

# II Міжнародна науково-практична конференція

# II International scientific and practical conference



23 червня 2024 р.  
м. Дніпро, Україна

June 23, 2024  
Dnipro, Ukraine





II Міжнародна  
науково-практична  
конференція

**Тенденції  
забезпечення  
якості освіти**

Матеріали

23 червня 2024 р.

м. Дніпро, Україна



II International  
scientific and practical  
conference

**Trends in  
quality assurance  
in education**

Proceedings

June 23, 2024

Dnipro, Ukraine

УДК 37

*Тенденції забезпечення якості освіти* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 23 червня 2024 р). Research Europe, 2024. 120 с.

До збірника ввійшли матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції "Тенденції забезпечення якості освіти", яка відбулася 23 червня 2024 року. Збірник розрахований на науковців, освітян, студентів, державних службовців, представників бізнесу та широку громадськість.

Робочі мови конференції: українська та англійська.

*Публікується в авторській редакції*

Матеріали збірника подаються в авторській редакції та публікуються мовою оригіналу. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, власних імен, цитат, статистичних даних, галузевої термінології та іншої інформації.



Відповідно до Закону України "Про авторське право і суміжні права", при використанні наукових ідей та матеріалів цього збірника, посилання на авторів і видання є обов'язковим.

**Research  
Europe.org**

**IHC** INTERNATIONAL  
HUMANITARIAN  
RESEARCH CENTER

© Міжнародний гуманітарний  
дослідницький центр, 2024

© Research Europe, 2024

Офіційний сайт: [researcheurope.org](https://researcheurope.org)

UDC 37

*Trends in quality assurance in education* : proceedings of the II International scientific and practical conference / International Humanitarian Research Center (Dnipro, 2024, June 23). Research Europe, 2024. 120 p.

The collection includes the proceedings of the II International scientific and practical conference "Trends in quality assurance in education", which took place on 23rd June 2024. The collection is aimed at scientists, educators, students, government officials, business representatives, and the wider public.

Working languages of the conference: Ukrainian and English.

*Published in the author's edition*

The collection's proceedings are presented in the author's edition and published in the original language. The authors of published materials hold complete responsibility for the precision of facts, proper nouns, quotes, statistical data, industry terminology, and other information presented.



According to the Ukrainian Law on Copyright and Related Rights, it is mandatory to cite the authors when using scientific ideas and materials from this collection.

**Research  
Europe.org**

**IHR** INTERNATIONAL  
HUMANITARIAN  
RESEARCH CENTER

© International Humanitarian  
Research Center, 2024

© Research Europe, 2024

**Official website: [researcheurope.org](https://researcheurope.org)**

**ЗМІСТ**

.....

**TABLE OF CONTENTS**

**СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ**

.....

**SECTION 1. THEORY AND TEACHING METHODS**

**Боклах Д. Ю., Пастушенко О. Л.**

Виховання міжкультурної толерантності  
старшокласників на уроках англійської мови. .... 10

**Виноградська Г. Є.**

Стан формування професійної компетентності  
кваліфікованих робітників згідно опитування  
випускників ЗП(ПТ)О швейного профілю. .... 13

**Єрмоєнко І. В.**

Використання соціальних медіаресурсів  
для розвитку іншомовної компетенції. .... 18

**Калініченко І. О.**

Особливості аналізу потенційних труднощів у  
діяльності та участі дитини з особливими освітніми  
потребами в Контексті основних доменів МКФ-ДП. .... 19

**Podoliak, M.**

The notion of text centric approach  
towards foreign language teaching. .... 24

**Рибалка В. В.**

Психологічні умови відновлення якості професійної  
діяльності та властивостей особистості педагогічних  
працівників, постраждалих від стресів війни. .... 27

**СЕКЦІЯ 2. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ**

.....

**SECTION 2. INFORMATION TECHNOLOGIES  
AND INNOVATIVE METHODS IN EDUCATION**

**Болілий В. О., Суховірська Л. П., Абуватфа Самі**

Використання штучного інтелекту  
в роботі медичного обладнання. .... 32

**Глушко К. Є., Анохіна Т. О.**

Використання технологій перекладу для аналізу  
та перекладу політичних промов Джо Байдена. . . . . 34

**Завгородня О. В., Медінцев В. О.**

Взаємодії у синтетичних навчальних  
середовищах: спроба концептуалізації. . . . . 38

**Кмін А. О.**

Застосування штучного інтелекту в історичній науці. . . . . 42

**Маринченко Г. М., Мальцев В.**

Квест як навчальна технологія. . . . . 44

**Марків О. Т., Зарівна О. Т., Марків І. П.**

Актуалізація ролі викладача в освітньому  
процесі в епоху штучного інтелекту. . . . . 46

**Тробюк Д. В.**

Перспектива використання методів навчання  
Франції під час проведення занять з майбутніми  
офіцерами сектору безпеки та оборони. . . . . 50

**СЕКЦІЯ 3. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

. . . . .  
**SECTION 3. PRESCHOOL EDUCATION**

**Денисенко Д. С.**

Вплив раннього патріотичного виховання  
на формування особистості дошкільника. . . . . 55

**СЕКЦІЯ 4. ШКІЛЬНА ОСВІТА**

. . . . .  
**SECTION 4. SCHOOL EDUCATION**

**Білоус В. Р.**

Якість позашкільної освіти – проблеми  
та перспективи розвитку. . . . . 59

**СЕКЦІЯ 5. ВИЩА ОСВІТА**

. . . . .  
**SECTION 5. HIGHER EDUCATION**

**Бутенко Н. І., Спринь О. Б.**

Проблема підготовки майбутніх фахівців  
природничої освітньої галузі у контексті НУШ. . . . . 63

**Лаппо В. В.**

Реформування вищої освіти – визначальна умова  
інтеграції в освітній європейський простір. . . . . 65

**Малік О.**

Новітні спрямування на художньо-графічному  
факультеті ПНПУ імені К. Д. Ушинського. . . . . 69

**Потьомкіна Н. З.**

Студентоцентризм: від успіху до ризиків  
особистісно-орієнтованої технології навчання. . . . . 73

**Тур О. М., Шабуніна В. В.**

Дослідження у працях українських учених шляхів,  
методів та інструментів унеможливлення  
академічної недоброчесності . . . . . 77

**Шевченко І. Ю.**

Рейтинг закладів вищої освіти з акредитацій  
освітніх програм: тенденції та закономірності. . . . . 81

**СЕКЦІЯ 6. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ**

. . . . .

**SECTION 6. ADULT EDUCATION**

**Семигіна Т. В., Рашкевич Ю. М.**

Забезпечення якості мікрокваліфікацій. . . . . 85

**СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ НАУКИ**

. . . . .

**SECTION 7. SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES**

**Брич Л. В.**

Штучний інтелект і його вплив на розвиток людського  
капіталу в системі державного управління. . . . . 90

**Годжал С. С.**

Література стародавнього Єгипту як об'єкт  
наукових досліджень Марка Антоновича. . . . . 92

**Данилевич А. П.**

Традиційна кухня Молдови. . . . . 94

**Дуць І. А.**

Особливості державної політики  
розвитку фізичної культури та спорту. . . . . 99



**Закордонець Т. М., Окорокова В. В.**

Peculiarities of solving the gender issue in  
Arab countries in the XX – XXI centuries. . . . . 101

**Оскирко О. П.**

Назви холодних страв із дрібно нарізаних овочів,  
м'яса, приправ у східноподільських говірках. . . . . 104

**Проценко О. В.**

До проблеми формулювання мовних правил  
(на прикладі правила іменників на -р). . . . . 107

**Царенок А. В.**

Естетика як "хірургія прекрасного". . . . . 111

**СЕКЦІЯ 8. ЕКОНОМІКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ**

. . . . .  
**SECTION 8. ECONOMICS AND TECHNOLOGY**

**Сук П. Л.**

Застосування методу розподілу витрат майбутніх  
періодів на основі прибутку від фінансової діяльності. . . . . 115

**СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ**

**SECTION 1. THEORY AND TEACHING METHODS**

**Боклах Д. Ю.,**

УДК 811.111:371.2:373.5

викладач кафедри іноземної філології та перекладу,  
Східноукраїнський національний університет  
імені Володимира Даля, м. Київ

**Пастушенко О. Л.,**

парапедагог,  
Lairon College Preparatory  
Academy, San Jose



**ВИХОВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

В умовах глобалізації та зростаючої взаємодії між народами виховання міжкультурної толерантності стає одним із ключових завдань сучасної освіти. Особливо важливим цей аспект є для старшокласників, які готуються до переходу в доросле життя, де міжкультурне спілкування та розуміння інших культур є необхідністю. Уроки англійської мови як глобальної мови спілкування надають унікальну можливість для формування міжкультурної толерантності.

Глобалізація, інтеграція різних культур і національностей, розвиток міжнародних відносин і технологій вимагають від молоді високого рівня міжкультурної компетентності. Міжкультурна толерантність включає розуміння та повагу до інших культур, здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з представниками різних культурних середовищ [1; 3], що особливо важливо в сучасному світі, де молодь все частіше стикається з потребою взаємодіяти з людьми різних національностей та культур.

Основна мета виховання міжкультурної толерантності на уроках англійської мови полягає у розвитку у старшокласників здатності розуміти, приймати та поважати культурне розмаїття, що охоплює формування поваги до інших культур, тобто розуміння, що кожна культура має свої унікальні традиції, цінності та способи життя; розвиток комунікативної компетентності, тобто здатність ефективно спілкуватися з людьми з різних культурних середовищ, використовуючи англійську мову як інструмент міжкультурної комунікації; здатність до емпатії, яка ґрунтується на розумінні представників інших культур; критичне мислення, яке полягає в умінні аналізувати та оцінювати культурні стереотипи, упередження та дискримінаційні практики [2; 3].

Англійська мова, будучи однією з найбільш поширених мов у світі, відкриває двері до культурного розмаїття. З огляду на це, викладання англійської мови повинно включати культурологічні аспекти, які сприяють розширенню світогляду здобувачів освіти та формуванню міжкультурної толерантності.

Застосування автентичних текстів, відео та аудіоматеріалів, які відображають культурні реалії англомовних країн, значно сприяє кращому розумінню та прийняттю культурного різноманіття. Наприклад, аналізуючи новини, літературні твори, фільми та музику з різних культур, учні мають можливість побачити світ з іншої перспективи, що дозволяє їм багатоаспектно зрозуміти різноманітність світоглядів, традицій та звичаїв, що існують у різних куточках світу.

Варто зазначити, що міжкультурні проекти є потужним інструментом для розвитку навичок дослідження, аналізу та презентації. Працюючи над проектами, пов'язаними з традиціями, святами, кухнею, музикою та мистецтвом англомовних країн, учні поглиблюють свої знання про інші культури. Такі проекти не лише розширюють їхні горизонти, але й допомагають розвивати важливі академічні та соціальні навички, що є необхідними для успішного міжкультурного спілкування.

З іншого боку, використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри та ситуаційні вправи, допомагає моделювати міжкультурні комунікативні ситуації, сприяючи розвитку навичок ефективного спілкування, необхідних для взаємодії з представниками різних культур. Крім того, технології, такі як віртуальні екскурсії та відеоконференції з учнями з інших країн, забезпечують практичне застосування отриманих знань і дозволяють учням безпосередньо зануритися в інші культурні контексти.

Дискусії на теми толерантності, прав людини, рівності та справедливості відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення та етичної свідомості учнів [3, с. 467]. Обговорення глобальних проблем, таких як екологія, мир та безпека, дозволяє старшокласникам усвідомити важливість співпраці та взаєморозуміння між культурами. Такий підхід не лише сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, але й виховує в них почуття відповідальності та поваги до інших людей, незалежно від їхнього культурного походження.

Таким чином, впровадження названих методів в освітній процес допомагає виховувати міжкультурну толерантність серед старшокласників, готуючи їх до успішної інтеграції в глобалізований світ. Розглянемо приклади деяких завдань, які можна використати на заняттях з англійської мови у старшій школі.

### *1. Role-Playing Intercultural Scenarios*

Objective: Improve speaking skills and understanding of cultural nuances through role-playing.

Instructions:

1. In pairs, choose a scenario involving cultural interaction (e.g., attending a multicultural event, participating in an international conference).

2. Write a short dialogue (10–15 lines) in English that could occur in that scenario.
3. Practice the dialogue with your partner, focusing on cultural sensitivity and appropriate behavior.
4. Perform the dialogue in front of the class.
5. After the performance, discuss as a class how cultural differences influenced the interaction and how misunderstandings were or could be resolved.

### *2. Storytelling from Around the World*

Objective: Improve listening and speaking skills through storytelling, fostering cultural empathy.

Instructions:

1. Research a traditional folktale or myth from an English-speaking country.
2. Prepare to retell the story in English, using expressive language and gestures.
3. Share the story with the class, highlighting any cultural values or lessons it conveys.
4. Discuss as a class the similarities and differences between the folktale and stories from your own culture.

### *3. Multicultural Cooking Class*

Objective: Combine practical skills with cultural learning, promoting appreciation of culinary diversity.

Instructions:

1. Research a traditional dish from an English-speaking country.
2. Write down the recipe in English, including all ingredients and steps.
3. If possible, prepare the dish at home and document the process with photos or videos.
4. Share the recipe and your cooking experience with the class.
5. Discuss the cultural significance of the dish and compare it with similar dishes from other cultures.

Запропоновані вправи допоможуть учням розвивати англomовну лінгвосоціокультурну компетентність, а також сприятимуть формуванню міжкультурної толерантності.

Отже, використання автентичних матеріалів, проєктних методів, інтерактивних технологій та обговорення соціальних і етичних питань сприяє розвитку культурної компетентності старшокласників. Толерантність до культурних відмінностей є ключовим чинником успішної інтеграції в глобальне суспільство, і саме уроки англійської мови надають унікальну можливість для формування цих навичок. Інакше кажучи, ефективне використання методів і засобів виховання міжкультурної толерантності дозволить підготувати молодь до життя у сучасному багатокультурному світі, де взаєморозуміння та повага до культурного різноманіття є основою мирного та продуктивного співіснування.

### Список використаних джерел

1. Столяренко О. В. Дослідження особливостей формування гуманістичних цінностей сучасної молоді / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ–Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2018. Вип. 52. С. 55–60.
2. Шумка М. Л., Шандрук І. С. Трансформація гуманістичних ідей в сучасності. *Світоглядні та соціокультурні засади формування модерної української нації: щоріч. наук. пр.* / відп. за вип. Т. В. Гончарук. Тернопіль: Тернопільський нац. екон. ун-т, 2014. С. 1–25.
3. Nelson K. Investigating future physician preparedness for providing humanistic care to dying patient. *Proceedings of the national conference on undergraduate research.* Cheney, WA: Eastern Washington University, 2015. Pp. 465–472.

**Виноградська Г. Є.,**

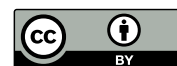
УДК 355.237

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

Інститут професійної освіти НАПН України, м. Київ;

Президент "Національного галузевого партнерства

в легкій промисловості України", м. Київ



### СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗГІДНО ОПИТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ЗП(ПТ)О ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Українська індустрія моди це інноваційний успішний високотехнологічний бізнес, що вимагає нових глобальних тенденцій підготовки кадрів з використання новітніх знань технологій як стратегії підвищення продуктивності в цій галузі. Сучасний ринок праці вимагає від працівників швейних підприємств значного рівня компетентності та мобільності, що обумовлюються галузевими виробничими інноваціями. Найвищим критерієм якості підготовки майбутніх фахівців є професійна компетентність, її наявність гарантує у фахівців якісного виконання ними професійних функцій, що позитивно позначається на підвищенні рівня конкурентоспроможності підприємств галузі цілому.

