based information leaflets. *Archives of Disease in Childhood*, 107, A63.
4. Dimitri, P., Joshi, K., & Jones, N., 2020. Moving more: physical activity and its positive effects on long term conditions in children and young people. *Archives of disease in childhood*, 105(11), 1035-1040. DOI: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-318017>.
5. Kurivskiy, Y.A., & Iedynak, G.A., 2023. Motor activity of children with disabilities in conditions of mixed education as scientific and pedagogical problem. *Journal of Education, Health and Sport*, 13(2), 349-364. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2023.13.02.049>.
6. Tol, A., Fooladvand, M., Yousefy, A., & Tedadi, Y., 2024. Harnessing the power of mindset interventions in health promotion. *J Educ Health Promot*, 22(12), 461. DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1757_23.
7. Vilchkovskiy, E.S., & Kurok, O.I., 2023. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and methods of physical education of preschool children]. Kyiv: Universytetska knyha, 467.
8. Bukvić, Z., Ćirović, D., & Nikolić, D., 2021. The Importance of Physical Activity for the Development of Motor Skills of Younger School Age Children. *MedPodml*, 72(2), 34-39. DOI: <https://doi.org/10.5937/mp72-31878>.

9. McDonough, D.J., Liu, & W., Gao, Z., 2020. Effects of Physical Activity on Children's Motor Skill Development: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *BioMed Research International*, ID 8160756. DOI:<https://doi.org/10.1155/2020/8160756>.

10. Iedynak, G., Galamandjuk, L., Ivashchenko, V., Stasjuk, I., Guska, M., Prozar, M., Mazur, & V., Sliusarchuk., V., 2017. Psychosocial aspects of improving physical activity of children with chronic diseases. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 186-1891. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03183>.

11. Neville, R.D., Lakes, K.D., Hopkins, W.G., Tarantino, G., Draper, C.E., Beck R., & Madigan, S., 2022. Global changes in child and adolescent physical activity during the COVID-19 pandemic: a systematic review and Meta-analysis. *JAMA Pediatr*, 176(9), 886-894. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.2313>.

12. Sedaghati, P., Balayi, E., & Ahmadabadi, S., 2022. Effects of COVID-19 related physical inactivity on motor skills in children with intellectual disability. *BMC Public Health*, 22, DOI: 2381. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14887-y>.

13. *Riven zaluchenosti ditei ta molodi do rukhovoї i fizychnoi aktyvnosti ta vplyv sportu na fizychni i mentalne zdorovia, 2023* [The level of involvement of children and youth in motor and physical activity and the impact of sports on physical and mental health: Report on the results of the study]: *Zvit za rezultatamy doslidzhennia*. Kyiv. Available at: <https://dismp.gov.ua/wp-content/uploads/Zvit_ruhova-aktivnist.pdf>.

14. Indyka, S., Bielikova, N., 2021. Sutnisna kharakterystyka ta vzaiemozv'iazok poniat «rukhoва aktyvnist» i «fizychna aktyvnist» [The essential characteristics and interconnections are to understand "roman activity" and "physical activity."]. *Fizychni vykhovannia, sport i kultura zdorov'ia u suchasnomu suspilstvi*, 4(56), 3-9. DOI: <https://doi.org/10.29038/10.29038/2220-7481-2021-04-03-09>.

15. Moon, J., Webster, C.A., Stodden, D.F., Brian, A., Mulvey, K.L., Beets, M., Egan, C.A., McIntosh, L.I.F., Merica, C.B., & Russ, L., 2024. Systematic review and meta-analysis of physical activity interventions to increase elementary children's motor competence: a comprehensive school physical activity program perspective. *BMC Public Health*, 15, 24(1), 826. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18145-1>.

16. Janošková, H., Šeráková, H., & Mužík, V., 2019. *Physical Activities for Prevention and Health Promotion*. Published by Masaryk University, 47.

17. Xin, F., Chen, S.T., Clark, C., Hong, J.T., Liu, Y., & Cai, Y.J., 2020. Relationship between Fundamental Movement Skills and Physical Activity in Preschool-Aged Children: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19, 17(10), 3566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17103566>.

18. Kouli, O., Koufou, N., Vernadakis, N., Papanikolaou, E., & Dalakis, A., 2024. Fundamental motor skills enhancement in a preschool setting through a structured physical education programme. *Early Years*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2358425>.

19. Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., Ubago-Jiménez, & J.L. 2024. Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(1), 117-129. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>.

20. Martínez-Andrés, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Rodríguez-Martín, B., Pardo-Guijarro, M.J., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Vizcaíno, V., 2020. Barriers and Facilitators to Leisure Physical Activity in Children: A Qualitative Approach Using the Socio-Ecological Model. *Int J Environ Res Public Health*, 27, 17(9), 3033. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093033>.

21. Hassan, M.A., Liu, W., McDonough, D.J., Su X., & Gao, Z., 2022. Comparative Effectiveness of Physical Activity Intervention Programs on Motor Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review and Network Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health*, 21, 19(19), 11914. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911914>.

22. Jylänki, P., Mbay, T., Byman, A., Hakkarainen, A., Sääkslahti, & A., Aunio, P., 2022. Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs: A systematic review. *Brain sciences*, 12(8), 1001. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci12081001>.

23. Abdi, E., 2019. *Attitudes of Students with Learning Disabilities Toward Participation in Physical Education: a Teachers' Perspective – Qualitative Examination*. Publisher: AuthorHouse.

24. Jones, D., Innerd, A., Giles, E.L., & Azevedo, L.B., 2020. Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *J Sport Health Sci*, 9(6), 542-552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.03.001>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-71-86>

УДК [378.091.27:821.161.2]

Расевич Любов Петрівна,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри історії української літератури та компаративістики,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9540-9041>

rasevych.liubov@kpnu.edu.com

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУР (УКРАЇНСЬКОЇ, ЗАРУБІЖНОЇ) У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ПОСТКОЛОНІАЛІЗМУ: МОЖЛИВОСТІ ТА НЕБЕЗПЕКИ

Анотація. Глобалізація як наскрізне та всеохопне явище сучасності становить, попри принцип єдності в різноманітті, чималий виклик для культури країн потколоніальних націй, зокрема України. Нова епоха диктує нові підходи, і

найкращим рішенням в умовах глобалізаційних рухів є винайдення оптимальних алгоритмів культурного посилення нації у загальносвітовій площині. Одним із таких алгоритмів є концепція курсу інтегрованого вивчення української та світової літератур. Мета статті – окреслити основні переваги й небезпеки, пов'язані з імплементацією в ЗЗСО України інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) на противагу традиційному розподілу вивчення словесної творчості авторів у межах двох окремих курсів: української та зарубіжної літератури. Ілюстративним матеріалом для цього дослідження обрано чинні модельні програми для 7 класу НУШ авторства О. Ніколенко та ін. і Т. Яценко та ін. У статті на апіорному рівні здійснено аналіз методичних контекстів впровадження інтегрованого курсу літератур (української, зарубіжної), що дає змогу, окрім переваг такого курсу, виявити низку загроз, які передусім ставлять українську літературу в позицію небезпеки. Завдання всіх сторін-учасників під час впровадження інтегрованого курсу літератур – максимально використовувати переваги й мінімізувати можливі ризики в межах роботи з учнями ЗЗСО. У результаті реалізації мети дослідження було виявлено такі переваги інтегрованого курсу літератур, як: розширення оптики аналізу культурних, зокрема літературних, явищ; критичне переосмислення колоніального досвіду, пропрацювання й терапія комплексів «маленької нації»; переймання вигоди глобалізації й транснаціональних культурних зв'язків; міжкультурний діалог на паритетних засадах, але з розумінням національної специфіки. Водночас потенційними ризиками є такі, як: небезпека культурної креолізації, неоднозначність постколоніалізму, ризик ототожнення, ризик еkleктизму в доборі текстів, ризик поверхового вивчення. Акцентування на вигодах інтеграції й методична робота із запобігання ризикам уможливить рухатись у руслі глобалізації з мінімальними негативними наслідками для культурної самобутності української літератури та літературоцентричної національної ідеї.

Ключові слова: інтегрований курс; НУШ; українська література; світова література; зарубіжна література; методика навчання літератури; націєцентризм; ЗЗСО.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановлення проблеми. Глобалізація є багатовимірним явищем, яке охоплює не лише економічні компоненти, а й культурні, ідеологічні, політичні тощо [1, с. 6]. Глобалізація досягається завдяки поширенню знань, технологій та інформації через національні кордони й проявляється в серії змін в економічній, політичній, соціальній і особливо культурній сферах. Концепція глобальних цінностей зазвичай ототожнена з цінностями західної культури (американізація, вестернізація), і наслідки глобалізації проявляються через її вплив на національні форми культурного продукту. Трапляються

різні думки щодо співвідношення між глобалізацією та культурою, але суть конфлікту базується на протилежних тезах, які відображають «подвійний характер» культурної глобалізації. Науковці, які тяжіють до першого осередку, вбачають негативний вплив глобалізації на однорідну національну та локальну культуру. Тоді як науковці другого більше акцентують на перевагах різноманітності культурного змісту, вираженого через космополітичну культуру, яка не заперечує почуття національної приналежності [1, с. 2; 2, с. 51]. Глобалізація стимулює новий погляд на культуру та демонструє, як ця трансформація вплинула, зокрема, на літературу. Глобалізація спричинила до того, що зараз дедалі більше усвідомлюються подібності між цивілізаціями, ніж відмінності. Глобалізація, яка збіглась у часі з доступністю книг як у паперовому, так і в електронному форматах, а також безпрецедентною поширеністю текстів національних літератур у перекладах англійською мовою як *lingua franca* не тільки бізнесу, але й культури, дає змогу звертатися до творів фактично будь-якого автора й ділитися інформацією про будь-яку культуру чи традицію [3, с. 294]. Література, завдяки широкому маркетингу, стає, окрім мистецького явища, водночас і різновидом продукту в глобалізованому світі, товаром. Взаємодія людей різних національностей і різних культурних традицій у межах одного літературного твору породжує цікавість і взаємопорозуміння. Отже, з одного боку, глобалізований літературний простір об'єднує. Проте з іншого боку, коли в одному полі взаємодіють літератури країн, які споконвіку посідали чільні місця в усіх літературних рейтингах, а обіч – літератури країн, які щойно заявляють про себе як самодостатні й повноцінні, котрі й собі мають багату культурну традицію, проте через історико-політичні обставини (колоніальну позицію в імперських державах) не могли заявити про себе сповна, часто якраз останні програють у змаганні за визнання через гегемонію авторитету й місця в культурному каноні перших.

В есеї «Найдовша подорож» Оксана Забужко зазначає, що у світових медіа Україну досі звать “small nation” [4, с. 148], хоча за всіма стандартами (кількість населення, територія держави, наприклад) українська нація «маленькою» точно не є. Однак із такими іміджевими штампами, без сумніву, українським авторам проробити собі шлях до місця у світовому літературному каноні вкрай непросто. Хоча навіть поверховий аналіз літературних явищ дає дуже переконливе свідчення того, що в багатьох аспектах українська література випереджала європейські тенденції. Скажімо, Вірджинія Блейн, Патриція Клементс, Ізобель Гранді в «Довіднику феміністичної літератури англійською мовою: від середніх віків до сучасності», стаття Вікіпедії «Feminist literature», рейтинг «Best Feminist Fiction» від ресурсу Goodreads вміщують як хрестоматійний текст Вірджинії Вулф «Своя кімната» (1929), але й досі жодним словом не згадують про тексти Ольги Кобилянської «Царівна» (1896) чи «Valse melancolique» (1898), написані на три десятки років раніше на ті ж гостро актуальні теми емансипації жінки, зокрема в аспекті свободи й самодостатності творчої жінки у творчості [5, с. 121]. Причина цього – колоніальна позиція української авторки в умовах Австро-Угорської залежності (література мовою нацменшини від письменниці (жінки!), яка до того ж ідентифікувала себе україночку, не могла в той час повноцінно бути репрезентантом імперської літератури). Тепер причиною

цієї маловідомості є брак роботи українського літературного ринку на популяризацію української книги за кордоном (наприклад, у перекладному форматі), брак національного літературного маркетингу, заангажованість культурних західних еліт і знеохоченість змінювати традиційні стереотипні уявлення про світовий літературний процес та імена, які його в діяхронії репрезентують.

З огляду на такий стан справ розгляд принаймні в контексті національного шкільного курсу літератури текстів української літератури поруч зі світовими потенційно мав би стерти меншовартісне уявлення про вторинність української літературної традиції, її невідповідність світовим віянням чи меншу виразність, художню цінність творів, а також можливостей мови й т. д. Принаймні в разі з повищими текстами О. Кобилянської та В. Вулф суміжне їх вивчення дало б шанс переконливо донести до учнів ідею про прогресивність української літератури, яка випереджала час і вгадувала наперед світові запиту навіть в умовах культурної ізоляції чи щонайменше обмеженості. Тоді інтегроване вивчення літератури є сприятливим шкільним простором для формування гордості за свою національну культурну традицію, сприяє зміцненню національної самосвідомості й кристалізації національної ідеї, даючи заодно відповідь на ціннісне питання «Хто ми?», важливе в процесі націєтворення. Це поготів важливо, оскільки філософський підхід до аналізу концептуальних засад української національної ідеї дає всі аргументи констатувати її літературоцентричність [6, с. 27]. Переконливі літературні паралелі тоді сприятимуть окресленості поняття культурної «тожсамості» – ідентичності: *«...подібно як у духовному онтогенезі людині для свідомості свого «я» і відчуття власної тожсамості потрібно пережити «інакшість» інших, так і в духовному філогенезі нація як суб'єкт культури мусить для ствердження своєї «самости» освоїти й зняти (у гегелівському сенсі) по змозі ширше число інокультурних впливів»* [6, с. 29]. Отож передбачається, що інтегрований курс літератур якраз і сприятиме як розумінню українцями своєї літературної традиції такою, що відповідає світовим культурним процесам та ціннісно є проєвропейською, гуманістичною, не є жодним чином ні відсталою, ні застарілою чи неактуальною, так і розумінню самотності, оригінальності, неповторності українських національних набутків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У передмові до чинної програми з інтегрованого курсу літератур авторства О. Ніколенко та ін. [7] на самому початку зазначено про виконання важливої українознавчої й націєтворчої ролі. Водночас у меті зазначено про *«виховання покоління свідомих громадян України, які шанують і обстоюють національні цінності, використовують культурні здобутки інших країн для особистісного зростання й самореалізації»* [7]. У формулюванні мети в передмові до модельної програми авторства Т. Яценко та ін. [8] також зазначається про *«формування усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, осмислення національної своєрідності та загальнолюдської цінності включених до інтегрованого курсу художніх творів»* [8]. Власне, це і є оптимальна орієнтація на глобалізацію без втрати націєкультурної ідентичності.

У науковій літературі досліджується вплив глобалізації на культуру та національну ідентичність. Витоками культури є національна самосвідомість народу та його глибоко вкорінені духові традиції. Глобалізація культури, ідей і вірувань має помітний вплив на світову літературу. Аналіз ніші культури дає змогу відчувати новітні модифікації в культурних артефактах, які трансформують традиційні національні й регіональні ідеали. Зокрема, дослідження П. Шобха стосується впливу глобалізації на літературу й спосіб взаємодії людей з метою розвитку взаємоусвідомлення [2, с. 54]. Сербські дослідники Мір'яна Гаїч та ін. у статті «Глобалізація та культурна ідентичність» називають глобалізацію важливим явищем, наголошуючи разом на суперечливому зв'язку між глобалізацією та культурною ідентичністю. Суперечливість передовсім полягає в тому, що концепція глобальних цінностей зазвичай ототожнена з цінностями західної культури (американізація, вестернізація), і наслідки глобалізації проявляються через її вплив на національні культурні форми. «Двоїстий характер» культурної глобалізації випливає з трактування цього явища як такого, що чинить негативний вплив на національну та локальну культуру, або як переваги в різноманітності культурного змісту, вираженого через космополітичну культуру, яка не заперечує почуття національної приналежності [1]. Небезпека глобалізації полягає в ризику, що навіть за умови визнання культурного розмаїття як цінності глобалізація все одно призводить до гомогенізації, вестернізації та американізації, креолізації й гібридизації, що означає втрату культурної самобутності, надто коли на культуру, щойно вивільнену (принаймні формально) з-під гніту імперіалізму, потужно діє культура інших імперій, які завоювали монолітний кількасотлітній авторитет, озброївшись мовами міжнародного спілкування (англійська, німецька, іспанська, французька) як ефективним чинником просування своїх культурних продуктів, зокрема літератури. Глобалізація зазвичай пов'язується з руйнуванням культурної ідентичності та розширенням гомогенізованої західної культури споживання – західного культурного імперіалізму [9, с. 125]. Через стандартизацію культурного контенту йдеться про гомогенізацію способів життя, смаків [10, с. 737]. Під тиском західних цінностей національні культури втрачають свою автентичність. Заглушення розливів національної культури відбувається й на особистому рівні, так що гомогенізація однаково впливає як на людину, так і на громаду. Це означає, що є ризик втратити індивідуальні культурні ідентичності, зменшуючи їх до рівня спрощеної глобальної одноманітності. І без ідентичності в глобальному суспільстві «малі нації» (тут не в сенсі малі кількісно, а в сенсі маловідомі в культурному загальносвітовому континуумі, через те так «стандартно» ідентифіковані, як констатує О. Забужко) залишаються невпізнаними [10, с. 738].

Важливо, що попри ці загрози в пояснювальних записках до програм інтегрованих курсів, напр., авторства О. Ніколенко та ін., наголошується якраз на протилежному: місце інтегрованого курсу в мовно-літературній галузі та в контексті інших освітніх галузей трансльовано саме через виконання важливої українознавчої й націєтворчої ролі. Однак американська науковиця Л. Бернштейн теж зазначає, що в сучасному глобалізованому суспільстві курс із сучасної світової літератури може бути особливо корисним для

вивчення національних, етнічних, мовних і соціально-політичних проблем [11, с. 54]. Обмежувальним чинником тут може бути те, що в статті Л. Бернштейн ідеться про світову літературу, а ще й сучасну, коли на передній план виходить низка рухів за ламання канону «білих мертвих чоловіків» та введення до канону за принципом представництва в парламенті письменників з інших, «неканонічних» спільнот [12, с. 10], зокрема й утискуваних по-імперськи націй. Оскільки канон і курикулум тісно пов'язані, автор закидає доморощеним «канонборцям» те, що вони здебільшого мавпують західний досвід, «не балуючи своїх опонентів розмаїттям дебютів» і не враховуючи специфіки української соціокультурної ситуації [12, с. 11]. З інтегрованим курсом проблема перемандрувала в площину методологічних дискусій цього предмета. Наша позиція тут полягає в тому, щоб вводити до програми для інтегрованого вивчення літератур більше зарубіжних авторів, які репрезентують нації зі схожою історичною долею й схожими культурними цінностями (напр., Болгарія, Чехословаччина, Угорщина, Литва, Молдова, Польща, Румунія), які близькі українцям за духом і на тлі глобалізації постають перед тими ж ризиками. Далі цей рекомендаційний аспект буде розкрито глибше.

Останніми роками в полі компетентності світової літератури як галузі знань відбувається пошук балансу – у відповідь на усвідомлення та інтерес до розмаїття окремих націй, міжнародної та діаспорної ідентичності письменників, а також проблеми нееквівалентного представництва національних літературних і мовних груп. Виходячи за межі окремого літературного корпусу, прив'язаного до однієї нації та однієї наукової дисципліни, сучасна світова література ставить проблеми відбору та критичної оцінки текстів [11, с. 54]. У такому разі інтегрований курс видається компромісним і універсальним засобом закрити всі питання, назрілі в галузях обох, раніше розрізнених предметів: літератури української та зарубіжної – і не тільки. У праці американської дослідниці Л. Бернштейн проблема взаємин із літературними текстами колонізованих націй окреслюється дещо по-іншому, з іншого боку монети: метою є знайти способи представити письменників з різноманітних регіонів світу без кооптації чи колонізації їхніх текстів, як і пов'язати літературні твори з особистим і громадським життям учнів, попри культурні та національні кордони [11, с. 55]. Спроможність літератури формувати національну ідентичність тут доречно розкрити через поняття «Bildung» (нім. *освіта*) у сфері літературної освіти. Навчання з літературою дає змогу особистісно розвиватись у культурному контексті. Відповідно до практичного консенсусу щодо «Bildung» вираз «участь у культурному житті» має пропонувати досить нейтральне поняття порівняно з традиційним «ознайомленням із національною літературною спадщиною» через літературну освіту: традиційний зв'язок між «Bildung», вища культура вищого середнього класу та її канон часто розглядалися як проблематичні. На противагу цій конотації «literarische Bildung», «культура» в сучасному світі відкрита для різноманітних концепцій і досвіду життя [13 – 15].

Здійснений огляд літератури дає змогу наблизитись до подальших міркувань з теми загроз і переваг інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) у контексті ризиків і сприятливих моментів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є окреслити основні переваги й небезпеки, пов'язані з імплементацією в ЗЗСО України інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) на противагу традиційному розподілу вивчення словесної творчості авторів у межах двох окремих курсів: української та зарубіжної літератури. Ілюстративним матеріалом для цього дослідження обрано чинні модельні програми для 7 класу НУШ, а саме «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» 7–9 кл.: 1) Ніколенко та ін.; 2) Яценко та ін.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Як відомо, постколоніальні студії в Центральній і Східній Європі були започатковані фундаментальною працею Е.Томпсон «Імперські знання: російська література і колоніалізм» (2000), де йдеться про російську літературу як інструмент утвердження імперської гегемонії. Цією працею доведено, що література є засобом впливу імперії, пригнічення нею поневолених націй – якщо ним продумано й системно користуватись. Це та «отрута», яку за умови правильного поводження цілком можна й треба використовувати в ЗЗСО як «протиотруту» – інструмент протистояння викликам глобалізації й водночас засіб пропрацювання досвіду імперської залежності. В обох випадках ідеться про використання літератури в інтересах питань національної самобутності. Література зазвичай розглядається як енциклопедія цивілізації та культури нації; вона відображає психологічну структуру нації, духові пошуки, культурні звичаї, релігію, історію, економіку, політичну систему та інші аспекти ідеології з різних сторін. З літературних творів можна дізнатися про суспільство, націю, оскільки це дзеркало, яке прямо чи опосередковано представляє оточення письменника та засвоєні ним національні маркери. Навчання літератури дає змогу учням пізнавати культуру відносно природним шляхом, до того ж література фактично завжди апелює до історичного контексту розвитку нації, тому це ще один аргумент на доказ трансляції літературою національної ідентичності, навіть якщо проблеми, порушені у творі, мають загальнолюдський характер [14, с. 36].

Якщо опиратись на розуміння національної ідеї О. Забужко, вивчення літератури української на паралелях зі світовою може розглядатись як ретроспективна компенсація неповноти теоретичного самоусвідомлення української культури як об'єктивації буття (платонівського «істинного буття», протилежного сутому існуванню) українського народу [6, с. 20]. Вище йшлося про те, що інтегрований курс літератур посилює почуття національної гордості.

Коли розглянути це на конкретних прикладах, то в програмі для суміжного вивчення за програмою О. Ніколенко та ін. для 7-го класу НУШ пропонуються пісні (народні й літературного походження) про визвольну боротьбу народів світу. І тут наводяться українські патріотичні пісні, зокрема «Козацькому роду нема переводу...»,

«Зродились ми великої години» та ін. (2-3 твори за вибором учителя) та волелюбні пісні в історії та культурі зарубіжних країн і народів, зокрема поезія Роберта Бернса «Гей, шотландці!». У такому поєднанні українська народна пісня у помітно вирашному становищі, адже українські рядки «Сяяли на сонці шаблі запорожців, / Як вони на конях гнали ворогів. / Козацькому роду нема переводу, / Лине його слава з далечі віків» виявились дуже життєствердними, а ситуація незалежності України тільки підтвердила їх. Натомість поезія Р. Бернса є взірцем патріотичної лірики шотландців, які, утім, у круговерті епох втратили незалежність і вже віками перебувають у складі Об'єднаного Королівства, будучи поневоленими якраз королем Едвардом I, проти якого закликає шотландців боротись ліричний герой: «То ж не жарт, шотландський гарт, / Докажіть, чого він варт: / Наближається Едвард, / З ним ідуть кати». Такий підхід дає змогу витворити, на противагу до комплексу меншовартості, конструктивну ідею про українців як націю *survivers* (саме так пропонує О. Забужко у своїй лекції «Оптимізм української історії. Омріяна та вистраждана незалежність України») [16], тобто «тих, хто вижив попри все», що є значно кориснішою й життєстверднішою оптикою від уявлення про українців як лише вічно пригноблених і утискуваних.

Поетапний розгляд програм інтегрованого курсу дає змогу відстежити деякі особливості й наголосити на них. Скажімо, у програмі Т. Яценко в розділі «Пісенна лірика» пропонується вивчати текст «Хава нагіла» (1918), знакової для єврейського народу й дуже популярної теж і в Україні пісні, автором якої є збирач фольклору Авраам Цві Ідельсон, який створив свій текст на мелодію, почуту від буковинських хасидів. Вивчення цього тексту поряд із українським фольклором дає змогу уявити українців не тільки творцями свого величного й непростого минулого, закарбованого в козацьких, чумацьких, рекрутських, жовнірських тощо піснях, але й побачити місце українців у творенні національних культурних символів інших нації. Тому тут принагідно варто наголосити, що хасидизм, який є містичним відгалуженням юдаїзму, зародився саме на території України у першій половині XVIII ст., ставши опозиційним догматично-обрядовому формалізму, єврейській ортодоксальній течії, яка багато в чому вимагала оновлення традиції. Такий волелюбний характер пісні «Хава нагіла» почасти є відображенням також українських національних ментальних маркерів. Однак під час паралельного розгляду пісні «Хава нагіла» й далі пропонованою «Травневою піснею» Гете інтегровано з українською народнопісенною лірикою, яка часто доволі трагічна [17 – 19] або ж зосереджена на проблемах відстоювання державності («Розпрощався стрілець...», «В суботу пізенько»), трагізму особистої долі від жертви на користь Батьківщини, то тексти, німецький та єврейський, своєю безтурботністю дуже дисонують із наративами українських пісень. І тут можна вчинити по-різному: 1) замінити всі українські тексти на більш оптимістичні, життєрадісні (на кшталт так само введеного до програми «Ой хмариться, туманиться...», де «молоді жовнярики / Мед-горівку п'ють»), що не відповідало би сутності українського фольклору, який у поетичній формі послідовно відображав національні гризоти [17 – 19]; 2) замінити зарубіжні тексти на менш оптимістичні, де йшлося би про відстоювання національних інтересів єврейським народом, розпорошеним

по світу, або ж узяти тексти соціально-побутової лірики європейських народів, які, як і український, потерпали від імперського гніту й змушені були впродовж чи не всього історичного шляху відстоювати своє право на буття; 3) залишитись у ситуації значного емоційного й когнітивного дисонансу від ознайомлення з пропонованими програмою текстами, проте не залишити цю проблему осторонь, а зробити необхідні коментарі щодо специфіки українського фольклору. Зокрема, на трагізм як рису народнопісенної лірики, звертають увагу В. Кашаюк [17], В. Козловський [18], Л. Вахніна [19]. З іншого боку, варто підкреслити наголошений вище аспект виживаності української нації попри всі труднощі. Це створить також потрібні проєкції на сучасну ситуацію в Україні, коли слова пісні «Розпрощався стрілець із своєю ріднею / Та й поїхав в далеку дорогу – / За свій рідний край, за козацький звичай, / Йшов у бій за свою перемогу», як майже завжди в українській історії, актуальні. Проєкції можуть бути головно такими: 1) Україна, зрештою, як і раніше було, переможе; 2) захист своєї землі вимагає самопожертви й хоробрості духу. Із запронованих вище трьох варіантів варіант другий видається найбільш оптимальним. На контрасті й задля узагальнення можна навести заодно й приклади фольклорних традицій, де, навпаки, не трагічність, а безтурботний оптимізм є підкреслено національною рисою, пояснивши це особливостями історичного шляху ілюстративної нації. Однак наявне зараз у програмі Т. Яценко та ін. коло текстів у цьому розділі є еkleктичним, що з високою ймовірністю призводитиме до небезпечної, але вже типової ситуації, коли українська література сприйматиметься як література страждання й болю, а зарубіжна – радості, життєствердності, принаймні різноманіття станів пережиття.

З огляду на виявлені проблеми програма О. Ніколенко видається в першому розділі програми для 7-го класу, «Героям слава!», де передбачено також традиційне вивчення народнопісенної спадщини, за добіркою текстів більш продуманою, гармонійніше скомпонованою й різнобічнішою: після творів українських патріотичних пісень (козацьких, стрілецьких, повстанських) наступним знаковим підзаголовком подано «Волелюбні пісні в історії та культурі зарубіжних країн і народів». На вибір учителя тут пропонуються такі автори й тексти, як: Роберт Бернс «Гей, шотландці!» (про нього йшлося вище в цій статті), Руже де Ліль «Марсельєза» (національний гімн Франції), Френсіс Скотт Кі «О, скажи, що ти бачиш на небі...» (національний гімн США), Педар Керні «Пісня солдата» (національний гімн Ірландії) та ін. У цьому переліку найбільше варто відзначити представництво країн і текстів, чиї письменники в минулому, як і Україна, мали колоніальний досвід (Ірландія, Шотландія). Однак недоліком розділу можна вбачати те, що заявлено про пісні (народні й літературного походження) про визвольну боротьбу народів світу. Але українські патріотичні пісні (козацькі, стрілецькі, повстанські) представлені в програмі лише текстами пісень літературного походження, адже кожна з них має свого автора: «Козацькому роду нема переводу...» – Мирослав Воньо, «Боже, великий, єдиний...» – Олександр Кониський, «Ой, у лузі червона калина...» – Степан Чарнецький, Григорій Трух, «О, Україно!» – Микола Вороний, «Марширують вже повстанці...» – Роман Купчинський, «Гейгу, гей-га, таке-то в нас життя...» – Тарас Чача-

Крушельницький, «Зродились ми великої години» –Олесь Бабій. Тобто жодного автентично фольклорного тексту в цій рубриці не пропонується.

До того ж далі, у розділі з вивчення балад, представлено жанрово доволі сумнівні (стосовно репрезентації специфічно жанрових ознак балади), але ідейно доречні тексти про Робіна Гуда, потім більш нормативні щодо жанрової специфіки авторські тексти Шевченка («Тополя») й Адама Міцкевича («Світязь»), Роберта Льюїса Стівенсона («Балада про вересовий трунок»). У такому ж зіставному оточенні пропонується вивчення баладного жанру і в програмі за редакцією Т. Яценко та ін., проте у 8-му класі, а замість «Тополі» Шевченка на розгляд дано «Причинну». Перевагою, яку варто відзначити на тлі того, про що йшлося у цій статті вище, тут є вивчення тексту польського автора за легендою про білоруське озеро Світязь, де історичною основою балади стали факти про війну між Московським царством і Литовським князівством у XIV ст. («Раз по Литві покотилась тривога: / Цар із Русі наступає»). Робота з цим текстом потребує роз'яснювальних історичних коментарів: етнонім «Русь» тут позначає не Україну, це варто пояснити учням, як і провести наскрізні історичні паралелі з сучасністю, а також із усякими маніпуляціями етнонімом Русь, які призвели до низки історико-культурних несправедливостей щодо сприйняття через співзвучність Русі й Росії як синонімічних чи генетично тотожних понять. У такому разі роботи з текстом буде якісною й сприятиме не тільки суто літературній освіті, але й національному вихованню. Загалом же, оскільки балада А. Міцкевича має історичну основу, її було б доречніше розглядати на паралелі з українськими баладами на історичну тематику, як-от: «Ой був в Січі старий козак» (зрада Сави Чалого), «Бондарівна».