Критеріями оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю (далі КРШП) та якості

змісту професійної підготовки є системна інтегративна полі функціональна властивість суб'єкта професійної діяльності, що складається зі сукупності структурних компонентів та проявляється у здатності випускника на рівні певного стандарту відповідати вимогам обраної професії на підприємствах швейної галузі та успішно реалізовувати свої посадові обов'язки [2, с. 87-94].

Щоб з'ясувати сучасний стан рівня сформованості професійної компетентності майбутніх КРШП, у квітні-травні 2024 р. було проведено анкетування понад 400 випускників закладів професійної освіти (ЗП(ПТ)О) із більшості регіонів України для оцінювання досліджуваного явища за когнітивним, діяльнісним, мотиваційним та рефлексивним критеріями.

При оцінюванні *рефлексивного* критерію професійної компетентності, нас цікавили відповіді випускників на запитання: "Чи був їх вибір професії усвідомлений, вільний чи чимось був чимось обмежений?", "Чи працює хтось з родичів за цими професіями?", "Чи відчули вони себе комфортно під час виробничої практики?", "Чи збіглись їх очікування від професії на момент завершення навчання?". На Діаграмі 1 зафіксовано відповіді на ці запитання 413 випускників. Виявлено, що усвідомлений вибір професій швейного напрямку ("Швачка", "Кравець", "Закрійник") було здійснено 62,2% абітурієнтів; 56,6% респондентів обрали професію за покликанням, решта із – за скрутних умов та обмеженості вибору; 36,6% заявили про наслідування професійним традиціям (родичі випускників працюють у швейній галузі); 49,6% під час виробничої практики відчули "себе на своєму місті", решта зрозуміли, що не воліли б працювати у цій сфері; на думку 58,5% випускників очікування від навчання професії на початку й після його завершення є тотожними).

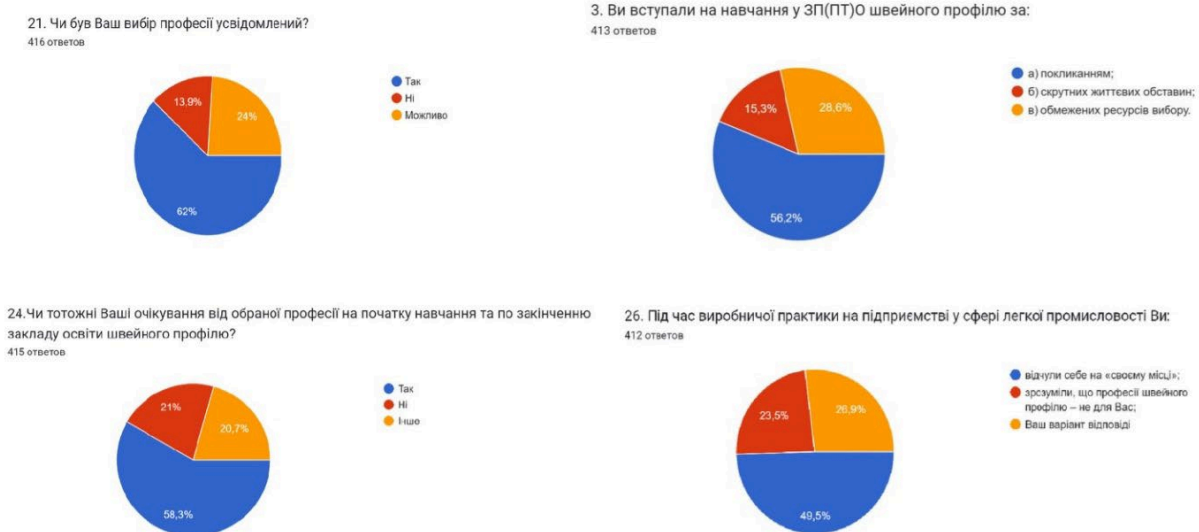


Рис. 1. Оцінювання за рефлексивним критерієм

Самооцінювання випускниками професійної компетентності по *діяльнісному* та *когнітивному* критерію та готовність після завершення ЗП(ПТ)О працювати у швейних професіях продемонстрували в середньому лише 66% респондентів. (9-14% – оцінили "дуже добре" – 72-51,5% "добре" та 19-34,5% "задовільно" знання вимог до виконання машинних та ручних швів та обробки виробів, знання швейного обладнання, термінологія робіт, підбір основних та клейових матеріалів, вміння зробити ремонт виробів тощо.

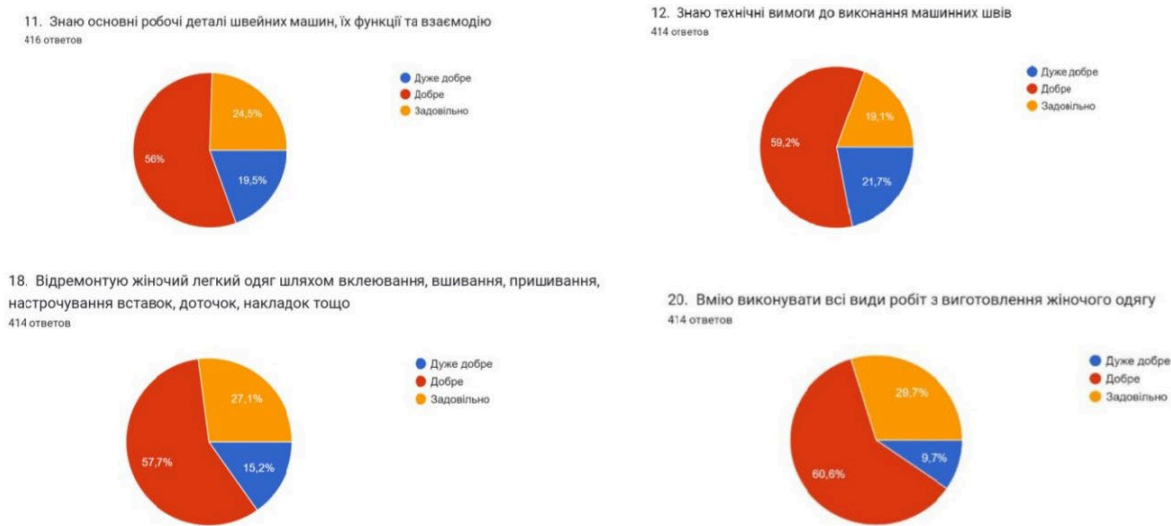


Рис. 2. Оцінювання за діяльнісним та когнітивним критерієм

Вразливим для економіки України та системи освіти є результати професійної компетентності по *мотиваційному* критерію (рис. 3).

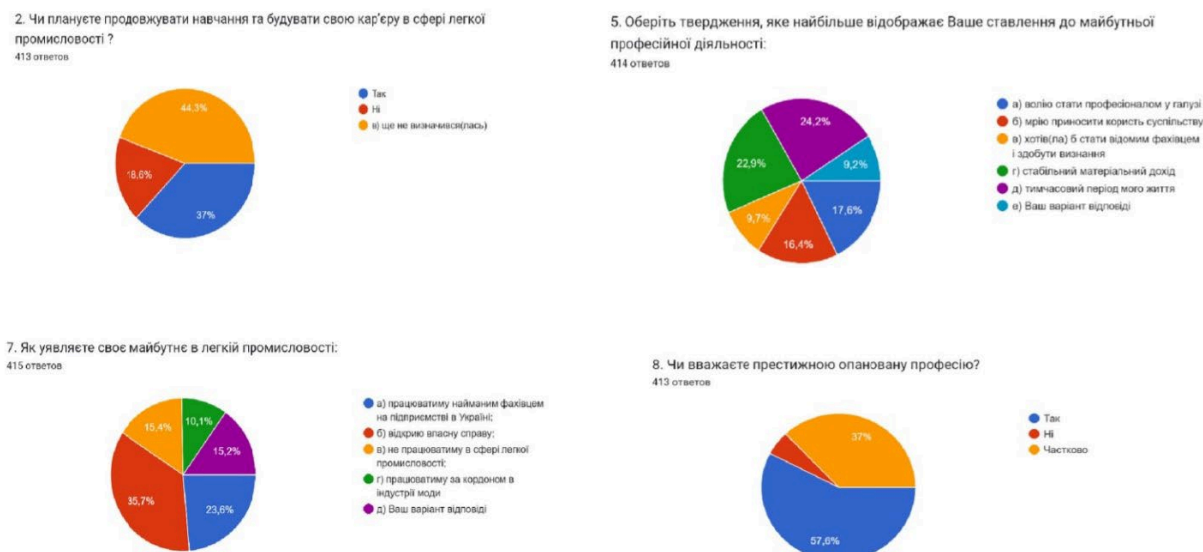


Рис. 3. Оцінювання за мотиваційним критерієм

Попри великий відсоток усвідомленого вибору професії працювати в галузі за отриманою професією планують тільки 37,1%; 57,6% вважають обрані професії престижними. Своє майбутнє у швейній галузі випускники бачать так: 23,6% – працюватимуть найманим фахівцем на підприємстві, 35,7% планують відкрити власну справу, 10,1% – планують працювати в фешн галузі за кордоном, решта – не планують працювати в легкій промисловості. На питання про ставлення до професій 17,6% – мріють стати професіоналами галузі, 16,44% мріють приносити користь суспільству, 22,9% бачать в обраній професії тільки стабільний зарібок, 9,7% – мріють про визнання та відомість, 24,2% – вважають своє перебування у швейній галузі тимчасовим перебуванням.

Фактор мотивації є дуже важливим в будь-якій справі, бо навіть найкращий фахівець не зацікавлений в реалізації своїх знань та вмінь не принесе користь виробництву. Тому вважаємо гострою проблемою загальнодержавного рівня необхідність ефективної профорієнтації серед вступників. Сьогодні понад 70% школярів України не мають уявлення про майбутню професійну діяльність та вимоги до неї, не усвідомлюють мотивацію до кар'єрного зростання в ній тощо. Це аргументовано підтверджує наявність системної проблеми, яка має вирішуватися на різних рівнях: держави, ринку праці, суспільства і сім'ї. Зазвичай, школярі вступають у ЗП(ПТ)О чи ЗВО несвідомо, а з часом починають розуміти, що обрана професія не є їхнім покликанням і вони даремно витрачають особисті, духовні, моральні, матеріальні ресурси. Відстеженні впродовж останніх десятиліть тенденції соціально-економічного розвитку свідчать про те, що середній відсоток від 35 до 45% випускників закладів швейного профілю після закінчення не працевлаштовується на підприємствах галузі і не бачать себе в обраних професіях. Це означає великі втрати ресурсів та часу для держави на освіту людей, яким все одно де вчитись та не вирішення кадрового дефіциту підприємств галузі.

Необхідно забезпечувати співпрацю ЗП(ПТ)О та роботодавців галузі щодо розвитку спільних програм, пов'язаних із креативною профорієнтацією для молоді, популяризацією професій легкої промисловості та мережі закладів. Означені процеси є запорукою збільшення контингенту свідомих абітурієнтів, зацікавлених в освітніх послугах закладів професійної освіти швейного профілю, та здобуття тих освітніх і професійних кваліфікацій, які є актуальними на ринку праці. Етап співпраці роботодавців та освітян над мотивацією у випускників ЗП(ПТ)О та робітників підприємств сприяє усвідомленню цінностей, спрямованих на самореалізацію у професійному та суспільному житті [3, с. 50]

На етапі виробничої практики перед закінченням освітнього закладу роботодавцями приділяється увага створенню умов усвідомлення здобувачами



освіти користі розвинених особистісних якостей з погляду власної ефективності в житті, професійної реалізації, а також покращення економічного та соціального стану країни й світу в цілому. Під впливом очевидних, прихованих та випадкових факторів, результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю піддається змінам. Стимулювання рефлексивної позиції на етапах удосконалення, самовдосконалення, саморозвитку та впливу на підвищення рівнів всіх критерії сформованості професійної компетентності КРШП на основі двофакторної теорії Герцберга через такі мотиватори як: професійні досягнення, визнання успіху, інтерес до роботи як такий, відповідальність по службі, можливість професійного зростання [4].

Означені результати опитування випускників надають змогу замислитись над факторами впливу на стан підготовки майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю. Важливим інструментом усвідомлення, змін та покращення цієї ситуації є механізм державно-приватного партнерства як підґрунтя для якісних змін в освітній сфері нашої держави. Проєкти державно-приватного партнерства можуть стати платформою для реалізації цих процесів на основі співпраці не тільки з бізнесом та державою, але й громадськими організаціями, міжнародними інституціями та місцевими спільнотами для покращення підготовки конкурентоспроможних фахівців, які володіють теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками, а й для успішного здійснення професійної діяльності випускників закладів освіти у сфері індустрії моди [1, с. 140]

### **Список використаних джерел**

1. Боковець В. В., Москвічова О. С., Григорук І. О. Людський потенціал як невід'ємна складова розвитку економіки. *Розвиток економіки та сучасний рівень менеджменту. Частина 1* : монографія. Одеса : Купрієнко С. В., 2019. 140 с.
2. Виноградська Г. Суть і структура професійної компетентності кваліфікованих робітників швейного профілю на засадах ДПП. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Біла Церква, 14 грудня 2023 р). С. 87–94.
3. Виноградська Г. Є. Профорієнтація та популяризація професій легкої промисловості на засадах державно-приватного партнерства. *Наука та освіта в умовах викликів сьогодення* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 16 грудня 2023 р). Research Europe, 2023. С. 49–54.
4. Попова Т., Абрамова О. Формування фахових компетентностей майбутніх фахівців швейної галузі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (173). С. 158–162.

**Єрмоєнко І. В.,**  
старший викладач кафедри філології,  
перекладу та стратегічних комунікацій,  
Національна академія Національної гвардії  
України, м. Харків

УДК 81"243:159.9



## **ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІАРЕСУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Сьогодні велика увага приділяється оптимізації професійної іншомовної компетенції, що безперечно становить основу інноваційного розвитку України. Соціальні медіаресурси надають можливість своїм користачам публікувати свої думки та обмінюватися ідеями з глобальною аудиторією. Тенденція зміщення акценту на користь науково-дослідної діяльності у глобальних масштабах країни ставить стратегічне завдання реорганізувати та перетворити складові системи вищої професійної освіти та обумовлюється тим, що вона покликана відповідати потребам суспільства взагалі та конкретного майбутнього фахівця зокрема.

Мета – проаналізувати питання щодо організації іншомовної компетенції, розкрити поняття соціальних медіаресурсів, виділити переваги використання соціальних медіаресурсів на заняттях з іноземної мови.

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури: – діяльнісну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності); – комунікативну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) [3].

Блог – колекція опублікованих письмових повідомлень та (іноді) фото. Вони значно відрізняються у фокусі, вишуканості тем та мов, популярності. Культура блогу вимагає постійної модернізації, обміну коментарів і зазвичай коротеньких постів. Блог надає дуже цікаву платформу для здобувачів висловитися іноземною мовою. На заняттях можна створити груповий блог, де здобувачі можуть писати пости по черзі, а інші можуть додавати коментарі.

Фейсбук та інші сайти соціальних мереж дозволяють користувачам заводити нових друзів і бути з ними на зв'язку, тим самим практикувати спілкування іноземною мовою. Ви можете створити сторінку групи на сайті соціальної мережі, що сприятиме онлайн активності. Викладач може бути адміністратором і пропонувати теми для дискусії чи постити посилання. Також можна створити профіль вашого ВНЗ і студенти можуть познайомитися зі студентами інших факультетів. Викладачі можуть відповідати на питання студентів і спонукати їх до дискусій. Тим самим підвищити профіль ВНЗ.

Однак слід пам'ятати про правила користування і умови приватності.

В основному соціальні медіа надгаряча сфера комунікації серед молоді сучасності, тому викладачам іноземних мов варто використовувати під час занять.

### Список використаних джерел

1. Бойко А. М. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: навч.-метод. посіб. / За ред. А.М. Бойко. – К.: ІЗМН, Полтава: АСМІ, 2004. – Ч. 2. – 504 с.
2. Дем'яненко Н. М. Педагогіка вищої школи: підручник / АПН України; Інститут вищої освіти / В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук, О.В. Глузман, Н.В. Гузій, Н.М. Дем'яненко; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
3. Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах. Режим доступу <https://core.ac.uk/reader/47219748>.

**Калініченко І. О.,**

УДК 376.2/5

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогічної  
майстерності та інклюзивної освіти,  
Полтавська академія неперервної освіти  
ім. М. В. Остроградського, м. Полтава



### ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ ПОТЕНЦІЙНИХ ТРУДНОЩІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ТА УЧАСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ДОМЕНІВ МКФ-ДП

Традиційна медична модель, якою тривалий час послуговувалася Україна передбачала, що основні причини обмежень дитини з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю – це хвороба, тому її потрібно лікувати, спрямувавши зусилля на відновлення або компенсацію певних порушень.

У рамках соціальної моделі вважали, що дітям з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю потрібно створювати спеціальні умови для їхньої життєдіяльності, а батькам пропонували віддавати їх на навчання до спеціальних закладів освіти інтернатного типу. Щоправда, це все призводило лише до повної ізоляції таких осіб від суспільства та до втрати родинного зв'язку.

Наразі біопсихосоціальна модель допомоги дітям з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю орієнтована на ідеї нормалізації як їх власного

життя, так і їхніх сімей; інтеграцію дитини у суспільство та створення доступного середовища у всіх сферах життя. Сутність біопсихосоціальної моделі полягає у реалізації можливостей дитини в окремих життєвих ситуаціях, ураховуючи її потреби та фактори середовища, а не зосереджуватися суто на лікуванні хвороби або її наслідків.

Вказану модель закладено в основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП), яка є універсальною за своєю суттю.

У ній сфокусовано увагу не на хворобі або проблемах дитини, навіть не на навичках розвитку, а саме на особистості, яка має свої потреби та можливості щодо реалізації власного потенціалу в повсякденному житті.

За допомогою МКФ-ДП є можливість точно відобразити стан здоров'я на різних вікових етапах у дітей із різним ступенем порушення функціонування. Коди класифікації представляють функції та структури організму, характеристики активності й участі, а також фактори навколишнього середовища, що впливають на здоров'я і життєдіяльність дітей і підлітків. Вона складається з двох частин: перша – домени активності та участі дитини, структури та функції організму; друга – фактори навколишнього середовища, особистісні чинники.

У цій класифікації послуговуються такими важливими поняттями, як: "активність" – виконання завдання або дії дитиною; "участь" – залучення дитини або підлітка до певної життєвої ситуації; "обмеження активності" – труднощі в здійсненні активності, які може відчувати дитина; "обмеження можливості участі" – проблеми, які можуть позначитися на особистості при участі в життєвій ситуації; "функції організму" – фізіологічні функції систем організму (включаючи психічні); "структури організму" – анатомічні частини організму (органи, кінцівки, їх компоненти) та ін.

Домени для складової активності та участі надано в одному переліку, що охоплює повний діапазон сфер життєдіяльності (від базисних навичок до можливостей дитини або підлітка щодо самореалізації та самоактуалізації):

Дитина прогресивно рухається у своєму розвитку, долаючи при цьому шлях від залежності у всіх видах активності на ранньому етапі до фізичної, соціальної та психологічної зрілості та самостійності в підлітковому віці.

В такому динамічному процесі її функціонування визначається безперервною взаємодією із сім'єю, суспільством та навколишнім середовищем, що формує в подальшому основу для здобуття особистістю певних значущих можливостей через набутий власний досвід.

Отже, домени, описані з позиції організму, індивіда та суспільства, надають змогу спеціалістам аналізувати функціонування та обмеження життєдіяльності дитини або підлітка і формувати концептуальну модель щодо прийняття відповідних рішень.

Сьогодні у медичних закладах існують міждисциплінарні команди фахівців (лікар, психолог, фізичний терапевт, логопед/педагог), які використовують алгоритм прийняття рішення, що базується на проблемно-орієнтованому підході та рекомендований експертами Всесвітньої охорони здоров'я.

Цей алгоритм складається з декількох етапів. Розглянемо деякі з них.

Перший етап – "Алгоритм прийняття рішень. Пояснення та узгодження запиту батьків".

Існує певна технологія роботи із запитом: фахівець обговорює з батьками особливості функціонування дитини протягом дня; з'ясовує реалістичність, функціональність, актуальність первинного запиту, тим самим узгоджуючи його.

Наприклад: нереалістичний запит батьків до реабілітаційної команди – навчити дитину говорити. Натомість первинне обстеження свідчить про те, що вона не розуміє мови, якою до неї звертаються. Нефункціональний запит – "розробити м'язи на правій руці", тоді як узгоджений функціональний формується на рівні "активності та участі" – "навчити дитину гратися двома руками".

Неактуальний запит для дитини трьох років – "навчити дитину ходити", узгоджений – "навчити дитину гратися з однолітками".

Наступний етап – "Мотивація дитини". На цьому етапі враховують особистісні чинники дитини, зокрема її мотивацію. Оскільки важливо розуміти: "Що актуально для дитини? Яка її мотивація? До чого власне прагне вона?". Адже це динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою дитини, визначає її організованість, активність і стійкість.

У разі ж відсутності мотивації спеціалісти разом із батьками розробляють програму щодо наступних кроків, які б допомогли її встановленню та підсиленню.

Ще одним етапом прийняття рішень є – "Оцінка можливостей дитини".

На підставі запиту міждисциплінарна команда фахівців вивчає рівень розвитку дитини та умови, в яких вона реалізує власний потенціал, комплекс її життєдіяльності та родини відповідно. Притому поглиблено аналізує домени активності та участі; структури та функції, фактори навколишнього середовища, що мають значення для вирішення запиту батьків. До уваги спеціалістів потрапляє оцінка можливостей у "ситуації на сьогодні". Під час такого опису важливо враховувати (існуючі на цей момент) сильні та слабкі сторони дитини.

Наступний етап "Аналіз причин на трьох рівнях", який передбачає проведення аналізу причин за трьома рівнями: активність та участь; структура та функції; фактори навколишнього середовища. З'ясувати, що саме заважає дитині бути залученою до певної життєвої ситуації завдяки спеціально структурованому

комплексу якостей особистості, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів і дає можливість ефективно брати участь у різних сферах діяльності.

Процес формування мети дає змогу визначити стан дитини в майбутньому, а потім працювати в цьому напрямі. Тому етап "Формування терапевтичної мети" сприяє формуванню довгострокового бачення і короткострокової мотивації.

Фінальним етапом прийняття рішень – етап "Планування втручання". Фахівці окреслюють конкретні терапевтичні цілі та здійснюють втручання задля того, щоб навчити батьків створювати дитині такі умови, в яких за мінімальної допомоги вона стане успішною в окремій життєвій ситуації. У разі планування інтервенцій визначаємо конкретні завдання для спеціалістів команди на трьох рівнях: активність і участь, фактори навколишнього середовища, структури і функції організму.

У таблиці 1 наводимо приклад опису труднощів у діяльності та участі за основними доменами МКФ-ДП.

Таблиця 1

**Опис труднощів у діяльності та участі  
за основними доменами МКФ-ДП**

<i>"Навчання та застосування знань"</i>		
d135.01	"Повторення"	Відчуває незначні труднощі при рахунку десятками та декламації віршів.
d137.02	"Оволодіння поняттями"	Середні труднощі в оволодінні таких понять як класифікація, узагальнення та абстрагування.
d150.12	"Засвоєння навичок обчислення"	Значні труднощі оперувати основними математичними поняттями лічби, додавання та віднімання використовуючи числа від 1 до 10.
<i>"Застосування знань"</i>		
d161.02	"Стійкість уваги"	Дитина має помірні труднощі з навмисним підтриманням уваги на окремих діях або завданнях.
d166.33	"Читання"	Дитина відчуває помірні труднощі в читанні вголос та про себе
d170.13	"Письмо"	Помірні труднощі з використанням та відтворенням мовних символів для передачі інформації
d172.13	"Обчислення"	З виконанням обчислень із застосуванням математичних правил для вирішення завдань, застосування навичок роботи з числами, математичних дій – помірні труднощі
d240.12	"Подолання стресу та інших психологічних навантажень"	Дитина має легкі труднощі при подоланні стресу та інших психологічних навантажень в її нинішньому середовищі.
d350.02	"Розмова"	Хлопчик має труднощів при початку, підтриманні і припиненні розмови, та виникають помірні труднощі з незнайомими людьми, або у випадкових ситуаціях.

Таким чином, МКФ-ДП надає можливість спеціалістам різних напрямів розмовляти єдиною професійною мовою, підвищує їх взаємодію, обґрунтовує необхідність використання тих чи інших допоміжних засобів та сприяє максимальній реалізації особи з особливими освітніми потребами т/або з інвалідністю у суспільних реаліях, ураховуючи її запит та родини.

Завдяки співпраці в команді фахівці здобувають міждисциплінарні знання. Алгоритм прийняття професійних рішень та складання відповідних програм допомоги в підході МКФ-ДП значно підвищує результативність наданих послуг сім'ям, що звертаються за допомогою, а також формує зручні відносини для якісного оцінювання ефективності такого втручання. У кінцевому підсумку спеціалісти, отримуючи кращі результати, відчувають більше задоволення від своєї роботи.

### Список використаних джерел

1. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП). URL: [https://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn\\_20180523\\_981\\_dod\\_2.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf) (дата звернення: 10.06.2024).
2. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ "Агентство "Україна", 2019. 300 с.
4. Браузер для МКФ. МКФ для інклюзивної освіти: організація інклюзивного освітнього середовища. URL: <https://icfinedu.org/ua/browser> (дата звернення: 10.06.2024).
5. International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). American Speech-Language-Hearing Association. URL: <http://www.asha.org/slp/icf.htm> (дата звернення: 10.06.2024).
6. WHO ICF-CY Developmental Code Sets. URL: [http://www.icfdevelopmental.codesets.com/Home\\_Page.html](http://www.icfdevelopmental.codesets.com/Home_Page.html) (дата звернення: 10.06.2024).
7. Калініченко І. О. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів щодо підтримки дітей з освітніми труднощами. *Перспективи та інновації науки: журнал*. 2022. № 2 (7). С. 324–332.
8. Калініченко І. О. Використання Міжнародної класифікації функціонування обмеження життєдіяльності та здоров'я в інклюзивній освіті. *Соціально-гуманітарний вісник зб. наук. пр.* Вип. 37. Харків : СГ НТМ "Новий курс", 2021. С. 20–22.

**Podoliak, M.,**

УДК 378:348.147:371.25

PhD in Education, Assistant Professor,  
Department of the Ukrainian and Foreign Languages,  
Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary  
Medicine and Biotechnologies of Lviv, Lviv



## **THE NOTION OF TEXT CENTRIC APPROACH TOWARDS FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Communication is the primary method of transferring information from one person to another. The functions of communication are cognitive, informative, influential, and coordinated. In the professional sphere, communication is used mainly to exchange information between people. One primary means of communication between people is language, from a semiotic point of view – a symbolic system used to transmit information.

As a linguistic category, text is present in all types of speech activity, namely writing, speaking, reading, and understanding. Speaking of explaining certain information, a person codifies it into words (lexemes), which are transformed into a text using the grammatical norms of a specific language. We consider the text an intermediate link in the information codification system. The text is between the addressee (author) and the addressee (listener or reader). Written or spoken text is created by the author to convey specific information. Therefore, the text is also closely related to understanding the language. Constituent elements of any text are words as codified means of information transmission.

The text-centric method of learning a foreign language is one of the modern approaches emphasizing the text as the central learning unit. This method aims to develop speaking, reading, listening, and writing skills by systematically using authentic texts. The central idea of text-centered learning is using language structures in their natural context, allowing students to effectively learn and use a foreign language in real communicative situations.

The problems of the text-centric approach to foreign language learning were dealt with by M. Bakhtin, Yu. Lotman, T. Nadeina, M. Pentylyuk, L. Matsko, F. Batsevich, S. Yermolenko, O. Bilyaev, and others.

In learning the correct construction, formation, and use of professional foreign language texts, it is essential to consider an approach to teaching students that would take foreign language texts as a basis. One of these approaches is a text-centric approach to foreign language learning. It is worth noting that based on this approach to learning a foreign language, the text, in any form, will be understood as the result



of speech activity. Many scientists consider the text-centric approach as the primary way of forming foreign language communicative competence.

In particular, O. Fedortsova notes: "From the point of view of the content and means of achieving the educational goal, a text-centric approach to learning plays a decisive role in the formation of a speaking personality, because the language lives in the text, the text integrates speech signs and cultural meanings, with the help of text analysis, the student learns the language... Text-centric we consider the approach to language learning as a methodological guideline in ensuring an effective text-based learning system, using texts of various styles, types, and genres of speech." [5, p. 77].

Emphasizing the effectiveness of using the text-centric approach, Ovsienko noted: "Working with texts of various types and styles of speech, philology students improve language, speech, cultural language, aesthetic, creative abilities and skills, learn stylistic norms, etc. Thus, the idea of teaching linguistic disciplines on a text-centric basis plays an important role in the educational process and is leading during the formation of linguistic competence." [4, p. 2014].

O. Lyubashenko emphasizes that in learning a foreign language, the educational text should be used as an array of information in the relevant subject area and as material for linguistic analysis. The researcher considers the academic text of a professional or scientific direction as a segment of speech that is intended for the formation and development of communicative competence. The didactic process using educational texts stimulates the enrichment and renewal of cognitive and metacognitive experience, the professional orientation of language learning, the study of new ways of encoding information [3, pp. 108-109].

L. Galaevska explains the text-centric approach to language learning: "The text-centric approach is the focus of the educational process on the development of speaking abilities and skills on a text basis. This approach defines the text as a communicative unit that has its own structure and is characterized by such basic features as coherence, completeness, informativeness, etc." [1, p. 69].

O. Kucheruk interprets the text-centric approach to language learning as follows: "We consider the text-centric approach to language learning as a methodological guideline in providing an effective text-based learning system, using texts of various styles, types, and genres of speech." [2, p. 8].

In this context, it is also worth adding that educational texts are used quite widely in the learning process of a foreign language, which are mainly divided into:

- professional (veterinary, medical, legal). Such texts are characterized by extensive use of appropriate terminology, grammatical rules, punctuation and syntax, etc.;
- by complexity (texts for beginners, free users). Such texts will contain words and grammatical structures based on the target audience of such texts. More

straightforward texts will include well-known and most common words, a small number of turns, phraseological units, and simple grammatical constructions. More complex texts will contain complex grammatical structures, synonyms, idioms, etc.

For a foreign language teacher, when using a text-centric approach to teaching, it is first of all essential to choose the appropriate level of text complexity. When teaching a professional foreign language, a text that will not only contain the necessary terminology and grammatical constructions but will also convey the latest information from the relevant field of science, with the aim of the student developing foreign language competence and professional competence.