Розмірковувань на тему текстів, які пропонуються для інтегрованого вивчення в курсах літератур, може бути багато. Практика навчання літератури за інтегрованими програмами дасть змогу знаходити кращі рішення. Важливим є дотримання принципу умовного відсоткового співвідношення: 40% зарубіжних текстів до 60% української літератури, як це відповідає 2 год української літератури та 1,5 год зарубіжної (отже, мінімальне навантаження за інтегрованим курсом має становити 3,5 год загалом). Не менш важливим є уникнення «вінегретного» добору текстів. Навіть побіжний аналіз програм дає змогу дійти висновку, що це завдання повніше виконано все ж у програмі за ред. О. Ніколенко та ін. Суттєвою є вимога зупинитись детальніше на аналізі текстів, тут має спрацьовувати принцип «менше, але глибше». Обидві розглянуті програми переобтяжені великою кількістю текстів, особливі труднощі тут викликає програма Т. Яценко та ін. (наприклад, у рубриці «Літературний детектив» на 12 год роботи відведено 5 прозових текстів п'яти різних авторів, до того ж ідеться про жанр детективу, який в українській літературі раніших епох (щоб дотримуватись хронології з пропонованими текстами Е. По чи А. Конан Дойля) дуже мало представлений, і, звісно, така швидка робота навряд чи сприятиме заглибленню в особливості становлення жанру в Україні, але саме цей ракурс дав би змогу зануритись і в історію жанру, і соціально-історичні передумови, які стримували розвиток жанрової літератури цього напрямку в українській літературі, а відтак наголосити на національній специфіці розвитку).

Попри недоліки чинних модельних програм сама ідея інтегрованого курсу є кроком до врівноваження численних проблем, які назріли в контексті викладання літератури як складової мовно-літературної галузі НУШ. До того ж це сміливий, проте адекватний крок у контексті глобалізації та постколоніалізму. Інтегрований курс у такому разі є компромісним і навіть подекуди вирашним рішенням, коли у відповідь на ризики глобалізації, з одного боку, і потребу побудови національної стратегії літератури, з іншого боку, є діяльна методична відповідь. Узагальнення дає змогу систематизувати сприятливі можливості інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) так:

1) *розширення оптики аналізу культурних, зокрема літературних, явищ*. Вивчення світової літератури в єдності з українською дає змогу масштабніше окреслювати численні культурні контексти, що є важливим у світі, де кордони між націями стають дедалі більш умовними. Водночас інтеграція української літератури з іншими національними письменницькими традиціями показує її місце в глобальному літературному контексті;

2) *критичне переосмислення колоніального досвіду, пропрацювання й терапія комплексів «маленької нації»*. Для України, яка пройшла складний шлях деколонізації, особливо від Російської імперії та Радянського Союзу, залежності від Австро-Угорщини, Польщі тощо, постколоніальні теорії сприяють розумінню впливу колоніальної спадщини на сучасну культуру та ідентичність. Це потенційно сприятливо для формування національної самосвідомості й підвищення критичної свідомості щодо імперських наративів. До того ж це сприяє національній гордості, що важливо для літератур, які пізно почали входження в літературний контекст Заходу: скажімо, Україна почала презентувати свої стени на світових ярмарках лише з 2010 року, тобто аж за майже 20 років після здобуття незалежності. І навіть сам факт суміжного вивчення українських письменників (про яких монолітно утвердився стереотип містечковості, обмеженості, нецікавості) із гучними світовим іменами не просто безґрунтовно, а на основі віднаходження суттєвих для того компаративних паралелей, інтеграційних передумов, неабияк сприяє національній гордості за свою літературу;

3) *переймання вигод глобалізації й транснаціональних культурних зв'язків*. Глобалізація відкриває можливості для інтенсивнішого обміну ідеями та літературними творами. Це дає змогу вивчати літературні твори не лише в їхньому національному контексті, але й у глобальному вимірі, розглядаючи взаємовпливи культур (і тоді вивчення української літератури поряд зі світовою дасть змогу виявити, що насправді багато мотивів, прийомів прогресивної західної літератури були в українській літературі ще раніше й розвивались на якісно високому рівні: напр., «Слово о полку Ігоревім» стоїть на одному шаблі з національним іспанським, французьким чи німецьким епосом, відображаючи віяння середньовічної літератури; О. Кобилянська випередила В. Вулф, а Леся Українка – Юлію Крістеву тощо);

4) *міжкультурний діалог на паритетних засадах, але з розумінням національної специфіки*. Інтеграція зарубіжної літератури з українською створює нові можливості для переосмислення власної національної культури, історичного шляху та історичної долі нації крізь призму художніх наративів інших країн, серед яких є схожі й відмінні, але немає

тотожних українській: це якраз і сприяє усвідомленню тожсамості, звідки починається процес сепарації як на рівні особистості, так і на рівні нації – процес самоусвідомлення через визнання відмінності як цінності.

Водночас потенційними небезпеками є такі, як:

1) *небезпека культурної креолізації* через ризик втрати національної ідентичності в літературі: глобалізація загострює загрози того, що культурні продукти (включно й літературу) національних меншин або постколоніальних країн, які на світових майданчиках досі безоглядно й безпідставно, штамповано називають «малими націями», можуть бути маргіналізовані або загублені на тлі домінуючих глобальних наративів, переважно західних, із так само сильною імперською традицією – попри уявлення про західну демократію;

2) *неоднозначність постколоніалізму* виявляється в тому, що постколоніальні студії, за умови надмірної зосередженості на них, можуть мати зворотний ефект: сприяти критичному переосмисленню національної літератури, але разом і створити ризик надмірної зосередженості на травматичному досвіді колоніалізму і жертвовності нації, а це й собі може завадити формуванню позитивних наративів національної ідентичності (тут стає в пригоді взятий в О. Забужко ракурс «нації, що вижила»);

3) *ризик ототожнення*: добираючи тексти для суміжного вивчення, важливо знаходити для інтегрованого вивчення ідейно-тематичне, хронологічне, типологічне підґрунтя. І для організації шкільного уроку що більше таких паралелей, то краще. Однак з'являється небезпека на догоду методичним засадам організації уроку взагалі втратити уявлення про окремішність української літератури: її духу, специфіки, жанрової палітри, тем та ідей тощо;

4) *ризик еkleктизму в доборі текстів*, по-іншому – «вінегретизації», тобто непродуманого, несистемного, рандомного й хаотичного намішування творів, які мають лише дуже умовні компаративні паралелі й створюють методичні проблеми під час глибшого аналізу, як було виявлено в цій статті. Глобалізація може створювати хибне уявлення про те, що всі культури є рівнозначними в глобальному просторі, що тягне за собою нівелювання важливих національних та культурних особливостей літератури;

5) *ризик поверхового вивчення літератури* через переобтяженість програми текстами. А коли це тексти і української літератури, і світової разом, дуже мало часу залишається на усвідомлення, що чие та як саме проявляється. Є небезпека того, що за таких умов ні курикулум світової літератури не буде досягнуто, ні концепція бачення національної літератури не буде сформована належно.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, інтеграція літератур (української та зарубіжної) в одному шкільному курсі має низку переваг і недоліків. Загалом курс відповідає викликам сучасності та принципам НУШ, однак навіть на суто апіорному рівні побіжний аналіз методичних контекстів дає

змогу виявити низку загроз, які передусім ставлять українську літературу в позицію небезпеки. Особливо коли розглядати курс у руслі загальних викликів глобалізації, які та становить для постколоніальних націй і регіонального різноманіття. Проте інтегроване вивчення української та зарубіжної літератур теж має великий потенціал для розвитку критичного мислення й культурного обміну, глибокого усвідомлення власної національної специфіки й цінності, унікальності української літератури на тлі літератур світу. Урахування апріорних суджень, які висловлені в поточній статті, дасть змогу забезпечити обережність підходу, щоб запобігти втраті унікальної ідентичності та глибини національної літературної традиції, а натомість, навпаки, досягнути національне й регіональне в літературі на тлі широкої палітри текстів світових письменницьких надбань.

Зроблені теоретичні висновки надалі доцільно доповнити апостеріорно, простеживши, які нові небезпеки та переваги проявлятимуться під час впровадження інтегрованого курсу літератур у ЗЗСО. Це й може стати предметом наступних наукових студій.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gajić, M., Vujadinović, S., & Popović, S., 2016. Globalization and cultural identity, *Herald*, 20, 3–10.
2. Shobha, P., 2022. A study on impact of globalization on literature, *International Journal of Technology, Management and Social Sciences (IJTMSS)*, 1(1), 51–57.
3. Fairclough, N., 2006. Genres in political discourse, JL Mey, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 1, 293–298.
4. Забужко, О., 2024. *Найдовша подорож*. Київ: Видавничий дім «Комора».
5. Blain, V., Clements, P., & Grundy I., 1990. *The feminist companion to literature in English: women writers from the Middle Ages to the present*. New Haven: Yale University Press.
6. Забужко, О., 2023. *Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період*. Київ: Видавничий дім «Комора».
7. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Ніколенко О.М., Мацевко-Бекерська Л. В., Качак Т. Б., Богосвятська А.-М.І., Рудніцька Н. П., Туряниця В. Г.). Доступно: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89673/Intehrovany_u_kurs_literatur-ukrayinskoyi.pdf>.
8. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Тригуб І. А., Слижук О. А., Молодик К.Ю.). Доступно: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89674/Intehrovanyu_kurs_literatur-ukr_ta_zarub.pdf>.

9. Ahmad, A., 2003. Globalization, without global consciousness, *Humanity & society*, 27(2), 125–142.
10. Pečujlić, M., 2003. Drama globalizacije, *Facta Universitatis – Law and Politics*, 1(7), 737–742.
11. Bernstein, L., 2013. 10. Teaching World Literature for the 21st Century: Online Resources and Interactive Approaches, *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 54–59.
12. Ковбасенко, Ю, 2011. Формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти: світовий досвід і український шлях, *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*, 9, 6–12.
13. Pieper, I., 2006. The Teaching of Literature, *Intergovernmental Conference "Languages of Schooling: towards a Framework for Europe"*. Strasbourg 16–18 October 2006. Доступно: <<https://rm.coe.int/16805c73e1>>.
14. Zhen, C., 2012. Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China, *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, 5(3), 35–43.
15. Ariely, G, 2012. Globalisation and the decline of national identity? An exploration across sixty-three countries, *Nations and nationalism*, 18(3), 461–482.
16. Забужко, О., 2022. Оптимізм української історії, лекція. Омріяна та вистраждана незалежність України. Доступно: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldzU4rvSRCY>>.
17. Кашаюк, В., 2022. Трагізм чи героїзм? Психоінтерпретаційна модель лицаря-козака в українській музиці як національний метаконцепт, *Fine Art and Culture Studies*, 4.
18. Козловський, В., 2015. Поетика трагічного в українській народній баладі, *Народознавчі зошити*, 3, 623–631.
19. Вахніна, Л., 2012. Українсько-польські паралелі у баладі «ой сталася новина», *Київські полоністичні студії*, 19, 477–481.

INTEGRATED COURSE OF STUDYING LITERATURE (UKRAINIAN AND FOREIGN) IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND POSTCOLONIALISM: OPPORTUNITIES AND RISKS

Liubov Rasevych,

PhD in Philology, senior lecturer of the Department of the History of Ukrainian Literature and Comparative Studies
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9540-9041>
rasevych.liubov@kpnu.edu.com

Abstract. Despite the principle of unity in diversity, globalization as an all-encompassing and all-encompassing phenomenon of modern times poses a considerable challenge for the culture of countries, Ukraine in particular, and sub-colonial nations in general. The new era dictates new approaches, and the best solution in the conditions of globalization movements is to invent optimal algorithms for the cultural strengthening of the nation in the global plane. One of such

algorithms is the concept of the course of integrated study of Ukrainian and world literature. The purpose of the article is to outline the main advantages and dangers associated with the implementation of an integrated course in the study of literature (Ukrainian, foreign) in the National Academy of Sciences of Ukraine, as opposed to the traditional distribution of the study of authors' verbal creativity within two separate courses: Ukrainian and foreign literature. Current model programs for the 7th grade of NUS, authored by O. Nikolenko and others, were chosen as illustrative material for this study. and T. Yatsenko and others. The article at the a priori level analyzes the methodological contexts of the introduction of an integrated course of literature (Ukrainian, foreign), which makes it possible, in addition to the advantages of such a course, to identify a number of threats that primarily put Ukrainian literature in a position of danger. The task of all participating parties during the implementation of an integrated course of literature is to maximize the benefits and minimize possible risks within the framework of working with students of special educational institutions. As a result of the realization of the purpose of the research, such advantages of the integrated course of literature were revealed as: expansion of the optics of analysis of cultural, in particular literary, phenomena; critical rethinking of the colonial experience, working out and therapy of the complexes of the "small nation"; taking advantage of globalization and transnational cultural ties; intercultural dialogue on a parity basis, but with an understanding of national specificity. At the same time, there are potential risks such as: the danger of cultural creolization, the ambiguity of postcolonialism, the risk of identification, the risk of eclecticism in the selection of texts, the risk of superficial study. Emphasis on the benefits of integration and methodical work on risk prevention will make it possible to adequately move in the direction of globalization with minimal negative consequences for the cultural identity of Ukrainian literature and the literature-centric national idea.

Key words: integrated course; New Ukrainian school; Ukrainian literature; world literature; foreign literature; methodology of teaching literature; national centrism; Institution of general secondary education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gajić, M., Vujadinović, S., & Popović, S., 2016. Globalization and cultural identity, *Herald*, 20, 3–10.
2. Shobha, P, 2022. A study on impact of globalization on literature, *International Journal of Technology, Management and Social Sciences (IJTMSS)*, 1(1), 51–57.
3. Fairclough, N., 2006. Genres in political discourse, JL Mey, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 1, 293–298.
4. Zabuzhko, O., 2024. Naidovsha podorozh [The longest journey]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Komora».
5. Blain, V., Clements, P., & Grundy I., 1990. *The feminist companion to literature in English: women writers from the Middle Ages to the present*. New Haven: Yale University Press.
6. Zabuzhko, O., 2023. Filosofiia ukrainskoi idei ta yevropeyskyi kontekst: frankivskyi period [The philosophy of the Ukrainian idea and the European context: the Frankish period]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Komora».

7. Modelna navchalna prohrama «Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Integrated course of literature (Ukrainian and foreign). 7-9 grades]. Avtory: Nikolenko O.M., Matsevko-Bekerska L.V., Kachak T.B., Bohosviatska A.-M.I., Rudnitska N.P., Turianytsia V.H.). Dostupno: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89673/Intehrovanyy_kurs_literatur-ukrayinskoyi.pdf>.

8. Modelna navchalna prohrama «Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Integrated course of literature (Ukrainian and foreign). 7-9 grades" for general secondary education institutions]. Avtory: Yatsenko T. O., Pakharenko V. I., Tryhub I. A., Slyzhuk O. A., Molodyk K. Yu.). Dostupno: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89674/Intehrovanyy_kurs_literatur-ukr_ta_zarub.pdf>.

9. Ahmad, A., 2003. Globalization, without global consciousness, *Humanity & society*, 27(2), 125-142.

10. Pečujlić, M., 2003. Drama globalizacije, *Facta Universitatis – Law and Politics*, 1(7), 737-742.

11. Bernstein, L., 2013. Teaching World Literature for the 21st Century: Online Resources and Interactive Approaches, *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 54-59.

12. Kovbasenko, Yu., 2011. Formuvannia literaturnoho kanonu ta kurrykulumu literaturnoi osvity: svitovyi dosvid i ukrainskyi shliakh [Formation of the literary canon and curriculum of literary education: world experience and the Ukrainian way]. *Vsesvitnia literatura v serednikh navchalnykh zakladakh Ukrainy*, 9, 6-12.

13. Pieper, I., 2006. The Teaching of Literature, *Intergovernmental Conference "Languages of Schooling: towards a Framework for Europe"*. Strasbourg 16-18 October 2006. Dostupno: <<https://rm.coe.int/16805c73e1>>.

14. Zhen, C., 2012. Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China, *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, 5(3), 35-43.

15. Ariely, G., 2012. Globalisation and the decline of national identity? An exploration across sixty-three countries, *Nations and nationalism*, 18(3), 461-482.

16. Zabuzhko, O., 2022. Optymizm ukrainskoi istorii, leksiia. Omriiana ta vystrazhdana nezalezhnist Ukrainy [Optimism of Ukrainian history, lecture. The dreamed and suffered independence of Ukraine.]. Dostupno: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldzU4rvSRCY>>.

17. Kashaiuk, V., 2022. Trahizm chy heroizm? Psykhointerpretatsiina model lytsaria-kozaka v ukrainskii muzytsi yak natsionalnyi metakontsept [Tragedy or heroism? Psychointerpretive model of the Cossack knight in Ukrainian music as a national metaconcept], *Fine Art and Culture Studies*, 4.

18. Kozlovskiy, V., 2015. Poetyka trahichnogo v ukrainskii narodnii baladi [The poetics of the tragic in the Ukrainian folk ballad], *Narodoznavchi zoshyty*, 3, 623-631.

Vakhnina, L., 2012. Ukrainsko-polski paraleli u baladi «oi stalasia novyna» [Ukrainian-Polish parallels in the ballad "oh, something happened"], *Kyivski polonistychni studii*, 19, 477-481.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-87-97>

УДК 37.031.2:437.3

Шевцова Лариса Станіславівна,

кандидатка педагогічних наук, доцент,
кафедра слов'янської і германської філології та перекладу,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6343-782X>

lshevtsova@ukr.net

Валенкевич Ольга Вадимівна,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
[кафедра професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління,](#)
[Житомирський державний університет імені Івана Франка](#)

Житомир, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-6024>

olgavalenkevych@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЗЕЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається доцільність використання навчання в умовах музейного середовища з погляду компетентнісного підходу (зокрема, формування культурної компетентності) на прикладі роботи Музею декоративного мистецтва в Празі (Чеська Республіка). Підкреслено, що в Державному стандарті базової середньої освіти, у вимогах НУШ звертається увага на формування основних компетентностей, до яких належить культурна. Обізнаність у сфері культури означає знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця в світі.

Наголошено, що саме інформація у галузі культури передбачає знання регіонального, загальнодержавного та європейського культурного надбання: знання видатних культурних праць, сучасної культури, формування бажання її зберегти. Розкрито можливості культурологічного та компетентнісного підходів до навчання в умовах музейного середовища на прикладі Музею декоративного мистецтва в Празі.

Підкреслено, що важливими є естетичні фактори в повсякденному житті, дитині слід уміти висловити враження від витворів мистецтва та вистав, самовиражатися, використовуючи свої природжені здібності. Для учнів важливо вміти пов'язати свої творчі та експресивні погляди з думками інших, уміти визначати та усвідомлювати соціальні й економічні можливості в культурній діяльності. Творче вираження

особистості учня в майбутньому може знайти широке застосування у професійній діяльності.

Зазначено, що доцільним і практичним постає питання створення нових концепцій музейної освіти, виникнення дитячих інтерактивних музеїв у нашій країні на основі моделі наявних за кордоном.

Пріоритетну роль у музейній освіті повинні займати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення, будуються на основі різних підходів до навчання.

Ключові слова: культурна компетентність; компетентнісний підхід до навчання; творчі вміння; музейна педагогіка; музейна освіта; чеські музеї; Музей декоративного мистецтва в Празі.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Актуальність проблеми. Вітчизняна системи освіти останнім часом постійно оновлюється та вдосконалюється, що відображається у різних її аспектах. Перед учнями постають нові вимоги, дотримання яких їм стане у пригоді в подальшому житті. У Рекомендації Європарламенту «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.), крім іншого, зазначено, що для навчального процесу важливими є обізнаність та самовираження у сфері культури та вміння творчо реалізуватись. Підкреслюється, що чітке розуміння своєї національної культури та власна культурна усвідомленість можуть бути основою для сприймання та поваги до різноманітних культурних проявів. Позитивне ставлення до культурної освіти також охоплює творчий підхід та бажання сприяти естетичному розвитку через мистецьке самовираження та участь у культурному житті [1].

Разом з тим, у Державному стандарті базової середньої освіти наголошується на необхідності роботи з учнями в мистецькій галузі, на розвитку творчості, на формуванні культурної компетентності, на виробленні вмінь та навичок діяти творчо [2]. З цього погляду розгляд культурної компетентності в умовах музейного середовища видається актуальним і перспективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття культурної компетентності започатковано в методиці та педагогіці американським ученим Полом Педерсеном у 1988 р. Аналізом цього питання у різних галузях вітчизняної освіти займалися Н. Бондаренко (методика навчання української мови) [3], Т. Заїка (філософський контекст) [4], С. Кондратенко (інклюзивна освіта в початковій школі), В. Білицька, Ю. Рябова (професійна освіта), Ч.Тінтін (методика навчання музичного мистецтва) та багато інших учених.

У працях науковців (Б. Авво, А. Андреев, В. Байденко, В. Болотов, М. Головань, І. Зимня, В. Калініна, Т. Кобильник, В. Козирьов, К. Колесіна, Н. Кузьміна, О. Кучай, Г. Лежнина, С. Лейко, А. Маркова, Т. Олійник, Г. Пахомова, В. Плохій, О. Пометун, Ю. Рибалко, Г. Руденко, В. Химець та інші) висвітлено основні аспекти компетентнісного

підходу. Увага науковців звертається на різні аспекти: на необхідність визначити перелік ключових компетентностей та переорієнтувати освітній процес на їх реалізацію (О. Овчарук), на формування нової якості учасників освітнього процесу (Н. Бібік) тощо. Теоретичному аналізу змісту культурної компетентності присвячені праці М. Байрама, М. Беннета, С. Бондаренко, Н. Головіної [5], Р. Джонсона [6], С. Дружилова, К. Ерлі, В. Кременя, О. Крутенко [7], О. Лебєдєва, О. Лешера, С. Лур'є, А. Маркової, Е. Мосаковські, О. Миролюбова, О. Садохіна, Е. Хірша, А. Флієра та інших.

Більшість фахівців виділяють чотири основні компоненти культурної компетентності: розуміння, відношення, знання, навички [8; 9]. Вони можуть мати своє вираження у різних освітніх середовищах, зокрема в музейному.

Питаннями музейної освіти в Україні займалися німецькі вчені А. Ліхтварк, А. Рейхвен, Г. Фройденталь та інші, чеські дослідники музейної педагогіки Й. Бенеш, В. Коларжікова, Л. Мразова, М. Фрецерова, П. Шобаньова, В. Юва, Л. Ягошова та інші. Доцільним і практичним постає питання створення нових концепцій музейної освіти, виникнення дитячих інтерактивних музеїв у нашій країні на основі моделі наявних за кордоном, наприклад, у Чеській Республіці. В університетах цієї країни введено магістерську спеціальність музейного педагога, що значно допомагає роботі музеїв. Аналіз праць вітчизняних науковців свідчить про пошуки шляхів розв'язання проблеми [10], однак питання створення в Україні інтерактивних музеїв, що активно співпрацюють із школами за єдиною програмою, спеціально не вивчалось, що визначило його актуальність.

Крім того, незважаючи на широке коло досліджень недостатньо дослідженим залишається вплив музейного освітнього середовища на розвиток різних компетентностей здобувачів освіти, зокрема культурної.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – дослідити стан формування культурної компетентності в умовах музейного середовища в Чеській Республіці (на прикладі роботи Музею декоративного мистецтва в Празі), дати рекомендації для української освіти з погляду корисних запозичень.

Досягнення поставленої мети зумовлює розв'язання таких **завдань**: визначити базові поняття дослідження; з'ясувати факти щодо формування культурної компетентності шляхом опитування відвідувачів Музею декоративного мистецтва в Празі, проведення з ними бесіди, здійснити дискурс-аналізу текстів (наукових статей, дописів відвідувачів, відео, коментарів тощо); надати рекомендації для покращення освітньої політики, шкільних результатів з формування компетентнісного підходу в умовах музейного середовища.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

3.1. Базові поняття. Згідно з вимогами НУШ, розвиток культурної компетентності залежить від формування цілої низки наскрізних умінь: критичного та системного мислення; здатності логічно обґрунтовувати позицію; виявлення творчості, ініціативності; вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми; вироблення здатності співпрацювати з іншими людьми [11].

У Рекомендаціях Європарламенту «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р) говориться, що учневі необхідні знання й навички щодо компетенції обізнаності у сфері культури та слід навчитись творчо самовиражатись. Обізнаність у сфері культури передбачає знання місцевого, державного та європейського культурного надбання: знання видатних культурних праць, сучасної культури, бажання її зберегти. Важливими є естетичні чинники в повсякденному житті, слід уміти висловити оцінку від витворів мистецтва та вистав, самовиражатися, використовуючи свої природжені здібності. Для учнів важливо вміти пов'язати свої творчі та експресивні погляди з думками інших, уміти визначати та усвідомлювати соціальні й економічні можливості в культурній діяльності [12]. Творче вираження особистості учня в майбутньому може знайти широке застосування у професійній діяльності. Вважаємо, що музейне середовище створює хороші умови для розвитку перерахованих вище вмінь, адже виставлені в музеї витвори мистецтва є взірцями, від яких відвідувачі отримують насолоду.

Питаннями розвитку різних аспектів музейної освіти в Україні займалися Т. Вороненко, Л. Гайда, А. Джурило, О. Дудар, А. Загородня, І. Земан [13], О. Караман, Ю. Ключко, Н. Ковчин, О. Козленко, Т. Лисенко [14]. О. Міхно, Ф. Рябчикова, Л. Сліпчишин, І. Удовиченко, Н. Філіпчук, Д. Щербак та інші вчені. Однак практична українська музейна педагогіка знаходиться на етапі становлення, тоді як в інших країнах є певний досвід напрацювання музейної освіти. Тому варто розглянути музейну освіту інших країн, зокрема Чеської Республіки, де уроки в музеях входять до освітніх програм. Наприклад, працівники Музею декоративного мистецтва в Празі давно співпрацюють із школами, організовують для учнів різного віку коментовані екскурсії, воркшопи, віртуальні подорожі тощо.

3.2. Особливості роботи музею. Музей декоративного мистецтва в Празі зберігає минуле та сьогодення ремісничої майстерності, прикладного мистецтва та дизайну. Його колекції нараховують півмільйона експонатів, частина з яких представлена в постійно діючих виставках «Мистецтво», «Життя», «Мистецтво для життя» [15]. У музеї також проводяться короткочасні виставки та реалізується велика кількість живих програм для людей різного віку. Створення Музею декоративного мистецтва (Музею мистецтв і ремесл) у Празі в 1885 році відповідало бурхливому розвитку чеського суспільства і, перш за все, розвитку його промислового виробництва, яке поступово зменшувалося в останній третині XIX століття [16]. Після створення подібних закладів, насамперед Музею прикладного

мистецтва у Відні, а також у Брно, Опаві, Оломоуці та Ліберці (1873), Празький музей став одним з багатьох музейних закладів такого типу, що існували у провінціях Австро-Угорської імперії. На території Чехії це був перший навчальний заклад, який активно співпрацював із Школою прикладного мистецтва. Із заснуванням цього інституту з'явився головний конкурент найвідомішого та найстарішого чеського промислового музею в Ліберці.

Сьогодні в музеї виставлена експозиція в шести тематично розділених залах, що створює яскравий образ європейського прикладного мистецтва від античності до дизайну XX – XXI століть [17]. Експонується понад 1300 предметів із загальної колекції музею, яка налічує півмільйона експонатів. Виставка показує, як усе, що нас оточує, входить у життя людини і змінює її, як практично, так і морально. Прикладне мистецтво та дизайн впливають на спосіб життя та моделі поведінки людей. Більше, ніж в інших сферах художньої творчості, тут на перший план висувається сутнісне значення речей, їх призначення, з'ясування, для кого, як і навіщо вони створені. Однак це не применшує ні якості унікальних витворів мистецтва та їх творців, ні поетики предметів побуту.

Для учнів різного шкільного віку діють виставки скла, порцеляни, «Чеський кубізм», фотогалерея, коментовані прогулянки Прагою (знайомство з архітектурою, мистецтвом) та ін. Пропоновані виставки надають можливість учням висловити особисте ставлення, передати враження від побаченого, поділитися відомостями.

3.3. Особливості формування культурної компетентності здобувачів освіти. Над підготовкою до добору експонатів і їх презентації, над науковим та творчим аналізом навчального матеріалу для учнів, і загалом для формування культурної компетентності здобувачів освіти, в Музеї декоративного мистецтва в Празі науковцями проводиться систематична робота.

З метою з'ясувати ефективність проведених занять з учнями у музеї щодо вироблення компетентнісного підходу, зокрема культурної компетентності, проведено опитування учнів та вчителів, які відвідали Музей декоративного мистецтва в Празі. Враховуючи вимоги до формування культурної компетентності, розвитку творчих умінь учнів, розроблено низку питань анкети. В основу опитування покладено перевірку вироблення основних умінь та навичок: сприймати відомості у сфері культури, бути обізнаним із творами мистецтва, вміти оцінити відвідану виставку, висловити своє враження, творчо самовиражатись. Так, ставились запитання до учнів, чи цікаво їм було під час екскурсії та що запам'яталось, чи можуть вони назвати основні музичні твори, картини, з якими щойно познайомились, чи можуть розказати про творчість, самі переказати матеріал тощо. З метою проаналізувати компетентнісний підхід у роботі музейних працівників, зокрема формування культурної компетентності здобувачів освіти, до вчителів, які супроводжували учнів, ставилися питання, чи достатньо цікавою та творчою була розповідь для учнів, чи використано воркшопи, творчі майстерні, чи брали в них учні активну участь, чи знають вони про культурні події та ін. Загалом запропоновано по 10 запитань для вчителів та учнів, що перевіряли культурну компетентність за трьома аспектами:

- 1) уміння сприймати відомості у сфері культури;
- 2) уміння оцінювати відвідану виставку, висловити свої погляди;
- 3) творче самовираження учнів, використання природних здібностей (вміння співати, малювати, ліпити тощо).

У результаті опитування досліджено, що відвідування музею сприяло кращому засвоєнню здобувачами освіти інформації про мистецтво та культуру країни, що становить гарну основу для подальшого вивчення матеріалу в шкільній програмі. У музейному навчанні дотримано принципів науковості, наступності у викладенні матеріалу, перспективності, індивідуального підходу, наочності тощо. Кожен із учнів мав можливість почути та побачити інформацію, індивідуально ознайомитися з експонатами музею. Зміст навчального матеріалу доступний для учнів, викладений у цікавій формі, з урахуванням вікових можливостей учнів. Бесіди з відвідувачами музею свідчать:

- 1) відвідування екскурсії для учнів було цікавим і корисним, багатим на конкретні факти;
- 2) учителі вважають інформацію актуальною, важливою, такою, що розвиває учнів, музейні педагоги добре володіють науковим матеріалом та методикою роботи з дітьми;
- 3) батьки та школа зацікавлені в тому, щоб учні активно відвідували дитячі музеї, з радістю самі з дітьми відвідують музеї та виставки, у чому не останню роль відіграють відповідні знижки на відвідування, хороша реклама музею.

Ці дослідження свідчать, що ідея формування культурної компетентності здобувачів освіти широко використовується в роботі Музею декоративного мистецтва в Празі та інших музеїв, відбувається формування багатьох компетентностей (наприклад, інформативної, здоров'язбережувальної, мистецької, соціальної та низки інших).

На основі дискурс-аналізу текстів (наукових статей, дописів відвідувачів, відео, коментарів, бесід) з'ясовано, що:

- 1) проблема компетентнісного підходу у музейній освіті Чеської Республіки є актуальною та важливою для всіх ланок навчання (дошкільної, шкільної, позашкільної освіти);
- 2) музей є важливою частиною життя та навчання учнів, учителі та батьки у своїй роботі вважають обов'язковим відвідування музеїв та виставок;
- 3) до музейної освіти учні залучаються з найменшого віку, постійно, люблять відвідувати нові виставки, діляться враженнями з однолітками, вважають авторитетними розповіді музейних працівників;
- 4) учителі та батьки підтримують збільшення кількості дитячих музеїв у Чеській Республіці, розширення інтерактивних та творчих проєктів. Відтак можемо констатувати достатній рівень підготовки до роботи музейних працівників Чеської Республіки, чому сприяє відкриття відповідних спеціальностей в університетській освіті.

Таким чином, вивчення наукового питання переконує у необхідності реалізації музейної освіти, оскільки шкільною програмою чеських шкіл передбачається обов'язкове та регулярне відвідування музейних експозицій, виклад матеріалу пов'язаний з шкільною програмою (з образотворчого мистецтва, музики, природознавства, літератури) та на неї

спирається, учні готові до такої роботи й охоче її сприймають. Звичайно, перспективним залишається розширення кола наукових питань, експонатів, винесених на розгляд у музеї, постійне оновлення співпраці з школами, регулярне проведення шкільного навчання у музеї.

3.4. Рекомендації. Аналіз представлених досліджень переконує, що запозичення досвіду інших країн (зокрема, Чеської Республіки) для нашої держави буде корисним та перспективним. Розв'язати проблему широкого застосування музейної освіти в Україні допоможе досвід колег, запозичений з урахуванням таких рекомендацій:

1) почати фахову підготовку музейних педагогів у вищій освіті, проводити підвищення кваліфікації музейних працівників, змінити функцію екскурсовода на позицію музейного вчителя;

2) працювати над створенням нових та переобладнанням наявних музеїв, орієнтуючись на відвідувачів різних вікових категорій, особливо звертаючи увагу на школярів різного віку, створити експозиції, пов'язані з шкільною програмою;

3) активно залучати учнів до відвідування музеїв, збільшити кількість уроків в умовах музейного середовища, зробити обов'язковим відвідування місцевих музеїв. Однак воно стане можливим з урахуванням збільшення інтерактивної діяльності в музеї, зацікавлення учнів постійним оновленням експонатів;

4) поширювати практику активної співпраці музею та школи, піднімати престиж музеїв серед батьків, що можливо через створення сімейних екскурсій, осучаснення навчально-наочних матеріалів, застосування електронних засобів і цифровізацію технологій для розвитку навичок запам'ятовувати наукову інформацію. Цьому сприяє створення презентацій наукового матеріалу, комунікація з учнями, інтерактивність, співпраця з батьками, креативність, активний підхід до навчання, розвиток творчих здібностей учнів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

З погляду формування культурної компетентності варто надавати оцінку важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій у всіх видах засобів масової інформації, включаючи музику, виконавчі різновиди мистецтва, літературу та образотворче мистецтво.

У дослідженні для формування культурної компетентності враховуємо вміння та навички: знати й аналізувати твори мистецтва, висловлювати власну оцінку та творчо їх інтерпретувати; досліджувати, оцінювати та використовувати інформацію про твори мистецтва у подальшому житті та діяльності. Сучасна українська освіта в умовах НУШ рекомендує вчителю залучати нові підходи до навчання, що є можливим в умовах музейного середовища. Враховуючи недостатній досвід у такій діяльності, слід запозичити надбання інших країн, зокрема Чеської Республіки, в якій досить добре

розвинена музейна педагогіка, в університетах готують музейних педагогів, які активно співпрацюють із школами.

Аналіз стану формування культурної компетентності в умовах музейного середовища (на прикладі Музею декоративного мистецтва у Празі) свідчить про важливість і необхідність освітньої роботи в цьому напрямку, побудованому на основі креативності, інтерактивності, активної співпраці музею, школи та сім'ї, широкого вивчення культурних надбань.

Надані рекомендації покликані допомогти українській освіті ширше запровадити музейне навчання, активно залучити до нього компетентнісний підхід, у цікавій формі сприяти формуванню низки компетентностей, серед яких важлива роль належить культурній. У цьому плані звернення до закордонного досвіду інших музеїв буде корисним і актуальним.

Перспективним напрямом подальших досліджень є співпраця школи і музеїв, аналіз шкільних програм з різних предметів щодо можливостей проведення уроків у музеях, створення відповідного методичного забезпечення, матеріалів для майстерень, відеоматеріалів із використанням музейних експонатів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text>.

2. Державний стандарт базової середньої освіти. Доступно: <<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>>.

3. Бондаренко, Н., 2019. Формування культурної компетентності як ключової на уроках української мови. *Молодь і ринок*, 8 (175), 94-99.

4. Заїка, Т., 2020. Компетентнісний підхід у культурфілософському контексті: особливості термінологічних визначень. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*, 62, 193-204.

5. Головіна, Н. І., 2015. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*, 33, 147-156.

6. Джонсон, Р. Б., 2014. Культурна компетентність в Україні. *Журнал європейської економіки*, 13 (3), 236-247.

7. Крутенко, О. В., 2014. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до нових вимог державних освітніх стандартів. *Загальнокультурна компетентність. Черкаси: ЧОІПОПП*, 68.

8. Побірченко, Н. С., 2012. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*, 3 (152), 24-31.

9. Щетініна, Л. В., Рудакова, С. Г., Кравець, О. В., 2017. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики. *Ефективна економіка*, 4. Доступно: <<http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537>>.

10. Музейна педагогіка в науковій освіті, 2019. *Збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 листопада 2019 р.*, м. Київ – Біла Церква: Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю.В., 242.
11. Нова українська школа. Ключові новації в освіті, 2018. *Новий закон України «Про освіту»*. <https://BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf (mon.gov.ua)>.
12. Рибалко, Ю. В., 2012. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, 385-394.
13. Земан, І.О., 2024. Музейна педагогіка як засіб формування компетентностей освітньої галузі «Природознавство» в учнів базової школи. *Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*, 223.
14. Лисенко, Т. М. Музейна педагогіка: проблеми та перспективи розвитку. Доступно: <https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf>.
15. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Available at: <<https://www.upm.cz/>>.
16. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Museum. Available at: <<https://www.museum.cz/muzeum-396-umeleckoprumslove-museum-v-praze>>.
17. České dědictví UNESCO. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Available at: <https://www.unesco-czech.cz/13_6977_umeleckoprumslove-museum-v-praze-praha/>.

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF EDUCATION ACQUISITIONERS THROUGH MUSEUM EDUCATION

Larysa Shevtsova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Slavic and Germanic Philology and Translation,
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6343-782X>
lshevtsova@ukr.net

Olga Valenkevych,

Postgraduate student, Department of Professional Pedagogical
Special Education, Andragogy and
Management, Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-6024>
olgavalenkevych@gmail.com

Abstract. The article discusses the feasibility of using learning in a museum environment from the point of view of a competence-based approach (in particular, the formation of cultural competence) on the example of the Museum of Decorative Arts in Prague (Czech

Republic). It is emphasised that the State Standard of Basic Secondary Education and the requirements of the New Ukrainian School draw attention to the formation of basic competences, including cultural competence. Cultural awareness means knowledge of local, national and European cultural heritage and its place in the world.

It is emphasised that information in the field of culture implies knowledge of regional, national and European cultural heritage: knowledge of outstanding cultural works, contemporary culture, and the formation of a desire to preserve it. The possibilities of cultural and competence-based approaches to learning in the museum environment are revealed on the example of the Museum of Decorative Arts in Prague.

It is emphasised that aesthetic factors are important in everyday life, and that children should be able to express their appreciation of works of art and performances, and express themselves using their natural abilities. It is important for students to be able to relate their creative and expressive views to those of others, to be able to identify and understand social and economic opportunities in cultural activities. The creative expression of a student's personality can be widely used in professional activities in the future.

It is noted that it is expedient and practical to create new concepts of museum education, the emergence of children's interactive museums in our country based on the model of those available abroad.

The priority role in museum education should be given to modern teaching technologies that stimulate creativity, initiative, independent and critical thinking, and are based on different approaches to learning.

Keywords: cultural competence; competence-based approach to learning; creative skills; museum pedagogy; museum education; Czech museums; Museum of Decorative Arts in Prague.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EC) "On key competences for lifelong learning"] vid 18 hrudnia 2006 roku. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text>.
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti>>.
3. Bondarenko, N., 2019. Formuvannia kulturnoi kompetentnosti yak kliuchovoi na urokakh ukrainskoi movy [Formation of cultural competence as a key one in Ukrainian language lessons]. *Molod i rynok*, 8 (175), 94-99.
4. Zaika, T., 2020. Kompetentnisnyi pidkhid u kulturfilosofskomu konteksti: osoblyvosti terminolohichnykh vyznachen [Competency approach in a cultural and philosophical context: features of terminological definitions]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina*, 62, 193-204.

5. Holovina, N. I., 2015. Problema formuvannia kulturnoi kompetentnosti osobystosti v konteksti reformuvannia vyshchoi shkoly [The problem of forming cultural competence of the individual in the context of reforming higher education]. *Filosofski obrii*, 33, 147-156.

6. Dzhonson, R. B., 2014. Kulturna kompetentnist v Ukraini [Cultural competence in Ukraine]. *Zhurnal yevropeiskoi ekonomiky*, 13 (3), 236-247.

7. Krutenko, O. V., 2014. Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu vidpovidno do novykh vymoh derzhavnykh osvitnikh standartiv [Formation of key competencies of students of a general educational institution in accordance with the new requirements of state educational standards]. *Zahalnokulturna kompetentnist*, Cherkasy: ChOIPOPP, 68.

8. Pobirchenko, N. S., 2012. Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoretychnyi aspekt [Competency approach in higher education: theoretical aspect]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 3 (152). 24-31.

9. Shchetinina, L. V., Rudakova, S. H., & Kravets, O. V., 2017. Sutnist kros-kulturnoi kompetentnosti: vid teorii do praktyky [The Essence of Cross-Cultural Competence: From Theory to Practice]. *Efektivna ekonomika*, 4. Dostupno: <<http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537>>.

10. Muzeina pedahohika v naukovii osviti [Museum Pedagogy in Scientific Education], 2019. Zbirnyk tez dopovidei I Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii, 28 lystopada 2019 r., m. Kyiv – Bila Tserkva: Vydavnytstvo «Avtorytet» FOP Kurbanova Yu.V., 242.

11. Nova ukrainska shkola. Kliuchovi novatsii v osviti [New Ukrainian School. Key Innovations in Education], 2018. *Novyi zakon Ukrainy «Pro osvitu»*. <https://mon.gov.ua/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf>.

12. Rybalko, Yu. V., 2012. Kompetentnisnyi pidkhid u nauково-pedahohichnii literaturi [Competency-based approach in scientific and pedagogical literature]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 35, 385-394.

13. Zeman, I.O., 2024. Muzeina pedahohika yak zasib formuvannia kompetentnostei osvitnoi haluzi «Pryrodoznavstvo» v uchniv bazovoi shkoly [Museum pedagogy as a means of forming competencies in the educational field "Natural Science" in students of basic schools]. *Dysertatsiia na zdobuttia stupenia doktora filosofii. Drohobyt'skyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka*, 223.

14. Lysenko, T. M. Muzeina pedahohika: problemy ta perspektyvy rozvytku [Museum pedagogy: problems and development prospects]. Dostupno: <https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf>.

15. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Available at: <<https://www.upm.cz/>>.

16. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Museum. Available at: <<https://www.museum.cz/muzeum-396-umeleckoprumslove-museum-v-praze>>.

17. České dědictví UNESCO. Uměleckoprůmyslové museum v Praze. Available at: <https://www.unesco-czech.cz/13_6977_umeleckoprumslove-museum-v-praze-praha/>.

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-101-115>

UDC 378.147:069]:004

Sergiy Kopylov,

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Professor of the Department of World History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3634-5276>

kopylov@kpnu.edu.ua

Iryna Paur,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fine Arts,
Decorative Arts and Restoration,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5998-8274>

iryna.paur@kpnu.edu.ua

Iryna Pihovych,

Assistant at the Department of World History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-1598-9109>

pihovych@kpnu.edu.ua

Ivan Pidhurnyi,

Candidate of Art History,
Associate Professor of the Department of Fine Arts,
Decorative Arts and Restoration,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0981-2964>

pidhurnyy@kpnu.edu.ua

**FOSTERING DIGITAL COMPETENCIES IN PROSPECTIVE MUSEUM SPECIALISTS:
EUROPEAN EXPERTISE AND PRACTICE OF UKRAINE**

Abstract. The article analyses the stages of implementation of European standards for digitalisation of museum space in Ukraine, with due regard for EU regulations and

European best practices in the development of digital competences in museum specialists. We have found that the major problem of creating a digital collection of Ukrainian historical and cultural heritage is the lack of skills and capabilities of specialists in digitising museum collections and working with data. For adaptation and effective functioning in the variable field of digital culture, taking into consideration the best practices of European universities, we suggest to develop and implement a micro-programme 'Digitalisation of Cultural Heritage' in higher education institutions to foster skills in digitalisation of tangible cultural heritage in students of historical and artistic specialties of universities using digital technologies, which will be consonant with the digital society focused on the development of required key competencies and facilitate the integration of digital technologies in education. We have found that digital competences involve confident and critical use of modern technologies through the acquisition of skills in information and media literacy, communication and collaboration, and the creation of high-quality digital content. This will allow museum specialists to contribute to the development of cultural institutions by introducing these technologies into museum practice. European expertise proves that museum staff should develop and upgrade their digital competencies through training and educational es.

Keywords: digital culture; European expertise; digital competencies; museum space; university; micro-programme; specialist.

1. INTRODUCTION

Problem statement. In the early 2000s, Charlie Gere, Professor of Media Theory and History at the Lancaster Institute for Contemporary Arts, University of Lancaster, introduced the concept of 'digital culture' into scholarly discourse, which marked a new understanding of the essence of culture as a socio-anthropological reality, the content of which is not limited to the instrumentality of information and computer technologies [1, p. 49]. Two approaches to interpreting digital culture soon emerged: the transhumanist and the humanitarian. According to the former, the main purpose of a person is to develop new technological forms, and according to the latter, to transform oneself into a 'digital culture person' in accordance with the requirements of the new communication technologies [2, p. 16]. Furthermore, this concept refers to the recognition of digital technologies as an effective means of presenting the collections of libraries, museums and historical parks, and the 'digital future' is recognised as one of the key priorities of the Strategic Plan (2022–2028) of the International Council of Museums (hereafter referred to as ICOM) [3]. Therefore, there is no doubt that the study of digital museum culture and the mechanisms of using these technologies is important for the academic, educational and cultural development of Ukraine, and contributes to the implementation of European standards in museum practice.

Analysis of the latest research and publications. P. Herchanivska [4], V. Dechonh [2], O. Yatsenko [1] analysed the specific aspects and ways of conceptualising digital culture, and M. Kulyniak described the phenomenon of digital cultural heritage [5]. V. Oryshchuk summarised the French expertise in digital development of museums and the possibilities of its implementation in the Ukrainian museum space [6], S. Hololobov, L. Antonova [7] and A. Kozhyna [8] defined the prospects for implementing the state policy of digital development in the museums. Specific aspects of fostering digital skills in museum staff in the Great Britain were analysed by S. Malde, A. Kennedy and R. Parry [9], and the implementation of European best practices in the development of digital competencies in the context of higher education institutions was studied by O. Yershova [10], S. Sysoieva [11] and N. Bakhmat [12].

The development of digital competencies in museum specialists in Ukraine is still an insufficiently investigated issue, as most authors focus on the implementation of the state digitalisation policy, and do not highlight taking advantage of the European experience in the development of digital competencies in the educational space of universities.

2. AIM AND TASKS

The article aims to determine the possibilities of introducing European best practices in the development of digital competencies in museum specialists into the educational space of higher education institutions (hereinafter referred to as HEIs).

Research tasks are to clarify the concept of 'digital culture'; to analyse the European best practices in developing digital competences; to make recommendations to executive authorities on methods of integrating into the global cultural space; to identify the key focus areas of developing digital competences in prospective museum specialists during their training in art and history at Ukrainian universities.

3. RESEARCH METHODOLOGY

The research methodology is based on the application of a number of methods: historical and cultural, analytical and synthetic, and comparative analysis.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Today, digitalisation has become an integral part of all social changes, so there is a need to develop a new social type of a digital culture person – creative, focused on the digital format of information perception, able to adapt to the dynamic transformation of the media space [4, p. 5]. In response to the challenges of our time, the European Parliament and the Council of the European Union adopted the updated version of the Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning (2018), which recognises digital competence as one of the key competences and provides for the confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies in learning, work and social life. In 2021, the Ministry of Digital Transformation of

Ukraine presented the Digital Competence Framework, based on the guidelines of European and international institutions with respect to digital competences [10, p. 292]. The following year, in accordance with the implementation of the EU's Digital Europe Programme (2021–2027) in Ukraine, the Verkhovna Rada of Ukraine adopted the Resolution 'On Approval of the Objectives of the National Informatisation Programme for 2022-2024' [13]. The Ukrainian government's action plan in the area of culture provided for the creation of an electronic information resource of cultural heritage and cultural artefacts, and the introduction of an electronic system of the Museum Fund of Ukraine [14]. In particular, one of the objectives of the Ministry of Culture and Information Policy (hereinafter referred as MCIP) was to create, introduce and maintain electronic registers in the area of culture, which aimed to facilitate Ukraine's full-fledged integration into the European cultural space. The implementation of these objectives involves a range of activities aimed at replacing the model of working with information on tangible cultural heritage and cultural artefacts, with due regard for European standards and international best practices [7, p. 52]. In particular, by digitising museum collections, the French government aimed to make them accessible to a wide range of users and create a platform for the development of educational and research sector. For this purpose, they developed annual digitalisation plans, the implementation of which was entrusted to the French Ministry of Culture and the Ministry of Higher Education and Research, which funded relevant projects and provided equipment and access to national digital databases [6, p. 767].

One of the first steps of the Ukrainian government was the introduction of the CIDOC (International Committee for Documentation, ICOM) standard [15] to represent the information on heritage and museum documentation, which is used to develop the European digital infrastructure of cultural heritage, aggregate data and provide the functioning of international digital resources. With the support of the European Commission, a centralised database was created on the basis of CIDOC - the Europeana digital library, the collection of which includes about 50 million works of art and historical documents from the collections of more than 3,000 cultural institutions in Europe, which are publicly accessible to be used in research, educational and outreach activities [5, p. 220]. In 2011, to implement this project, CIDOC organised training for museum staff at European universities through workshops, summer schools, and online courses. For example, in August 2018, the University of Tartu (Estonia) implemented the Digital Cultural Heritage programme aimed at fostering digital competencies in the museum staff who acquired the necessary knowledge and practical skills to solve issues and implement the principles of digital content management [15].

In order to create favourable conditions for the integration of the Ukrainian culture into the world cultural space, the government adopted the decision to establish the Ukrainian Cultural Foundation [16]. The latter supported the initiative of the Ukrainian Centre for Museum Development NGO to develop the DigiLab.Promuseum platform (2018) in order to create an electronic resource of cultural heritage and cultural artefacts. The project was aimed at enhancing the competencies of Ukrainian museum specialists and creating a network for the introduction and development of electronic collection management standards. The project provided for the operation of a specialised web platform as a tool for co-operation between

specialists to develop and publish electronic unified thesauri and authority files, improve metadata schemes, and so on. This web platform was also intended to facilitate the publication of guidance materials, knowledge-sharing outreach and exchange of best practices, presentation of successful practical cases and applied tools [17]. In 2020, The National Committee of the International Council of Museums (ICOM Ukraine), in cooperation with the Ukrainian Cultural Foundation, launched the operation of the Ukrainian CIDOC branch. Its primary objective was to introduce European museum standards in Ukraine, adapt and implement training programmes, meet and establish co-operation with foreign colleagues, which aimed to facilitate the integration of Ukrainian museum specialists into the working bodies of the International Committee for Documentation.

However, according to the findings of a survey of Ukrainian museum and archival institutions conducted in 2023, over half of the respondents did not have digitised collections [18]. The respondents stated that among the problems hindering the digitisation of museum collections were the security of data storage and servers; researchers' copyright on unpublished materials; absence of a unified database of museum collections, standards for describing and exchanging data, synchronisation with MCIP programmes; lack of skills of museum and library staff in digitisation and further work with data [19, p. 24].

Therefore, among the key challenges to digitising museum and archival collections in Ukraine the respondents highlighted a lack of funding, special equipment and qualified staff. It turned out that the museum staff did not have the skills to digitise collections and work with them further due to the lack of qualifications to meet current requirements; there were shortcomings in professional development programmes; professional development seminars were conducted as formal briefings and classroom sessions; and no attention was paid to multidisciplinary through the perspective of collections preservation. Besides, according to researchers, non-formal education in museology is hardly developing due to the lack of funds, and the educational programmes of higher education institutions do not meet the expectations of stakeholders in terms of relevant and necessary content, learning and teaching [19, p. 26].

According to the European Strategy for Universities, higher education institutions play a fundamental role in developing the digital competence of prospective specialists [20]. For example, at the Berlin University of Technology and Economics, students of the 'Museum Studies' bachelor's degree programme study courses such as 'Databases', 'Digital Media', 'Modern Technologies', 'Digitalisation Strategies' aimed at digitalising museum collections. During laboratory practicals, they use professional software (Adlib Archive and Museum, easy DB, Faust, FirstRumos, imdasPro, MuseumPlus) and acquire knowledge and practical skills in working with modern museum databases, create interactive museum exhibitions. Apart from that, German museums provide public access to their digital collections and allow students to use them in developing their own interactive projects [21]. We believe that the best practices of German universities and museums should be implemented in the Ukrainian system of training museum specialists.

Today, eight Ukrainian universities train specialists in the speciality 027 'Museum Studies, Monument Studies' of the first (bachelor's) level of higher education. Their educational programmes have been developed in accordance with the Standard approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 24 April 2019. It provides for the list of general competences to include 'skills in the use of information and communication technologies' [22, p. 6]. The programme outcomes of the standard state that the prospective specialists should 'apply information and computer technologies in professional activities' and 'make verbal presentations with visual support, electronic presentations, video presentations, written presentations in the state and foreign languages' [22, p. 9]. According to the standard, students of the educational and professional programme 'Museum, Monument Protection Activities and Cultural Tourism' at Lviv Polytechnic National University foster their digital competences only when studying the educational component of the general training course, that is 'Fundamentals of Information Technology' [23], and students of 'Museology and Monument Studies' course at Taras Shevchenko National University of Kyiv study 'Modern Information Technologies in Museology, and Monument Studies' presented as lectures and practical classes with no IT laboratories and relevant software provided [24].

Apart from that, since 2022, the Kharkiv State Academy of Culture (subordinated to the MCIP) has been training specialists in the 'Digital Museum Industries' educational programme to develop the necessary system of professional knowledge and special competencies in the digitalisation and virtualisation of the museum space: the ability to develop and produce digital technologies, ensure the effective use and promotion of virtual technologies, and identify and design areas of digital development in the museology and monument protection sector. The development of these competences is ensured by the educational components of professional and practical training, such as 'Multimedia Technologies in Exhibition Activities', 'IT Technologies in Museum Activities', 'Digitalisation of the Museum Environment', etc. [25]. The Academy collaborates with local and regional museums, and students are involved in the development of practical projects related to the digitalisation of cultural heritage, the development of audio guides, the creation of virtual tours, and so on [26]. We believe that this educational programme (practically the only one in Ukrainian universities) is unable to solve a number of issues in the development of digital competences in museum specialists.

For adaptation and effective functioning in the variable area of digital culture, with due regard for the best practices of European universities, we consider it expedient to develop and implement in HEIs the micro-programme 'Digitalisation of Cultural Heritage' (3-5 ECTS credits), which is consonant with the digital society focusing on the development of required key competences, and will facilitate the integration of digital technologies in educational space [11, pp. 8-9]. As part of the micro-programme, we suggest the following educational components: 'Digital Archives and Databases', 'Digital Technologies in Museum Studies', 'Use and Protection of Digital Works', which will be provided by several university departments.

When developing such educational micro-programmes, we should keep in mind that the fourth industrial revolution has contributed to the digital transformation of museums, in particular, the use of modern technologies to preserve, study and promote collections on

electronic platforms and websites. Innovative technologies in museums have changed the traditional 'look-but-don't-touch' approach to interactive experiences. The latest technologies (virtual reality (VR), augmented reality (AR), interactive touch screens) allow museum visitors to explore the exhibits on display. The use of artificial intelligence technology (hereinafter referred to as AI) in museums promotes the cognitive activity and attracts an even larger audience due to unusual formats of work [27, p. 196]. However, this innovation was a challenge for museum staff, who were unready to implement global trends and digital technologies. It was primarily due to the insufficient level of the museum staff's training in working with the global digital environment and the use of only traditional teaching methods in HEIs aimed at acquiring mainly theoretical knowledge in the disciplines dedicated to museums and cultural monuments. Therefore, educational institutions should primarily focus on the digitalisation of the educational process and fostering digital competencies (including the concepts of information and media literacy, communication and collaboration, digital content creation, security, ability to solve diverse issues, lifelong learning [28]) in students, which are among the key ones nowadays [29]. In particular, it is advisable that prospective museum specialists gain insight into various aspects of digitalisation and acquire professional skills in using digital technologies in practical terms [12].

According to the current Digital Competence Framework, a number of digital competencies are required to work in museums (Fig. 1) [28]. *Digital literacy* determines the ability of a specialist to effectively use operating systems, have skills in working with standard office software and graphics applications, specialised electronic platforms and websites, and use data input/output devices (scanner/printer, digital camera, document camera).

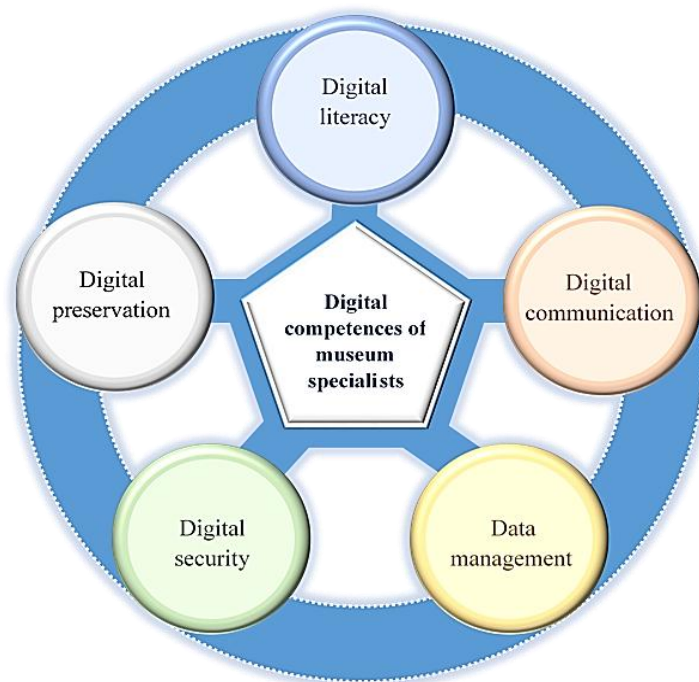


Fig. 1. Components of digital competences of museum specialists

Digital communication is considered the ability of a museum specialist to work with email, social media and platforms, messengers and video conferencing applications, with the obligatory observance of digital etiquette rules for effective work and communication with the audience through digital communication channels.

Data management defines the ability to collect, process and analyse data (photographs, reproductions, documents, etc.) and publish them on subject-related electronic platforms or their own database.

The basis of *digital security* lies in the understanding of the cyber security essentials, which includes the ability to protect personal data, recognise online fraud, avoid potential cyber threats, and use anti-virus software.

Museum specialists should know the methods and techniques of *digital preservation* (photo archives, 3D objects). The basic principles of developing the elements of this competence in museum specialists are personalised approach that means focusing on a person, not on the organisation or technology; goal commitment that is a clearly defined goal of fostering skills in museum workers in accordance with the concept of museums and their objectives; dynamism, that means sensitivity, flexibility and ability to adapt to different contexts in the museum sector; proactive attitude, that is the ability to act and change [9, p. 20].

The professional training of museum specialists within the scope of the micro-programme may provide theoretical knowledge and practical skills in the digital environment to students of historical and artistic specialities at museums of educational institutions. It is essential for museum specialists to quickly adjust to new information and communication technologies, to be able to effectively interact with different audiences through modern digital platforms, which will allow recent graduates to be competitive, find new opportunities for career development, and influence the development of cultural institutions through the integration of technology into museum practice. Apart from that, the museum specialists should constantly develop and upgrade their digital competencies, analyse their own digital activity, and assess their prospects for development in terms of effective use of the latest technologies to attract visitors, manage collections, and make cultural heritage accessible to a wider audience. In order to upgrade their knowledge and skills, they should take refresher courses at least once every three years, take part in research workshops, webinars, and applied research conferences.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Today, museums play an important role in preserving and promoting historical and cultural heritage. Digitalisation of museum collections in European countries has become one of their top priorities. To ensure Ukraine's effective integration into the European digital cultural space, it is necessary to take into consideration the best practices of leading European countries in implementing digital technologies in the museum sector. In particular, the recording of data in electronic format and its unified exchange, ensuring wide access to open data in the area of protection of cultural heritage and cultural artefacts. Since one of the problems of the effective implementation of the latter is the unreadiness of museum workers for these processes, we

suggest to focus on the fostering of digital competencies in the training of specialists in history and art in higher education institutions within the scope of the micro-programme 'Digitalisation of Cultural Heritage', which is consonant with the digital society focusing on the development of required key competencies, and will facilitate the integration of digital technologies into educational space.

Prospects for further research provide for defining the ways to foster digital competencies in prospective museum specialists in the educational space of HEIs.

6. REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Iatsenko, O.D., 2022. Tsyfrova kultura: shliakhy kontseptualizatsii [Digital culture: ways of conceptualization]. *Kulturolohichniy almanakh*, 2022, 2, 48-50. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.2.14>.

2. Dechonh, V., & Dolska, O., 2023. Tsyfrova kultura ta yii osnovni kharakterystyky [Digital culture and its main characteristics]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 41, 15-21. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v041.2023.3>.

3. ICOM. Strategic Plan (2022–2028). Available at: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/08/EN_OGA2022_StrategicPlan_Final.pdf>.

4. Herchanivska, P.E., 2022. Tsyfrova kultura v informatsiinomu suspilstvi: antropolohichniy aspekt [Digital culture in the information society: an anthropological aspect]. *Kultura i suchasnist: almanakh*, 2, 3-7. DOI: 10.32461/2226-0285.2.2022.270531.

5. Kulyniak, M., 2022. Tsyfrova kulturna spadshchyna yak fenomen tsyfrovoy kultury [Digital cultural heritage as a phenomenon of digital culture]. *Kulturnyi almanakh*, 3, 218-227. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.28>.

6. Oryshchuk, V.V., 2022. Derzhavna polityka tsyfrovoho rozvytku sfery muzeinoi spravy Frantsuzkoi respubliki: dosvid dlia Ukrainy [State policy of digital development in the museum sector of the French republic: Lessons for Ukraine]. *Publichne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok*. 17. 762-784. DOI: 10.34132/pard2022.17.06.

7. Hololobov, S., & Antonova, L., 2023. Realizatsiia derzhavnoi polityky tsyfrovoho rozvytku u sferi muzeinoi spravy: vyklyky ta perspektyvy [Implementation of state policy for digital development in the museum sector: challenges and prospects]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. 11(3). 50-56. DOI: <https://doi.org/10.15421/152335>.

8. Kozhyna, A., 2023. Suchasni tendentsii rozvytku publichnoho upravlinnia u sferi muzeinoi spravy v umovakh tsyfrovoy transformatsii [Modern trends in public administration in the museum sector amid digital transformation]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. 11(4). 89-96. DOI: <https://doi.org/10.15421/152357>.

9. Malde, S., Kennedy, A., & Parry, R., 2019. Understanding the digital skills & literacies of UK museum people. University of Leicester. Available at: <<https://surl.li/ntiswi>>.