In the process of using the text-centric approach to learning, O. Fedortsova suggests combining it with the method of foreign language learning based on tasks: "Using the text-centric approach to learning a foreign language is advisable, in our opinion, with the combination of the method of task-based language learning (TBLL) The method of task-based language learning (TBLL) is language learning based on tasks" [5, p. 77].

Thus, according to the research of many scientists, the text-centric approach to learning is an effective method of improving and obtaining professional, communicative competence in foreign languages. Text and discourse, as interconnected elements, are the main results of teachers of foreign languages using such an approach. In addition, the text-centric approach is widely used in teaching a specialized or professionally oriented foreign language, as it can incorporate terms and other professional vocabulary. It is also worth emphasizing that the text concept should not only be narrowed down to written form. We believe that it is correct that many scientists consider the text to be oral since oral communication is essential in transmitting information. However, we think using only a text-centric approach when learning a foreign language is not enough. In the didactics of a foreign language, at the current state of the development of science, there are many other methods and tools for teaching a foreign language.

### **Список використаних джерел**

1. Галаєвська, Л. В. Текстцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок та його реалізація в підручнику української мови. Проблеми сучасного підручника. 2017. Вип. 19. С. 68-79.

2. Кучерук, О. А. Текстцентричний підхід як лінгводидактична проблема. Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару). Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2017. С. 7-13.

3. Любашенко, О. В. Текстцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті. Наукові записки Національного педагогічного

університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2013. Вип. 112. С. 107-113.

4. Овсієнко, Л. М. До проблеми формування лінгвістичної компетенції студентів філологічних спеціальностей. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ялта, 20-21 березня 2014 р.). Ялта: РВНЗ КГУ. 2014. Частина 1. С. 195–199.

5. Федорцова, О. Г. Текстцентричний підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ. Молодий вчений. 2020. 3. С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.1-20>

**Рибалка В. В.,**

УДК 159.98:373.3/.5.091.12]:005.336.3:355.01

д-р психол. наук, професор,

головний науковий співробітник

лабораторії прикладної психології освіти,

Український науково-методичний центр практичної

психології та соціальної роботи НАПН України, м. Київ;

професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту,

Білоцерківський інститут неперервної професійної

освіти НАПН України, м. Біла Церква



## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВІДНОВЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД СТРЕСІВ ВІЙНИ**

Проблема відновлення якості професійної діяльності і властивостей особистості педагогічних працівників в умовах воєнного стану є дуже складною і потребує комплексного дослідження ряду спеціалістів – медиків, фізіологів, соціологів, педагогів, психологів тощо. Важливе місце серед них займають психологічні умови такого відновлення.

Адже під час війни різко зростає кількість людей з так званим воєнно-патопсихологічним синдромом, вираженість симптомів якого залежить від безпосередньої участі чи близькості людини до зони бойових дій, сили і тривалості впливу на неї воєнних чинників, видів ураження, а також від індивідуально-психологічних, вікових, статевих особливостей переживання екстремальних подій, від рівня їх усвідомлення особистістю. Знання цього синдрому та його симптомів виступає необхідною умовою підготовки

практичних психологів і соціальних педагогів до здійснення психологічного супроводу і надання психологічної допомоги постраждалим.

Основними методами вивчення воєнно-патопсихологічного синдрому та його психологічних симптомів виступають систематизоване спостереження і самоспостереження, уявний розумовий експеримент, зустріч і клінічна бесіда з потерпілими, так званий допомагаючий (волонтерський) і самодопомагаючий (рефлексивний) експеримент, теоретичне моделювання та узагальнення існуючих і отримуваних нових наукових даних тощо.

Говорячи власне про психологічний план проблеми, слід визначити центральний його аспект, в якості якого виступає адаптаційний синдром, тобто стрес, поняття якого було уведене у науковий обіг канадським фізіологом і лікарем Г. Сел'є у другій половині ХХ століття. Психофізіологічне розуміння стресу ("напруження") дороблялося й ускладнювалося ним, зокрема у напрямку аналізу таких його ознак, як інтенсивність (перенапруження) та тривалість (неперервність та імпульсивність) [1; 4]. Внаслідок цього, Г. Сел'є були розглянуті, в межах загального поняття стресу, такі його дві форми, як власне стрес і дистрес. Первинний стрес уявляє собою нормальний процес пристосування до неперервних змін у середовищі, а вторинний стрес – дистрес – відрізняється від первинного своєю значною інтенсивністю та тривалістю і є патологічно небезпечним його видом. Наші спостереження за проявами стресу та дистресу під час пандемії та війни дають підстави виділити ще один вид стресу, який пропонуємо називати тристресом (третинним стресом), пов'язуючи його з летальною небезпекою для людини. Враховуючи процесуальну, стадіальну характеристику Г. Сел'є механізму стресу – тривога-опір-виснаження – можемо дати наступну характеристику, з певними доповненнями, механізму здійснення трьох зазначених видів стресу:

**СТРЕС:** тривога невизначеності змін у середовищі – конструктивний опір змінам – напруження і виснаження – релаксація, адаптація і оновлення функцій організму на новому рівні нормальності життєдіяльності.

**ДИСТРЕС:** страх, переляк, жах перед важко переборюваними змінами – опір, спротив, стенична (реконструктивна) або астенична (деконструктивна) реакція на важко здоланні або нездоланні зміни – емоційне (професійне) вигорання, психотравмування або загартовування – це як правило патогенний стрес, що визиває порушення функціонування організму або навіть хворобу та звернення до реконструктивного оздоровчого відновлення організму та особистості.

**ТРИСТРЕС:** шок, біль від небезпечного для життя конфлікту або бою – втеча від смертельно небезпечних вбивчих змін, реальної або уявної летальної загрози, спроби виживання, боротьба за життя – лікування поранення,

психотравми, інвалідність або смерть – спроби відтворення, відродження, відновлення організму і особистості на постравматичному, летально небезпечному рівні життєдіяльності (стан між життям і смертю), активізація власних та сторонніх ресурсів виживання.

Стрес у такому розумінні може виступати психофізіологічним механізмом відтворення, відновлення нормальної (новонормальної) якості життєдіяльності та професійної діяльності особистості. Як психофізіологічний механізм відновлення, стрес набуває універсального значення і в цьому відношенні може бути зіставлений з біологічним механізмом неперервного відтворення, відродження організму на клітинному рівні, та з психологічним поняттям адаптації. Перше, біологічне, поняття відновлення характеризує доведений біологами процес неперервного і генетично запрограмованого відновлення, відродження людського організму та його органів (наприклад, кожного місяця відновлюється шкіряний покрив, кожні шість тижнів оновлюються клітини печінки, кожні три місяці – кістяк людини тощо). Друге, психологічне, поняття відновлення через пристосування, розглядав Ж. П'яже у своїх поглядах на механізми психічної адаптації, такі як асиміляція та акомодация, тобто інтелектуальне пристосування через, по-перше, включення стресора і стресової ситуації у свідомість та підсвідомість особистості і, по-друге – через зміну свідомості та особистості під впливом стресора як чинника змін. Головну роль при цьому відіграє інтелект.

Стрес виступає при цьому не тільки як суто фізіологічний, емоційний процес, стан, ситуація, але і як когнітивний процес, стан, ситуація, що потребують втручання інтелекту для свого розв'язання – особливо у випадках, коли йдеться про радикальні форми стресу. Саме про це говорив Ж. П'яже, розглядаючи інтелект як засіб адаптації, пристосування людини до неперервних змін у зовнішньому та внутрішньому середовищі. Тому стресову, і особливо дистресову та тристресову, ситуацію доцільно розглядати в когнітивному плані як особливу проблемну стресову ситуацію, яку слід вирішувати на основі застосування апарату проблемного, задачного підходу.

З іншого боку, проблемна ситуація, яка у філософії та психології традиційного розглядалася як суто логічна, когнітивна ситуація, містить в собі емоційні і навіть стресові компоненти. Навіть більше того – у деяких випадках проблема набуває ознак стресору з його напруженим, позитивним і негативним, емоційним наповненням. Саме про це свідчить інтелектуальний контекст розуміння стресу Ж. П'яже і Г. Сел'є.

Отже проблеми, які породжуються стресом, особливо в його дистресовій та тристресовій формі, знімаються значною мірою інтелектом. В цьому сенсі можна

говорити про відродження, відновлення, відтворення, віднормування якості професійної діяльності та властивостей особистості педагогічних працівників від патогенного та летального впливу радикальних форм стресу під час воєнного стану. У розвинутої особистості цей інтелектуальний процес має носити творчий рефлексивний характер. При цьому має використовуватися проблемний і задачний підхід у своїй стресовій спеціалізації.

Більше того, при такому проблемному розгляді стресу він реалізує важливу функцію неперервної детермінації, стимуляції розвитку організму та особистості, на що раніше майже не звертали увагу. Відновлення цієї функції на нормальному рівні також має сприяти відновленню якості професійної діяльності та властивостей особистості в умовах війни.

Наведений погляд на загальний стрес, його види та механізми, на проблемну стресову ситуацію, може бути доповнений диференціальним розглядом його модальних видів, пов'язаних із базовими властивостями особистості.

Ці модальні види стресу ми класифікуємо за трьома вимірами поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, тобто за соціально-психолого-індивідуальним, діяльнісним і розвивальним вимірами та відповідними до них підструктурами особистості, компонентами її діяльності, рівнями розвитку особистості [3].

Мова йде про такі підструктури соціально-психолого-індивідуального виміру, як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика. Відповідно до цих підструктур, можуть бути виділені такі стресори та стреси особистості, як: духовно-ціннісний дисбаланс, психосоціальний конфлікт, діалогічні суперечності, фрустрація, акцентуації, дизрефлексія, некомпетентність, когнітивний дисонанс, психодинамічна неконгруентність, темпераментально-типові стреси, психосоматичні невідповідності, психогенетичні дисгармонії тощо.

В структурі діяльності можуть виникати стресові напруги внаслідок неадекватної мотивації, дефіциту смислу, втрати мети, незавершеності діяльності, її безрезультативності, неперфектності тощо

Нерозвинутість особистості, її неготовність відповідати викликам екстремальних ситуацій, зокрема війни, можуть також визивати гостре напруження, дистресові та тристресові ситуації.

Наведені вище дані про загальний та модальний стрес дають можливість змістовно наповнювати зміст проблемної стресової ситуації та визначати шляхи її розв'язання для зняття патогенних і летально небезпечних впливів з боку дистресу і тристресу.

Висловлені вище тези підтверджуються даними, що отримані нами в ході проведення спеціального "Опитувальника з вивчення досвіду відновлення якості професійної діяльності та властивостей особистості педагогічних працівників під час воєнного стану".

Відтворення, відновлення, на рівні нової нормальності, якості професійної діяльності та властивостей особистості педагогічних працівників потребує застосування творчої інтелектуальної діяльності, зокрема використання певних стратегій, серед яких ми можемо попередньо виділити наступні:

– диференційна та інтегративна стратегія (залежно від включення до регуляції діяльності, з одного боку, окремих властивостей особистості або, з іншого боку, особистості в цілому) при використанні проблемного підходу;

– корисним може стати власне стратегіальний підхід, сформований у дослідженнях В. О. Моляко, який розглядає такі види стратегій, як комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна, спонтанна та використовує тренінгову систему КАРУС [2];

– слід також враховувати стратегії, що базуються на організаційних заходах системи освіти і підходах теоретичної та практичної психології.

Таким чином, розв'язання проблемних стресових ситуацій з метою відновлення якості професійної діяльності та властивостей особистості може здійснюватися на основі використання наукового апарату організаційного, проблемного і стратегіального підходів.

### **Список використаних джерел**

1. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Рекція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад: навч. посіб. Київ: ВСВ "Медицина". 2023. 120 с.

2. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. Киев: Рад. школа. 1983. 94 с.

3. Рибалка В. В. Психология розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 160 с.

4. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів / За ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. Київ: Ніка-Центр. 2007. 164 с.

**СЕКЦІЯ 2. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ**

.....

**SECTION 2. INFORMATION TECHNOLOGIES  
AND INNOVATIVE METHODS IN EDUCATION**

**Болілий В. О.,**

канд. фіз.-мат. наук, доцент,  
Донецький національний медичний  
університет, м. Кропивницький

**Суховірська Л. П.,**

канд. пед. наук, доцент,  
Донецький національний медичний  
університет, м. Кропивницький

**Абуватфа Самі,**

старший викладач кафедри  
внутрішньої медицини № 3,  
Донецький національний медичний  
університет, м. Кропивницький

УДК 004.8:616-07



**ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ  
В РОБОТІ МЕДИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ**

Розвиток штучного інтелекту (ШІ) кардинально змінює медицину. В сфері медицини використання штучного інтелекту має на меті досягнути такі цілі:

– покращення діагностики та прогнозування захворювань. На основі аналізу клінічних даних, зображень, біомаркерів ШІ може допомогти у точній та швидкій діагностиці захворювань на ранніх стадіях, використовуватися для прогнозування розвитку захворювань і визначення оптимального плану лікування;

– персоналізоване лікування. Враховуючи генетичні характеристики пацієнта, медичну історію, реакцію на попередні лікування ШІ допомагає створювати індивідуалізовані плани лікування, що дозволяє максимізувати ефективність лікування та мінімізувати його побічні ефекти;

– ефективність медичних процесів. ШІ допомагає автоматизувати та оптимізувати аспекти медичної практики, такі як призначення ліків, розподіл ресурсів, планування операцій та інші підрозділи адміністративної та клінічної діяльності.

Використання ШІ в медичній фізиці перспективна тема, яка може принести значні користі для сучасної медицини.



В даному дослідженні розглянемо, як ШІ може використовуватися для покращення роботи медичного обладнання, включаючи рентгенівські апарати, магнітно-резонансні томографи, та інші пристрої.

Швидка автоматизація обробки зображень, отриманих з рентгенівських апаратів, магнітно-резонансних томографів та інших медичних пристроїв, допоможе швидко виявити патологічні зміни, сегментацію органів та тканин, а також кількісний аналіз параметрів зображень. Процес аналізу стане більш точним і швидким, знижуючи ймовірність помилок та забезпечуючи швидше прийняття рішень медичними фахівцями.

ШІ може бути використаний для оптимізації роботи медичного обладнання, для покращення якості зображень, зменшення рівня шуму, підвищення швидкості зйомки та інші технічні параметри.

Сучасні рентгенівські апарати з штучним інтелектом відображають собою нове покоління медичного обладнання, яке використовує інтелектуальні алгоритми для автоматизації та оптимізації процесів діагностики. Такі апарати можуть мати різні функціональні можливості, включаючи автоматичний аналіз зображень, оптимізацію доз опромінення, покращення якості зображень та інші.

Класифікація сучасних рентгенівських апаратів, що використовують штучний інтелект: Philips DigitalDiagnost C90, рентгенівський апарат використовує інтелектуальні алгоритми для автоматичного визначення точки входу та виходу опромінення, що дозволяє максимізувати якість зображення та знижувати дозу опромінення для пацієнтів;

GE Healthcare Revolution Maxima, апарат має функцію інтелектуальної обробки зображень, яка автоматично адаптує параметри опромінення для отримання оптимальних результатів. Крім того, він має систему штучного інтелекту для автоматичного виявлення аномалій на зображеннях;

Siemens Healthineers Multitom Rax, рентгенівський апарат має вбудовану систему інтелектуальної обробки зображень, яка дозволяє автоматично підлаштовувати параметри зображення для отримання максимальної якості та зменшення дози опромінення;

Canon Aquilion Precision, апарат використовує інтелектуальні алгоритми для відновлення зображень та підвищення їхньої якості. Крім того, він має систему автоматичної сегментації, яка допомагає ідентифікувати та вирізняти різні структури на зображеннях.

Ці приклади демонструють, як сучасні рентгенівські апарати використовують штучний інтелект для покращення якості діагностики та забезпечення ефективного та безпечного медичного обслуговування.

**Висновок.** Застосування штучного інтелекту в медичній фізиці може значно покращити роботу медичного обладнання, забезпечуючи точнішу діагностику, ефективне лікування та збільшення продуктивності медичних закладів. Розвиток штучного інтелекту в медицині покращить якість, доступність та ефективність медичної допомоги, що в свою чергу призведе до збільшення тривалості та якості життя пацієнтів.

### Список використаних джерел

1. Дюринг Г. Штучний інтелект в медицині: Принципи та застосування / Г. Дюринг. Київ: Наукова думка, 2020. 320 с.
2. Dubey A. K., Pandey S. K., Gupta P. K., ред. Artificial Intelligence for Health 4.0: Novel Approaches and Applications: монографія. Сінгапур: Springer, 2021. 334 с.
3. Esteva, A., Kuprel, B., Novoa, R. A., Ko, J., Swetter, S. M., Blau, H. M., & Thrun, S. (2017). Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. *Nature*. 2017. No. 542(7639). P. 115–118.
4. Hinton, G. E., LeCun, Y., & Bengio, Y. Deep learning for cancer diagnosis. *Journal of Cancer Research*. 2012. No. 72(7). P. 143–146.
5. Topol E. J. High-performance medicine: the convergence of human and artificial intelligence // *Nature Medicine*. 2019. Vol. 25, No. 1. P. 44–56.

**Глушко К. Є.,**  
Київський національний  
лінгвістичний університет, м. Київ

УДК 81-25

**Анохіна Т. О.,**  
д-р філол. наук, доцент,  
Київський національний  
лінгвістичний університет, м. Київ



### ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕРЕКЛАДУ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТА ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ ДЖО БАЙДЕНА

Політичні виступи майже завжди мають високу публіцистичність, оскільки містять формулювання певної ідеї, точки зору, ідейної позиції, а це неминуче вимагає дистанціювання й утримання від інших політичних позицій і поглядів. Висловлення ідейної позиції, особливо для широкої аудиторії, завжди потребує певного пафосу, який може проявлятися по-різному: влучними, "вдалими"

епітетами, доповненнями та зіставленнями, епітетами та метафорами, антитезами, принциповими переконаннями, що надають занурення певних ідеології, а також гіперболи, актуалізація специфічних слів і виразів, відповідність і невідповідність ситуації, оказіональне новаторство, нетиповий синтаксис, експресивне тонування.

Інтерпретація вистави як продукту тісно пов'язана з аналізом зв'язку між оригінальним текстом і текстом вистави. У її мові зберігається і передається весь пізнавальний досвід попередніх поколінь. Відсутність відповідника конкретному граматичному реченню в мові викладу робить неможливим буквальне представлення всієї концептуальної інформації, що міститься в оригінальному тексті.

Якщо в цій мові відсутня якась граматична категорія, її значення можна передати за допомогою лексичних засобів рідної мови. П. Якобсон стверджував, що лише поезія за визначенням, не передається, оскільки у вищій формі слова вона сприяє побудові сенсу тексту.

Такі вислови втілюють класичну дихотомію у виставі між почуттям/змістом, з одного боку, та формою або стилем, з іншого. Розкол між формою та змістом багато в чому пов'язаний із розколом великого поля, який позначив істопію західної теорії перформансу протягом двох тисяч років, між двома способами перформансу: буквальним і вільним. Ведуча постійно бореться між збереженням форми та змісту. Це схожа дилема слова і духу. Власне, сама вистава – це мистецтво і ремесло водночас.

У промові Джо Байдена є метафори, на які варто звернути увагу, адже їх було небагато, але вони були досить ефектними. Наприклад, цей вираз Джо Байден використав для того, щоб охарактеризувати політичну діяльність Дональда Трампа: *"The current president has cloaked America in darkness for much too long"*. Позначити про речі, які відрізняють політика від дій Трампа, Джо Байден висловився таким чином: *"I will be an ally of the light not of the darkness"*. Хочеться зауважити, що саме даний вираз політика набрав шаленої популярності, його можна знайти на сторінках багатьох американських видань, такі як "Politico", "Vanity Fair", "People`s World" тощо. Американський народ яскраво запам'ятав вирази політика, після чого йому дали назву "світло", а Дональд Трамп став "темрявою". Раніше зазначалося, що Дональд Трамп спростував це твердження, обігравши його ідіомою.

Для сильнішого здійснення комунікативного впливу політик дуже часто використовує синтаксичні засоби, які використані у вигляді різноманітних повторів та паралельних конструкцій.

Що стосується промов Джо Байдена, то можна сказати, що він використовує для передачі політичного послугу народу різноманітні лексичні засоби, а також

стилістичні. Наприклад, його інавгураційна промова має структуру політичного характеру, що є схожою з промовами Барака Обами та Джорджа Буша. Основу таких політичних промов складають вислови, які несуть в собі германське та індоєвропейське походження. Для того, аби аудиторія легко сприймала промову Байдена, він не використовує поняття варваризму у спілкуванні.

Частіше за все у висловлюванням Джо Байдена зустрічають слова, які створені афіксацією: "суфіксацією (англ. *crucible, peaceful, possibility, survival, supremacy, hopelessness, lawlessness, riotous*) та префіксацією (англ. *indivisible, resilience, rebuild, disagreement, uncivil*). Також основним можна виділити те, що висловлювання Байдена також включають слова, які створені складанням основ, таких як:, англ. *co-workers, once-in-a-century*. Якщо аналізувати скорочення у промовах та аббревіатури, то можна цілком точно стверджувати, що Джо Байден їх уникає та не використовує, а також уникає вислови, утворені зливанням елементів слів, чергуванням голосних, імітування звуків, лексикалізацію множини іменників. Цілком зрозуміло, що Джо Байден не використовує у своїх промовах розмовні слова, жаргонізми, професіоналізми, вульгаризми, діалектизми, для того щоб простіше та ефективніше висловлюватися.

Під час особистих розмов або дискусій люди часто адаптуються до моделей, діалектів або лексики іншої людини, щоб досягти спільної точки зору. У даному випадку обидва кандидати зберігали свої стилі мовлення, не намагаючись підлаштуватися під опонента.

Під час нашого дослідження ми виявили, що Байден активно використовував стандартний формат дебатів через його мовний стиль. Він уникав вибору яскраво неформального способу висловлювання як Пейлін, а також уникалізував офіційний підхід [3].

Аналіз дебатів між Дональдом Трампом і Джо Байденом. Розбірливість і ясність є ключовими моментами політичних промов. У своїй переможній промові 2020 року Джо Байден пообіцяв бути "президентом, який прагне не роз'єднувати, а об'єднувати). Ми розглянемо текстовий аналіз транскрипції, а також проаналізуємо, які ключові моменти використовує Джо Байден, щоб висвітлити величезну та розділену націю.

Тож той факт, що Байден мав сильне слухове сприйняття, мав велике значення. Причина, по якій Трамп досяг такого успіху, полягала в тому, що він спілкувався з аудиторією, бо спілкувався з аудиторією прямою та простою мовою. За шкалою Флеша-Кінкейда його промови та дискусійні відповіді відносять до 4-го 6-го класів. Шкала Флеша-Кінкейда є найпоширенішим індексом читабельності. Він вказує, в якому напрямку повинна бути спрямована аудиторія, щоб зрозуміти текст. Оцінки Трампа за цією шкалою були скориговані

з урахуванням віку потенційного читача або слухача від дев'яти до 12 років. Він звертався до людей, які були на кілька сходинок нижче його конкурентів. Одне дослідження читабельності припустило, що: "Трампа використовує низьку читабельність і просту мову як актуально стратегію для досягнення популярності відповідно до антиінтелектуалізму" [2]. Тому, хоча зміст його висловлювань незрозумілий для тих, хто говорить факти, просто та його мови, якою він пишається, викликає довіру значної частини нації.

Тепер давайте детальніше розглянемо, чому Байден переміг у дебатах із Трампом. Емпатичні та проникливі промови Джо Байдена набрали найвищий бал у рейтингу "читабельності". Це означає, що 100 % населення можуть це зрозуміти. Це важливий елемент цієї промови, тому що, хоча Джо Байден зараз президент, його переможна промова все ще виконує функцію досконалості. Цією промовою Джо Байден хоче донести ідею об'єднання. Америки. Він хоче об'єднати виборців з обох сторін і покласти край запеклі компанії Трампа. Це означає, що він має залучити вразливих виборців Трампа, змусивши їх відчувати себе потрібними. Також за шкалою Флеша-Кінкейда його продуктивність оцінюється в 6,3 бали, що підтверджує, що його мова є легко доступною для розуміння іноземцем.

Виділення активного стану в мовленні. В англійській мові використовується два граматичних стани: активний і пасивний. Джо Байден використовує лише активний стан, тому його посліл завжди звучить так: дійте! Мова динамічна. У ньому сказано, що далі робитимеш адміністрація Байдена-Геппіса. Заява на кшталт: *"Наша робота починається з контролю над COVID покладає на правління чітку відповідальність"* [3]. Також, як ми помітили, у промові дуже мало прислівників і кліше. Хоча прислівники є важливим елементом, використання їх занадто великої кількості може уповільнити роботу печінки. Уникаючи їх, Байден надавав більшого значення активним дієсловам, які посилюють безпосередність і безпосередність спілкування.

Промова Джо Байдена показує нам, що у його висловлюваннях зовсім відсутні фрази-кліше. Адже, найголовніше для громадян-слухачів – це виступ політичного діяча без безглуздих висловлювань. Багато людей згодні у поглядах, які б не були величні Сполучені Штати, попереду ще багато важкої роботи. Наш аналіз показав, що Байден на цю думку висловлюється позитивно [3]. 2020 рік став важким для Америки та світу. Важливо було мати промову про перемогу, яка несла надію.

Після аналізу текстів промов Джо Байдена можна зазначити, що він використовує формальну мову і не пересилує занадто спрощені повідомлення, щоб привернути інтелектуальний шар населення на свій бік. Водночас, він

успішно доносить свою думку простим і зрозумілим способом, привертаючи увагу іншої частини американців.

### Список використаних джерел

1. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation / ed. by R.A. Brower. *On Translation*. New York : Oxford University Press, 1966. P. 107–239.
2. Kayam O. The readability and simplicity of Donald Trump's language. *Political Studies Review*. 2017. Vol. 16 (1). P. 73–88.
3. Presidential debate 2020: Trump and Biden final debate fact-checked. URL: <https://www.bbc.com/news/election-us-2020-54645608> (дата звернення: 10.06.2024).

**Завгородня О. В.,**

д-р психол. наук,

провідний науковий співробітник

лабораторії методології і теорії психології,

Інститут психології імені Г. С. Костюка

НАПН України, м. Київ

**Мєдінцев В. О.,**

канд. психол. наук, науковий співробітник

лабораторії методології і теорії психології,

Інститут психології імені Г. С. Костюка

НАПН України, м. Київ

УДК 159.9.015



## ВЗАЄМОДІЇ У СИНТЕТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ: СПРОБА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ

Зміни в змісті і методах освіти сьогодні значною мірою зумовлено використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), і зміни ці майже радикальні. Розширення можливостей доступу до різноманітних джерел знань сприяє розширенню можливостей навчання. Трансформації "освітнього ландшафту" відкривають нові перспективи для експериментів та інновацій [3]. У результаті стрімкого розвитку ІКТ стало можливе широке використання в психологічній практиці та освітньому процесі розробок за тематикою синтетичних навчальних середовищ (СНС). Методологія досліджень цього напрямку формується переважно стихійно, тому в ній зберігаються концептуальні суперечності і нечіткості. До числа останніх належать питання

концептуального опису синтетичного навчального середовища, різних чинників його психологічного впливу на учня та змін, яких воно зазнає, – тобто опису процесів взаємодії агента з середовищем. СНС – одне зі спеціалізованих синтетичних середовищ, де частина складових є штучно створеними, у якому суб'єкт навчального процесу значною мірою функціонує як оператор-дослідник, використовуючи технічні засоби для набуття знань, умінь, компетенцій. Будь-яке СНС є частиною природного та культурного середовищ учня, опис активності агентів у цих середовищах – важливе теоретико-методологічне завдання.

Для концептуалізації процесів психологічних взаємодій агентів у СНС ми використали універсальну теоретичну модель [2], згідно з якою всі можливі процеси за участю певної множини агентів на будь-якому часовому відрізку (етапі) можуть бути розглянуті як зміни, яких зазнають агенти. Водночас кожен з них є як змінюваним, так і регулятором змін. Компоненти СНС запропоновано розглядати як носіїв множин елементів знання (знаннєвих середовищ), доступних учню в процесі виконання навчального завдання. Розглянуто можливі варіанти відношень множин елементів знання учня та інших агентів СНС. Зазначена концептуалізація полягає у визначенні ключових понять (середовище; знаннєве, навчальне та синтетичне навчальне середовища) і способу деталізації процесів психологічних взаємодій у СНС. Зокрема СНС розглядається як множина компонентів, з якими учень взаємодіє або має можливість взаємодії, активно використовуючи їх (зокрема технічні засоби) для збагачення своїх знань. Компоненти СНС запропоновано розглядати як носіїв множин елементів знання (знаннєвих середовищ), доступних учню в процесі виконання навчального завдання. У запропонованому варіанті концептуалізації психологічних взаємодій враховано різноманітні їх конфігурації. З урахуванням прийнятого нами визначення СНС будемо вважати, що для учня таким середовищем є множина агентів – учителів та ІКТ-пристроїв, – з якими можливі процеси взаємодії, коли кожен з агентів у цих процесах може бути джерелом, результатом та регулятором змін.

У ході виконання навчального завдання можливі взаємодії учня з передбаченими та непередбачуваними в процесі навчання компонентами СНС. Розглянемо різні види процесів, результатом яких є зміни зміни в різних компонентах психіки учня, чинниками яких є складові СНС, та знаннєвих середовищ (процеси 1–3).

1. Учитель, виконуючи регулюючу функцію, формує або коригує навчальний матеріал, який використовується в навчальному завданні, а також склад використовуваних учнем ІКТ-пристроїв, і, почасти, їх інформаційний зміст. У такий спосіб учитель створює передумови для сприйняття і розуміння учнем нових знань й набуття нових компетенцій. Своїми інструкціями, коментарями та

оцінками вчитель не тільки сприяє виконанню навчального завдання, а й може вплинути на психологічний стан учня (наприклад, підвищуючи його самооцінку).

2. ІКТ-пристрої регулюють межі можливих змін та інтенсивність зорово-слухового образу фрагментів навчального матеріалу, який сприймається учнем, що сприяє, зокрема, тому чи іншому емоційному забарвленню сприйняття матеріалу учнем, акцентує його увагу на певних складових завдання, ставить перед учнем проблему вибору подальших дій тощо. Крім того, зазначена регуляція полягає в трансформації інструкцій учителя відповідно до можливостей ІКТ-пристроїв.