10. Iershova, O., 2022. Implementatsiia yevropeiskoho dosvidu formuvannia tsyfrovyykh kompetentnosti u systemu osvity Ukrainy [Implementation of European experience in developing digital competencies in the Ukrainian education system]. *Profesiina pedahohika*, 1(24), 289-297. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.289-297>.
11. Sysoieva, C., 2021. Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorityety [Digitalization of Education: Pedagogical Priorities]. *Osvita i suspilstvo*, 10-11, 8-9.
12. Bakhmat, N.V., Storchova, T.V., Motsyk, R.V., Mieliestseva, N.V., Bratytsia, H.H., 2023. Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv: yevropeyskyi dosvid [Current trends in developing digital competence among future teachers: European experience]. *Akademichni vizii*, 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753>.
13. Pro zatverdzhennia zavdan Natsionalnoi prohramy informatyzatsii na 2022-2024 roky: Zakon Ukrainy vid 8 lypnia 2022 r. [On approval of the tasks of the National informatization program for 2022-2024: Law of Ukraine dated July 8, 2022]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2360-IX#Text>>.
14. Pro zatverdzhennia planu priorityetnykh dii Uriadu na 2024 rik: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 liutoho 2024 r. № 137-r. [On approval of the Government's priority action plan for 2024: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 16, 2024, No. 137-r.]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/137-2024-%D1%80#Text>>.
15. CIDOC: ICOM International Committee for Documentation. Available at: <<https://cidoc.mini.icom.museum/events/training-events>>.
16. Ukrainskyi kulturnyi fond [Ukrainian cultural fund]. Dostupno: <<https://ucf.in.ua/p/about>>.
17. DigiLab.Promuseum. Available at: <<http://digilab.promuseum.org/node/1228>>.
18. Shlepakova, T.L., 2024. Holovni pidsumky 2023 roku v haluzi kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy (ohliadova dovidka za materialamy presy ta internetu za 2023 r.) [Main outcomes of 2023 in the field of culture and information policy in Ukraine (overview reference based on press and internet materials for 2023)]. Dostupno: <https://nlu.org.ua/storage/files/Infocentr/Tematich_ogliadi/2024/19.03.24.pdf>.
19. Zberezhennia muzeinykh, arkhivnykh, bibliotechnykh i naukovykh kolektsii v umovakh viiny. Bila knyha [Preservation of museum, archival, library, and scientific collections in wartime: White paper] / Holdin P. ta in. 2024. 58. Dostupno: <<https://scienceatrisk.org/storage/lp/118/9b1fd43b5d9b605f0131ca5a61c71cd66b28035f.pdf>>.
20. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a European strategy for universities. Available at: <<https://surl.li/uvosgt>>.
21. Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. Bachelor Museologie. Available at: <<https://museologie.htw-berlin.de/studium/ordnungen-module/#c5188>>.
22. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 027 «Muzeieznavstvo, pamiatkoznavstvo» haluzi znan 02 «Kultura i mystetstvo» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: zatv. nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019. № 566 [Higher Education Standard for

Specialty 027 «Museology, Monument Studies» in the Field of Knowledge 02 «Culture and Arts» for the First (Bachelor's) Level of Higher Education: Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019, No. 566]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2019. 19 s. Dostupno: <<https://surl.li/blovcv>>.

23. Muzeina, pamiatkookhoronna diialnist i kulturnyi turyzm: osvitno-profesiina prohrama haluzi znan 02 Kultura i mystetstvo za spetsialnistiu 027 «Muzeieznavstvo, pamiatkoznavstvo» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Museum and monument protection activities and cultural tourism: educational and professional program in the field of knowledge 02 Culture and arts for specialty 027 «Museology, Monument Studies» at the First (Bachelor's) Level of Higher Education]. 2023. Lviv: Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik». 16 s. Dostupno: <<https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/15907/027-bak-2023.PDF>>.

24. Suchasni informatsiini tekhnolohii v haluzi muzeieznavstva, pamiatkoznavstva: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny haluzi znan 02 Kultura i mystetstvo za spetsialnistiu 027 Muzeieznavstvo, pamiatkoznavstvo pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Modern information technologies in museology and monument studies: working program of the educational discipline in the field of knowledge 02 Culture and arts for specialty 027 Museology, monument studies at the First (Bachelor's) Level of Higher Education]. Kyiv: Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2023, 12. Dostupno: <<https://surl.li/xobcml>>.

25. Tsyfrovi muzeini industrii: osvitno-profesiina prohrama haluzi znan 02 Kultura i mystetstvo za spetsialnistiu 027 «Muzeieznavstvo, pamiatkoznavstvo» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Digital museum industries: educational and professional program in the field of knowledge 02 Culture and arts for the specialty 027 «Museology and Heritage Studies» at the First (Bachelor's) Level of Higher Education]. Kharkiv: Kharkivska derzhavna akademiia, 2023. 23 s. Dostupno: <https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2023/027_b_cmi.pdf>.

26. Kafedra muzeino-turystychnoi diialnosti [Department of museum and tourism activities]. Kharkivska akademiia kultury. Dostupno: <<https://ic.ac.kharkov.ua/navchannya/ksk/mtd/mtd.html>>.

27. Giannini, T., Bowen, J.P., 2022. Museums and Digital Culture: From Reality to Digitality in the Age of COVID-19. *Heritage*, 5, 192-214. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage5010011>.

28. DigCompUA for Citizens 2.2. Ramka tsyfrovoy kompetentnosti hromadian Ukrainy. Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy [Framework for Digital Competence of Citizens of Ukraine. Ministry of Digital Transformation of Ukraine]. 2023. Dostupno: <https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoy_kompetentnosti.pdf>.

29. DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Available at: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>>.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗЕЙНОЇ СПРАВИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА ПРАКТИКА УКРАЇНИ

Копилов Сергій Анатолійович,

доктор історичних наук, професор,
професор кафедри всесвітньої історії,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3634-5276>
kopylov@kpnu.edu.ua

Паур Ірина Василівна,

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації
творів мистецтва,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5998-8274>
iryana.paur@kpnu.edu.ua

Пігович Ірина Олексіївна,

асистент кафедри всесвітньої історії,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-1598-9109>
pihovych@kpnu.edu.ua

Підгурний Іван Станіславович,

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації
творів мистецтва,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0981-2964>
pidhurnyy@kpnu.edu.ua

Анотація. У статті проаналізовано етапи впровадження європейських стандартів цифровізації музейного простору в Україні із врахуванням нормативно-правових актів ЄС та європейського досвіду формування цифрової компетентності у фахівців музейної сфери. З'ясовано, що основною проблемою створення цифрової колекції вітчизняної історико-культурної спадщини є відсутність у фахівців вмінь і навичок

роботи з оцифрування музейних колекцій й роботи з даними. Для адаптації та ефективного функціонування у варіативному полі цифрової культури, із врахуванням досвіду європейських університетів, пропонується розробити і запровадити в закладах вищої освіти мікропрограму «Цифровізація культурної спадщини», для формування навичок з цифровізації об'єктів культурної спадщини у здобувачів історичних і мистецьких спеціальностей університетів засобами цифрових технологій, що відповідатиме цифровому суспільству орієнтованому на розвиток затребуваних ключових компетентностей та сприятиме інтеграції цифрових технологій в освіту. З'ясовано, що цифрова компетентність передбачає впевнене і критичне використання сучасних технологій через набуття вмінь і навичок з інформаційної та медіаграмотності, комунікації та співпраці, створення якісного цифрового контенту. Це дозволить фахівцям музейної справи сприяти розвитку культурних установ шляхом впровадження цих технологій у музейну практику. Європейський досвід підтверджує, що працівники музеїв повинні розвивати і підвищувати набуті цифрові компетентності на тренінгах і навчальних мікропрограмах.

Ключові слова: цифрова культура; європейський досвід; цифрові компетентності; музейний простір; університет; мікропрограма; фахівець.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Яценко, О.Д., 2022. Цифрова культура: шляхи концептуалізації. *Культурологічний альманах*, 2022, 2, 48–50. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.2.14>.
2. Дечонг, В., Дольська, О., 2023. Цифрова культура та її основні характеристики. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 41, 15-21. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v041.2023.3>.
3. ICOM. Strategic Plan (2022–2028). Available at: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/08/EN_OGA2022_StrategicPlan_Final_.pdf>.
4. Герчанівська, П.Е., 2022. Цифрова культура в інформаційному суспільстві: антропологічний аспект. *Культура і сучасність: альманах*, 2, 3-7. DOI: 10.32461/2226-0285.2.2022.270531.
5. Кулиняк, М., 2022. Цифрова культурна спадщина як феномен цифрової культури. *Культурний альманах*, 3, 218-227. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.28>.
6. Орищук, В.В., 2022. Державна політика цифрового розвитку сфери музейної справи Французької республіки: досвід для України. *Публічне управління та регіональний розвиток*, 17, 762-784. DOI: 10.34132/pard2022.17.06.
7. Гололобов, С., Антонова, Л., 2023. Реалізація державної політики цифрового розвитку у сфері музейної справи: виклики та перспективи. *Аспекти публічного управління*, 11(3). 50-56. DOI: <https://doi.org/10.15421/152335>.

8. Кожина А., 2023. Сучасні тенденції розвитку публічного управління у сфері музейної справи в умовах цифрової трансформації. *Аспекти публічного управління*, 11(4). 89-96. DOI: <https://doi.org/10.15421/152357>.
9. Malde, S., Kennedy, A., & Parry, R., 2019. Understanding the digital skills & literacies of UK museum people. University of Leicester. Available at: < <https://surl.li/vcwwdh>>.
10. Єршова, О., 2022. Імплементация європейського досвіду формування цифрових компетентностей у систему освіти України. *Професійна педагогіка*, 1(24), 289-297. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.289-297>.
11. Сисоєва, С., 2021. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*, 10-11, 8-9.
12. Бахмат, Н.В., Сторчова, Т.В., Моцик, Р.В., Мелекесцева, Н.В., Братиця, Г.Г., 2023. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*, 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753>.
13. Про затвердження завдань Національної програми інформатизації на 2022-2024 роки: Закон України від 8 липня 2022 р. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2360-IX#Text>>.
14. Про затвердження плану пріоритетних дій Уряду на 2024 рік: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 лютого 2024 р. № 137-р. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/137-2024-%D1%80#Text>>.
15. CIDOC: ICOM International Committee for Documentation. Available at: <<https://cidoc.mini.icom.museum/events/training-events>>.
16. Український культурний фонд. Доступно: <<https://ucf.in.ua/p/about>>.
17. DigiLab.Promuseum. Available at: <<http://digilab.promuseum.org/node/1228>>.
18. Шлепакова, Т.Л., 2024. Головні підсумки 2023 року в галузі культури та інформаційної політики України (оглядова довідка за матеріалами преси та інтернету за 2023 р.). Доступно: <https://nlu.org.ua/storage/files/Infocentr/Tematich_ogliadi/2024/19.03.24.pdf>.
19. Збереження музейних, архівних, бібліотечних і наукових колекцій в умовах війни. Біла книга / Гольдін П. та ін. 2024. 58. Доступно: <<https://scienceatrisk.org/storage/lp/118/9b1fd43b5d9b605f0131ca5a61c71cd66b28035f.pdf>>.
20. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a European strategy for universities. Available at: < <https://surl.li/knshdw> >.
21. Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. Bachelor Museologie. Available at: <<https://museologie.htw-berlin.de/studium/ordnungen-module/#c5188>>.
22. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 027 «Музеєзнавство, пам'яткознавство» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 24.04.2019. № 566. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2019, 19. Доступно: <<https://surl.li/ehzioi>>.

23. Музейна, пам'яткоохоронна діяльність і культурний туризм: освітньо-професійна програма галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 027 «Музеєзнавство, пам'яткознавство» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2023. Львів: Національний університет «Львівська політехніка». 16 с. Доступно: <<https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/15907/027-bak-2023.PDF>>.

24. Сучасні інформаційні технології в галузі музеєзнавства, пам'яткознавства: робоча програма навчальної дисципліни галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 027 Музеєзнавство, пам'яткознавство першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2023. 12 с. Доступно: <<https://surl.li/uwwwkq>>.

25. Цифрові музейні індустрії: освітньо-професійна програма галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 027 «Музеєзнавство, пам'яткознавство» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Харків: Харківська державна академія, 2023. 23 с. Доступно: <https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2023/027_b_cmi.pdf>.

26. Кафедра музейно-туристичної діяльності. Харківська академія культури. Доступно: <<https://ic.ac.kharkov.ua/navchannya/ksk/mtd/mtd.html>>.

27. Giannini, T., Bowen, J.P., 2022. Museums and Digital Culture: From Reality to Digitality in the Age of COVID-19. *Heritage*, 5, 192-214. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage5010011>.

28. DigCompUA for Citizens 2.2. Рамка цифрової компетентності громадян України. Міністерство цифрової трансформації України. 2023. Доступно: <https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf>.

29. DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Available at: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-116-129>

УДК 378.011.3-051:78

Лабунець Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>

gitaraclassic@gmail.com

Карташова Жанна Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

, доцент кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>

lab_ioanna@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано наукові підходи до визначення естетичної культури, розглядається проблема формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання, визначається її сутність у контексті загальної педагогічної культури вчителя, розкривається зміст, висвітлюються й конкретизуються основні її характеристики. Будучи складним системним духовно-функціональним утворенням, естетична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва спирається на суспільний досвід естетичного освоєння дійсності та знаходиться в стані динамічного розвитку, основою якого є механізм самоорганізації, побудований на взаємозв'язку найважливіших його компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, творчо-діяльнісного. Ми розглядаємо естетичну культуру як особливу спеціалізовану сферу культури, яка функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення змісту закладеного у музичний твір через художні образи. Як складне явище, естетична культура об'єднує сам процес художньої творчості, зокрема інструментально-виконавське мистецтво, систему заходів із створення, збереження та розповсюдження художніх цінностей музичної культури. У процесі дослідження визначено, що ефективність формування естетичної культури майбутнього

вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання потребує розроблення сукупності таких педагогічних умов: створення умов для оптимальної самореалізації студента, розкриття його індивідуальних можливостей і здібностей, досягнення ним найвищого рівня морально-духовного естетичного розвитку; розвиток аналітико-рефлексивної діяльності в процесі інструментально-виконавського навчання, що має особливо високу цінність для розвитку естетичного світогляду, музичного та художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва; фахово-педагогічне спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання; формування сприятливого психологічного мікроклімату в процесі інструментально-виконавського навчання студентів, який виступає неодмінною умовою будь-якої творчої діяльності, самореалізації у її контексті.

Ключові слова: естетична культура; естетичний смак; інструментально-виконавське навчання; структурно-функціональні компоненти; педагогічні умови; майбутній вчитель музичного мистецтва.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Важливість формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти аргументується в державних документах про освіту: Законі України «Про освіту» (2017), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1996), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції літературної освіти (2011), Концепції «Нова українська школа» (2016). У згаданих документах йдеться про підготовку нового покоління учителів з високим загальним рівнем педагогічної та особистісної культури.

Зміна цілей мистецької освіти визначає нове розуміння ролі вчителя музичного мистецтва, діяльність якого стає засобом, джерелом міжсуб'єктної взаємодії «особистість-вчитель – особистість-учень». Це викликає потребу уточнити ціннісно-цільове підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, її форми та засоби, які мають бути спрямовані на всебічний розвиток особистості в умовах, що постійно змінюються.

Відтак, перед мистецькою освітою постає завдання забезпечення не тільки професійної підготовки фахівців, але й формування їхньої естетичної культури як невід'ємного складника загальної культури особистості та важливої умови існування суспільства. Підвищення рівня естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання розширює межі знань, умінь та навичок (пізнання творів музичного мистецтва, оволодіння багатством виражальних музичного засобів мистецтва, науковими відкриттями в галузі музично-

інструментального виконавства тощо). На сьогодні світобачення особистості потребує змін, назріла гостра потреба вироблення нового розуміння естетичної культури як чинника, що об'єднує не тільки тенденції й суперечності суспільного життя, а й можливі горизонти творчого розвитку. Розв'язання цієї проблеми можливе завдяки набуттю особистістю естетичного досвіду, здатності вносити естетичні цінності до життєвого простору. Особливого значення вона набуває, коли мова йде про вчителя музичного мистецтва – зразка естетичної культури, вихователя прийдешніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проводять пошук нових освітніх парадигм, орієнтованих на розвиток всебічно освіченої, висококультурної, творчої особистості, підготовку якої потрібно спрямувати на вирішення проблеми гуманізації. Формування естетичної культури майбутніх учителів як важливої мети педагогічного процесу в сучасних наукових школах та в працях науковців вирішують з позиції: формування особистості в умовах гуманізації вищої школи (Г. Балл, В. Бітаєв, І. Бех, В. Бутенко, М. Євтух, М. Романенко, О. Сухомлинська та ін.); оновлення змісту та шляхів формування естетичної культури (С. Караман, І. Корольова, Н. Миропольська, Л. Москальова, М. Нечепоренко, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Семенов та ін.); поетапного естетичного виховання та формування естетичної культури (Т. Батрак, Л. Гарбузенко, Г. Сотська, В. Швирка, С. Якименко та ін.); формування окремих складників естетичної культури (В. Бутенко, І. Зелена, Н. Калашник, М. Кір'ян, В. Радкіна та ін.); застосування комплексного впливу різних видів мистецтв на формування естетичної культури (О. Отич, Ю. Пастухова, І. Ушакова, В. Швирка, Г. Шевченко та ін.); складників естетичної культури (В. Бутенко, І. Зелена, Н. Калашник, М. Кір'ян, В. Радкіна та ін.); застосування комплексного впливу різних видів мистецтв на формування естетичної культури (О.Отич, Ю. Пастухова, І. Ушакова, В. Швирка, Г. Шевченко та ін.).

Слід зазначити, що вчені розглядають естетичну культуру майбутніх учителів як складову більш загального поняття – педагогічної культури як суб'єктивно детермінованої системи цінностей, культурно-педагогічних знань, норм поведінки, які практично реалізуються у процесі розвитку людини, що сприяють реалізації здібностей учнів, розвитку морально-світоглядних якостей особистості через реалізацію певних педагогічних умов навчання у закладах вищої освіти (І. Пащенко, Ю. Смаковський, Т. Мартинюк, А. Лесик, Н. Косінська та ін.).

Водночас, огляд наукової літератури засвідчив, що проблема формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання у закладах вищої мистецької ще не стала предметом цілісного дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – розкрити теоретико-методологічне значення естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, визначити

педагогічні умови формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання.

Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**:

- провести аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури з проблеми дослідження;
- проаналізувати провідні наукові-педагогічні підходи у формуванні естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання;
- виокремити основні компоненти естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання;
- окреслити основні педагогічні умови формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Концептуальні підходи до підготовки фахівців у контексті актуалізації інтеграційно-глобалізаційних тенденцій у освітньому просторі передбачають підвищення пріоритетності освітніх завдань, спрямованих на формування культурного потенціалу суспільства. У дослідженнях науковців із питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва суттєву увагу приділено проблемі готовності означених фахівців до формування в учнів здатності сприймати музику та звукове середовище, розуміти їх зв'язок через складний, синтезований конгломерат музично-слухових уявлень, асоціацій, художньо-образного мислення, тембрального слуху. Учені вказують на важливість формування естетичної культури, підкреслюючи феномени музичного сприйняття, слухової уваги як учнів, так і майбутніх учителів музичного мистецтва, розуміючи під тим їх відповідну компетентність до формування естетичної культури.

Основою визначення сутності дефініції «естетична культура» є аналіз та усвідомлення багатогранності феномена «культура», особливостей його вираження на рівні мистецтва музики, зокрема музично-інструментального виконавства. Нині поняття «культура» є предметом досліджень різних наук: філософії, соціології, історії, культурології, психології, педагогіки, мистецтвознавства, етики, естетики, етнографії та ін., що розглядають його з різних позицій. Зокрема, педагогіка досліджує поняття «культура» як основний чинник і соціальний конструкт, що відображає ціннісні продукти духовної й матеріальної діяльності особистості, властивості та якості самої людини як носія й творця культури. Педагогічне трактування культури зосереджується на сфері духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання й освіти, духовної творчості (особливо мистецької).

Слід зазначити, що поняття «культура» розмаїте та відтворюється завдяки комплексу дотичних понять, зокрема, професійної культури, педагогічної культури, естетичної культури, інструментально-виконавської культури, вокально-виконавської культури, вокально-мовленнєвої культури, комунікативної культури виступаючи ознакою фахової підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Термін «культура» (від лат. *cultura* – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування), специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, уявлень в продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, в духовних цінностях, в сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Культура характеризує також особливості свідомості, поведінки й діяльності людей в конкретних сферах суспільного життя, – так тлумачить це поняття філософський енциклопедичний словник [14].

Г. Шевченко наголошує на тому, що «...культура особистості виховується культурою у всій її різнобарвності та обов'язково в культурному середовищі, людьми справжньої високої культури, самовихованням сприйняття культури як цінності, що вказує шлях до ідеалу...» [17].

Проблемі формування естетичної культури особистості приділялася значна увага у всі часи. З часів античності музичне мистецтво посідало особливе місце в системі наук і було предметом дослідження філософів, педагогів, естетиків, психологів, музикантів-виконавців. Музика вважалася основним засобом виховання гармонійно розвиненої особистості. Наприклад Платон, розмірковуючи про виховні функції музики, вважав, що вона сприяє вдосконаленню душі. На думку Платона, музика поряд з арифметикою, геометрією та астрономією – це звід необхідного знання для виховання.

Естетична культура це особлива спеціалізована сфера культури, яка функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення змісту закладеного у музичний твір через художні образи. Як складне явище, естетична культура об'єднує сам процес художньої творчості, зокрема інструментально-виконавське мистецтво, систему заходів із створення, збереження і розповсюдження художніх цінностей інструментально-виконавської культури.

Г. Сотська трактує естетичну культуру як «інтегративне утворення, що поєднує особистісні та професійні якості та охоплює естетичну свідомість (естетичні почуття, смак, ідеали), професійно-естетичну компетентність, здатність сприймати, переживати, оцінювати різноманітні естетичні явища відповідно до соціально значущих естетичних норм досконалості й краси, вміння проектувати художньо-педагогічну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями, гуманістичними світоглядними позиціями» [13].

За визначенням О. Полатайко, естетична культура особистості в сучасній науковій літературі розглядається як система, що включає в себе такі складові: естетичні цінності, що освоюються в процесі навчання, виховання й розвитку; естетичні установки та потреби (здібності, сприйняття, хвилювання, відношення, почуття, смак, оцінка, ідеал), необхідні для освоєння цінностей; цілеспрямована діяльність і творчість (перевідкриття

попередніх і створення нових естетичних та художніх цінностей у різних видах людської діяльності, у тому числі й у мистецтві); освітній простір, що сприяє зануренню особистості у «світ естетики» (атмосфера, середовище, аура, оточення) [9].

О. Гук наголошує, що суть загальної естетичної культури особистості можна розглядати як таку, що акумулює в собі елементи всіх складників розвитку людини й виявляється як у розумовій (інтелектуальній) діяльності, так і у фізичній досконалості, моральному, трудовому, валеологічному процесах, всіх їх об'єднуючи і гармонізуючи. Таким чином, в естетичній культурі автор виділяє три основні складові, які вбирають у себе всі інші, – естетичне виховання, естетичний розвиток, естетична культура. Вони є надзвичайно складними, тому що вміщують безліч елементів як творчої емоційно-почуттєвої сфери, інтелектуально-інформаційної, так і фізично-біологічної, соціально-громадської, морально-психологічної [4].

Естетична культура особистості, як зазначає О. Пташук, – це така якість індивіда, що виявляється у здібності та вмінні емоційно сприймати й оцінювати явища життя і мистецтва – прекрасні та потворні, трагічні й комічні; перетворювати природу, навколишній світ, людину за законами краси. Естетична культура – складник духовного життя суспільства та кожної людини. Формування естетичної культури, її розвиток істотно залежить від активного ставлення особистості до естетичних цінностей, розвиненого прагнення «споживання» цінностей мистецтва. Однак останнє не гарантує ефективності формування естетичної культури, оскільки мають бути сформовані навички естетичного сприймання, естетичного оцінювання, рефлексії [11].

Естетична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризує його долучення до естетичних і художніх цінностей, надбань вітчизняної та світової музичної культури. Це реалізується ним не лише у процесі інструментально-виконавського навчання, а й у активній концертній, культурно-просвітницькій, громадській діяльності тощо. Вчитель-музикант має бути належним чином підготовленим до того, щоб вміти правильно сприймати естетичне, давати йому правильну оцінку і творчо переносити власні враження іншим, при цьому робити це у делікатній, ненав'язливій формі, враховуючи почуттєвий стан і розвиток іншого, його смаки й художньо-естетичні уподобання. Естетична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється у всіх видах і формах його виконавської діяльності, віддзеркалюючи як загальний рівень духовної культури людини, так і конкретні відбиття індивідуальних естетичних уявлень про відносини, поведінку, мислення, мову, міжособистісне спілкування тощо

Ми виходимо з того, що музичне мистецтво є провідним компонентом естетичної культури особистості, адже воно виникло з потреб людини як засіб усвідомлення себе у світі, своїх зв'язків з навколишнім середовищем. Воно створює особливий духовний світ людини – світ краси та емоцій.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що основними складовими естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є:

– розвиненість естетичних почуттів, потреб, ідеалів, сформований високий естетичний і художній смак, що надає можливість вчителю аналізувати й оцінювати естетичне в матеріально-предметному світі, в людських стосунках, у професійній діяльності, у мистецтві;

– спрямованість на естетичне у процесі інструментально-виконавського навчання, естетична свідомість, яка включає естетичне сприйняття, естетичний смак, естетичні потреби, інтереси, естетичне почуття, художньо-творчі здібності, музичне мислення, виконавське мислення, художньо-образне мислення;

– художньо-естетична діяльність, яка включає естетичний аспект всіх видів діяльності (інструментально-виконавську діяльність, активну творчо-концертну, музично-просвітницьку діяльність тощо);

– естетика зовнішнього вигляду й поведінки (культура виконавства, його емоційність, точність, лаконізм, образність).

Відтак, можна зробити висновок, що естетична культура виявляється у певній сукупності знань у галузі естетики, різних видів мистецтва, педагогічних засад естетичного виховання й самовиховання; знань, умінь і навичок, які проявляються у естетичній діяльності, в естетичному ставленні людини до діяльності та мистецтва, поєднує її особистісні та професійні естетичні якості та включає естетичну свідомість (естетичні почуття, смак, ідеал), естетико-педагогічну компетентність, здатність сприймати, переживати, оцінювати різноманітні естетичні явища відповідно до соціально значущих естетичних норм досконалості і краси, уміння проектувати творчу художньо-педагогічну та інструментально-виконавську діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями, гуманістичними світоглядними позиціями.

Ми визначаємо естетичну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегровану професійно-особистісну властивість, провідними ознаками якої є: естетичний світогляд, естетичний смак, естетичне та художнє сприйняття музичних творів, розвиненість інструментально-виконавських умінь та навичок для здійснення інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та жанрів. естетично спрямованої професійної діяльності, потреба в естетичній самоосвіті й саморозвитку.

У формуванні естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва вагоме місце відводиться категорії «естетичний смак». Процес формування естетичного смаку – складний і багатоаспектний. Він уміщує у собі естетичні знання, творчі вміння, внутрішню красу і готовність до самовираження, самопрезентації та самореалізації в гармонії з довкіллям і на втіху собі й тим, хто оточує.

В. Хом'як, аналізуючи наукові підходи у вітчизняній і зарубіжній педагогіці до формування естетичного смаку, визначає розвинений естетичний смак як здатність людини до узагальнення естетичного, емоційного та поточного, співвіднесення їх зі смаками свого часу, керування власними сутнісними силами та протистояння усьому потворному, формування «гармонії буття» [16].

У галузі мистецько-педагогічної освіти проведено низку наукових досліджень, в яких виявлено умови, шляхи й способи формування естетичного смаку як якості, що визначає особистість музиканта й, зокрема, майбутнього вчителя музичного мистецтва. Основою формування естетичного смаку науковці вважають естетичну оцінну діяльність, яка передбачає систематичне залучення студентів до критичного аналізу сучасної художньої практики і спеціальну організацію художнього спілкування, поєднуючи його з використанням педагогічних стимулів естетичного самовиховання [1; 7; 12].

Проаналізуємо провідні наукові-педагогічні підходи у формуванні естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання:

– аксіологічний підхід до аналізу процесу формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на загальних положеннях аксіології. Аксіологічний підхід передбачає чітке визначення професійно-педагогічних цінностей як підґрунтя його реалізації, що характеризує професійне становлення й самовдосконалення особистості сучасного вчителя та створює сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних орієнтирів, перенесення акценту на опанування студентами освітніх і специфічних цінностей інструментально-виконавської діяльності як провідних її пріоритетів. Тобто цінності є визначальними чинниками ставлення особистості до світу, до себе та до обраної професії. Цінність виступає одним зі способів розуміння такого поняття, як значимість і саме ціннісні орієнтації є вершиною свідомості;

– культурологічний підхід – має спрямовуватися на те, що формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва безпосередньо знаходиться у прямому взаємозв'язку з культурою, що забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти, мобілізує естетико-культурологічні ресурси студента, надає можливість сходження від його індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, тобто суб'єкта культури, здатного до самовизначення й самореалізації; культурологічний підхід у широкому розумінні визначається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують її аналіз крізь призму системотворних, культурологічних понять, таких, як культура, культурні зразки, норми й цінності, суспільний устрій і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо. Відтак, інструментально-виконавську підготовку майбутнього педагога-музиканта, ми розглядаємо з позицій культурологічного підходу, що орієнтує, зокрема, на формування естетичної культури вчителя, як особистості;

– компетентнісний підхід – забезпечує формування професійної естетичної компетентності студента, яка полягає в здатності керуватися набутими естетичними знаннями, в готовності використовувати отриманий естетичний досвід у самостійній інструментально-виконавській діяльності, що є вагомим підґрунтям формування їхньої естетичної культури; одним з показників результативності навчання є компетентність – комплекс здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідних для

здійснення інструментально-виконавської діяльності, що ґрунтується на ціннісних орієнтирах, знаннях, вміннях, навичках, способах діяльності;

– системний підхід – формування здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності, вміння та навички як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях в процесі інструментально-виконавського навчання.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури наукової дозволив вирізнити такі компоненти естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання:

– мотиваційно-ціннісний компонент, що виражає сформованість мотивів та прагнень особистості до культурного саморозвитку, вироблення ціннісних орієнтацій у галузі музичної культури, виконавської діяльності та майбутньої педагогічної роботи;

– когнітивно-аналітичний – сукупність знань (культурологічних, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, методичних у галузі музичного інструментального виконавства), необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для оволодіння виконавською культурою та ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності, та наявність умінь аналізувати явища музичної культури, визначати шляхи музично-естетичного виховання;

– творчо-діяльнісний – здатність до яскравого художньо-образного виконання музичних творів на основі естетичного смаку, естетичного світогляду, музично-виконавського досвіду, розуміння значення засобів музичної та інструментально-виконавської виразності; здатність до інтерпретації музичних творів відповідно до стилістичних особливостей твору й авторського задуму; сформованість інструментально-виконавських умінь та навичок; здатність до презентації музичних творів.

Орієнтуючись на аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, системний підходи, які відповідають сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти та сприяють формуванню адекватного соціокультурного, освітнього середовища, вважаємо, що підвищення рівня естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання потребує розроблення сукупності таких педагогічних умов:

– створення умов для оптимальної самореалізації студента, розкриття його індивідуальних можливостей і здібностей, досягнення ним найвищого рівня морально-духовного естетичного розвитку. Ця умова акумулює в собі складні інтеграційні процеси, які стосуються індивідуального, персоніфікованого досвіду, його інтеграції та взаємодії з регіональними соціокультурним середовищем на основі спільності національних, регіональних та особистісних художніх цінностей і смакових пріоритетів;

– розвиток аналітико-рефлексивної діяльності в процесі інструментального навчання, що має особливо високу цінність для розвитку естетичного світогляду, музичного та художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки

вона виступає механізмом інтеграції та взаємодії стихійно-емоційної сфери сприйняття музичних творів та інших творів мистецтва;

– фахово-педагогічне спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання. Ця умова передбачає, що інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності здійснюється з урахуванням змісту інструментально-виконавської діяльності вчителя на уроці музичного мистецтва та в позаурочний час;

– формування сприятливого психологічного мікроклімату в процесі інструментально-виконавського навчання студентів, який виступає неодмінною умовою будь-якої творчої діяльності, самореалізації у її контексті. Суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учасників освітньої діяльності формують ситуацію, оптимальну для соціального, інтелектуального, культурного, а значить і естетичного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, самореалізації його потенційних виконавських можливостей.

Отже, формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавського навчання визначено як створення цілісної системи, що передбачає посилення уваги до особистості студента з урахуванням його можливостей і потреб; розвиток внутрішньої мотивації, системи знань про естетичні властивості особистості, формування естетичних умінь і навичок, здатність втілювати їх у практичну інструментально-виконавську діяльність, індивідуалізацію кожної особистості в естетичному вихованні.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ \ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі аналізу наукової літератури розкрита психолого-педагогічна сутність естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка є основою для формування в студентів естетичних смаків, естетичного світогляду, професійного ставлення до музичного мистецтва загалом й до інструментально-виконавського мистецтва зокрема, що виявляється в єдності естетичних ідей, теорій та поглядів, самовираженні та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

Відтак, формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання є безперервним процесом, який поєднує загально-естетичний та виконавський досвід, власний естетичний потенціал, цінності, ідеали студента з його фаховою підготовкою. Теоретичні та практичні складові інструментально-виконавського навчання є основою для формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва естетичної культури.

Визначено, що формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечує вироблення ціннісно-мотиваційних спрямувань до розширення інтеграційних знань, оволодіння естетичними категоріями; прагнення до естетичного

розвитку, саморозвитку, самовиховання, творчої самореалізації в процесі інструментально-виконавського навчання. Відповідно у подальших дослідженнях для нас важливим є аналіз впливу педагогічної практики на готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до формування естетичної культури учнів закладів загальної середньої освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Богданова, Н., 2011. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 302.
2. Брилін, Б., 1980. Формування смаків. *Музика*, 2. 28–29.
3. Гончаренко, С., 2011. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 552.
4. Гук, О. Ф., 2013. Теоретичні передумови формування естетичної культури. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 18, 193–199. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprsp_2013_18_28>.
5. *Історія зарубіжної педагогіки*: хрестоматія, 2006. Київ: Центр навчальної літератури, 62–157.
6. Козир, А. В., 2008. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 378.
7. Курлянд, З. Н., 2007. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 495.
8. Ліхницька, Л. М., 2011. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 17 (218). 148–153.
9. Полатайко, О. М., 2016. Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. пр.*, 1 (7). Суми: ВВП «Мрія», 3–11.
10. Проворова, Є. М., 2011. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики: [монографія]. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 276–284.
11. Пташук, О. А., 2016. Естетична культура особистості як мета естетичного виховання: теоретичний аналіз. *Інноватика у вихованні*, 3. 289–295.
12. Рудницька, О. П., 2005. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Богдан, 360.
13. Сотська, Г. І., 2014. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах: *дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України*. Київ. 456.
14. *Філософський словник*, 1986. Київ: Голов. ред. УРЕ, 800.
15. Фуллан, Майкл., 2000. *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис, 269.

16. Хом'як, О. А., 2016. Ретроспективний огляд проблеми виховання естетичного смаку в системі науково-культурологічного пізнання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 108–116.

17. Шевченко, Г. П., 2015. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 3*. 288–299. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_28>.

FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING

Labunets Viktor Mykolaiovych,

Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Kartashova Zhanna Yuriivna,

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
lab_ioanna@ukr.net

Abstract. The article analyses scientific approaches to the definition of aesthetic culture, considers the problem of forming the aesthetic culture of future Music teachers in the process of instrumental and performing training, defines its essence in the context of general pedagogical culture of the teacher, reveals the content, highlights and specifies its main characteristics. As a complex systemic spiritual and functional formation, the aesthetic culture of the future Music teacher is based on the social experience of aesthetic mastery of reality and is in a state of dynamic development, based on the mechanism of self-organisation built on the interconnection of its main components – motivational and value, cognitive and analytical, creative and activity. Aesthetic culture is considered as a special branch of culture that functionally solves the problem of intellectual and sensual reflection of the content of musical works through artistic images. As a complex phenomenon, aesthetic culture combines the process of artistic creation itself, including instrumental and performing arts, and a system of measures for creating, preserving and disseminating the artistic values of musical culture. The study revealed that the effectiveness of the formation of the aesthetic culture of a future Music teacher in the process of instrumental and performing training requires the development of a set of the

following pedagogical conditions: creation of conditions for the optimal self-realisation of the student, revealing his/her individual abilities and skills, achieving the highest level of moral and spiritual aesthetic development; development of analytical and reflective activity in the process of instrumental and performing training, which is of particular value for the development of aesthetic outlook, musical and artistic taste of a future Music teacher; professional and pedagogical orientation in the process of instrumental and performing training of future Music teachers; formation of a favourable psychological microclimate in the process of instrumental and performing training of students, which is an indispensable condition for any creative activity and self-realisation in its context.

Key words: aesthetic culture; aesthetic taste; instrumental and performing training; structural and functional components; pedagogical conditions; future Music teacher.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bohdanova, N., 2011. Kultura zhyttietvorchosti osobystosti. Filosofsko-svitohliadniy analiz [Culture of living creativity and specialness. Philosophical-light-viewing analysis], Kyiv NPU im. M. P. Drahomanova, 302.
2. Brylin, B., 1980. Formuvannia smakiv [Formation of relishes]. *Muzyka*, 2, 28–29.
3. Honcharenko, S., 2011. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary], Rivne: Volynski oberehy, 552.
4. Huk, O. F., 2013. Teoretychni peredumovy formuvannia estetychnoi kultury [Theoretical changes in the formation of aesthetic culture]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky*, 18, 193–199. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apssp_2013_18_28>.
5. Istoriia zarubizhnoi pedahohiky [History of foreign pedagogy]: khrestomatiia, 2006. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 62–157.
6. Kozyr, A. V., 2008. Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity [Professional mastery of music teachers: theory and practice of formation in the system of enrichment education]: monohrafiia. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 378.
7. Kurliand, Z. N., 2007. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of a high school]: navch. posib. Kyiv: Znannia, 495.
8. Likhitska, L. M., 2011. Komponentna struktura hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do mystetskoï innovatsiinoï diialnosti [Component structure of future music teachers' readiness for mystical innovative activity]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 17 (218), 148–153.
9. Polataiko, O. M., 2016. Hermenevtychnyi pidkhid do formuvannia estetychnoi kultury maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Hermeneutic approach to the formation of the aesthetic culture of the future listener of musical mysticism]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia: zb. nauk. pr.*, 1 (7), Sumy: VVP "Mriia", 3–11.

10. Provorova, Ye. M., 2011. Osoblyvosti muzychno-pedahohichnoi komunikatsii vchytelia ta uchniv na urokakh muzyky [Features of music-pedagogical communication between teachers and students in music lessons]: [monohrafiia], Kyiv *NPU im. M. P. Drahomanova*, 276–284.

11. Ptashuk, O. A., 2016. Estetychna kultura osobystosti yak meta estetychnoho vykhovannia: teoretychnyi analiz [Aesthetic culture of specialness as a meta-aesthetic inspiration: theoretical analysis]. *Innovatyka u vykhovanni*, 3, 289–295.

12. Rudnytska, O. P. 2005. Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: hidden and mystical]: navch. posib. Ternopil: Bohdan, 360.

13. Sotska, H. I., 2014. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v pedahohichnykh universytetakh [Theoretical and methodological approaches to the formation of the aesthetic culture of future teachers of creative work in pedagogical universities]: *dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy*, Kyiv, 456.

14. Filosofskiy slovnyk [Philosophical Dictionary], 1986. Kyiv Holov. red. URE, 800.

15. Fullan, Maikl, 2000. Syly zmin: vymiriuvannia hlybyny osvity reform [Forces of change: refining the depth of political reforms]. Lviv: Litopys, 269.

16. Khomiak, O. A., 2016. Retrospektyvnyi ohliad problemy vykhovannia estetychnoho smaku v systemi naukovo-kulturolohichnoho piznannia [Retrospective look at the problem of developing aesthetic relish in the system of scientific and cultural knowledge]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohika*, 108–116.

17. Shevchenko, H. P., 2015. Vykhovannia – protses liudynotvorchosti, kulturotvorchosti, dukhotvorchosti [Vikhovannya is a process of human creativity, cultural creativity, spiritual creativity]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3, 288–299. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_28>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-129-142>

УДК 378.011.3-057.175:[004:005.336.2]

Лимаренко Валерій Ігорович,

доктор філософії, молодший науковий співробітник

НДЛ цифровізації освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4691-1267>

v.lymarenko@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

Анотація. У статті досліджується актуальна проблема розвитку цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти в контексті сучасних викликів,

зокрема пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні. Проаналізовано трансформацію освітнього процесу та необхідність адаптації викладацького складу до нових умов роботи, включаючи дистанційне та змішане навчання. Здійснено аналіз наукових досліджень щодо визначення поняття "цифрова компетентність", спираючись на праці як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Особлива увага приділяється еволюції терміну від "інформаційно-комунікаційної компетентності" до сучасного розуміння цифрової компетентності як комплексного поняття. Дослідження висвітлює ключові аспекти розвитку цифрової компетентності, включаючи технічні, методологічні та організаційні виклики, з якими стикаються викладачі. Okремо розглядаються проблеми, пов'язані з нестабільним електропостачанням у 2022-2024 роках, та їхній вплив на освітній процес. Наголошено на важливості неперервного професійного розвитку викладачів у сфері цифрових технологій та необхідності системного підходу до формування цифрової компетентності. Особлива увага приділяється можливостям цифрових сервісів для покращення якості викладання та навчання, включаючи створення мультимедійного контенту та персоналізацію освітнього процесу. Підкреслюється критична важливість розвитку цифрових навичок для забезпечення конкурентоспроможності викладачів та якості освіти в сучасних умовах. Окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема щодо інтеграції цифрового знання в конкретні предметні галузі. Стаття має теоретичне та практичне значення для розробки стратегій розвитку цифрової компетентності у закладах вищої освіти та може бути корисною для керівників освітніх установ, методистів та викладачів.

Ключові слова: цифрова компетентність; дистанційне навчання; вища освіта; професійний розвиток викладачів; цифрова трансформація освіти; воєнний стан; електропостачання в освіті; музична освіта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Розвиток цифрової навичок для викладачів набуває все більшої актуальності в сучасному освітньому середовищі, оскільки цифрові технології стали невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, і студенти, які є цифровими «аборигенами», очікують інтегрування цих технологій в освітній процес. Застосування цифрових інструментів та ресурсів може зробити процес навчання більш привабливим, інтерактивним та релевантним для студентів. Пандемія COVID-19 прискорила процес цифрової трансформації в освіті, змусивши викладачів та заклади вищої освіти швидко адаптуватися до дистанційного та змішаного навчання. Цифрові навички стали критично важливими для забезпечення безперервності освітнього процесу і їх розвиток допомагає викладачам ставати конкурентоспроможними на ринку праці та відповідати вимогам сучасного цифрового суспільства. Роботодавці очікують, що випускники ЗВО будуть

обізнані з цифровими технологіями та зможуть ефективно їх використовувати в обраному секторі праці. Воєнний стан, що був введений на території України тільки посилив актуальність теми даної статті, оскільки деякі ЗВО вимушено здійснюють освітній процес виключно в дистанційному форматі. Ще одним викликом стали відключення електроенергії восени-взимку 2022 року та навесні-влітку 2024 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування та розвитку цифрової компетентності присвячені дослідження Л. Іломякі, М. Канкаанранта, М. Леннон, М. Раньєрі, А. Феррарі та ін. Серед вітчизняних науковців цифрову компетентність студіювали Т. Архіпова, О. Буйницька, С. Василенко, Ю. Горошко, Р. Гуревич, М. Кадемія, Т. Коваль, А. Коломієць, Н. Кульчицька, І. Онищенко, Т. Терлецька та ін. Водночас, студіювання даних досліджень доводить, що однозначного розуміння дефініції «цифрова компетентність» не було, що підтверджує та посилює актуальність статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є розкриття актуального стану розуміння дефініції «цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти», можливі перспективні напрями розвитку напряму та пов'язані з цим виклики. Для досягнення поставленої мети сформульовано наступні **завдання**: здійснити аналіз поняття «цифрова компетентність» у працях вітчизняних та зарубіжних науковців; дослідити можливі ризики та перспективи шляхів розвитку цифрової компетентності викладачів закладу вищої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

З метою вирішення запропонованої у назві статті проблеми було використано проблемно-пошуковий та аналітичний методи. Дослідження пов'язане із виконанням завдань науково-дослідної теми «Проектування екосистеми відкритого університету в умовах цифрової трансформації суспільства» (Реєстраційний номер - 0123U102794), що виконується НДЛ цифровізації освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка протягом 2023-2028 років.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Починаючи з 12 березня 2020 року, на території України постала гостра проблема розвитку цифрової компетентності фахівців усіх сфер у зв'язку із введенням карантину відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 211 від 11 березня 2020 року [1] та переходу багатьох сфер діяльності у дистанційний формат. На жаль, чи на щастя, можна стверджувати, що період пандемії став своєрідним тренувальним майданчиком в контексті дистанційної роботи українського суспільства, що певним чином полегшило процес дистанційної діяльності після 24 лютого 2022 року, коли в результаті початку збройної агресії Російської Федерації проти України і введення на території України

воєнного стану [2] значна кількість сфер була готова до роботи в дистанційному режимі, оскільки мали сформовані навички протягом 2020-2022 років.

Восени 2022 та навесні-влітку 2024 років перед українським суспільством постав новий виклик – планові та аварійні відключення електроенергії, що в свою чергу стало примусом до нових адаптацій та перетворень. До загальноновживаної лексики увійшло поняття **«асинхронна діяльність»**.

Українська влада в період 2022-2024 років активно вживала заходів щодо забезпечення енергетичної незалежності країни в умовах війни та масованих обстрілів російськими ракетами. Ці удари завдали серйозних пошкоджень енергетичній інфраструктурі, що спричинило регулярні відключення електроенергії, тепла та води для мільйонів громадян. У відповідь на ці виклики влада України здійснила низку важливих кроків, спрямованих на стабілізацію енергосистеми, забезпечення безперервного енергопостачання та посилення стійкості енергетичного сектору.

Одним із ключових заходів стало швидке відновлення пошкоджених об'єктів енергетичної інфраструктури. Після кожної атаки українські ремонтні бригади оперативно працювали над відновленням електростанцій, підстанцій, ліній електропередач та інших об'єктів. Було впроваджено спеціальні протоколи для швидкої реакції на пошкодження та мінімізації часу, необхідного для відновлення електропостачання. Цей процес підтримували українські енергетичні компанії та профільні міністерства, які співпрацювали з міжнародними партнерами для отримання обладнання та матеріалів для відновлювальних робіт.

Україна також активізувала зусилля щодо диверсифікації джерел енергії. Після припинення імпорту російського газу і зниження залежності від вугільної енергетики, країна збільшила частку електроенергії, виробленої з альтернативних джерел, зокрема з відновлюваних (сонячна, вітрова енергетика). Паралельно збільшено імпорт електроенергії з країн Європейського Союзу через синхронізацію української енергосистеми з європейською ENTSO-E (16 березня 2022 року). Це дало можливість компенсувати дефіцит електроенергії під час пікових навантажень або після значних руйнувань інфраструктури.

Українська влада також зосередилася на заходах з оптимізації споживання енергії. Було впроваджено механізми планових відключень, щоб збалансувати попит і пропозицію в умовах обмеженого енергопостачання. Громадян активно закликали до економії електроенергії, особливо під час пікових годин. Такі заходи дозволили знизити навантаження на енергетичну систему, що допомогло зменшити наслідки атак і уникнути повних відключень в окремих регіонах.

Міжнародні партнери надали суттєву підтримку у зміцненні енергетичної незалежності України. Європейський Союз, США, Японія та інші країни забезпечили постачання енергетичного обладнання, включаючи трансформатори, генератори, мобільні електростанції та інші критично важливі ресурси для відновлення енергетичної системи. Міжнародні фінансові організації, такі як Світовий банк та Європейський банк

реконструкції та розвитку, надали кредити та гранти для модернізації української енергетики.

Скасування мита на ввезення електрообладнання стало одним із важливих кроків української влади в умовах енергетичної кризи, спричиненої масованими ракетними обстрілами з боку Росії. Цей захід був спрямований на полегшення та прискорення відновлення енергетичної інфраструктури, яка зазнала значних руйнувань, а також на забезпечення безперебійного постачання електроенергії для населення і критичних об'єктів. Зокрема, уряд України ухвалив відповідні нормативно-правові акти, що дозволили звільнити від мит та ПДВ критично важливе електрообладнання. Це сприяло збільшенню імпорту генераторів, акумуляторів, зарядних пристроїв та інших товарів, які допомогли забезпечити енергетичну автономність багатьом підприємствам та домогосподарствам. У таких умовах критично важливими стали не лише великі промислові об'єкти, але й невеликі генератори для домашнього використання, що дозволило громадянам мати доступ до електроенергії під час відключень.

Ця ініціатива також отримала активну підтримку з боку міжнародних партнерів, які забезпечували поставки необхідного обладнання. Спрощені процедури ввезення дозволили значно скоротити час доставки та знизити витрати на придбання електрообладнання, що стало важливим фактором у подоланні енергетичної кризи.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) проникають в усі сфери життя, включаючи освіту, що вимагає від фахівців не лише володіння загальними професійними знаннями, але й здатності використовувати цифрові інструменти ефективно.

Цифрова компетентність є ключовим аспектом сучасної освіченості, оскільки вона охоплює не лише базові навички користування технологіями, але й уміння критично оцінювати інформацію, створювати цифровий контент, забезпечувати кібербезпеку та сприяти цифровій взаємодії. У світі, де інформація та цифрові ресурси доступні у будь-який момент, критично важливим є розвиток саме цих компетентностей у населення загалом.

Студіюючи наукові дослідження за темою статті вважаємо за необхідне зазначити визначення поняття «цифрова компетентність», яке наводить О. Овчарук. Автор спирається на рекомендації європейського парламенту щодо розвитку ключових компетентностей з метою реалізації концепції «навчання впродовж життя» та наголошує що це «доведена здатність застосовувати знання, навички, особистісні, соціальні та/або методологічні здатності у роботі та навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку» [3].

На сучасному етапі розвитку наукового знання цифрову компетентність прийнято розглядати як спадкоємця поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність». На цьому зокрема наголошують Л. Ілomiaкі та М. Канкаанранта та наголошують що цифрова компетентність формує саме здатність і готовність використовувати цифрові пристрої та застосунки у своїй діяльності, зокрема фаховій [4].

На думку А. Підгорної інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога має включати наступні складові: цифрові компетентності на уроках та їх застосування в освіті, включаючи використання різноманітних інструментів і програмного забезпечення для викладання та навчання; навички використання цифрових технологій для створення контенту, управління та розповсюдження освітнього контенту, а також сприяння спілкуванню та співпраці між студентами та викладачами; здатність інтегрувати цифрові технології в навчання таким чином, щоб підтримувати навчання та залучення студентів на онлайн платформах; розуміння того, як розробляти та впроваджувати онлайнві та змішані навчальні середовища; знайомство з поточними та новими тенденціями в освітніх технологіях, а також здатність оцінювати потенціал нових технологій для викладання та навчання; обізнаність з етичними та правовими питаннями, пов'язаними з використанням цифрових технологій в освіті, а також здатність забезпечити безпеку та конфіденційність даних студентів; бажання постійно вчитися та адаптуватися до нових технологій, бути відкритим до нових способів викладання та навчання. [5]

У контексті вищезазначеного особливу увагу варто звернути на **цифрову компетентність викладача закладу вищої освіти**. В сучасних умовах викладач має бути не лише носієм академічних знань, але й лідером у впровадженні інноваційних підходів до навчання з використанням цифрових технологій. Це включає інтеграцію онлайн-платформ, віртуальних лабораторій, інструментів для співпраці, а також розвиток здатності створювати цифровий навчальний контент, який відповідає потребам сучасних студентів. Окрім того, викладач повинен вміти адаптувати свої методи до нових умов навчання (зокрема, дистанційного, змішаного чи асинхронного), забезпечуючи якісний освітній процес в будь-якому форматі.

О. Буйницька та С. Василенко у своєму дослідженні корпоративного стандарту цифрової компетентності викладача визначили основні види діяльності, до яких залучений викладач університету: навчальна діяльність, науково-дослідна діяльність, цифровий самоменеджмент, професійна комунікація та співпраця [6, с. 7]. Дослідники наголошують на зміні вимог до цифрової компетентності у науково-дослідній діяльності викладачів, особливо в частинах менеджменту науково-дослідної діяльності з використанням цифрових інструментів, розробки цифрових наукових просторів, координації цифрових досліджень із використанням цифрового інструментарію.

У Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка діє розгалужена система електронного навчання. (Рис. 1)

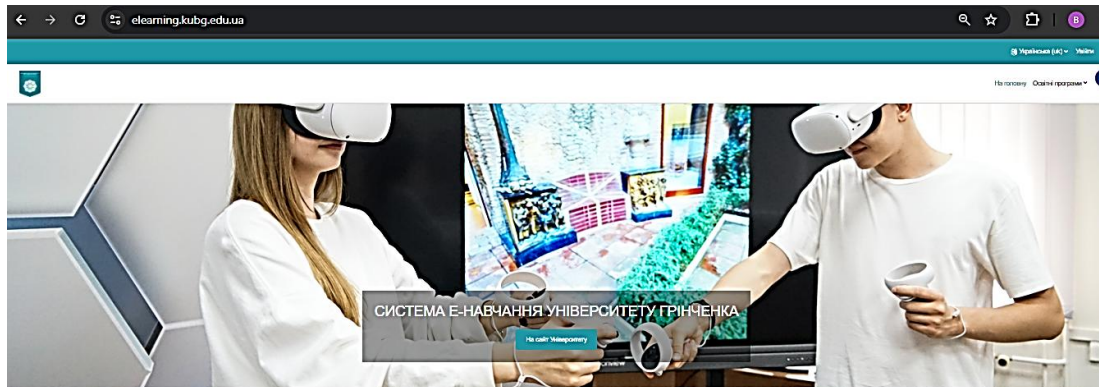


Рис. 1. Головна сторінка е-навчання Університету Грінченка

Викладачі розробляють електронні навчальні курси (ЕНК) у відповідності до «Порядку створення електронних навчальних курсів, їх сертифікацію та використання у системі е-навчання Київського столичного університету імені Бориса Грінченка». [7]. Коли викладачі вважають, що курс цілісно створений за всіма відповідними правилами, ЕНК проходить процедуру сертифікації у відповідності до правил, що діють в Університеті [8].

Також в Університеті Грінченка функціонує система розвитку цифрової компетентності викладача. [9]

Сфера наших наукових інтересів стосується впровадження цифрових новацій у сферу мистецької освіти, тому подальших аналіз стосуватиметься розвитку цифрової компетентності викладача музичних дисциплін у закладі вищої освіти.

Розглянемо конкретний приклад сформованості цифрової компетентності викладачів мистецьких дисциплін на прикладі дисципліни «Методика викладання гри на спеціальному інструменті. Фортепіано» [10]

Так, під час проведення лекційних занять з теми 1 «Методика викладання гри на спеціальному інструменті (фортепіано): предмет, проблематика, міждисциплінарні зв'язки» викладач у випадку дистанційної участі користуються цифровими сервісами. Розглянемо даний кейс з боку викладача детальніше. Викладач для того, щоб лекція в дистанційному форматі відбулась використовує сервіси відеозв'язку (Google Meet, Zoom, Webex тощо). Для наочності викладач може використовувати смарт-дошки, які присутні в описаних сервісах за замовчуванням. У випадку, коли викладач супроводжує теоретичні пояснення практичним показом на інструменті ми радимо користуватися саме додатком Zoom, оскільки в ньому наявний «Original sound for musicians», який дозволяє достатньо точно передавати музичний матеріал без спотворень (рис. 2).

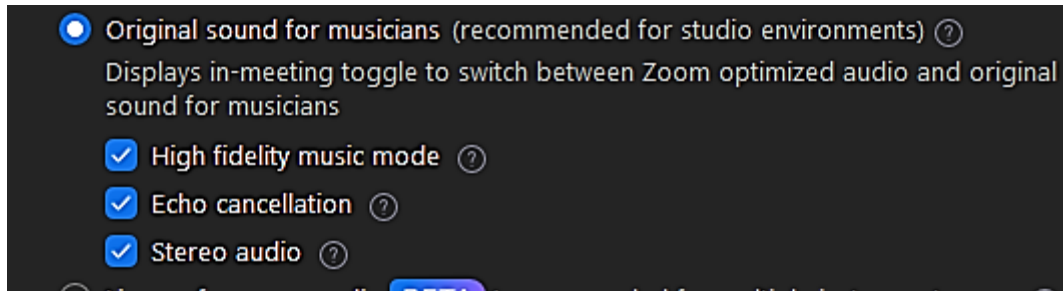


Рис. 2. Налаштування режиму «Оригінальний звук для музикантів» у застосунку відеозв'язку ZOOM

Однак, даний опис спрацює тільки у випадку постійного електроживлення як з боку викладача, так і з боку студентів. Розглянемо більш суворий сценарій, коли діють планові або аварійні обмеження електроенергії.

Викладач використовує аналогічне програмне забезпечення, але в частині фізичного обладнання необхідно враховувати умову можливості автономної роботи приладів. З даною метою нами був проведений аналіз технічних можливостей необхідного обладнання. В описі враховані технічні характеристики пристроїв зазначені на провідних вітчизняних маркетплейсах www.hotline.ua [11] та www.rozetka.com.ua [12]. Отже, викладачу для успішного проведення онлайн заняття перш за все знадобиться ноутбук, який має певний заряд акумулятора для автономної роботи. Крім, того для практичного показу музичного матеріалу викладачу потрібний інструмент. У випадку, якщо викладач використовує не акустичний, а цифровий музичний інструмент (синтезатор або цифрове фортепіано), то даний інструмент також має мати можливість працювати від альтернативних джерел живлення. На наш погляд, оптимальним поєднанням функціоналу володіє цифрове фортепіано Casio CT-S1 (Рис. 3) у випадку використання інструменту з 61 клавішею або Casio CDP-S110 (Рис. 4), який вже має повнорозмірну клавіатуру.



Рис. 3. Цифрове фортепіано Casio CT-S1



Рис. 3. Цифрове фортепіано Casio CDP-S110

Ці моделі цифрових фортепіано можуть працювати як від адаптера живлення, так і від 6 батарейок формату AA. Враховуючи, що одного комплекту батарейок вистачає до 9-10 годин автономної роботи Casio CT-S1 та до 7,5-8 годин автономної роботи Casio CDP-S110 ми радимо скористатися AA акумуляторами, наприклад Panasonic Eneloop AA 2000mAh. (Рис. 5)



Рис. 5. Panasonic Eneloop AA 2000mAh

Комплект із 6 таких акумуляторів здатний жити до 6 годин Casio CT-S1 та до 4 годин Casio CDP-S110. Отриманий час автономної роботи менший, порівняно із джерелами, які не мають можливості повторного заряду, але саме можливість поповнити ємність таких акумуляторів позитивна у тривалій перспективі використання.

Для проведення онлайн заняття також важливим елементом є стабільність інтернет з'єднання. Для цього можна використовувати або мобільний інтернет (смартфон у режимі токи доступу) або інтернет-з'єднання свого провайдера (якщо провайдер надає доступ до інтернет з'єднання під час відсутності електропостачання). Також потрібно подбати про автономне живлення обладнання (UPS, УМБ тощо).

Ще одним способом альтернативного живлення всього вищезазначеного обладнання є використання зарядних станцій, оскільки вона мають вихідні роз'єми із напругою 220V. Сьогодні особливою популярністю користується модель BLUETTI EB3A Portable Power Station (Рис. 6).



Рис. 6. BLUETTI EB3A Portable Power Station

У випадку, коли студенти не мають можливості доєднатися до онлайн заняття викладач може увімкнути функцію запису зустрічі. Співробітники Київського столичного університету імені Бориса Грінченка можуть за запитом отримати доступ до корпоративної ліцензії додатку Zoom. Даний рівень ліцензії дозволяє записувати зустрічі одразу в хмарне сховище, на відміну від безкоштовної ліцензії, де наявна можливість запису лише на фізичній пристрій. Запис в хмару значно скорочує час обробки відео і викладачу залишається тільки завантажити оброблений запис на свій пристрій. Після цього викладач може викласти запис лекції на власний канал або канал кафедри в застосунку Youtube і посилання на це відео прикріпити до ЕНК, щоб студенти мали можливість повторно переглянути дану лекцію.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти є критично важливим аспектом модернізації освітнього процесу, особливо в контексті сучасних викликів, таких як пандемія COVID-19 та воєнний стан в Україні. Дослідження виявило кілька ключових висновків. По-перше, відбулася трансформація поняття "цифрова компетентність" від "інформаційно-комунікаційної компетентності" до більш комплексного розуміння, що охоплює не лише технічні навички, але й здатність критично оцінювати інформацію та створювати цифровий контент. По-друге, виникла необхідність адаптації викладацького складу до нових умов роботи, включаючи дистанційне, змішане та асинхронне навчання, що вимагає розвитку специфічних цифрових навичок. Важливим є системний підхід до формування цифрової компетентності викладачів, що включає як технічні, так і методологічні аспекти використання цифрових технологій в освітньому процесі. Зовнішні фактори, такі як нестабільне електропостачання, суттєво впливають на освітній процес та вимагають розвитку навичок адаптації до таких викликів. Роль інституційної підтримки у розвитку цифрової компетентності викладачів, зокрема через

створення систем електронного навчання та впровадження корпоративних стандартів цифрової компетентності, є надзвичайно важливою.

Перспективним напрямом подальших досліджень у цій галузі є вивчення ефективних стратегій інтеграції цифрових технологій у специфічні предметні галузі, зокрема у сферу мистецької освіти; аналіз довгострокових наслідків масового переходу на дистанційне та змішане навчання для розвитку цифрової компетентності викладачів та студентів; дослідження психологічних аспектів адаптації викладачів до інтенсивного використання цифрових технологій у професійній діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Постанова Кабінету Міністрів України № 211 від 11 березня 2020 року, 2020. Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19 [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zarobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19>>

2. Указ Президента України № 64/2022 від 24 лютого 2022 року, 2022. Про введення воєнного стану в Україні [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://ukc.gov.ua/knowledge/voyennyj-stand>>.

3. Овчарук, О., 2014. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. В: В. Ю. Биков та О. В. Овчарук, ред. *Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору*. Київ: Атіка, 7-16.

4. Pomäki, L., & Kankaanranta, M., 2009. The Information and Communication Technology (ICT) Competence of the Young. In: L. Tan Wee Hin and R. Subramaniam, eds. *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Hershey, PA: IGI Global, 101-118.

5. ARBook, б.д. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://arbook.info/informacziyno-czyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga/>>.

6. Буйницька, О., Василенко, В., 2022. Корпоративний стандарт цифрової компетентності викладача університету. [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/2414-0325.2022.121/396>>.

7. Порядок створення, електронних навчальних курсів, їх сертифікацію та використання у системі е-навчання Київського столичного університету імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://surl.li/cceblh>>.

8. Сертифікація ЕНК у 2024/25 навчальному році у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://kubg.edu.ua/informatsiya/spivrobotnykam/pidvyshchennia-kvalifikatsii.html>>.

9. Система розвитку цифрової компетентності викладача Університету Грінченка [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://surl.li/mkfcpg>>.

10. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика викладання гри на спеціальному інструменті (фортепіано)» [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://surl.li/btknri>>].

11. Hotline, б.д. [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://www.hotline.ua>> [Дата звернення 15 Червня 2024].

12. Rozetka, б.д. [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://www.rozetka.com.ua>> [Дата звернення 01 Липня 2024].

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROSPECTS AND CHALLENGES

Valery Lymarenko,

PhD doctor, junior researcher,

The Digitization of Education Research Lab,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4691-1267>

v.lymarenko@kubg.edu.ua

Abstract. The article examines the current problem of the development of digital competence of teachers of higher education institutions in the context of modern challenges, in particular the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine. The transformation of the educational process and the need to adapt the teaching staff to new working conditions, including distance and mixed learning, are analyzed. An analysis of scientific research on the definition of the concept of "digital competence" was carried out, based on the works of both foreign and domestic scientists. Special attention is paid to the evolution of the term from "information and communication competence" to the modern understanding of digital competence as a complex concept. The study highlights key aspects of digital competence development, including technical, methodological and organizational challenges faced by educators. Problems related to unstable electricity supply in 2022-2024 and their impact on the educational process are considered separately. The importance of continuous professional development of teachers in the field of digital technologies and the need for a systematic approach to the formation of digital competence was emphasized. Special attention is paid to the possibilities of digital services to improve the quality of teaching and learning, including the creation of multimedia content and personalization of the educational process. The critical importance of the development of digital skills to ensure the competitiveness of teachers and the quality of education in modern conditions is emphasized. Prospects for further research are outlined, in particular regarding the integration of digital knowledge in

specific subject areas. The article has theoretical and practical significance for the development of digital competence development strategies in institutions of higher education and can be useful for heads of educational institutions, methodologists and teachers.