3. Учень певною мірою регулює відбір із запропонованих учителем та ІКТ-пристроями матеріалів, необхідних для виконання навчального завдання, якими він в ході роботи збагачує своє знання середовище. Цей процес регуляції може супроводжуватися зміною характеру сприйняття навчального матеріалу, спрямованої на матеріал уваги, залученням вольових зусиль для його розуміння та ін. СНС та знання середовища постійно змінюються – у різних своїх складових, тією чи іншою мірою. Джерелами таких змін є різні культурні процеси – зростання наукового знання та обсягу його представленості в інформаційному середовищі, розвиток ІКТ у всіх їх апаратурних та програмних складових та ін. Вплив на ці процеси з боку учня та вчителя навряд чи піддається виміру, проте можливо досліджувати зміни компонентів конкретних синтетичних навчальних середовищ за час виконання навчального завдання.

Для учасників взаємодії у будь-якому навчальному середовищі важливими також є особистісні складові впливу, охарактеризовані нами в контексті взаємин учитель-учень, а також діалогічний характер таких взаємодій. У СНС матеріал навчальних завдань, як правило, складають інструкції / коментарі вчителя і певний набір ІКТ-пристроїв з необхідним програмним забезпеченням. Своїми інструкціями, коментарями та оцінками вчитель може по-різному впливати на психологічний стан учня (наприклад, посилюючи інтерес до досліджуваного, мотивуючи учня або навпаки, демотивуючи, підриваючи впевненість в собі). Слід враховувати складність взаємодії та взаємовпливу означених агентів СНС, інтегруючи досвід психодинамічних, когнітивно-біхевіоральних та феноменологічних підходів до проблеми психологічного впливу [2].

Розглянемо ще дві групи процесів. Спочатку – процеси, у результаті яких у ході виконання учнем навчального завдання психологічних змін зазнає вчитель (процеси 4–6).

4. Учень регулює зміни психологічного стану вчителя, зокрема, через якість виконання навчальних завдань, які оцінює вчитель. Наслідком зазначеної регуляції також можуть бути зміни емоційного стану і мотивації вчителя. Регуляція учнем використання ІКТ-пристроїв відображається також на мотивації



та поведінці вчителя, виявляється в його схваленні / несхваленні дій учня, у рішенні надати допомогу порадою або дією та ін.

5. Учитель, регулюючи дії учня та використання ним ІКТ-пристроїв, після завершення заняття рефлексує свої дії щодо учня та функціонування ІКТ-пристроїв, а потім формує висновки про ефективність своїх дій, зокрема щодо необхідності вдосконалення тих чи інших компонентів навчального завдання.

6. Учитель рефлексує, як ІКТ-пристрої регулюють дії учня, і формує свої висновки про здібності учня ефективно використовувати ці пристрої. Водночас ІКТ-пристрої тією чи іншою мірою зумовлюють / регулюють послідовність дій учителя, впливають на його психологічний стан.

Зміни, зумовлені функціонуванням СНС, можуть відбуватись і в ІКТ-пристроях, які є його складовими (процеси 7–9).

7. Учень керує ІКТ-пристроями – змінює їх налаштування і режими роботи під час виконання навчальних завдань – орієнтуючись на вказівки вчителя.

8. Учитель своїми рекомендаціями і діями регулює використання учнем ІКТ-пристроїв, зокрема вносить зміни в їх програмне забезпечення та налаштування під час виконання навчального завдання.

9. ІКТ-пристрої своєю конструкцією та програмним забезпеченням регулюють та задають алгоритми їх використання учнем та вчителем.

Для кращого розуміння використовуваного методу опису процесів наведемо більш детальне трактування пункту 9, де йдеться про два процеси. В одному вчитель при *підготовці* навчального завдання – на основі своїх знань, навчальних і виховних цілей – здійснює підготовку ІКТ-пристроїв, вносить у них зміни; межі та можливі способи цих змін задано конструкцією зазначених пристроїв. У другому процесі учень при *виконанні* навчального завдання – на основі своїх знань і розуміння поставленої мети навчального завдання – вносить зміни в ІКТ-пристрої, здійснюючи з ними певні операції (відповідаючи на тестові запитання, виконуючи творчі та ін. завдання, здійснюючи пошук в інформаційних ресурсах) також в межах можливостей цих пристроїв.

Слід відзначити, що компоненти СНС (для учня такими є вчитель та ІКТ-пристрої) самі можуть бути розглянуті як середовища. До "середовищних" властивостей учителя можна зарахувати ті складові його психіки, використання яких не передбачено, проте є можливим за певних умов функціонування навчальної середовища. Наприклад, учень може поставити питання, зокрема несподівані, звернутись за практичною допомогою і отримати її. За подібною схемою можуть бути розглянуті і "середовищні" властивості ІКТ-пристроїв, оскільки способи управління ними, їх програмне забезпечення та можливості доступу до інформаційних ресурсів є значно ширші, ніж це може бути передбачено. Тому в учня є можливість застосовувати не тільки ті елементів

знанневих середовищ, використання яких передбачено в процесі виконання навчального завдання, а й багато інших. Чи буде він використовувати такі можливості – і якщо буде, то якою мірою – залежить від його вибору і компетентності, СНС лише створює для нього такі широкі можливості.

Отже, запропоновану концептуалізацію психологічних взаємодій у синтетичних навчальних середовищах базовано на теоретико-множинному методі опису процесів. Розглянуто ймовірні варіанти відносин знанневого середовища учня та інших знанневих середовищ в процесі виконання учнем навчальних завдань. Запропоновано трактування різних видів процесів психологічних взаємодій, у результаті яких відбуваються зміни в різних компонентах СНС. На основі запропонованої концептуалізації можна моделювати і досліджувати зміни компонентів синтетичного навчального середовища на етапах його розробки, використання та вдосконалення.

### Список використаних джерел

1. Балл Г., Медінцев В. (2014). Системний опис культурних процесів та його психологічне застосування. *Технології розвитку інтелекту*. Том 1, № 7 (2014).
2. Завгородня О. (2019). Вчитель як суб'єкт психологічного впливу: інтегративно-екзистенційний підхід. *Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід*: [монографія] за ред. В. Зливкова, С. Лукомської. Київ. Інститут психології., 2019. с. 181-252.
3. Overskeid G. (2018). Do We Need the Environment to Explain Operant Behavior? *Front. Psychol.* 2018. 9:373. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00373.

**Кмін А. О.,**  
доктор філософії,  
викладач кафедри воєнної історії,  
Національна академія сухопутних військ  
імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів

УДК 004.08:378



### ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ

У сучасну епоху технологічного прогресу штучний інтелект (ШІ) стає невід'ємною складовою багатьох аспектів сучасного життя. Однією зі сфер, де його використання викликає значний інтерес, є освіта. Застосування ШІ може значно розширити доступ до інформації, прискорити процес навчання та полегшити використання нових дослідницьких інструментів. Проте, як і будь-яка інновація, використання ШІ не позбавлене недоліків.

По-перше, існує проблема ненадійності та обмеженої доступності історичних джерел. Штучний інтелект (ШІ) надає інформацію лише з тих джерел, які йому доступні або до яких він запрограмований. При цьому він не оцінює достовірність чи актуальність конкретного джерела, що може призвести до поширення недостовірної або застарілої інформації.

По-друге, поверховість інформації. Більшість інформації, яку генерує штучний інтелект, є поверхневою і не розкриває ключових деталей історичних тем. Штучний інтелект (ШІ) не дає комплексного розуміння історичних подій і не аналізує окремі аспекти, які на них вплинули. Це призводить до втрати взаємозв'язків між факторами та подіями.

По-третє, і це найголовніше, ми вважаємо, що суттєвою проблемою є відсутність критичного мислення. Студенти схильні покладатися на інформацію, згенеровану штучним інтелектом, не ставлячи під сумнів її достовірність і не розглядаючи альтернативні джерела. Такий підхід заважає їм критично аналізувати історичні дані та робити обґрунтовані висновки. Крім того, студенти не використовують різноманітні джерела, які необхідні для аналізу та порівняння різних точок зору на події, що розглядаються. Це, зрештою, погіршує їхню здатність формулювати власні висновки. [2; 3, с.253]

По-четверте, це надання однотипної інформації. Використання ШІ для створення письмового завдання призводить до того, що більшість студентів надсилають роботи, які демонструють високий ступінь схожості за змістом і структурою. Враховуючи, що ШІ базується на тих самих алгоритмах і джерелах даних, нерідко він видає схожі відповіді на схожі запити. Це призводить до зниження індивідуальності роботи студентів, що може негативно вплинути на розвиток навичок критичного мислення та творчого підходу до виконання завдань.

Тим не менш, використання штучного інтелекту може мати й переваги, а саме:

– швидке введення в зацікавлену тему. Надання спрощеної та стислої інформації може стимулювати бажання більш детального вивчення. Крім того, ШІ може надавати посилання на додаткові матеріали, статті або веб-сайти, де можна знайти більш детальну інформацію за запитом. Крім того, ШІ можна використовувати як персонального асистента для допомоги у створенні зображень, презентацій та інших матеріалів [1];

– полегшує доступ до інформації з різних баз даних, включаючи як міжнародні, так і українські джерела. А також, іноземні матеріали можуть бути надані в перекладі, що полегшує їх розуміння;

– використання штучного інтелекту в дослідницькій сфері може полегшити процес аналізу даних за рахунок автоматизації розрахунків та виявлення закономірностей у великих масивах даних, що дає змогу отримати більш повне та детальне розуміння досліджуваної тематики [5].

Для того, щоб досягти оптимальної ефективності при використанні ШІ у вивченні історії, важливо доповнювати отриману інформацію іншими надійними джерелами,

проводити власний аналіз і вступати в дискусію з іншими людьми. Лише через інтеграцію ШІ з традиційними педагогічними підходами та критичним мисленням можна досягти глибокого та всебічного розуміння історичних подій.

### Список використаних джерел

1. Усе про використання штучного інтелекту в освіті. URL: <https://osvita.ua/news/topics/91271> (дата звернення: 21.06.24).
2. Штучний інтелект в освіті – відкриті перспективи, складні проблеми та шляхи їх вирішення. URL: <https://mediacom.com.ua/shtuchnij-intelekt-v-osviti-perspektivita-problemi> (дата звернення: 21.06.24).
3. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. С. 250-253. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37171/1/ЗАСТОСУВАННЯ%20ШТУЧНОГО%20ІНТЕЛЕКТУ%20В%20ОСВІТНЬОМУ.pdf> (дата звернення: 21.06.24).
4. Штучний інтелект допомагає чи заважає вчитися. URL: <https://www.postupai.com.ua/news/stucnii-intelekt> (дата звернення: 21.06.24).
5. Вивчення ролі штучного інтелекту в академічних дослідженнях. URL: <https://mindthegraph.com/blog/uk/ai-in-academic-research> (дата звернення: 21.06.24).

**Маринченко Г. М.,**

канд. іст. наук,

старший викладач кафедри історії,

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв

**Мальцев В.,**

здобувач вищої освіти,

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв

УДК 37:005.591.6



### КВЕСТ ЯК НАВЧАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ

Сучасний вимір навчальної взаємодії обумовлений розробкою нових підходів до визначення базових компетентностей особистості. Результати досліджень міжнародної організації "The Partnership for 21st Century Skills" (P-21) дали можливість визначити компетентності поглибленого навчання, які названо компетентностями – "4 C": колаборація (*collaboration*); комунікація (*communication*); критичне мислення (*critical thinking*); креативність (*creation*) [1 с. 43]. Саме на цьому і зроблено акцент в Концепції НУШ [2] та Державному стандарті базової середньої освіти [3].

Сучасною інноваційною технологією можна назвати технологію квесту. Квест у перекладі з англійської мови – тривалий цілеспрямований пошук, який пов'язаний з пригодами або грою. В літературі можна знайти різні визначення квесту, але всі вони розкривають поняття квесту, як рольової гри (проблемного завдання), для розвитку пізнавальної та дослідницької діяльності, критичного та логічного мислення, аналітичного та творчого мислення учнів.

В концепції Б.Доджа та Т.Марча визначено, що квести призначені для розвитку в учнів та вчителів вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію [4].

Також вони визначили основні елементи квесту:

– *вступ* (чітко прописано головні ролі учасників або сценарій квесту, представлено план роботи, огляд всього квесту);

– *завдання* (чітко визначено кінцевий результат самостійної роботи);

– *інформаційні ресурси* (зазначено які види можна і потрібно використовувати учасникам квесту: електронні засоби, ІКТ, інтернет сервіси або друковані засоби інформації);

– *процес* (опис роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту під час самостійного виконання завдання (етапи), а також представлено опис ролей, які вони можуть виконати (план роботи та опис завдань для кожної ролі окремо);

– *керівництво* (опис того, як організувати роботу під час квесту та як представити зібрану інформацію);

– *висновок* (підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками під час виконання завдань квесту та самостійної роботи);

– *оцінка* (детальний опис критерії та параметрів оцінки проходження квесту).

Квести можуть бути:

– *короткострокові та довгострокові*;

– *в межах однієї дисципліни та міжпредметні*.

Використання квестів в освітньому процесі, зокрема на уроках історії сприяє: підвищенню мотивації до самонавчання; формуванню нових компетенцій; реалізації креативного потенціалу та розвитку креативного мислення; підвищенню особистісної самооцінки; розвивати навички пошуку інформації; розвивати критичне мислення.

Варто звернути увагу, що квест це не просто вид дидактичної гри. Квест це проект, що поєднує у собі ідеї проектного навчання та елементи ігрових технологій.

На сьогоднішній день в Україні вже багато вчителів використовують технологію квестів в освітньому процесі:

1. *Веб-квест до Дня української мови й писемності* (автор: Коваленко Л.)

2. *Веб-квест "Інфостратегія" для педагогів* (автори: Телятник К., Сокол І.М.)

3. *Веб-квест "Чому навчають в школі?"* (автор: Калінінська О.А.) [5].

Використання квестів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні дійсно набуває популярності і все частіше застосовується в навчальному процесі, зокрема

вже предметно на окремих уроках. Нових обертів набуває і застосування саме web-квестів, які вчителі можуть створювати самостійно відповідно до свого предмету.

### Список використаних джерел

1. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі. Суми, 2020
2. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula>
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
4. The WebQuest Model. Interactive Multimedia Development. URL: [http://www.wflboces.org/files/filesystem/Webquest\\_handout.pdf](http://www.wflboces.org/files/filesystem/Webquest_handout.pdf).
5. Сокол І.М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2013. Випуск 7 (50).*

**Марків О. Т.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри журналістики,  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова, м. Київ

**Зарівна О. Т.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри англійської  
мови технічного спрямування № 2,  
Національний технічний університет України "Київський  
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", м. Київ

**Марків І. П.,**

канд. військ. наук,  
провідний науковий співробітник,  
Центральний науково-дослідний інститут  
Збройних Сил України, м. Київ

УДК 378.141:316.776(045)



## АКТУАЛІЗАЦІЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Історично склалося, що педагог – "той, хто веде дитину" – поступово зростав у своїй значущості аж до авторитетного вчителя. Отже, він – це носій і передавач знань, котрий одночасно і контролює рівень їх засвоєння учнями. Власне, оцінка

діяльності педагога, його суспільна користь саме цим і визначається. Тому вчитель зацікавлений у доборі найефективніших засобів передачі й доступності інформації.

Педагогічна практика виробила багато технологій, засобів, методів викладання навчальних предметів, особливо в останні роки дистанційної роботи. Сьогодні до дидактичного арсеналу активно долучається штучний інтелект, який значно впливає на ролі викладача, все ж акцентуючи на його необхідній участі в освітньому процесі. В обігу, окрім звичних характеристик професії, маємо: тьютор, ментор, фасилітатор, новатор, модератор, коуч. Основними вимогами до сучасного педагога, окрім володіння предметними знаннями й уміння їх передавати іншим, є: гнучкість та адаптивність; стійкий емоційний інтелект; технічна грамотність; розвинені комунікаційні навички (уміння ефективно спілкуватися зі студентами через різноманітні канали зв'язку, включаючи електронну пошту, форуми, відеоконференції та соціальні мережі); бажання до професійного зростання.