Keywords: digital competence; distance learning; higher education; professional development of teachers; digital transformation of education; martial law; power supply in education; musical education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020. Pro zapobihannia poshyrenniu na terytorii Ukrainy koronavirusu COVID-19 [On preventing the spread of COVID-19 coronavirus in Ukraine]. *Postanova № 211 vid 11 bereznia 2020 roku*. Dostupno: <<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19>>.
2. Prezydent Ukrainy, 2022. Pro vvedennia voiennoho stanu v Ukraini [On the introduction of martial law in Ukraine]. *Ukaz № 64/2022 vid 24 liutoho 2022 roku*. Dostupno: <<https://ukc.gov.ua/knowledge/voyennyj-stan>>.
3. Ovcharuk, O., 2014. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody [Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches]. In: V. Yu. Bykov and O. V. Ovcharuk, eds. *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvithnoho prostoru*. Kyiv: Atika, 7-16.
4. Ilomäki, L., & Kankaanranta, M., 2009. The Information and Communication Technology (ICT) Competence of the Young. In: L. Tan Wee Hin and R. Subramaniam, eds. *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Hershey, PA: IGI Global, 101-118.
5. ARBook, n.d. Informatsiino-tsyfrova kompetentnist suchasnoho pedahoha [Information and digital competence of a modern teacher]. Dostupno: <<https://arbook.info/informacziyno-cyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga/>>.
6. Buinytska, O., & Vasylenko, V., 2022. Korporatyvnyi standart tsyfrovoi kompetentnosti vykladacha universytetu [Corporate standard of digital competence of a university teacher]. Dostupno: <<https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/2414-0325.2022.121/396>>.
7. Poriadok stvorennia, elektronnykh navchalnykh kursiv, yikh sertyfikatsiiu ta vykorystannia u systemi e-navchannia Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka [The procedure for creating electronic training courses, their certification and use in the e-learning system of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University]. Dostupno: <<https://surl.li/zqbrcx>>.
8. Sertyfikatsiia ENK u 2024/25 navchalnomu rotsi u Kyivskomu stolychnomu universyteti imeni Borysa Hrinchenka [Certification of ENC in the 2024/25 academic year at

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University]. Dostupno: <<https://kubg.edu.ua/informatsiya/spivrobotnykam/pidvyschennia-kvalifikatsii.html>>.

9. Systema rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti vykladacha Universytetu Hrinchenka [System of development of digital competence of a teacher of Grinchenko University]. Dostupno: <<https://surl.li/rbyjgg>>.

10. Kyivskiy stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2024. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Metodyka vykladannia hry na spetsialnomu instrumenti (fortepiano)» [Work program of the discipline "Methods of teaching playing a special instrument (piano)"]. Dostupno: <<https://surl.li/ajupzz>>.

11. Hotline. Dostupno: <<http://www.hotline.ua>>.

12. Rozetka. Dostupno: <<http://www.rozetka.com.ua>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-142-158>
УДК 378:373.3.011.3-051]

Муковіз Олексій Павлович,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної і початкової освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
Одеса, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>
alexsmukovoz@gmail.com

Гончарова Олена Костянтинівна,

аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
Одеса, Україна
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>
urten@i.ua

**ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК УЧНІВ:
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Анотація. Стаття присвячена аналізу зарубіжного досвіду формування соціальних навичок учнів у контексті сучасних освітніх систем таких країн, як США, Канада, Німеччина, Австрія. У роботі представлені офіційні джерела, що регламентують освітній процес у цих країнах; дослідження та програми щодо формування соціальних навичок учнів. Ґрунтовно розкрито сутність програм та проєктів, які ефективно впроваджуються щодо формування і розвитку соціальних навичок учнів, а також розглянуто підходи до створення освітнього середовища. У статті

проаналізовано основні принципи, підходи і особливості впровадження програм на державному рівні, співставлено освітні підходи до формування й розвитку соціальних навичок учнів, визначено спільні і відмінні риси цих підходів. Увагу зосереджено на ключових підходах, що реалізуються в тій чи тій країні, таких як: соціально-емоційне навчання, інклюзія, розвиток емоційної компетентності. Окремий фокус статті, це організація професійного розвитку вчителів щодо формування соціальних навичок учнів й забезпечення методичної підтримки освітніх програм і проєктів. Також, на підставі аналізу розглянутих освітніх систем авторами виділено ключові елементи освітнього процесу, що сприяють ефективному формуванню соціальних навичок учнів: інтеграція соціальних навичок у навчальні предмети, створення підтримуючого навчального середовища та моніторинг освітнього середовища. У заключній частині обґрунтовано перспективи адаптації зарубіжного досвіду в освітній системі України, зокрема через поєднання елементів канадської моделі соціально-емоційного навчання з німецькою системою інтеграції соціальних навичок у навчальні предмети. Зроблено висновок, що комплексний підхід, який передбачає участь усіх учасників освітнього процесу, є ключем до успішного формування соціальної компетентності учнів.

Ключові слова: навички; соціальні навички; соціальна компетентність; соціально-емоційне навчання; інновації; професійний розвиток.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні освітні системи стикаються з викликами щодо ефективної підготовки школярів до соціальної взаємодії в суспільстві. Попри численні ініціативи з формування та розвитку соціальних навичок учнів, національні освітні підходи варіюються, що викликає необхідність системного аналізу зарубіжного досвіду та його застосування в українських реаліях. Формування соціальних навичок є важливою складовою освітніх систем багатьох країн. Так, цілеспрямовано соціальним навичкам навчають в Австралії, Австрії, Канаді, Нідерландах, Німеччині, США, Швеції, Японії. Проте, у кожній країні, навіть регіоні, є свої особливості й акценти, зумовлені соціокультурною специфікою. Так, у Нідерландах значна увага приділяється соціальному навчанню через програми, спрямовані на створення безпечного підтримуючого освітнього середовища і розвиток соціальних навичок учнів. Тоді як у канадських освітніх закладах активно впроваджують соціально-емоційне навчання, що спрямоване на розвиток соціальних навичок та підтримку ментального здоров'я учнів. А от японська система освіти включає в себе формування соціальних навичок, таких як взаємодія у групі, співпраця та повага до інших, через інтеграцію цих аспектів в різні аспекти шкільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні наукові праці надають важливі результати щодо підходів до формування і розвитку соціальних навичок учнів, зокрема в аспекті зарубіжного досвіду. Так, Дж. А. Дурлак, К. Е. Домітрович, Р. П. Вайсберг, Т. П. Гуллотта досліджують ефективність програм соціально-емоційного навчання (SEL) у освітніх закладах США, з огляду покращення академічної успішності учнів, зниження рівня стресу та агресії через підвищення рівня соціальних навичок та емоційної компетентності [5].

У своєму дослідженні Р. Х. Хорнер, Дж. Сугаї, С. М. Андерсон розглядають принципи та методи впровадження програми позитивного поведінкового підтримання (PBIS) в канадських школах, що дозволяє формувати соціальні навички у дітей з різними потребами, а також досліджують вплив цієї програми на розвиток соціальної взаємодії учнів, покращення поведінки та створення безпечного і підтримуючого навчального середовища [11].

Дослідниця Д. Рауфельдер вивчає соціально-мотиваційну залежність підлітків, аналізуючи, як взаємовідносини з однолітками та вчителями впливають на мотивацію і соціальну залученість учнів у німецьких освітніх закладах [16]. Науковиці А. Шіпе-Тіска, Л. Ціренвальд досліджують соціально-емоційне навчання (SEL) в освітніх закладах Німеччини через змішаний методологічний підхід. Авторки аналізують обізнаність, переконання, підготовку вчителів і сприйняття шкільної культури, приділяючи особливу увагу тому, як вчителі інтегрують SEL у свою педагогічну практику [17].

Вплив соціально-емоційного навчання на психічне здоров'я учнів у освітніх закладах Швеції досліджує команда науковців Б. Кімбер, Р. Санделл, С. Бремберг [13]. Формування соціальної компетентності через тілесність у освітніх програмах шведських дошкільних закладів і початкової школи вивчають О. Бартольдссон, Й. Густафссон Лундберг, Є. Гультін [1]. Науковці Т. Вуббелс, Ян ван Тартвейк аналізують освітні реформи в Нідерландах, які підсилюють соціальне навчання, використовуючи доказову базу та дані для підвищення ефективності освітніх програм [20].

Аналіз численних досліджень показав, що існує потреба у додаткових дослідженнях щодо особливостей зарубіжних підходів до формування соціальних навичок учнів та їх адаптації до культурних особливостей української освітньої системи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – ідентифікація спільних та відмінних рис у підходах до формування соціальних навичок учнів у зарубіжних країнах.

У процесі дослідження реалізовувалися такі **завдання**: аналіз підходів до формування соціальних навичок в освітніх закладах зарубіжних країн; визначення найбільш ефективних практик, які можуть бути застосовані в освітній системі України.

У дослідженні було використано метод порівняльного аналізу освітніх програм і практик у країнах, таких як Канада, Нідерланди, Німеччина та США тощо. Окрему увагу було приділено програмам соціально-емоційного навчання, інклюзії та розвитку емоційної компетентності в освітньому процесі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Розглянемо особливості системних підходів до формування соціальних навичок учнів у деяких країнах більш детально.

В освітніх закладах США значна увага приділяється формуванню соціальних навичок через програми, що включають в себе вчителів-консультантів зі стосунків з групами та тренінги з розвитку лідерських навичок. Основні підходи до формування соціальних навичок в освітніх закладах США базуються на наукових дослідженнях, тому можна виділити три основні підходи, які фокусуються на розвитку емоційної компетентності, важливості соціальної взаємодії й інклюзивності в освітньому процесі:

1. *Зв'язок емоційного інтелекту і соціальної компетентності.* Дослідження американських вчених показали, що здатність розпізнавати та управляти емоціями суттєво впливає на успішність соціальних відносин. Це включає афективну соціальну компетентність, яка складається з трьох компонентів: відправлення афективних повідомлень, отримання емоційних повідомлень та відчуття впливу [5].

2. *Значення соціального оточення.* Важливим фактором формування соціальної компетентності є взаємодія з однокласниками, батьками та вчителями суттєво впливає на формування соціальних навичок у дітей [5].

3. *Інклюзивна освіта.* Дослідження показали, що діти з обмеженими можливостями отримують більше користі від навчання у інклюзивних класах, де вони можуть взаємодіяти з однолітками, ніж у замкнутих умовах спеціалізованих шкіл. Це сприяє формуванню їх соціальних навичок та компетентностей [19].

Отже, в освітніх закладах США, основний акцент наголошується на розвитку емоційної компетентності та лідерських навичок. Такий підхід дозволяє формувати впевнених у собі особистостей, здатних до соціальної активності та керівництва. Проте, цей підхід може виявитися менш ефективним для тих учнів, які потребують більше уваги до соціальних аспектів інтеграції, таких як інклюзивність чи емоційна підтримка у різноманітних соціальних середовищах.

Канадські освітні заклади часто включають програми соціального навчання, які покликані навчити дітей співпраці, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів. Формування соціальних навичок у Канаді є важливою складовою освітньої системи, яка активно впроваджується у школах різних провінцій. Одним із ключових підходів є інтеграція соціально-емоційного навчання (SEL) у щоденний навчальний процес [10]. Наприклад, у шкільному окрузі Мейпл-Рідж-Пітт-Мідоуз (Британська Колумбія) було розроблено рамкову програму, яка включає навчання соціально-емоційним навичкам через різні освітні підходи. Ця програма охоплює практичне навчання для вчителів,

роботу з батьками, а також сприяє формуванню позитивного освітнього середовища [14]. Програма базується на доказовій практиці, що включає використання перевірених методів та стратегій для навчання соціально-емоційним навичкам. Це дозволяє створити ефективну систему підтримки для учнів та забезпечити постійний розвиток цих навичок. Навчання соціально-емоційним навичкам впроваджується безпосередньо в освітній процес. Учні навчаються емоційній саморегуляції, співпраці, розв'язанню конфліктів, емпатії та відповідальності. Значна увага приділяється створенню позитивного шкільного клімату, який підтримує взаємоповагу, почуття приналежності та турботу. Всі члени шкільної спільноти (учні, вчителі, адміністрація) беруть участь у створенні середовища, де SEL є невід'ємною частиною щоденних взаємодій. Батьки активно залучаються до процесу SEL через інформаційні зустрічі, семінари та регулярну комунікацію. Це дозволяє батькам розуміти та підтримувати розвиток соціально-емоційних навичок своїх дітей як вдома, так і в школі. Програма також включає навчання та підтримку для вчителів та адміністрації, спрямовану на розвиток власних соціально-емоційних компетенцій. Це сприяє тому, що освітяни є не тільки прикладом для наслідування, але й здатні ефективно підтримувати учнів у їхньому розвитку [14].

Основні підходи до впровадження поданої програми:

1. *Інтеграція в навчальний план.* Соціально-емоційне навчання інтегрується в існуючі навчальні предмети та діяльність. Це означає, що SEL не викладається як окремий предмет, а є частиною щоденного навчання, наприклад, через групові проекти, обговорення у класі та тематичні уроки.

2. *Професійний розвиток вчителів.* Вчителі проходять спеціальні тренінги та семінари, де вони вивчають методи та стратегії впровадження SEL у своїх класах. Це включає навчання з розвитку емпатії, управління емоціями та побудови позитивних відносин у класі.

3. *Моніторинг та оцінювання.* Програма передбачає постійний моніторинг та оцінку ефективності SEL на рівні школи та класу, що дозволяє корегувати підходи та забезпечувати максимальну ефективність навчання [14].

Також, у Канаді значна увага приділяється створенню інклюзивного освітнього середовища, де всі учні, незалежно від їхніх здібностей або потреб, мають можливість розвивати свої соціальні навички. Це досягається шляхом використання диференційованого навчання, де викладачі адаптують методи викладання відповідно до рівня підготовки та інтересів учнів, забезпечуючи тим самим рівні можливості для всіх дітей [18].

У Канаді впроваджуються інноваційні підходи до вимірювання успішності учнів у соціальній сфері, що включають оцінювання широкого спектра навичок, пов'язаних з демократією, громадянською участю, миротворчістю та розв'язанням конфліктів [15]. Ці підходи є частиною ширшої ініціативи по забезпеченню всебічного розвитку учнів, де соціальні компетенції визнаються настільки ж важливими, як і академічні досягнення. Одним із ключових аспектів є оцінювання навичок, пов'язаних з демократією та громадянською участю. Це включає:

1. Знання демократії та громадянських прав. Оцінювання передбачає перевірку знань учнів про основні принципи демократії, їхні права та обов'язки як громадян, а також про демократичні інститути.

2. Навички участі в громадському житті. Учні оцінюються на основі їхньої здатності брати участь у громадських заходах, таких як волонтерство, участь у шкільних виборах або організація суспільних проєктів. Це сприяє розвитку активної громадянської позиції.

Другий аспект, оцінювання таких соціальних навичок як миротворчість та розв'язання конфліктів, що здійснюється за такими напрямками:

1. Вирішення конфліктів. Оцінюються навички учнів у мирному вирішенні конфліктів через діалог, медіацію та пошук компромісів. Це допомагає учням розвивати навички ефективного спілкування та співпраці.

2. Миротворчі ініціативи. Учні залучаються до розробки та реалізації проєктів, спрямованих на побудову миру та сприяння взаєморозумінню серед однолітків та в громаді [15, 18].

У канадських освітніх закладах використовують різноманітні інструменти та методики для оцінювання цих навичок. Найпоширеніші — опитування та анкети. Проведені опитування серед учнів, батьків і вчителів допомагають оцінити ефективність програм, спрямованих на розвиток громадянської участі та миротворчих навичок. Також, ретельно аналізується участь учнів у проєктах. оцінюються результати участі учнів у різних соціальних та громадських ініціативах, що дає змогу оцінити їхню здатність до практичного застосування навичок демократії та миротворчості. Важливим показником для оцінювання соціальних навичок учнів є оцінювання освітнього середовища. Постійно відбувається вивчення соціального середовища школи, включаючи відносини між учнями та персоналом. Це допомагає зрозуміти, як розвиваються навички демократії та вирішення конфліктів у реальних умовах шкільного життя [15].

Ці підходи відображають важливість всебічного підходу до освіти, де соціальні та емоційні навички стають частиною ключових освітніх цілей. Завдяки таким програмам учні отримують можливість розвивати не тільки академічні знання, але й навички, необхідні для активної та відповідальної участі у суспільному житті.

Отже, в освітній системі Канади на перший план виходить соціально-емоційне навчання (SEL) з акцентом на участь батьків у процесі розвитку соціальних навичок учнів. Цей підхід виявляється особливо ефективним завдяки тому, що батьки стають активними учасниками освітнього процесу, що сприяє постійній підтримці розвитку дитини як у школі, так і вдома. Крім того, моніторинг освітнього середовища дозволяє вчасно виявляти та вирішувати проблеми, що виникають у соціальній взаємодії учнів.

Оцінювання і навчання соціальним навичкам у Німеччині також є важливою складовою освітнього процесу. У німецькій системі освіти формуванню соціальних навичок учнів приділяється значна увага, і для цього використовуються різні підходи та методи.

Серед основних підходів до формування соціальних навичок учнів можна виділити такі:

1. *Інтеграція в навчальний процес.* Соціальні навички інтегруються до навчальних предметів, такі як етика, релігія, суспільствознавство, а також у проекти, що спрямовані на розвиток комунікативних навичок, співпраці, вирішення конфліктів тощо [12].

2. *Спеціальні програми.* У багатьох освітніх закладах впроваджуються спеціальні програми та курси, спрямовані на формування і розвиток соціальних навичок. Наприклад, програми для розвитку емоційної грамотності, програми протидії булінгу, курси медіації тощо [2].

3. *Позакласні заходи.* Учні беруть участь у різних позакласних заходах, таких як театральні вистави, спортивні змагання, волонтерські проекти, які сприяють розвитку соціальних навичок через практичну діяльність [2].

4. *Тренінги та семінари.* Освітні заклади часто організовують тренінги та семінари для учнів, де вони можуть вчитися навичкам командної роботи, лідерства, ефективної комунікації та вирішення конфліктів [3].

Оцінювання соціальних навичок учнів в освітніх закладах Німеччини ґрунтується на використанні декількох інструментів, які доповнюють й уточнюють інформацію щодо рівня сформованості тої чи тої соціальної навички учня.

1. Учителі спостерігають за поведінкою учнів у різних ситуаціях і надають зворотний зв'язок. Це може бути як формальне, так і неформальне оцінювання.

2. Учні створюють портфоліо, де збирають свої роботи, відгуки та самооцінки. Це допомагає їм усвідомити свої досягнення і зони для розвитку.

3. Використовуються різні анкети та опитувальники для самооцінки учнів і оцінки їхньої поведінки з боку однолітків та вчителів.

4. Під час проектної діяльності здійснюється оцінка участі учнів у проектах, їх здатності працювати в команді, брати на себе відповідальність і вирішувати конфлікти.

5. Регулярні інтерв'ю та бесіди з учнями, під час яких обговорюються їхні соціальні навички та розвиток [3; 12].

Розвиток соціальних навичок є пріоритетом у німецькій освіті, оскільки це сприяє гармонійному розвитку особистості та успішній інтеграції в суспільство. Соціальні навички вважаються ключовими для майбутнього професійного та особистого життя учнів, тому їх навчанню та оцінюванню приділяється значна увага.

Для формування критеріїв оцінювання соціальних навичок у Німеччині є кілька авторитетних джерел:

1. «Bildungsstandards» (Стандарти освіти). Федеральний інститут педагогічних досліджень (IQB) розробляє стандарти, які включають розвиток соціальних навичок. На вебсайті установи можна знайти офіційні документи та звіти [12].

2. IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) представляє стандарти освіти в Німеччині, спрямовані на формування у школярів важливих компетенцій, включаючи соціальні навички. Основні акценти робляться на розвитку комунікативних умінь, співпраці, вирішенні конфліктів та емпатії. Стандарти включають конкретні

навчальні цілі, які учні повинні досягти на різних етапах навчання, забезпечуючи їхню соціальну інтеграцію та підготовку до життя в суспільстві і є важливою частиною забезпечення якості освіти. У розділі «Соціальні навички на уроці» (Sozialkompetenz im Unterricht) надаються рекомендації щодо формування соціальних компетенцій у школярів через навчальний процес. Це включає в себе вміння спілкуватися, працювати в команді, вирішувати конфлікти і проявляти емпатію. Ці навички вважаються ключовими для успішної соціальної інтеграції та особистісного розвитку учнів. Учителям рекомендується інтегрувати розвиток цих навичок у всі аспекти навчання, використовуючи різні педагогічні підходи:

1. *Інтерактивні методи навчання*: використання групових проєктів, рольових ігор та дискусій, які сприяють розвитку навичок співпраці, комунікації та вирішення конфліктів.

2. *Інтеграція соціальних компетенцій у навчальні предмети*: соціальні навички повинні бути частиною різних навчальних дисциплін, а не окремим предметом.

3. *Позитивна класова атмосфера*: створення середовища, де кожен учень відчуває себе цінним і підтримуваним, що сприяє розвитку емпатії та взаємоповаги.

4. *Особистий приклад вчителя*: вчитель повинен демонструвати соціальні компетенції в своїй поведінці, що служить моделлю для учнів.

5. *Рефлексія та обговорення*: стимулювання учнів до саморефлексії та обговорення своїх емоцій і соціальних взаємодій [12].

Незалежний німецький фонд Bertelsmann Stiftung фінансує багато проєктів, що стосуються освіти та розвитку соціальних навичок. Науковий інтерес представляють проєкти, що зорієнтовані на розвиток критичного мислення, співпраці, творчості та адаптації до соціокультурних змін:

1. Проєкт «Musical Primary School» - це ініціатива, в якій музика використовується як засіб для формування соціальних навичок і побудови спільноти в освітньому закладі. Музика інтегрується в усі аспекти шкільного життя, що сприяє покращенню соціальної взаємодії, розвитку емпатії, комунікативних навичок та співпраці серед учнів. Школярі отримують можливість вчитися працювати в групах, взаємодіяти з однолітками та викладачами, а також розвивати емоційну компетентність через музичні практики [2].

2. «21st Century Skills» - цей проєкт підкреслює важливість не лише когнітивних, але й некогнітивних навичок, таких як критичне мислення, здатність до рефлексії, вирішення проблем та творчий підхід. Такі навички стають все більш важливими у швидко змінюваному суспільстві і відіграють ключову роль у соціальній інтеграції та успішному розвитку учнів. Проєкт надає вчителям інструменти та методики для інтеграції цих навичок у навчальний процес, що допомагає учням краще адаптуватися до соціальних викликів майбутнього [2].

3. «Інклюзивна освіта». Особлива увага приділяється формуванню соціальних навичок у освітніх закладах з високим рівнем культурного та соціального різноманіття. Проєкт «Education for an immigrant society» підкреслює необхідність адаптації освітніх програм для дітей з різним культурним та соціально-економічним бекграундом. Це

включає підтримку мовного розвитку, мультикультурну підготовку вчителів та інші заходи, спрямовані на створення рівних можливостей для всіх учнів [2].

Також, необхідно зазначити, що Федеральні землі Німеччини розробляють власні навчальні програми, які включають формування і розвиток соціальних навичок. Ці матеріали можна знайти на сайтах міністерств освіти окремих земель.

Також, Німецький інститут молоді (Deutsches Jugendinstitut, DJI) активно займається дослідженнями та розробками в області формування соціальних навичок у дітей та молоді. Їхня діяльність включає аналіз соціальних умов, які впливають на розвиток дітей, і розробку практичних рекомендацій для освітніх установ. Основні напрямки діяльності DJI щодо формування соціальних навичок:

1. *Інклюзивна освіта та рівні можливості.* DJI приділяє значну увагу розвитку соціальних компетенцій через інклюзивну освіту. Особливий акцент робиться на інтеграції дітей з різними соціокультурними та економічними бекграундами в освітній процес. Це включає підтримку для дітей з родин, що мігрували до країни, та дітей з особливими потребами, щоб забезпечити їм рівні можливості для розвитку.

2. *Розширення всебічної освіти.* Інститут досліджує важливість інтеграції соціальних навичок у навчальні програми початкової та середньої школи. Це стосується таких навичок, як критичне мислення, вміння працювати в команді, комунікативні здібності та емпатія. DJI також аналізує, як ці навички можна ефективно розвивати в шкільних умовах.

3. *Розробка практичних рекомендацій.* DJI регулярно публікує дослідження та рекомендації для вчителів, батьків та адміністрації щодо найкращих методів інтеграції соціальних навичок в освітній процес. Це включає рекомендації з використання інноваційних підходів, таких як проєктне навчання, групова робота, а також спеціальні програми для розвитку соціальної компетентності [3].

Діяльність DJI спрямована на те, щоб забезпечити всебічний розвиток дітей, який включає не тільки академічні знання, але й життєво важливі соціальні навички, що сприяють їхньому успішному розвитку в сучасному суспільстві.

Отже, в освітній системі Німеччини значна увага приділяється інтеграції соціальних навичок у навчальні предмети та позакласну діяльність. Структурований підхід, що поєднує академічне навчання з розвитком соціальних компетенцій, дозволяє учням практикувати та розвивати соціальні навички у різних контекстах. Важливою складовою цього підходу є портфоліо, яке учні створюють, щоб відстежувати власний прогрес.

На веб-сайті Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії (BMBWF) представлено кілька ініціатив і програм, спрямованих на формування соціальних навичок учнів [9]. Ці програми включають як розвиток емоційної компетентності, так і підтримку психосоціального здоров'я учнів. Особливу увагу приділяють створенню безпечного навчального середовища, що підтримує учнів у розв'язанні соціальних та емоційних проблем. Ключові напрямки:

1. *Підтримка психосоціального здоров'я.* Важливість розвитку соціальних та емоційних навичок підкреслюється в контексті психосоціального здоров'я молоді. На сайті обговорюються заходи щодо запобігання насильству в школах і підтримки учнів, які стикаються з такими проблемами.

2. *Роль педагогічної освіти.* Підготовка педагогів у соціальній педагогіці включає розвиток навичок, необхідних для вирішення освітніх завдань, зокрема в сфері післяшкільної освіти і виховання дітей і молоді. Це допомагає створити освітнє середовище, яке сприяє соціальній інтеграції та розвитку.

3. *Інклюзивна освіта.* Впровадження програм, які підтримують розвиток соціальних навичок у контексті інклюзивної освіти, зокрема для дітей з різними соціокультурними та економічними передумовами.

Відтак, австрійський підхід до розвитку соціальних навичок учнів відрізняється багатогранністю та орієнтацією на створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища. Таким чином, австрійська система освіти демонструє всебічний підхід до розвитку соціальних навичок, акцентуючи на важливості психосоціального здоров'я, підготовки педагогів до вирішення соціальних завдань та впровадження інклюзивних практик для забезпечення рівних умов для всіх учнів.

Процес підготовки вчителів і підвищення їх кваліфікації щодо формування соціальних навичок учнів в європейських країнах проходить на базі інститутів й університетів. Наприклад, Інститут досліджень освіти (ERI) у Словенії проводить значні дослідження, спрямовані на розвиток і вдосконалення освітніх практик, включаючи підготовку вчителів для розвитку соціальних навичок в учнів. Ключовим є міждисциплінарний підхід та інтеграція соціальних, емоційних та мотиваційних факторів у навчання та викладання. Робота Інституту досліджень освіти включає створення стратегій для соціальної інтеграції дітей, особливо з уразливих груп, та сприяння активній громадянській позиції через освіту. ERI підтримує як національне, так і міжнародне співробітництво для покращення освітніх результатів [5].

Також, професійному розвитку педагогів сприяють ініціативи різних організацій. Наприклад, Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти. Це ключова організація, що підтримує розвиток систем інклюзивної освіти в Європі. Робота Європейського агентства спрямована на те, щоб усі учні, незалежно від їхніх здібностей і потреб, мали доступ до високоякісної освіти. Це включає в себе підготовку вчителів для ефективної підтримки соціального та освітнього розвитку учнів з різноманітними потребами. Ключові аспекти пов'язані з підготовкою вчителів для розвитку соціальних навичок учнів і включають декілька напрямків:

1. *Освіта вчителів для інклюзії (TE4I).* Цей проєкт наголошує на важливості оволодіння вчителями навичками та знаннями, необхідними для підтримки інклюзивної освіти. Це підкреслює потребу вчителів розвивати компетенції у розумінні й вирішенні соціальних та емоційних потреб усіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами [6].

2. *Інклюзивна освіта в дії.* Ця ініціатива ділиться передовими практиками та стратегіями для вчителів щодо того, як створити інклюзивні класи, де всі учні, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, можуть розвивати свої соціальні навички разом із своїми академічними здібностями [6].

3. *Професійний розвиток.* Агентство наголошує на постійному професійному розвитку вчителів, зосереджуючись на інклюзивних методах навчання, які сприяють соціальній взаємодії, співпраці та емоційному благополуччю учнів [8].

Європейське агентство надає низку ресурсів, включаючи дослідження, рекомендації та приклади, щоб допомогти вчителям реалізувати ці стратегії у своїх класах.

Значний вплив на підвищення кваліфікації вчителів у сфері соціальних навичок має Європейська асоціація практичних досліджень з покращення навчання (EAPRIL). Діяльність цієї організації спрямована на сприяння практичним дослідженням, зокрема на перетині досліджень і практики в освіті, що стосуються підготовки вчителів для розвитку соціальних навичок в учнів. EAPRIL підтримує різні ініціативи та дослідницькі проекти, які наголошують на інтеграції соціального та емоційного навчання (SEL) у програми навчання вчителів.

Робота EAPRIL часто зосереджена на тому, як вчителі можуть створити освітні середовища, що сприятимуть розвитку соціальної компетентності за допомогою практики співпраці та рефлексії. Це передбачає навчання вчителів використанню стратегій, які заохочують соціальну взаємодію, навчання з однолітками та емоційну підтримку в класі. Дослідження, проведені за підтримки EAPRIL, часто підкреслюють важливість методичної підготовки вчителів щодо розвитку соціальних навичок, які є важливими для загального добробуту та академічної успішності учнів.

Крім того, EAPRIL співпрацює з іншими організаціями, такими як EARLI (Європейська асоціація досліджень навчання та викладання), щоб сприяти дослідженням, які поєднують теорію з практичним застосуванням в освітніх закладах. Ця співпраця гарантує, що програми підготовки вчителів включають останні результати досліджень щодо ефективних методів розвитку соціальних навичок учнів [7].

Отже, у зарубіжних країнах (США, Канада, Німеччина, Австрія,) використовують різноманітні підходи до формування і розвитку соціальних навичок учнів, виходячи з власних освітніх пріоритетів та культурних особливостей. Проте, можна виділити деякі спільні риси у підходах до навчання соціальним навичкам.

По-перше, інтеграція в освітній процес є ключовим аспектом у всіх розглянутих країнах. Соціальні навички інтегруються в загальний навчальний план через такі предмети, як етика та суспільствознавство, а також активне використання соціальних навичок у групових проектах, рольових іграх і повсякденних шкільних заходах. Це допомагає учням практикувати та розвивати ці навички в реальних ситуаціях.

По-друге, фокус на інклюзивному навчанні також є спільною рисою. У всіх країнах наголошується на важливості створення інклюзивного середовища, де учні з різними потребами та можливостями можуть розвивати соціальні навички разом. Це включає

підтримку співпраці, емпатії та взаємоповаги серед учнів, що є важливим для гармонійного розвитку кожного.

По-третє, у всіх країнах приділяється значна увага професійному розвитку вчителів. Це дозволяє їм ефективно впроваджувати технології і методи розвитку соціальних навичок. Вчителі проходять спеціальні тренінги та семінари, де вивчають техніки управління класом, розвиток емоційної компетентності та побудову позитивних відносин з учнями. Це забезпечує високу якість навчання і підтримку учнів.

Нарешті, оцінювання соціальних навичок здійснюється через різні методи: анкети, опитування, спостереження, проектну діяльність та аналіз участі учнів у соціальних і громадських ініціативах. Це дозволяє вчителям та адміністрації освітніх закладів відстежувати прогрес учнів у набутті соціальних навичок та вчасно вносити необхідні корективи в освітній процес.

Таким чином, попри спільні риси у підходах існує і багато відмінностей, які відображають національні пріоритети та освітні традиції. Так, у освітній системі Канади значний акцент робиться на соціально-емоційному навчанні (SEL), де головну увагу приділяють розвитку емоційної саморегуляції, співпраці, вирішенню конфліктів та відповідальності. Унікальною рисою канадського підходу є активне залучення батьків до процесу SEL, що сприяє більшій підтримці учнів вдома. Крім того, важливою частиною є моніторинг освітнього середовища, що дозволяє забезпечувати сприятливі умови для розвитку соціальних навичок. Це відрізняється від підходу в освітній системі США, де також приділяється велика увага емоційній компетентності, але основний акцент робиться на розвиток лідерських навичок через спеціальні тренінги. Важливість соціального оточення підкреслюється через постійну взаємодію з однокласниками, батьками та вчителями, що допомагає формувати соціальні навички у більш інтерактивний спосіб.

Підходи до формування соціальних навичок у освітній системі Німеччини відрізняються від підходів у Канаді та США тим, що соціальні навички інтегруються в навчальні предмети, такі як етика та суспільствознавство, а також у позакласну діяльність. Оцінювання соціальних навичок відбувається через портфоліо учнів, яке дозволяє відслідковувати індивідуальний прогрес. Цей підхід більше орієнтований на структуровану інтеграцію соціальних навичок у освітній процес, на відміну від акценту на емоційну компетентність і лідерство в Канаді та США. У освітній системі Австрії зосереджуються на створенні безпечного і підтримуючого середовища в освітньому закладі, яке сприяє розвитку соціальних навичок у всіх учнів. Регулярні оцінки та спостереження у цій системі освіти допомагають оцінити рівень розвитку цих навичок у повсякденному житті учнів. Цей підхід є більш орієнтованим на систематичний моніторинг та підтримку, що відрізняє його від німецького підходу з його акцентом на інтеграцію в навчальні предмети.

Таким чином, можна зробити висновок, що кожен підхід має свої унікальні риси, що відображає культурні й освітні пріоритети відповідної країни. Але в незалежності від підходу можна стверджувати, що успішне формування і розвиток соціальних навичок учнів залежить від комплексного підходу, що включає інтеграцію цих навичок у всі аспекти шкільного життя, активну участь учителів та батьків, а також регулярне оцінювання та корегування освітніх програм відповідно до потреб учнів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі проведеного аналізу можна дійти до таких висновків, що формування соціальних навичок в освітніх системах різних країн включає спільні ключові елементи:

1. **Емоційна компетентність та лідерство.** Програми, спрямовані на розвиток цих якостей, ефективно формують соціально активних громадян, здатних до взаємодії та керівництва (США).

2. **Соціально-емоційне навчання та інклюзія.** Інклюзивне середовище та участь батьків у освітньому процесі сприяють гармонійному розвитку соціальних навичок у всіх учнів, включаючи дітей з особливими потребами (Канада).

3. **Структурована інтеграція соціальних навичок у навчальний процес.** Поєднання соціальних і академічних навичок дозволяє учням розвивати необхідні для життя в суспільстві компетенції, не відриваючи їх від освітнього процесу (Німеччина, Австрія).

Отже, ефективне формування соціальних навичок учнів залежить від комплексного підходу, який включає:

- інтеграцію соціальних навичок в усі аспекти шкільного життя;
- активну участь учителів та батьків;
- регулярне оцінювання та корегування програм відповідно до потреб учнів.

Подальші перспективи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо поєднання елементів канадської та німецької моделей з акцентом на соціальну інклюзію, емоційну підтримку учнів та інтеграцію соціальних навичок в освітній процес.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bartholdsson, Å., Gustafsson Lundberg, J., & Hultin, E., 2014. 'Cultivating the socially competent body: Bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools', *Critical Studies in Education*, 55(3), 276–290. DOI: 10.1080/17508487.2014.889733.

2. Bertelsmann Stiftung, 2024. Available at: <<https://www.bertelsmann-stiftung.de/en>>.

3. Deutsches Jugendinstitut (DJI), 2024. 'Research and recommendations on social skills development in children'. Available at: <<https://www.dji.de>>.
4. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P., 2011. 'The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions', *Child Development*, 82(2), 405–432.
5. Educational Research Institute (ERI), 2024. 'Developing strategies for teachers to improve social skills in students'. Available at: <<https://www.pei.si/en/educational-research-institute>>.
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024. Available at: <<https://www.european-agency.org/>>.
7. European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL), 2024. Available at: <<https://www.eapril.org/>>.
8. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 2024. 'Collaboration on integrating SEL into teacher education'. Available at: <<https://www.earli.org/partners>>.
9. Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria (BMBWF), 2024. 'Programs and initiatives for developing students' social skills'. Available at: <<https://www.bmbwf.gv.at/>>.
10. Greenberg, M. T., Mahfouz, J., Davis, M., & Turksma, C., 2019. 'Social emotional learning for principals: Strengthening leadership and well-being', *Education Canada Magazine*, 12, December. Available at: <<https://www.edcan.ca/articles/sel-for-principals/>>.
11. Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M., 2010. Implementing Positive Behavior Support in Schools: A Practical Guide. *Center for Positive Behavioral Interventions and Supports*, 42(8). Available at: <<https://www.pbis.org>>.
12. IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), 2024. 'Bildungsstandards: Sozialkompetenz im Unterricht'. Available at: <<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista>>.
13. Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S., 2008. 'Social and Emotional Training in Swedish Schools for the Promotion of Mental Health: An Effectiveness Study of 5 Years of Intervention', *Health Education Research*, 23(6), 931–940. DOI: 10.1093/her/cyn040.
14. Maple Ridge-Pitt Meadows School District (SD42), 2024. 'Information on SEL initiatives in British Columbia schools'. Available at: <<https://www.sd42.ca>>.
15. 'Measuring what matters: Testing new ways of teaching transferable skills', 2017. *Making Connections Conference*. Available at: <<https://peopleforeducation.ca/events/testing-new-ways-teaching-transferable-skills/>>.
16. Raufelder, D., 2015. 'The development of socio-motivational dependency from early to middle adolescence', *Frontiers in Psychology*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/272485104_The_development_of_socio-motivational_dependency_from_early_to_middle_adolescence>.
17. Schiepe-Tiska, A., & Ziernwald, L., 2021. 'A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture', *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.518634.

18. Specht, J., 2013. 'School inclusion: Key strategies for the education system to become more inclusive', *Education Canada Magazine*, 4, April. Available at: <<https://www.edcan.ca/articles/school-inclusion/>>.

19. U.S. Department of Education, 2020. 'IDEA Section 618 Data Products'. Available at: <<https://www2.ed.gov>>.

20. Wubbels, T., & Van Tartwijk, J., 2017. 'Evidence informed innovation of education in the Netherlands: Learning from reforms', in Magnúsdóttir, M., and Schäfer, M. (eds.) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. Cham: Springer, 113–129. DOI: 10.1007/978-3-319-58850-6_7.

APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PUPILS' SOCIAL SKILLS: FOREIGN EXPERIENCE

Oleksii Mukoviz,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Preschool and Primary Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education of the Odesa Regional Council
Odesa, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>
alexmukovoz@gmail.com

Olena Honcharova,

graduate student,
Department of Pedagogy and Educational Management,
Odesa Regional Academy of In-Service Education of the Odesa Regional Council
Odesa, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>
urlen@i.ua

Abstract. The article is dedicated to the analysis of foreign experience in the development of pupils' social skills within the context of modern educational systems in countries such as the USA, Canada, Germany, and Austria. The article presents official sources that regulate the educational process, as well as research and programs aimed at the development of pupils' social skills in these countries. It thoroughly explores the essence of programs and projects that are effectively implemented for the formation and development of pupils' social skills, as well as approaches to creating an educational environment. The article analyzes the main principles, approaches, and characteristics of the implementation of programs at the state level, comparing educational approaches to the development of pupils' social skills, and identifies common and distinctive features of these approaches. Attention is focused on key approaches implemented in each country, such as social-emotional learning, inclusion, and the development of emotional

competence. A separate focus of the article is the organization of professional development for teachers in relation to the formation of pupils' social skills and the provision of methodological support for educational programs and projects. Additionally, based on the analysis of the considered educational systems, the author identifies key elements of the educational process that contribute to the effective development of pupils' social skills: the integration of social skills into academic subjects, the creation of a supportive learning environment, and the monitoring of the educational environment. In the concluding section, the article substantiates the prospects of adapting foreign experience into the Ukrainian educational system, particularly by combining elements of the Canadian model of social-emotional learning with the German system of integrating social skills into academic subjects. The conclusion is made that a comprehensive approach, involving all participants in the educational process, is key to the successful development of social competence in pupils.

Keywords: skills; social skills; social competence; social-emotional learning; innovation; professional development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bartholdsson, Å., Gustafsson Lundberg, J., & Hultin, E., 2014. 'Cultivating the socially competent body: Bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools', *Critical Studies in Education*, 55(3), 276–290. DOI: 10.1080/17508487.2014.889733.
2. Bertelsmann Stiftung, 2024. Available at: <<https://www.bertelsmann-stiftung.de/en>>.
3. Deutsches Jugendinstitut (DJI), 2024. 'Research and recommendations on social skills development in children'. Available at: <<https://www.dji.de>>.
4. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P., 2011. 'The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions', *Child Development*, 82(2), 405–432.
5. Educational Research Institute (ERI), 2024. 'Developing strategies for teachers to improve social skills in students'. Available at: <<https://www.pei.si/en/educational-research-institute>>.
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024. Available at: <<https://www.european-agency.org/>>.
7. European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL), 2024. Available at: <<https://www.eapril.org/>>.
8. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 2024. 'Collaboration on integrating SEL into teacher education'. Available at: <<https://www.earli.org/partners>>.

9. Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria (BMBWF), 2024. 'Programs and initiatives for developing students' social skills'. Available at: <<https://www.bmbwf.gv.at/>>.
10. Greenberg, M. T., Mahfouz, J., Davis, M., & Turksma, C., 2019. 'Social emotional learning for principals: Strengthening leadership and well-being', *Education Canada Magazine*, 12, December. Available at: <<https://www.edcan.ca/articles/sel-for-principals/>>.
11. Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M., 2010. Implementing Positive Behavior Support in Schools: A Practical Guide. *Center for Positive Behavioral Interventions and Supports*, 42(8). Available at: <<https://www.pbis.org/>>.
12. IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), 2024. 'Bildungsstandards: Sozialkompetenz im Unterricht'. Available at: <<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista>>.
13. Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S., 2008. 'Social and Emotional Training in Swedish Schools for the Promotion of Mental Health: An Effectiveness Study of 5 Years of Intervention', *Health Education Research*, 23(6), 931–940. DOI: 10.1093/her/cyn040.
14. Maple Ridge-Pitt Meadows School District (SD42), 2024. 'Information on SEL initiatives in British Columbia schools'. Available at: <<https://www.sd42.ca/>>.
15. 'Measuring what matters: Testing new ways of teaching transferable skills', 2017. *Making Connections Conference*. Available at: <<https://peopleforeducation.ca/events/testing-new-ways-teaching-transferable-skills/>>.
16. Raufelder, D., 2015. 'The development of socio-motivational dependency from early to middle adolescence', *Frontiers in Psychology*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/272485104_The_development_of_socio-motivational_dependency_from_early_to_middle_adolescence>.
17. Schiepe-Tiska, A., & Ziernwald, L., 2021. 'A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture', *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.518634.
18. Specht, J., 2013. 'School inclusion: Key strategies for the education system to become more inclusive', *Education Canada Magazine*, 4, April. Available at: <<https://www.edcan.ca/articles/school-inclusion/>>.
19. U.S. Department of Education, 2020. 'IDEA Section 618 Data Products'. Available at: <<https://www2.ed.gov/>>.
20. Wubbels, T., & Van Tartwijk, J., 2017. 'Evidence informed innovation of education in the Netherlands: Learning from reforms', in Magnúsdóttir, M., and Schäfer, M. (eds.) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. Cham: Springer, 113–129. DOI: 10.1007/978-3-319-58850-6_7.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-159-179>

УДК 378.091.12.011.3-051+378.091.212]:364-787.522

Тамозська Ірина Володимирівна,

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та

академічного підприємництва,

Навчально-науковий інститут міжнародної освіти,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

itamozska@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ, ЗДОБУВАЧІ ОСВІТИ ЯК СУБ'ЄКТИ АДАПТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Анотація. У статті акцентовано увагу на діяльності української громадської організації «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами». Здійснено огляд наукових джерел, у яких описано результати проведених досліджень, пов'язаних з адаптивними процесами в національній освіті Швейцарії та Нідерландів (вплив кількісного складу академічної групи та рівня адаптивної педагогічної компетентності викладача на професійну діяльність / продуктивність здобувачів освіти; підвищення адаптивної педагогічної компетентності викладачів-учасників коучингу; вивчення уроку-дослідження для розвитку самоефективності / адаптивної педагогічної поведінки). Розглянуто теоретичні основи адаптивного навчання здобувачів освіти: 1) понятійний апарат дослідження («адаптація», «адаптованість», «адаптивність», «адаптивне навчання», «професійна адаптація», «адаптивна педагогічна компетентність»); 2) структурні компоненти адаптивного навчання (адаптивний зміст; адаптивні форми, методи, технології; адаптивне оцінювання); 3) принципи адаптивного навчання; 4) рівні реалізації адаптивної функції навчання (індивідуальний, особистий, суб'єктний); 5) функції професійної адаптації педагогічних / науково-педагогічних працівників до професійної діяльності в освітній галузі (психологічну, розвивальну, стимулюючу, культурологічну); 6) «виміри адаптивної педагогічної компетентності» (предметний, діагностичний, ефективності використовуваних методів навчання, управління академічною групою); 7) функціональні особливості знань педагогічних / науково-педагогічних працівників (декларативні, процедурні, саморегулювання). Акцентовано увагу на позитивних аспектах адаптивного навчання для здобувачів освіти, педагогічних / науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

З метою визначення навчальних і дослідницьких потреб здобувачів другого (магістерського) / третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти запропоновано авторські завдання (для занять із педагогічних дисциплін), змістом яких є адаптивні аспекти освітнього процесу (адаптивне навчання, адаптивні / неадаптивні педагогічні дії та критерії для їх визначення). Представлено модель адаптивної педагогічної компетентності педагогічних / науково-педагогічних працівників, яка складається із таких компонентів: зміст знань, компетентності (планування, продуктивності, діагностична, дидактична). Уточнено суть поняття «адаптивна педагогічна компетентність».

Ключові слова: педагогічні та науково-педагогічні працівники; адаптивна педагогічна компетентність; здобувачі освіти; адаптивне навчання; адаптивна педагогічна система.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, які відбуваються в освітній галузі, сприяють розширенню можливостей для навчання / розвитку здобувачів освіти, формування адаптивної педагогічної компетентності в педагогічних та науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти як суб'єктів адаптивної педагогічної системи. Звернемо увагу на той факт, що професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти з високим рівнем адаптивної педагогічної компетентності здатний швидко реагувати на виклики сьогодення (суспільні, економічні, політичні, освітні), зокрема, пандемію, повномасштабну війну, глобалізаційні економічні процеси, євроінтеграційні вектори розвитку національної освіти, освітні втрати, специфічні особливості мультикультурного / інклюзивного / науково-освітнього середовища, комунікацію «нового освітнього простору» (змішаного / онлайн-навчання), стрімку інтеграцію цифрових технологій в освітні процеси, масштабування інноваційних освітніх проєктів (співпраця закладу вищої освіти та технологічних компаній), небезпечний освітній простір, кіберзагрозу та необхідність захисту персональних даних в умовах зростаючого використання онлайн-платформ / спеціалізованих сервісів тощо. Крім того, усвідомлювати, що освітня підготовка базується на використанні сучасного програмного забезпечення для активізації та стимулювання процесу ресурсної трансформації та підвищення ефективності діяльності шляхом створення умов навчання, які «максимально» наближені до реалій професійної діяльності [35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із репрезентативних свідчень актуальності питань, пов'язаних з адаптивністю освітніх процесів в Україні, особливостями професійної діяльності суб'єктів адаптивної педагогічної системи, адаптивною педагогічною компетентністю педагогічних / науково-педагогічних працівників, є продуктивна діяльність громадської організації «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами», яку було зареєстровано в Українській

інженерно-педагогічній академії (25.01.2016) та якій надано державну реєстрацію за сприяння Харківського міського управління юстиції (12.03.2016). Можемо констатувати, що організація ініціювала проведення форуму «Адаптивні процеси в освіті» (2022–2024), де акцентовано увагу на таких аспектах: 1) адаптація діяльності суб'єктів освітнього процесу в мінливих умовах сьогодення; 2) адаптивне управління процесом формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців освітньої галузі; 3) адаптивні процеси інформаційно-аналітичного забезпечення цифрової трансформації освіти / педагогіки; 4) адаптивний освітній менеджмент; 5) організація науково-дослідної діяльності на адаптивних засадах; 6) адаптивні процеси в освітній діяльності вітчизняних / зарубіжних закладів вищої освіти в умовах євроінтеграції; 7) адаптивні моделі професійного розвитку адміністративних, педагогічних / науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти [6], та долучилася до створення Школи адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Громадська організація є засновником і видавцем міжнародного електронного видання «Адаптивне управління: теорія та практика» («Педагогіка» – одна із серій журналу, яка охоплює такі тематичні напрями: 1) адаптивне управління соціально-педагогічними системами: теорія, методологія, технології; 2) кваліметричні дослідження в адаптивному управлінні освітою: теоретичні засади; 3) управління адаптивними процесами в освітній теорії / практиці; 4) зарубіжний досвід розвитку теорії / практики адаптивного управління соціально-педагогічними системами; 4) адаптивний освітній менеджмент; 5) історія розвитку адаптивного управління в системі «людина ↔ людина») [11].

Крім того, у рамках Всеукраїнського відкритого науково-практичного онлайн-форуму «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (12.11.2024) проведено наукову панель «Управління адаптивними процесами в освіті в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України», під час якої обговорювалися такі питання: 1) адаптивне фізичне виховання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку; 2) безбар'єрність / інклюзивність як загальні підходи до адаптації / модифікації навчального процесу в освітніх закладах; 3) адаптивне управління розвитком наукової компетентності педагогічних / науково-педагогічних працівників ЗВО; 4) створення адаптивного освітнього середовища ЗВО; 5) менеджмент якості в адаптивному управлінні освітнім закладом; 6) подієві заходи (івенти) Ради молодих учених Міністерства освіти і науки України – засіб полімодельного професійного розвитку педагогічних / науково-педагогічних працівників в умовах невизначеності [1; 2].

В Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова започатковано Всеукраїнські педагогічні читання «Контексти наукових досліджень В. Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України» (03.10.2024). Під час заходу було зацентровано увагу на функції адаптивного навчання здобувачів освіти в процесі професійного / особистісного становлення «нового вчителя» в умовах воєнного стану та відновлення України, обговорювалися питання технології організації адаптивного навчання школярів та майбутніх педагогів у реаліях сьогодення [18].

Свідченням активізації адаптивних процесів в освіті зарубіжних країн є публікації статей, індексованих в наукометричній базі даних Scopus. Наведемо приклади наукових розвідок із зазначеної тематики швейцарських та нідерландських дослідників (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Наукові статті, тематика яких пов'язана з адаптивними процесами в національній освіті Швейцарії та Нідерландів

Автори. Тематика наукових статей. Рік публікації. ЗВО. Країна	Стислий зміст наукової статті
<p>Tijmen M. Schipper, Rikkert M. van der Lans, Siebrich de Vries, Sui Lin Goei, Klaas van Veen «Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education» («Чи можна стати більш адаптивним учителем завдяки співпраці під час спільного вивчення уроків? Дослідження впливу вивчення уроків на адаптивні практики викладання у закладах загальної середньої освіти»; 2020) [31]. Windesheim University of Applied Sciences. Netherlands (Віндесхаймський університет прикладних наук. Нідерланди)</p>	<p>У дослідженні акцентовано увагу на вивченні впливу уроку на адаптивну педагогічну практику вчителів.</p> <p>Під час дослідження використано (квазі)експериментальний дизайн змішаних методів та такі інструменти для спостереження: 1) самозвіт, у якому зосереджено увагу на практиці викладача в одній академічній групі (у визначений термін); 2) інтерв'ю на основі стимульованого пригадування (зміст запитань, пов'язаний з особливостями адаптивної навчальної поведінки, за якою здійснювалося спостереження під час уроків-досліджень).</p> <p>Акцентовано увагу на таких положеннях: 1) адаптивне навчання відбувається в соціальному контексті діяльності академічної групи з урахуванням потреб у взаємодії кожного її учасника; 2) адаптивне навчання вимагає адаптивного мислення, глибоких знань педагогічного змісту, а також розуміння освітніх потреб здобувачів освіти для обрання ефективних методів викладання / управління, які позитивно сприймаються академічною групою; 3) знання про наміри суб'єктів освітньої діяльності мають особливе значення для адаптивної педагогічної поведінки; 4) адаптування педагогом навчальної діяльності до потреб здобувачів відбувається в різні способи (у процесі пояснень, за допомогою використання різних типів запитань, під час зворотного зв'язку / заохочень / моделювання). Викладачі, які взяли участь у дослідженні, описували адаптивне навчання по-різному (з точки зору мотивації, здібностей, зацікавленості до навчання), а також на різних рівнях (окремих осіб / академічної групи), що вказує на відсутність чіткого визначення адаптивного навчання в науковій літературі</p>

<p>Tijmen Schipper, Sui Lin Goei, Siebrich de Vries, Klaas van Veen «Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study» («Розвиток самоефективності вчителів та адаптивної поведінки у викладанні за допомогою вивчення уроків»; 2018) [32].</p> <p>University of Groningen; Netherlands (Університет Гронінгена) Windesheim University of Applied Sciences. Netherlands (Віндесхаймський університет прикладних наук. Нідерланди)</p>	<p>Акцентовано увагу на результатах проведеного дослідження: вивченні викладачами практики уроку з використанням (квазі)експериментального змішаного методу: 1) анкетування; 2) спостереження зі стимульованим пригадуванням (вербалізація власних думок / дій про конкретні навчальні ситуації в академічній групі); 3) інтерв'ю (запитання передбачали відповіді щодо прогнозованих цілей заняття, виникнення нестандартних навчальних ситуацій та їхнього вирішення, навчальних потреб здобувачів освіти, прояву особливої педагогічної поведінки, яка формувалася протягом навчального року, нових знань, отриманих у цей період), що «підсилило» їхнє розуміння значення самоефективності в професійній діяльності та особливостей (адаптивної) педагогічної поведінки, дозволило встановити взаємозв'язок між цими «конструктами», сприяло вдосконаленню вмінь / навичок.</p> <p>Підкреслено, що самоефективність викладача характеризує його впевненість / уміння переконати в тому, що він може задовольнити освітні потреби здобувачів із різним рівнем навчальної мотивації, позитивно вплинути на їхні навчальні результати. Переважно педагог зосереджує свою увагу на вдосконаленні викладацької діяльності, управлінні академічною групою, моделюванні продуктивного / адаптивного навчального середовища. Отже, передумовою адаптивної поведінки викладача є його самоефективність у професійній діяльності.</p> <p>Доцільним є «поширення адаптивного навчання» під час уроків, за якими здійснюється цілеспрямоване спостереження</p>
<p>Christian Brühwiler, Peter Blatchford «Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome» («Вплив розміру класу та адаптивної компетентності викладання на освітнє середовище та результати навчання»; 2011) [23].</p>	<p>Мета дослідження: вивчення зв'язку між наповнюваністю академічної групи (кількістю здобувачів освіти), якістю викладання, процесами, що відбуваються в академічній групі, та навчальними результатами.</p> <p>Наповнюваність академічної групи автори розглядають як контекстуальний чинник в організації навчального процесу освітнього закладу / академічної групи.</p> <p>Результати дослідження: 1) академічні групи з меншою наповнюваністю мали більший вплив на загальну навчальну продуктивність здобувачів освіти; 2) наповнюваність академічної групи впливає на індивідуалізацію викладацької діяльності, зменшення часу на залучення кожного студента до продуктивної навчальної діяльності; 3) викладачі із</p>

<p>University of Teacher Education St. Gallen. Switzerland (Університет педагогічної освіти Санкт-Галлена. Швейцарія)</p>	<p>сформованою адаптивною педагогічною компетентністю позитивно впливають на продуктивність навчального процесу; навчальні результати здобувачів освіти, не залежать від наповнюваності академічної групи, адже викладачі володіють підвищеним діагностичним сприйняттям індивідуальних процесів навчання та певних їхніх порушень (відсутність розуміння навчального змісту / концентрації уваги), здатні підтримувати навчальні процеси й реагувати на них, корегуючи стиль викладацької діяльності, зважаючи на труднощі, які виникають</p>
<p>Franziska Vogt, Marion Rogalla «Developing Adaptive Teaching Competency through coaching» («Розвиток адаптивної компетентності викладання через коучинг»; 2009) [37]. University of Teacher Education. Switzerland (Університет педагогічної освіти. Швейцарія)</p>	<p>Презентовано результати дослідницького проєкту «Адаптивна педагогічна компетентність», що засвідчили підвищення адаптивної педагогічної компетентності, пов'язаної з планування занять, та результативності навчання здобувачів освіти, зумовлені контент-орієнтованим коучингом.</p> <p>Інтервенція (втручання) у діяльність експериментальної групи викладачів під час проведення дводенного семінару з адаптивної педагогічної компетентності (в обговоренні результатів дослідження акцентовано увагу на «виміри» (компетентності): предметних знаннях, діагностуванні, ефективності використовуваних методів навчання та управлінні академічною групою), змістовно-орієнтованого коучингу (27 год) (присутність коуча на занятті).</p> <p>Викладачі переглядали / коментували відеоуроки, до сценарію яких цілеспрямовано включено неадаптивну поведінку колег, пов'язану з різними «вимірами», корегували її.</p> <p>Для реалізації мети наукового дослідження враховувалися такі вимоги: 1) необхідність визначення передумов здійснення викладацької діяльності залежно від навчальної дисципліни й поточного діагностування під час моніторингу навчального процесу; 2) прийняття певних рішень відповідно до навчальної мети; 3) вибір методів навчання, зважаючи на передумови навчання, особливості індивідуалізації навчального процесу та освітню мету; 4) управління академічною групою дотримуючися вище зазначених вимог.</p> <p>Характеристика контент-орієнтованого коучингу: 1) фокусування на навчальних процесах; 2) моделювання заняття та спостереження за навчальним процесом (реалізацією / відхиленням від його плану) коучом і викладачем, можливе спільне проведення певних етапів</p>

	<p>заняття, що сприяє розвитку адаптивної компетентності планування; 3) урахування актуальності предмета / змісту викладання; 4) здійснення адаптивного навчання викладачів.</p> <p>Високий рівень адаптивної педагогічної компетентності дозволяє викладачам здійснювати педагогічну діяльність таким чином, щоб задовольнити вимоги здобувачів освіти в предметних знаннях, урахувати передумови / індивідуальні особливості їхнього навчання, ситуативну актуальність навчальних тем, використовувати ефективні методи навчання, управляти навчальним процесом, підтримуючи академічну групу / кожного її члена.</p> <p>Адаптивний викладач толерантно реагує на роздратованість здобувачів освіти, швидко встановлює факт несприйняття змісту навчального матеріалу та зниження концентрації уваги. Зазначені вміння позначаються на його педагогічних діях під час коригування певних етапів запланованого заняття</p>
--	---

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення особливостей професійної діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників в адаптивній педагогічній системі освітнього закладу.

Досягнення поставленої мети передбачає **розв'язання** таких **завдань**: 1) здійснення аналізу наукових джерел із проблеми дослідження; 2) розгляд / висвітлення теоретичних основ адаптивного навчання; 3) визначення позитивних аспектів адаптивного навчання для здобувачів освіти, педагогічних / науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти; 4) уточнення змісту поняття «адаптивна педагогічна компетентність».

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження розглянемо зміст понять «адаптація», «адаптованість», «адаптивність», «адаптивне навчання», «професійна адаптація», схарактеризуємо складові адаптивного навчання, зазначимо сутність адаптивної функції навчання.

Адаптація – це процес активного пристосування організму до умов фізичного / соціального середовища; зміна рівня чутливості аналізатора до інтенсивності подразника. Адаптованість – стан організму, для якого характерно «відносно стале пристосування до умов середовища» [4, с. 354].

Адаптивність є однією з характеристик (якісних) соціально-педагогічної системи, яка визначає здатність (системи) своєчасно / адекватно змінювати певні параметри, зважаючи на інформацію щодо актуальної ситуації для забезпечення відповідності

результатів поставленій меті в трансформаційних умовах (С. Копилова) [9], сприяє покращенню результатів навчання та «підтримці» здатності здобувачів освіти саморегулювати навчання (М. Воекаерс, J. L. Plass, & S. Pawar) [21], [27].

О. Єрмоєнко розкриває зміст поняття «адаптація» у педагогічних процесах в контексті підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти: як добровільний і динамічний процес пошуку / установа п певного «балансу» між учасниками освітнього процесу (адміністрацією, педагогічними / науково-педагогічними працівниками, майбутніми магістрами) та освітнім середовищем, яке зазнає постійних змін. Активна взаємоадаптація сприяє розвитку / трансформації особистості, спонукає її до самоорганізації / самоосвіти [8].

О. Суховерхова та О. Брацлавська тлумачать професійну адаптацію як усвідомлений процес «прийняття» людиною змісту професійної діяльності [13].

Науковці трактують поняття «адаптивне навчання» як «особливий спосіб» організації освітнього процесу, у моделюванні якого враховуються індивідуальні особливості / здібності здобувачів освіти для підвищення результативності навчання (О. Ляшенко) [10]; як підхід до персоналізованого навчання, що сприяє практичній реалізації освітньої концепції, орієнтованої на здобувача освіти (Y. Jing, L. Zhao, K. Zhu, H. Wang, & C. Wang [25].

Адаптивне навчання передбачає використання альтернативних освітніх стратегій / ресурсів для задоволення навчальних потреб окремих здобувачів освіти (М. С. Wang) [38], [39], вимагає певного способу мислення в науково-викладацькій діяльності (J. Randi, L. Corno) [29]. Крім цього, спрямовується на підвищення якості навчального контексту (покращення навігації змісту, налагодження взаємодії між його структурними компонентами, вибір / комбінування стилів навчання релевантних змісту) шляхом використання спеціально розроблених / пристосування вже наявних систем електронного навчання, що дозволить автоматично варіювати (структурувати) завдання, регулювати темп / терміни навчання відповідно до індивідуальних освітніх запитів, потреб, здібностей здобувачів освіти; створює імітаційну модель навчання («здобувач ↔ середовище»), яка апробується / удосконалюється під час навчання (Т. Дороніна, & В. Іванова) [7]. Основою контексту адаптивного навчання є знання педагогічного змісту та питання, пов'язані з управлінням академічною групою (особливостями підліткового віку (соціальними / психологічними), зміною емоційної / комунікативної поведінки, впливом гендерної самоідентичності на поведінку в ситуаціях невизначеності; сприйняттям та інтерпретуванням типових / нетипових ситуацій для навчального колективу; рефлексивним регулюванням процесами взаємодії здобувачів освіти).

Для моделювання занять, персоналізованих відповідно до стилів навчання, зацікавлень здобувачів освіти, порядку виконання завдань / їхньої складності, використовуються персоналізовані навчальні платформи відомі як «адаптивні системи навчання» (ALSs) [28].

Для створення адаптивних систем електронного навчання М. Ларуссі визначає такі онтологічні типи (3): 1) навчальної діяльності (опис її компонентів / структури, який здійснюється формально); 2) контексту (забезпечує засобами для формального вираження знань про контекст здобувача освіти, діяльність, яку він виконує); 3) ресурсів (формальний опис для обміну знаннями), які становлять модель «контекст здобувача освіти» [26].