З огляду на власний практичний досвід у вищій школі, підтвердимо, що за останні роки методика викладацької діяльності суттєво змінилася, особливо під впливом онлайн: "комп'ютерні технології, різноманітні гаджети, пошукові системи, Інтернет зробили доступним все для навчання" [2], ними можна користуватися, але осмислено відбираючи релевантне, достовірне, правильне, тобто надзвичайно вагомим є наявність критичного мислення, – з одного боку, з іншого – учні, студенти не готові витратити час на обдумування того, що хтось зробив замість них, тому навіть мимоволі можуть засвоювати знання, в яких може бути першочергово закладено хибність, адже в інформаційному просторі безліч недостовірної інформації, неперевірених даних.

У часи, коли викладацька лекція і матеріал підручника були чи не єдиним джерелом інформації ризику отримати невідповідні знання були обмеженими, якщо звісно сам викладач був професіоналом, знавцем навчального предмета і об'єктивно оцінював рівень знань. Такий тип *викладача-контролера* у сучасній системі освіти також є, він може навіть добре навчати учнів на репродуктивному рівні, "дати" їм міцні знання, він авторитетний, і ця авторитетність не дозволяє залишити простір і час для висловлювань та міркувань учня [1]. Сучасне молоде покоління, яке миттєво освоює інновації, інструменти та засоби отримання інформації не схильне "поважати" виключно одне джерело, воно потребує чи навіть вимагає нових підходів від педагогів щодо до організації навчання. Зауважимо, що вміння користуватися можливостями цифрових благ, а тепер штучного інтелекту може сприйматися студентами як заміна практичних чи лекційних занять, як можливість отримати інформацію без посередників, але це звісно не так.

Обов'язково мусить бути *організатор* процесу (до речі, сьогодні його вага зростає), котрий підкаже, якими джерелами користуватися, які напрямки й аспекти проблеми варто розглянути, від яких питань відштовхуватися, які вже є результати дослідження і що потребує додаткового обґрунтування. Тут діяльність викладача задає вектор студентській роботі, від початку спрямовує дослідницький інтерес у правильне русло. З досвіду зазначимо, що студенти люблять таку взаємодію, почуваються на рівні з викладачем і готові до співпраці. Цю функціональну роль викладача зараз називають "*фасилітатор*" – сповідує демократичний стиль ведення заняття, поділяє лідерство зі своїми студентами, стимулює їхню самостійність, активізує обмін думками, дискусію, при якій займає нейтральну позицію. Усе ж участь викладача-фасилітатора є незамінною, щоби навчальні результати, які виникають із колективного обговорення проблеми були оптимальними й науково підтвердженими.

Надважливою для закріплення знань і вмінь є практика. Не жаль, в умовах пандемії, війни, дистанційної освіти, не завжди вдається практикувати. Виправдано, для набуття студентами певних компетентностей викладачі організують зустрічі з фахівцями галузі чи окремих аспектів вивчення у межах предмету теми, які охоче діляться власним досвідом, демонструючи застосування знань. Такого практика називають *ментором* (наставником, порадиником). Оскільки викладач-предметник за стандартами сучасної освіти повинен мати або практичний досвід у відповідній сфері, або достатній науковий доробок з питань, які стосуються освітнього компонента, то його можна прирівняти до наставника-ментора, який має що сказати і готовий побудувати діалог довіри, бути джерелом досвіду і додаткового погляду на ситуацію, мотивувати студентів бути готовими до самореалізації. Особливість ролі викладача-ментора полягає в тому, що він не змушує робити щось заради результату, а навпаки показує як результат, що виникне після формування певних компетентностей, допомагає реалізуватися в житті.

Задля виконання окремих освітніх завдань, наприклад, кураторство проблемною групою чи науковим гуртком або навіть керівництво дипломним проєктом, що супроводжується групою осіб, викладач виконує місію безпосереднього помічника – *тьютора*, особистого консультанта. Це дає йому змогу зрозуміти дольову участь кожного студента при виконання спільної роботи.

Науковці (О. Пошетун, Н. Гупан, В. Васильєва) залишають за педагогами роль *оцінювача*, але наголошують про важливість пам'ятати, що вона дає їм можливість корегувати хід навчання залежно від потреб учня; оцінювання "має бути підтримуючим, індивідуальним, переважно формувальним за моделлю" [1].



Дозволимо собі назвати ще одну роль для сучасного педагога – *інноваційний педагог, "інтегратор освітніх технологій"*. В умовах, коли штучний інтелект стає інструментом генерування нових знань, викладачам не варто боятися цієї технології, а навпаки правильно й з користю використовувати на заняттях. Адже ШІ може автоматизувати багато рутинних завдань і відкрити нові можливості для навчання. Наприклад, може генерувати інтелектуальні підказки та рекомендації студентам, шукати додаткові ресурси для вивчення окремих тем та навіть отримувати відповіді на питання в режимі реального часу. Саме це допомагає викладачам організовувати дистанційну роботу, так би мовити, частково "звільняє" педагога від формулювання алгоритмів виконання тих чи тих завдань. Роль викладача-"інтегратора" обґрунтуємо так: забезпечує емоційну підтримку, натхнення та мотивацію студентів до розвитку критичного мислення, усвідомленого використання ШІ; залишається відповідальним за адаптацію до індивідуальних потреб і можливостей студентів створених за допомогою штучного інтелекту персоналізованих програм. Прогрес ШІ нестримний, відтак роль викладача залишається фундаментальною – він стає наставником, провідником та партнером у навчанні з використанням ШІ.

Співпраця зі студентами та поєднання викладацьких ролей залежно від типу заняття чи об'єктивного середовища його проведення є необхідними умовами сучасного навчання. Зусилля педагогів мають спрямовуватися на конструювання та розвиток студентами власних знань, умінь, навичок й цінностей, які сприятимуть комфортній реалізації їх як професіоналів своєї справи.

Наостанок замість висновку наведемо фрагмент згенерованого ШІ тексту про призначення сучасного викладача, зазначимо ті ролі, які не розглянуті вище:

"Ролі:

- дизайнер навчальних програм: розробка індивідуалізованих навчальних планів та програм;
- експерт з медіаграмотності: сприяння розвитку навичок медіаграмотності та інформаційної безпеки;
- етичний лідер: викладання етичних аспектів використання технологій та штучного інтелекту;
- постійний учень: постійне вдосконалення своїх знань та навичок через участь у тренінгах, семінарах і професійних спільнотах;
- інноватор та дослідник: використання інноваційних методик та технологій для покращення навчального процесу; проведення досліджень та експериментів з новими підходами до навчання.

Таким чином, сучасний викладач має багатогранну роль, що вимагає від нього гнучкості, креативності, технічної грамотності та постійного професійного

розвитку. Ці ролі дозволяють ефективно адаптуватися до швидкозмінних умов сучасного світу та забезпечити якісну освіту для студентів" (згенеровано за допомогою ChatGPT).

### Список використаних джерел

1. Гупан Н., Пометун О. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти // Digital Library NAES of Ukraine. – URL: <http://surl.li/uoroa> (дата звернення: 17.06.2024).

2. Зарівна О., Марків О., Марків І. Навчальні та світоглядно-формульвальні можливості штучного інтелекту через призму медіаграмотності // XXIII International scientific and practical conference "Problems of Science and Technology: the Search for Innovative Solutions" (May 15-17, 2024) Munich, Germany. – International Scientific Unity, 2024. – с. 26-30. – URL: [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/45205/Markiv\\_Zarivna\\_Markiv.pdf?sequence=1](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/45205/Markiv_Zarivna_Markiv.pdf?sequence=1).

3. Марків О., Зарівна О., Марків І. Науково-освітні пріоритети використання штучного інтелекту для формування військового потенціалу України // Науково-освітній простір / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. – № 6 (1-2024). – с. (66-75). – URL: [file:///C:/Users/Hello/Downloads/---6-2024-markiv-zarivna-markiv-.67-76%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Hello/Downloads/---6-2024-markiv-zarivna-markiv-.67-76%20(3).pdf).

**Тробюк Д. В.,**

викладач кафедри оперативно-тактичної  
підготовки навчально-наукового тренінгового  
центру оперативно-бойової підготовки,  
Національна академія Служби  
безпеки України, м. Київ

УДК 378.147



## ПЕРСПЕКТИВА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ФРАНЦІЇ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ

Реалії сьогодення визначають нові вимоги до підготовки висококваліфікованого офіцера науково-педагогічним складом вищих військових навчальних закладів. Аналіз та визначення перспективних методів та засобів навчання провідних країни членів НАТО дають можливість навчаємим оволодіти значним масивом

навчальної інформації, змінити підходи до викладення та засвоєння навчального матеріалу. Завдання, які ставляться перед вищою освітою визначають необхідність впровадження сучасних технологій і методів навчання, що забезпечать підготовку фахівців, здатних в умовах конкуренції компетентно вирішувати професійно важливі завдання.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [1]. Це складна сфера, яка включає не тільки передачу знань, а й взаємодію між викладачами та навчаємими. Педагогічні методи та течії різняться залежно від культури, часу та потреб. Проте дієвою особою був і лишається викладач. До існуючої проблеми освітнього процесу з вибору педагогічних технологій навчання [2] додалась невизначеність в організації освітнього процесу. Існує досить багато методів навчання, і вони постійно розвиваються, створюються освітні концепції на основі нових досліджень. Тому, необхідно звернути увагу, що існує багато шляхів підходу до теми методів навчання.

Не існує єдиного, одностайного визначення методу навчання. Філіп Мерье, французький дослідник та фахівець в галузі освіти, дає наступне визначення методу навчання:

з однієї сторони це освітня тенденція, яка служить для досягнення певних освітніх цілей і пропонує послідовний набір практик;

з іншої сторони це діяльність, мета якої полягає в тому, щоб дати можливість навчаємим розвинути певні здібності й таким чином уможливити навчання.

Якщо узагальнити, то метод навчання – це засіб, який використовується для розвитку навчання та досягнення певної навчальної мети. Метод навчання має розвиватися і повинен бути предметом постійного осмислення після кожного заняття. Дійсно, викладач повинен переконатися, що його підхід адаптований до його навчаємих і спрямований на полегшення навчання.

У Франції існує чотири основні педагогічні течії, кожна з яких має різні характеристики: традиційний метод, активний метод, кооперативний метод та диференційований метод.

**Традиційний метод**, як випливає з назви, заснований на вертикальній передачі знань від викладача до навчаємого. Навчаємі вважаються порожніми посудинами, які повинні засвоювати інформацію, не задаючи питань. Вчитель є центром навчання, навчаємих оцінюють за допомогою контролю та тестів. Цей метод все ще широко використовується сьогодні, але його часто критикують за відсутність взаємодії та творчості.

**Активний метод**, зосереджений на участі та взаємодії навчаємих. Навчаємим пропонується задавати питання, пропонувати рішення та створювати нові ідеї. Викладач вважається провідником і фасилітатором, а не передавачем знань. Навчаємих оцінюють не тільки за їхніми знаннями, але й за їх здатністю працювати в групах та вирішувати проблеми.

**Метод співпраці** схожий на активний, але він підкреслює групову роботу. Навчаємі поділяються на невеликі групи і повинні працювати разом для досягнення спільної мети. Кожен навчаємий відповідає за навчання інших членів групи та власний успіх. Цей метод дуже ефективний у розвитку соціальних навичок та спілкування, але його може бути важко реалізувати, якщо навчаємі погано ладнають.

**Диференційований метод** визнає, що кожен навчаємий має різні потреби та здібності. Викладачі повинні адаптувати свій метод навчання відповідно до індивідуальних відмінностей навчаємих, щоб максимізувати навчання. Наприклад, деякому може знадобитися додаткова підтримка, тоді як іншим може бути нудно, якщо їх занадто мало стимулюють. Тому цей метод вимагає великої гнучкості та постійного моніторингу навчаємих.

**Поєднання методів** навчання відповідно до потреб та цілей кожної навчальної ситуації. Цей гібридний підхід може бути дуже ефективним для досягнення широкого спектру навчальних цілей, зберігаючи при цьому залученість та мотивацію навчаємих.

Вибір методів навчання залежить від умов проєктування близьких ситуацій до професійної діяльності, особливостей спектру знань, рефлексії набутих мета предметних знань, вироблення компетенцій моделювання та конструювання професійних ситуацій "особливостей змісту освітнього матеріалу; мети та змісту навчання; наявності кретидів вивчення теми, розділу; рівня підготовки майбутніх фахівців тощо" [3].

Крім того, до основних методів навчання у Франції відносять:

- пояснювальний, трансмісійний або лекційний метод;
- демонстративний метод;
- опитувальний метод;
- активний метод;
- експериментальний метод.

**Пояснювальний метод** вважає, що є знання і вони корисне для навчаємих. Подібним чином, він асимілює роботу з ноу-хау, яке є корисним для навчаємих. Нарешті, він призначає конкретні ролі для викладача та навчаємого. Перший має всі знання, тоді як другий – ні, і повинен навчитися всьому.

Викладач – єдиний, хто може передати свої знання. Це типовий випадок університетської лекції, де студент повинен засвоїти знання. Методи контролю проводяться тільки після оцінювання того, хто навчається, і тільки викладач має право виступати перед слухачами. Оцінка має лише дві мети: винагороду чи покарання.

Викладач використовує усне викладення матеріалу або письмову підтримку, щоб пояснити або продемонструвати концепції навчання. Навчаємий просто вчить напам'ять, конспектуючи під час навчального заняття. Щоб переконатися, що учні засвоїли нові знання, після завершення презентації тренер запитує учнів.

**Демонстративний метод** базується на тих самих принципах, що й експозиційний метод, але засоби реалізації відрізняються. Викладач представляє дію чи процес та показує навчаємим кожен з етапів виконання, уточнюючи, що і як робити. Викладач також пояснює, чому, і пропонує навчаємим повторити це. Навчаємі отримують вміння та навички, відтворюючи ті самі дії, що й викладач.

**Опитувальний метод** є основним методом, який використовує викладач, і він змінюється залежно від відповідей, які надають навчаємих. Між навчаємим та викладачем існує постійний зворотний зв'язок. Під час навчального заняття опитувальний метод полягає у конкретних запитаннях викладача, які спонукають навчаємого будувати власні знання, встановлюючи зв'язки між різними елементами, надавати їм потрібне значення, формулювати свої думки. Таким чином, викладач виконує більш пасивну роль, а навчаємий є більш активним і залученим у процес навчання.

Під час навчання з використанням **активного методу** існують різні засоби для отримання знань, включаючи тематичні дослідження, моделювання, військові ігри та навіть групові проекти. Викладач не обов'язково володіє всіма знаннями і навіть у деяких випадках може бути лише гідом або посередником. Тому його втручання обмежені, і його роль полягатиме у створенні навчального сценарію та спонуканні учня до отримання знань шляхом помилок і визначення напрямку. Цей метод сприяє формуванню в навчаємих роботи в колективі.

**Експериментальний** метод навчання базується на тому факті, що навчаємий може отримати знання лише тоді, коли він діє та робить помилки. Тому це питання навчання в реальних умовах. Викладач виступає простим учасником, і хоча має значний досвід, більше не займає домінуючу позицію. Цей метод потребує підготовчих зусиль з боку викладача. Найчастіше такі заняття проходять у послідовності зі збільшенням рівня складності. Такий метод підходить для більшості дисциплін, вивчення яких вимагає виконання реальних завдань (ситуацій).