Оскільки здобувачі освіти, педагогічні та науково-педагогічні працівники мають розширений доступ до різних цифрових ресурсів / інструментів в інтегрованій освітній системі, спостерігається адаптивна динаміка традиційних практик навчання. Варто також зазначити, що педагогічні / науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти повинні постійно «оновлювати» фахові, технологічні та педагогічні знання для успішної адаптації методів навчання до сучасних вимог освітньої галузі, змін освітніх потреб [22], [36]. Не заперечним є той факт, що знання педагогічного змісту як системи впливів, умов формування особистості здобувача освіти й можливостей його розвитку сприяють організації та створенню «продуктивного адаптивного навчального середовища», у якому простежується динаміка засвоєння предметного змісту, на всіх етапах заняття можливе корегування мети / завдань та ефективного спрямування процесу засвоєння знань здобувачами освіти, зважаючи на рівень їхньої готовності до активного оволодіння ними (І. Таможська, & С. Куліш) [14, с. 96]. Педагогічні та науково-педагогічні працівники, які активізують наявні / «конструюють нові» знання педагогічного, технологічного та предметного змістів, здатні вносити певні зміни в «контекст» своїх дій, що дає їм можливість на практиці формувати в студентів різні компетенції.

Адаптивне навчання є базовою складовою адаптивної системи підготовки майбутніх викладачів вищої / передвищої фахової освіти, що є, на думку С. Вітвицької, інтерактивним і персоналізованим, що задовольняє потреби здобувачів освіти, забезпечує постійний зворотній зв'язок у діаді «здобувач ↔ викладач», сприяє моделюванню індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку здібностей здобувачів освіти (інтелектуальних, творчих, організаційних). Науковиця виокремлює такі складові адаптивного навчання: 1) адаптивний зміст, у якому враховуються індивідуальні особливості / потреби здобувачів вищої освіти; 2) адаптивні форми, методи та технології, застосовуючи які враховують мету, потреби навчання / викладання, індивідуальний процес навчання; 3) адаптивне оцінювання, під час якого можливе корегування питань, зважаючи на відповіді здобувачів освіти, та ускладнення їхнього змісту, урахування певних труднощів в засвоєнні навчального матеріалу [5].

В умовах професійної підготовки майбутніх викладачів адаптивна функція навчання, як зазначають В. Бондар та І. Шапошнікова, реалізується на трьох рівнях: 1) *індивідуальному* (психофізіологічне пристосування здобувача освіти до інтелектуальних / психологічних / фізичних навантажень у навчально-пізнавальній діяльності (академічній, позаакадемічній); дотримання санітарно-гігієнічних норм вітагенної якості; збереження здоров'я / працездатності; попередження втомлюваності); 2) *особистісному* (можливість формування в здобувачів освіти адаптивності до певних

змін, професійно значущих ставлень до студентів; орієнтування на ціннісні аспекти змісту навчальних дисциплін; педагогічна взаємодія в умовах зовнішніх / внутрішніх впливів із метою адаптації до майбутньої професійної діяльності); 3) *суб'єктному* (опанування навичок суб'єкт-об'єктної / суб'єкт-суб'єктної адаптації до педагогічної взаємодії; набуття досвіду адаптування до психологічного навантаження в освітньому середовищі; спрямування на оволодіння майбутнім фахівцем системою професійних знань, умінь та навичок для продуктивної навчальної діяльності та конкурентоздатності в мінливих умовах сьогодення) [3]. О. Сагач виокремлює *психологічну, розвивальну, стимулюючу та культурологічну функції* професійної адаптації викладачів до педагогічної діяльності, які є «своєрідним професійним тлом» [12].

В. Бондар та І. Шапошнікова акцентують увагу на дидактичні положення (принципи), які є вихідними вимогами в організації адаптивного навчання, а саме: 1) оптимальне поєднання (за змістом освіти) прямої / опосередкованої взаємодії суб'єктів адаптивного навчання; 2) пріоритетне використання методів / засобів опосередкованої взаємодії (здобувач освіти → зміст → викладач → здобувач освіти); 3) провідна роль самоадаптації для здобувачів освіти у взаємодії таких складових едукативної освіти, як освітня, виховна та розвивальна (їхній підсилювальний / взаємозбагачувальний вплив на особистість); 4) сприятливі умови, створювані для відкритої взаємодії суб'єктів едукативної освіти як засобу формування готовності до адаптаційних процесів, викликаних змінами в навчальному процесі закладу вищої освіти [3].

Адаптивне навчання передбачає освітні сценарії (з / без використання цифрових інструментів, технологій), які дозволять спостерігати за навчальною діяльністю та інтерпретувати динаміку навчальних досягнень, сприяють «комунікативній відкритості» здобувачів освіти. Крім того, на різних етапах заняття можливе: 1) коригування навчального контексту та критеріїв оцінювання; 2) застосування цифрових ресурсів / інструментів; 3) обрання стратегій педагогічного дискурсу (пояснювальної, організаційної, оцінної, сприяння, контролю); 4) використання прийомів вербальної / невербальної підтримки здобувачів освіти (унікнення категоричних висловлювань та слабких аргументів, залучення здобувачів освіти до спільного «вироблення рішень» під час навчання, формування установки щирої реакції на мову співрозмовників, виявлення поваги до думки студентів, демонстрування «позитивних жестів» (для привернення уваги) та тактовного / доречного / своєчасне мовчання, не реагування на маніпулятивні дії, формулювання відповідей за моделями «Так, і...» / «Так, але...», перша частина яких містить згоду з аргументами опонента; висловлення конструктивної критики з елементами похвали); 5) унесення певних змін до методичних рекомендацій щодо семінарських / практичних занять та організації самостійної роботи; 6) комбінування різних стилів викладацької діяльності (наприклад, експерта, фасилітатора, формального авторитету, індивідуальної моделі, делегування, основою яких є функції, які виконуються відповідно до ролі, обраної в навчальному процесі; когнітивно полезалежного / полenezалежного, когнітивно складного / простого, когнітивно рефлексивного / імпульсивного, підґрунтям яких є особистісно-професійні характеристики педагогічних /

науково-педагогічних працівників, що визначають певною мірою особливості специфіки дидактичного впорядкування занять); 7) вибір поведінкових стилів (співробітництва, суперництва, уникнення, поступливості, захисту, компромісний). Діагностування наявних знань здобувачів освіти та внесення необхідних типових змін, спричинених навчальним середовищем, дає можливість педагогічним / науково-педагогічним працівниками транслювати навчальний матеріал на відповідному рівні.

Незаперечним є той факт, що когнітивні здібності (пам'ять, логічне мислення, концентрація уваги, уява, дії, сприйняття, прийняття рішень тощо) суб'єктів освітнього процесу спрямовують їхню діяльність, складають основу адаптивного навчання. Маємо констатувати, що креативні ідеї здобувачів освіти можуть слугувати вагомим аргументом для перегляду й доповнення змісту навчального матеріалу, «нового структурування» заняття (лекційного, семінарського, практичного) відповідно до їхніх інтересів, що спонукатиме студентів до продуктивної навчальної та наукової діяльності, сприятиме досягненню конкретної педагогічної мети навчання [30]. Варто зауважити, що створені педагогічними / науково-педагогічними працівниками завдання, зміст яких пов'язаний з адаптивними аспектами освітнього процесу (наприклад, адаптивним навчанням, адаптивними / неадаптивними педагогічними діями, критеріями для їхнього визначення), дають можливість з'ясувати навчально-дослідницькі потреби здобувачів освіти.

Подаємо приклад авторських завдань, які виконують здобувачі третього (освітньо-наукового) / другого (магістерського) рівня вищої освіти (галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки») Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна під час вивчення педагогічних дисциплін.

Завдання 1. Складіть список запитань (простих, складних, відкритих, закритих, уточнювальних) для проведення дискусії в академічній групі. Визначте у відповідях учасників дискусії сильні / слабкі аргументи.

Орієнтовні теми для дискусії: «Адаптивне навчання: переваги та недоліки». «Роль адаптивного навчання у визначенні навчально-дослідницьких потреб здобувачів освіти».

Довідка. Уточнювальні запитання потребують відповіді-підтвердження / заперечення. Закриті – однозначної (так / ні) або короткої та «влучної» відповіді (1-2 слова). Відкриті – не мають однозначної правильної відповіді, передбачають не одну відповідь. Прості – структурно «припускають» лише одне судження. Складні – утворюються з простих за допомогою сполучників [34].

Критерії для визначення сильних аргументів: 1) повинні підтверджуватися фактами; 2) бути актуальними для учасників дискусії, відповідати її темі [16], [17].

Завдання 2. Запишіть критерії, за якими можна визначити, що педагогічний / науково-педагогічний працівник виявляє неадаптивні педагогічні дії.

Завдання 3. Опишіть педагогічні ситуації (на прикладі викладання 1-2 навчальних дисциплін), у яких педагогічний / науково-педагогічний працівник демонструє адаптивні альтернативні педагогічні дії. Аргументуйте свою думку.

Завдання 4. Доберіть відеоматеріали, які допоможуть розпізнати неадаптивні та адаптивні дії педагогічного / науково-педагогічного працівника.

Акцентуємо увагу на змісті поняття «адаптивна педагогічна компетентність», функціональних аспектах знань / показниках / концепції / моделі адаптивної педагогічної компетентності.

Найбільш поширеним підходом залишається тлумачення, за якого адаптивна педагогічна компетентність – це здатність викладачів «пристосовувати» планування / викладання до індивідуальних процесів навчання здобувачів освіти [19], [20].

Адаптивна педагогічна компетентність включає такі функціональні аспекти знань педагогічних / науково-педагогічних працівників: 1) *декларативні* (транслявання знань за допомогою мовних засобів); 2) *процедурні* (знання виявляються в певних діях); 3) *саморегулювання* [33].

Варто зазначити, що високий рівень адаптивної компетентності педагогічних / науково-педагогічних працівників характеризується такими показниками, як «*предметний вимір знань*» (здатність здійснювати викладацьку діяльність таким чином, щоб задовольнити вимоги здобувачів освіти щодо предметних знань (їхнього обсягу / змісту)), «*діагностичний вимір*» (урахування особливостей освітніх процесів, ситуативних аспектів актуальності тем, які висвітлюються на заняттях для успішного навчання здобувачів освіти), «*вимір ефективності методів навчання*» (урахування переваг різних методів навчання для їхнього комбінування під час проведення занять), «*управлінський вимір*» (підтримка (психолого-педагогічна, емоційна) здобувачів освіти та академічного колективу в процесі моделювання освітнього процесу та управління навчальною діяльністю; демонстрування ефективних управлінських стратегій). Висвітлені положення становлять концептуальну основу адаптивної педагогічної компетентності (F. Vogt, M. Rogalla) [37].

Зауважимо, що педагогічні та науково-педагогічні працівники з високим рівнем адаптивної компетентності створюють якісні функціональні (дидактичні проекти: форми організації навчально-виховного процесу / виробничого навчання, педагогічні технології, авторські методика, науково-педагогічні дослідження) та психологічні (вагомий фаховий досвід, широкий спектр здібностей, уміння виявляти в здобувачів освіти важливі якості / уміння для успішного навчання) «продукти науково-педагогічної діяльності» [15, с. 46].

Концепція адаптивної педагогічної компетентності, як зазначають науковці (С. Brühwiler, F. Vogt), «об'єднує принципи адаптивного навчання». Переважно акцент «зміщується» із освітнього процесу на компетентності (планування; діагностування; продуктивності; дидактичну), що становлять основу адаптивного навчання (*див. рисунок 1*) [24].



Рис. 1. Модель адаптивної педагогічної компетентності

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, вагоме значення для «трансформаційної спроможності» педагогічних / науково-педагогічних працівників має адаптивна педагогічна компетентність. Зважаючи на вище наведені міркування, подаємо таке тлумачення поняття «адаптивна педагогічна компетентність»: це здатність педагогічних / науково-педагогічних працівників установлювати кореляцію між теоретичним базисом, що становить знання педагогічного змісту, моделі якого різняться компонентами (1) знання, пов'язані з управлінням академічним колективом → знання особливостей / вимог щодо ефективного використання методів навчання на різних етапах заняття, технологій навчання → знання, які дають можливість здійснити оцінку академічного колективу (поведінки здобувачів освіти для її цілеспрямованого / корегування) → знання адаптивних навчальних процесів → знання особистісних характеристик здобувачів освіти (когнітивних / комунікативних здібностей, темпераменту, рівня предметних знань, якими вони володіють); 2) знання адаптивних процесів навчання → знання індивідуальних особливостей здобувачів освіти), та їхнім практичним застосуванням під час планування занять, здійснення викладацької діяльності, що сприятиме створенню адаптивного навчального середовища, а також педагогічним рефлексіям щодо адаптивних освітніх процесів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні дидактичних умов формування адаптивної педагогічної компетентності в здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки») під час виробничої (асистенської) практики.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 3-го Міжнародного наукового форуму 2024. За заг. ред. Г. В. Єльнікової; упоряд. Я. Й. Васильченко. Київ: Юстон, 272.
2. Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 2-го Міжнародного наукового форуму, 2023. За заг. ред. Г. В. Єльнікової; упоряд. Я. Й. Васильченко. Київ-Харків-Запоріжжя, 323.
3. Бондар, В., Шапошнікова, І., 2013. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*, 11, 36–41. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_7>.
4. Ващенко, І. В., Кляп, М. І., 2013. Конфліктологія та теорія переговорів: навчальний посібник. Київ: «Знання». 407.
5. Вітвицька, С., 2024. Адаптивна система педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої та передвищої освіти. *Інновації в науці: сучасний вимір*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції молодих дослідників. 4-квітня 2024 року. Суми, 16–19.
6. Громадська організація «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами». Доступно: <<https://adaptive.org.ua/>>.
7. Дороніна, Т., Іванова, В., 2023. Адаптивне навчання (adaptive learning) як тренд сучасної освіти (до визначення поняття). *Перспективи та інновації науки*, 10 (28), 167–176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)).
8. Єрьоменко, О. А., 2019. Цикл трансформації адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 63, 49–57.
9. Копилова, С. В., 2013. Адаптивність, оптимальність, гармонійність як характеристики соціально-педагогічної системи. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 38-39, 50–55.
10. Ляшенко, О. І., 2019. Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НВПН України*, 8(10), 185–194. Доступно: <<http://appsychology.org.ua/data/jrn/v8/i10/17.pdf>>.
11. Міжнародне електронне видання «Адаптивне управління: теорія та практика». Доступно: <<https://amtp.org.ua/>>.

12. Сагач, О., 2024. Професійна адаптація вчителів до педагогічної діяльності. *Освітні обрії*, 1 (58), 82–85. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.82-85>.
13. Суховерхова, О., Брацлавська, А., 2021. Проектна діяльність як засіб розвитку адаптивної компетентності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 12(23). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-12\(23\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01).
14. Таможська, І. В., Куліш, С. М., 2024. Актуальність педагогічного феномена «знання педагогічного змісту» для успішної викладацької діяльності в закладах вищої освіти різних країн. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (4), 91–98. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.13>.
15. Таможська, І. В., 2021. Зміст поняття «науково-педагогічна діяльність» в контексті сучасної парадигми освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*, 2(22), 42–47. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-5>.
16. Таможська І. В., 2014. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 294*.
17. Таможська, І. В., 2023. Формування у студентів технічних спеціальностей навичок аргументації (з досвіду викладання української мови (за професійним спрямуванням)). *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*, 2(205), 207–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-29>.
18. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Доступно: [<https://udu.edu.ua/>](https://udu.edu.ua/).
19. Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., et al., 2008. Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, Deutschland: Waxmann.
20. Beck, E., Brühwiler, C., & Müller, P., 2007. Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermoöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn, & R. Waterman (Eds.), *Professionell lehren erfolgreich lernen*. Münster, Deutschland: Waxmann, 197–210.
21. Boekaerts, M., 1992. The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41(4), 377–397. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x>.
22. Borzenko, O., Tamozhska, I., Varhata, O., Hetmanenko, L., & Shevchuk, V., 2024. Development of Modern Teaching Methods under the Influence of Information Technologies. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 22(2). 4269–4279. DOI: <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00315>.
23. Brühwiler, C., & Blatchford, P., 2011. Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>.

24. Brühwiler, C., Vogt, F., 2020. Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12 (1), 119–142. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:19121>.

25. Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q., 2023. Research Landscape of Adaptive Learning in Education: A Bibliometric Study on Research Publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15(4), 3115. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15043115>.

26. Laroussi, M., 2012. Ontology in Adaptive Learning Environment. *Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12)*, 167–177. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-30859-8_16.

27. Plass, J. L., & Pawar, S., 2020. Adaptivity and Personalization in Games for Learning. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.), *Handbook of Game-Based Learning*. Cambridge, 263–281. MA: MIT Press.

28. Pliakos, K., Joo, S. H., Park, J. Y., Cornillie, F., Vens, C., & Van den Noortgate, W., 2019. Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in adaptive learning systems. *Computers and Education*, 137, 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.009>.

29. Randi, J., & Corno, L., 2005. Teaching and learner variation. *British Journal of Educational Psychology*, 2(3), 47–69.

30. Rusakova, O., Tamozhska, I., Tsoi, T., Vyshotravka, L., Shvay, R., & Kapelista, I., 2023. The Changes in Teacher Student Interaction and Communication in Higher Education Institutions Due to the Covid19 Pandemic. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(2), 166–175. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p166>.

31. Schipper, T. M., Lans, van der, R. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K., 2020. Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 88, Article 102961. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>.

32. Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K., 2018. Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109–120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.011>.

33. Schraw, G., 2006. Knowledge: structures and processes. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 245–263. Mahwah, NJ: Erlbaum.

34. Тамозьська, І., 2023. Формування вмінь ставити запитання (із досвіду мовної підготовки іноземних студентів-медиків). *Educological Discourse*, 2(41), 201–218. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.26>.

35. Tamozhska, I., Chubuk, R., Pienov, V., Myroshnychenko, N., & Prokofyeva, L., 2024. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214>.

36. Tamozhska, I., Rud, O., Medynskiy, S., Polukhtovych, T., Kuzemko, N., & Rudenko-Kraievska, N., 2024. The Educational Paradigm as a Conceptual Model of Developing Competencies During Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(2), 152–164. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/851>.

37. Vogt, F., & Rogalla, M., 2009. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>.

38. Wang, M. C., 1980. Adaptive instruction: building on diversity. *Theory into Practice*, 19 (2), 122–127. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405848009542885>.

39. Wang, M. C., 1992. Adaptive education strategies: Building on diversity. Baltimore: Brookes, 288 p.

PEDAGOGICAL AND ACADEMIC STAFF, STUDENTS AS SUBJECTS OF AN ADAPTIVE PEDAGOGICAL SYSTEM

Iryna Tamozhska,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Educational Sciences,

Digital Learning and Academic Entrepreneurship,

International Education Institute for Study and Research,

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

itamozska@ukr.net

Abstract. The article focuses on the activities of the Ukrainian non-governmental organization «School of Adaptive Management of Socio-Pedagogical Systems». It provides an overview of scientific sources describing the results of studies related to adaptive processes in the national education systems of Switzerland and the Netherlands, namely the influence of the quantitative composition of academic groups and the level of educators' adaptive pedagogical competence on professional activities / learners' productivity; the enhancement of adaptive pedagogical competence among teachers participating in coaching programs; and the study of lesson-research to develop self-efficacy and adaptive pedagogical behaviour. The article examines the theoretical foundations of adaptive learning, including: 1) the conceptual framework of the study («adaptation» «adaptability» «adaptivity» «adaptive learning» «professional adaptation» and «adaptive pedagogical competence»); 2) the structural components of adaptive learning (adaptive content; adaptive forms, methods, and technologies; and adaptive assessment); 3) the principles of adaptive learning; 4) the levels of implementation of the adaptive function in learning (individual, personal, and subject levels); 5) the functions of professional adaptation for pedagogical and academic staff in the educational field

(psychological, developmental, motivational, and cultural functions); 6) the «dimensions of adaptive pedagogical competence» (subject-related, diagnostic, effectiveness of applied teaching methods, and academic group management); 7) the functional features of pedagogical and academic staff knowledge (declarative, procedural, and self-regulatory). The article highlights the positive aspects of adaptive learning for learners as well as for pedagogical and academic staff in higher education institutions.

To identify the educational and research needs of postgraduate and PhD students, the author proposes original tasks for pedagogical disciplines focusing on the adaptive aspects of the educational process, including adaptive learning, adaptive/non-adaptive pedagogical actions, and criteria for their identification.

A model of adaptive pedagogical competence for pedagogical and academic staff is presented, comprising the following components: knowledge content, competencies (planning, productivity, diagnostic, and didactic). The concept of «*adaptive pedagogical competence*» is further clarified.

Keywords: pedagogical and academic staff; adaptive pedagogical competence; students; adaptive learning; adaptive pedagogical system.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Adaptivni protsesy v osviti [Adaptive Processes in Education]: zbirnyk materialiv (tez dopovidei) 3-ho Mizhnarodnoho naukovofo forumu, 2024. Za zah. red. H. V. Yelnykovoii; uporiad. Ya. Y. Vasylychenko. Kyiv: Yuston, 272.
2. Adaptivni protsesy v osviti [Adaptive Processes in Education]: zbirnyk materialiv (tez dopovidei) 2-ho Mizhnarodnoho naukovofo forumu, 2023. Za zah. red. H. V. Yelnykovoii; uporiad. Ya. Y. Vasylychenko. Kyiv-Kharkiv-Zaporizhzhia, 323.
3. Bondar, V., & Shaposhnikova, I., 2013. Adaptivne navchannia studentiv yak peredumova realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky vchytelia [Adaptive Learning for Students as a Prerequisite for Implementing the Competency-Based Approach in Teacher Training]. *Ridna shkola – Ridna Shkola*, 11, 36–41. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_7>.
4. Vashchenko, I. V., & Kliap, M. I., 2013. Konfliktolohiia ta teoriia perehovoriv [Conflict Studies and Negotiation Theory]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: «Znannia», 407.
5. Vitvytska, S., 2024. Adaptivna systema pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi ta peredvyshchoi osvity [Adaptive System of Pedagogical Training for Future Teachers of Higher and Pre-Higher Education Institutions]. *Innovatsii v nauksi: suchasnyi vymir – Innovations in science: modern dimension: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii molodykh doslidnykiv*. Sumy, 16–19.
6. Hromadska orhanizatsiia «Shkola adaptivnoho upravlinnia sotsialno-pedahohichnymy systemamy» [Non-governmental Organization «School of Adaptive Management of Socio-Pedagogical Systems»]. Dostupno: <<https://adaptive.org.ua/>>.

7. Doronina, T., & Ivanova, V., 2023. Adaptivne navchannia (adaptive learning) yak trend suchasnoi osvity (do vyznachennia poniattia) [Adaptive learning as a trend of modern education (to the concept defining)]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 10 (28), 167–176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)).

8. Yeromenko, O. A., 2019. Tsykl transformatsii adaptivnoi systemy profesiinoi pidhotovky mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom [Transformation Cycle of the Adaptive System for Professional Training of Postgraduate Students in Educational Institution Management]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of Engineering Pedagogic Education*, 63, 49–57.

9. Kopylova, S. V., 2013. Adaptivnist, optymalmnist, harmoniinist yak kharakterystyky sotsialno-pedahohichnoi systemy [Adaptability, Optimality, Harmony as Characteristics of Social Pedagogical System]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of Engineering Pedagogic Education*, 38-39, 50–55.

10. Liashenko, O. I., 2019. Adaptivne navchannia yak oznaka suchasnykh dydaktychnykh system [Adaptive Learning as a Feature of Modern Didactic Systems]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology*, 8(10), 185–194. Dostupno: <<http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v8/i10/17.pdf>>.

11. Mizhnarodne elektronne vydannia «Adaptivne upravlinnia: teoriia ta praktyka» [International Electronic Journal «Adaptive Management: Theory and Practice»]. Dostupno: <<https://amtp.org.ua/>>.

12. Sahach, O., 2024. Profesiina adaptatsiia vchyteliv do pedahohichnoi diialnosti [Professional adaptation of teachers to pedagogical activities]. *Osvitni obrii – Educational Horizons*, 1 (58), 82–85. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.82-85>.

13. Sukhoverkhova O., & Bratslavska, A., 2021. Proiektna diialnist yak zasib rozvytku adaptivnoi kompetentnosti [Project-Based Activities as a Tool for Developing Adaptive Competence]. *Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriiia «Pedahohika» – Adaptive Management: Theory and Practice. Series «Pedagogy»*, 12(23). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-12\(23\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01).

14. Tamozhska, I. V., & Kulish, S. M., 2024. Aktualnist pedahohichnoho fenomena «znannia pedahohichnoho zmistu» dlia uspishnoi vykladatskoi diialnosti v zakladakh vyshchoi osvity riznykh krain [The relevance of the pedagogical phenomenon «pedagogical content knowledge» for successful teaching in higher education institutions of various countries]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic Studies. Series «Pedagogy»*, (4), 91–98. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.13>.

15. Tamozhska, I. V., 2021. Zmist poniattia «naukovo-pedahohichna diialnist» v konteksti suchasnoi paradyhmy osvity. [Content of the concept «scientific and pedagogical activity» in the framework of modern educational paradigm]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia» – Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (22), 42–47. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-5>.

16. Tamozhska, I. V., 2014. Formuvannia vmin dilovoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of Business Communication Skills of Future Technical Specialists in the Course of Studying Social and Humanities Sciences]: *dys. ... kand. ped. Nauk, Kharkiv*, 294.
17. Tamozhska, I. V., 2023. Formuvannia u studentiv tekhnichnykh spetsialnostoni navychok arhumentatsii (z dosvidu vykladannia ukraïnskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam)) [Forming argumentation skills of students majoring in technical specialty (from the experience of teaching the ukrainian language (for professional purposes))]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Filolohichni nauky» – Research Bulletin. Series «Philological Sciences»*, 2(205), 207–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-29>.
18. Ukraïnskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [Dragomanov Ukrainian State University]. Dostupno: <<https://udu.edu.ua/>>.
19. Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., et al., 2008. Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, Deutschland: Waxmann.
20. Beck, E., Brühwiler, C., & Müller, P., 2007. Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermoöhle, M. Rothgangel, S. B ögeholz, M. Hasselhorn, & R. Waterman (Eds.), *Professionell lehren erfolgreich lernen*. Münster, Deutschland: Waxmann, 197–210.
21. Boekaerts, M., 1992. The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41(4), 377–397. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x>.
22. Borzenko, O., Tamozhska, I., Varhata, O., Hetmanenko, L., & Shevchuk, V., 2024. Development of Modern Teaching Methods under the Influence of Information Technologies. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 22(2). 4269–4279. DOI: <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00315>.
23. Brühwiler, C., & Blatchford, P., 2011. Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>.
24. Brühwiler, C., Vogt, F., 2020. Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12 (1), 119–142. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:19121>.
25. Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q., 2023. Research Landscape of Adaptive Learning in Education: A Bibliometric Study on Research Publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15(4), 3115. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15043115>.
26. Laroussi, M., 2012. Ontology in Adaptive Learning Environment. *Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12)*, 167–177. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-30859-8_16.
27. Plass, J. L., & Pawar, S., 2020. Adaptivity and Personalization in Games for Learning. In J. L Plass, R. E Mayer, & B. D Homer (Eds.), *Handbook of Game-Based Learning*. Cambridge, 263–281. MA: MIT Press.

28. Pliakos, K., Joo, S. H., Park, J. Y., Cornillie, F., Vens, C., & Van den Noortgate, W., 2019. Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in adaptive learning systems. *Computers and Education*, 137, 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.009>.
29. Randi, J., & Corno, L., 2005. Teaching and learner variation. *British Journal of Educational Psychology*, 2(3), 47–69.
30. Rusakova, O., Tamozhska, I., Tsoi, T., Vyshotravka, L., Shvay, R., & Kapelista, I., 2023. The Changes in Teacher Student Interaction and Communication in Higher Education Institutions Due to the Covid19 Pandemic. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(2), 166–175. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p166>.
31. Schipper, T. M., Lans, van der, R. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K., 2020. Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 88, Article 102961. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>.
32. Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K., 2018. Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109–120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.011>.
33. Schraw, G., 2006. Knowledge: structures and processes. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 245–263. Mahwah, NJ: Erlbaum.
34. Tamozhska, I., 2023. Formuvannia vmin stavyty zapytannia (iz dosvidu movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv-medykiv) [Forming the Skills of Asking Questions (from the Experience of Foreign Medical Students' Language Training)]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educological Discourse*, 2(41), 201–218. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.26>.
35. Tamozhska, I., Chubuk, R., Pienov, V., Myroshnychenko, N., & Prokofyeva, L., 2024. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214>.
36. Tamozhska, I., Rud, O., Medynskiy, S., Polukhtovych, T., Kuzemko, N., & Rudenko-Kraievskaya, N., 2024. The Educational Paradigm as a Conceptual Model of Developing Competencies During Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(2), 152–164. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/851>.
37. Vogt, F., & Rogalla, M., 2009. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>.
38. Wang, M. C., 1980. Adaptive instruction: building on diversity. *Theory into Practice*, 19 (2), 122–127. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405848009542885>.
39. Wang, M. C., 1992. Adaptive education strategies: Building on diversity. Baltimore: Brookes, 288.

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Горбатюк Оксана Василівна, Дутко Олена Миколаївна

Адаптація класичних методів педагогіки до дистанційного формату освітньої діяльності 7

Горбатюк Оксана Василівна, Гордійчук Ярослав Андрійович,

Стратегії розвитку вищої професійної школи королівства Бельгії у контексті дослідження проблем модернізації освіти 16

Кучинська Ірина Олексіївна, Ванг Джинг

Технології та прийоми сучасного успішного інноваційного освітнього менеджменту 28

Ягунов Василь Васильович, Свистун Валентина Іванівна,

Зміст фізичного виховання військовослужбовців 40

Розділ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Курівський Ярослав Аркадійович

Дослідження проблематики рухової активності дітей з особливими освітніми потребами в сучасному вимірі 59

Расевич Любов Петрівна

Інтегрований курс вивчення літератур (української, зарубіжної) у контексті глобалізації та постколоніалізму: можливості та небезпеки 71

Шевцова Лариса Станіславівна, Валенкевич Ольга Вадимівна

Формування культурної компетентності здобувачів освіти за допомогою музейної освіти 87

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Корюлов Сергій, Паур Ірина, Піхович Ірина, Підхурний Іван

Fostering digital competencies in prospective museum specialists: european expertise and practice of Ukraine . 101

Лабунець Віктор Миколайович, Карташова Жанна Юріївна

Формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавського навчання . 116

Лимаренко Валерій Ігорович

Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти: перспективи та виклики 129

Муковіз Олексій Павлович, Гончарова Олена Костянтинівна

Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід 142

Таможська Ірина Володимирівна

Педагогічні та науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти як суб'єкти адаптивної педагогічної системи 159

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Horbatiuk Oksana, Dutko Olena

Adaptation of classic methods of pedagogy to the distance format of educational activities 7

Horbatiuk Oksana, Hordiichuk Yaroslav

Development strategies of the higher professional school of the kingdom of Belgium in the context of researching the problems of modernization of education 16

Kuchynsk Iryna, Wang Jing

Technologies and methods of modern successful innovative educational management 28

Yahupov Vasyl, Svystun Valentyna

Content of physical education of servicemen 40

Section 2

RELEVANT ISSUES OF THEORY AND METHODOLOGY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Kurivskyi Yaroslav

The state of development of the problem regarding the motor activity of children with disabilities in the modern dimension 59

Rasevych Liubov

Integrated course of studying literature (ukrainian and foreign) in the context of globalization and postcolonialism: opportunities and risks 71

Shevtsova Larysa, Valenkevych Olga

Formation of cultural competence of education acquisitioners through museum education 87

Section 3

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION PROCESSES

Kopylov Sergiy, Paur Iryna, Pihovych Iryna, Pidhurnyi Ivan

Fostering digital competencies in prospective museum specialists: european expertise and practice of Ukraine 101

Labunets Viktor, Kartashova Zhanna

Formation of aesthetic culture of the future teacher of musical art in the process of instrumental and performing training 116

Lymarenko Valery

Development of digital competence of teachers in higher education institutions: prospects and challenges 129

Mukoviz Oleksii, Honcharova Olena

Approaches to the development of pupils' social skills: foreign experience 142

Tamozhska Iryna

Pedagogical and academic staff, students as subjects of an adaptive pedagogical system 159

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research papers
Issue 37 (2–2024)**

The views expressed in this publication are those of the contributors and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM,
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових праць
Випуск 37 (2–2024)**

Редколегія збірника не несе відповідальності за зміст статей і може не поділяти думку авторів

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 04.11.2024 р. Формат 60x84/8
Папір офсетний . Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий.
Умовно-друковані арк. 23,3. Обліково-видавничі арк. 22,8.
Наклад 100 прим. Замовлення № 67