Таким чином, важливо знати та розуміти різні течії та методи навчання країн-членів НАТО, на прикладі Франції, щоб вибрати той, який найкраще відповідає стилю викладання. Замість того, щоб зосередитися на одному методі,

часто краще об'єднати кілька методів, щоб створити збагачуючий досвід навчання для всіх навчаємих. Упровадження інноваційних технологій і методів підготовки майбутніх офіцерів сектору безпеки та оборони з використанням досвіду та практик передових країн-членів НАТО, та впровадження їх в освітній процес вищих військових навчальних закладів, забезпечить загальнонаціональні потреби у військових фахівцях.

### **Список використаних джерел**

1. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> (дата звернення 15.06.2024).
2. Ліщина В., Козубцов І., Козубцова Л. Вибір педагогічних технологій навчання як ключова проблема викладач – суб'єкта освітнього процесу. Міжнародна науково-методична конференція "Інноваційні технології у військовій освіті", (Одеса, 25 червня 2021 р.). Одеса: Військова академія. 2021. С. 225–226.
3. Замотаєва Н. В. Військова педагогіка: історія, теорія, практика : навч. посіб. Київ : Альфа Реклама, 2021. 364 с.

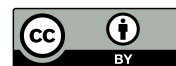
**СЕКЦІЯ 3. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

.....

**SECTION 3. PRESCHOOL EDUCATION**

**Денисенко Д. С.,**  
здобувач другого  
(магістерського) рівня вищої освіти,  
Національний університет "Чернігівський  
колегіум" імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів

УДК 373.2.035:172.15



**ВПЛИВ РАНЬОГО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА**

Ознайомлення дошкільників із національними символами та традиціями відіграє вирішальну роль у формуванні у них уявлень про свою культурну самобутність та спадщину. Ознайомлюючи дітей дошкільного віку з історичним значенням національних символів, таких як прапори, гімни та емблеми, раннє патріотичне виховання закладає основу для почуття гордості та приналежності до своєї країни. Це знайомство допомагає дітям розвинути цінування своїх культурних коренів і прищеплює почуття поваги до традицій, які сформували історію їхнього народу. За допомогою таких заходів, як розповідання історій, рукоділля та пісні, зосереджені навколо національних символів, вихователі можуть залучати дітей до осмисленого дослідження їхньої ідентичності та спадщини.

Одним із ключових завдань раннього патріотичного виховання є виховання у дошкільнят міцного почуття причетності до Батьківщини [1]. Виховуючи почуття прив'язаності до свого найближчого оточення, включаючи сім'ю, дім і громаду, маленькі діти починають розвивати почуття зв'язку зі своєю ширшою національною ідентичністю. Це почуття приналежності допомагає дошкільнятам побудувати фундамент гордості за свою країну та бажання робити позитивний внесок у її добробут. Завдяки заходам, які висвітлюють місцеву історію, традиції громади та спільні цінності, вихователі можуть спрямувати дошкільнят на розуміння важливості бути активними та відповідальними членами свого суспільства [2].

Раннє патріотичне виховання також відіграє важливу роль у вихованні позитивних цінностей та етики у дошкільників [3]. Наголошуючи на таких поняттях, як любов до рідної землі, повага до культурного різноманіття та вдячність за внесок минулих поколінь, вихователі допомагають дітям розвинути моральний компас, заснований на громадянській відповідальності та емпатії [4]. Завдяки розповідям, рольовим іграм та інтерактивному навчанню діти

дошкільного віку можуть засвоїти ці цінності та почати демонструвати поведінку, яка відповідає принципам доброти, співчуття та поваги до інших. Ця етична основа закладає основу для розвитку особистості дошкільника та формує його ставлення до себе, своєї спільноти та навколишнього світу.

Патріотичне виховання відіграє важливу роль у формуванні у дошкільників уявлень про громадянські обов'язки та відповідальність [5]. Прищеплюючи почуття патріотизму з раннього дитинства, діти можуть розвинути міцне усвідомлення своєї ролі в суспільстві та важливості активного внеску в життя своїх громад. Це багатогранне патріотичне почуття охоплює різні сторони розвитку особистості, зокрема моральне, трудове, розумове, естетичне, фізичне зростання. Розуміння громадянських обов'язків і відповідальності не тільки виховує почуття причетності, але й заохочує дітей дошкільного віку ставати відповідальними та активними громадянами, коли вони дорослішають.

Важливим аспектом раннього патріотичного виховання є виховання в дошкільнят поваги до різноманітності та інклюзивності [6]. Познайомляючи дітей з різними культурами, традиціями та поглядами, патріотичне виховання може допомогти їм розвинути емпатію, повагу та прийняття людей із різним походженням. Цей інклюзивний підхід до патріотизму сприяє єдності та злагоді в суспільстві, наголошуючи на тому, що кожна людина має цінність і робить внесок у колективний добробут. Заохочення дітей дошкільного віку сприймати різноманітність з раннього віку може призвести до більш толерантного та розуміючого суспільства в майбутньому.

Більше того, патріотичне виховання відіграє вирішальну роль у заохоченні дошкільнят до активної участі в громадській діяльності [7]. Залучаючи дітей до проєктів, заходів та ініціатив, спрямованих на покращення місцевого середовища, вони дізнаються про важливість командної роботи, співпраці та позитивного впливу. Такий практичний підхід до патріотизму дозволяє дітям дошкільного віку на власні очі відчути цінність участі в громаді та соціальної відповідальності. Завдяки активній участі в громадських заходах діти розвивають почуття волі та розширення прав і можливостей, закладаючи основу для того, щоб вони стали активними та активними членами суспільства, коли вони дорослішають.

Що стосується віддаленого впливу раннього патріотичного виховання на формування характеру, то ми можемо сказати, що раннє патріотичне виховання відіграє вирішальну роль у вихованні сильного почуття ідентичності та приналежності дошкільнят [8]. Вплив сімейних символів і культурних практик на виховання маленьких дітей є темою, яка потребує подальших досліджень, щоб зрозуміти повний вплив на розвиток особистості. Патріотичні почуття охоплюють різні сторони особистості людини, зокрема моральний, трудовий, розумовий,



естетичний, фізичний розвиток. Знайомлячи дітей зі своєю культурною спадщиною, традиціями та національними символами, раннє патріотичне виховання допомагає прищепити почуття причетності та гордості за свою ідентичність. Це почуття ідентичності формує основу для формування самооцінки, впевненості та позитивної самооцінки у дошкільнят.

Окрім виховання сильного почуття ідентичності, раннє патріотичне виховання відіграє життєво важливу роль у прищепленні цінностей поваги та толерантності у маленьких дітей. Навчання дошкільнят цінувати та поважати свої національні особливості, а також виховувати толерантне ставлення до людей з різним походженням сприяє розвитку емпатії та відкритості. Пропагуючи цінності поваги, інклюзивності та розуміння, патріотичне виховання допомагає закласти основу для побудови гармонійних стосунків у громаді та суспільстві загалом. Ці цінності поваги та толерантності служать основними будівельними блоками для соціального та емоційного розвитку дошкільника, формуючи їх взаємодію з іншими та їхні погляди на різноманітність.

Варто зазначити, що раннє патріотичне виховання значною мірою сприяє формуванню відповідальних та активних громадян у суспільстві. Розпочати цю виховну роботу змалечку, чи то в сім'ї, чи в дитячому садку, чи в школі, необхідно для виховання почуття патріотизму та громадянського обов'язку. Заохочення дошкільнят до любові до рідного краю, відстоювання національних цінностей, активної участі в громадських ініціативах виховує почуття відповідальності перед колективним добробутом. В додаток до цього, навчання дітей важливості поваги та плекання своєї державної мови, а також виховання почуття гордості за свою культурну спадщину ще більше зміцнює їхню національну ідентичність і готує їх стати активними та залученими громадянами в майбутньому.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку: концепція Софії Русової та сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 2–5.
2. Іванова О. Патріотичне виховання дошкільників через вивчення культурної спадщини громади. *Журнал педагогічних наук*. 2020. С. 25–38.
3. Ковальова О. В. Роль раннього патріотичного виховання у формуванні особистості дошкільника. Видавництво "Просвіта", 2019. С. 45–68.
4. Бізік О. І., Комарова Г. О. Виховання моральних якостей у дітей. Київ : Видавництво "Навчальна книга", 2020. 128 с.
5. Гаврилук В. О. Патріотизм і моральне виховання дітей. Київ : Видавництво "Українська думка", 2018. 144 с.

6. Іванова О. М. Культурна різноманітність і виховання дітей. Київ : Видавництво "Основа", 2019. 240 с.

7. Коваленко І. П. Інтеграція дітей у громадську діяльність. Київ : Видавництво "Українська думка", 2020. 160 с.

8. Свистунова О. В. Вплив сімейного виховання на формування патріотичних якостей особистості дошкільника. *Вісник Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. 2018. Вип. 30 (5). С. 123–130.

**СЕКЦІЯ 4. ШКІЛЬНА ОСВІТА**

.....

**SECTION 4. SCHOOL EDUCATION**

**Білоус В. Р.,**

УДК 374.31

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький



**ЯКІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ –  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Якість освіти є найактуальнішою вимогою сьогодення, тому у якості освіти, у тому числі позашкільної, зацікавлені всі: вихованці, батьки, педагоги, держава. Саме якість освіти визначає якість життя людини й суспільства

За визначенням академіка О. Ляшенко: "Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя"[1].

Доступність і якість освіти є основними показниками ефективності освітньої системи будь-якої держави. Адже забезпечується рівність прав і можливостей для дитини щодо повної реалізації її здібностей, талантів, всебічного розвитку, з іншого – відзначається рівень участі держави у формуванні людського капіталу.

Саме позашкільна освіта дає змогу дитині додатково і діяльнісно задовольнити власні пізнавальні інтереси у самореалізації, соціалізації та професійному самовизначенню. Охоплюючи дітей усіх вікових категорій, починаючи з дошкільного віку, позашкільна освіта має потужні можливості для розвитку особистості, її талантів і здібностей, що є надійною інвестицією в майбутнє особистості, і самої держави.

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості. Тут можна виділити три групи характеристик: якість

потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази.

Якість процесу формування професіоналізму – це якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та ефективність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень.

Якість результату освіти – усвідомлення професіоналізму, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра та зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [2].

Проблема якості освіти – це відповідність існуючого змісту освіти потребам сьогодення й перспективам майбутнього. Це не тільки практичне, а й наукове осмислення проблеми якості освіти, усвідомлення того, що сьогодні вирішальну роль відіграє особистісна свідомість.

Стрімкий розвиток технологій, соціальних мереж, поява на ринку праці нових напрямків діяльності, зміна світогляду дітей та молоді, спонукають шукати нові підходи та напрями роботи позашкільної освіти.

Отже, в контексті реалізації державної політики щодо розвитку позашкільної освіти та вдосконалення її якості та доступності важливими видаються такі пріоритетні напрями:

- створення системи ефективної взаємодії між місцевою владою, територіальними громадами, батьківською громадськістю та закладами позашкільної освіти з питань освітньої діяльності;

- збереження і розвиток мережі закладів позашкільної освіти та збільшення охоплення учнів позашкільною освітою, організація роботи гуртків, секцій, філій за різними напрямами;

- продовження роботи з осучаснення змісту позашкільної освіти через розроблення освітніх та навчальних програм, що відповідатимуть сучасним потребам і спрямовані на розвиток компетентностей та творчих здібностей вихованців;

- розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах позашкільної освіти;

- спрямування зусиль педагогів позашкільної освіти на запровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на засадах компетентнісного підходу;

– упровадження в освітній процес закладів позашкільної освіти моделі та технології дистанційного навчання як вимоги сучасності;

– усебічна підтримка та спрямування зусиль щодо реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття позашкільної освіти;

– розширення можливостей соціального партнерства, співпраці з сім'єю, активне залучення міжнародних, державних фондів та організацій, співпраці з молодіжними й дитячими громадськими організаціями;

– активізація роботи з обдарованими й талановитими дітьми, створення умови для розвитку їхніх творчих здібностей через напрями STEM-освіти, тобто у сфері комп'ютерних, технічних, природничих наук, інженерії. Наприклад, гуртки з робототехніки, конструювання дронів та управління ними, 3D-моделювання, навичок роботи зі штучним інтелектом, кібербезпеки;

– забезпечення розвитку профільного навчання в закладах позашкільної освіти для формування позитивної мотивації вивчення та вибору майбутньої професії вихованців;

– безперервний професійний розвиток керівників та педагогічних працівників закладів позашкільної освіти з метою набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних та загальних компетентностей.

Розвиток позашкільної освіти виявляє ряд проблемних питань, які необхідно вчасно розв'язувати для можливості надання якісної освіти, зокрема:

– недостатнє фінансування позашкільних закладів, це викликано тим, що утримання закладів позашкільної освіти здійснюються за рахунок частини доходів місцевих бюджетів, які не враховуються при визначенні обсягів міжбюджетних трансфертів. Таким чином, розподіл видатків на позашкільну освіту регулюється місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування самостійно, виходячи з обсягів доходів місцевих бюджетів та власних пріоритетів, що приводить до неналежного фінансування сфери (відсутність фінансів на утримання закладів, задоволення потреб гуртків, секцій, об'єднань, недостатнє забезпечення необхідною технікою та обладнанням);

– різке згортання цілого ряду проектів та програм, спрямованих на розвиток позашкільної освіти, загрожує позбавленням дітей додаткових умов для розвитку своїх здібностей, порушенням їх прав на підтримку творчого, інтелектуального та культурного потенціалу;

– потребує осучаснення система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

– проблемою також є низький соціальний статус працівників позашкільних закладів. Керівнику гуртка на початку своєї діяльності встановлюється найнижчий тарифний розряд серед педагогічних працівників галузі, що призводить до скорочення педагогічних працівників, старіння кадрового забезпечення;

– потребує підтримки навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах позашкільної освіти, де недостатньо навчальних програм за різними напрямками інклюзії і не вирішено питання штатного розпису, в якому повинно бути чітко визначено одиниці спеціалістів для інклюзії.

Витрати бюджетів усіх рівнів на позашкільну освіту є довгостроковими інвестиціями в майбутній розвиток держави, в кадровий потенціал інтелектуального, науково-технічного, творчого і культурного розвитку суспільства. Тому для надання якісної позашкільної освіти необхідно об'єднати зусилля держави, громадськості та батьків, щоб кожній дитині в Україні були створені умови для розвитку її творчих здібностей і талантів, що сприятиме і сталому розвитку українського суспільства.

Система позашкільної освіти виступає гарантом виявлення, підтримки і розвитку обдарованих дітей. Саме позашкільня формує унікально креативне освітнє розвивальне середовище, відкрите для кожної дитини, яке дає можливість розвитку особливих здібностей та задатків дітей. Тому позашкільня завжди було і є живим організмом, яке жваво відгукується на нагальні потреби суспільства та нові тенденції в освіті та вихованні.

Як висновок, хочеться процитувати слова англійського письменника Редьярда Кіплінга: "Освіта – найбільше із земних благ, якщо вона найвищої якості. В іншому разі вона абсолютно марна".

### **Список використаних джерел**

1. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5–12.
2. Коротков Е. Концепція якості освіти. *Освіта.ua*. 2006. URL: <https://osvita.ua/school/method/1342/#:~:text=Якість%20освіти%20-%20це%20комплекс%20характеристик,формування%20компетентності%20та%20професійної%20свідомості> (дата звернення: 10.06.2024).
3. Концепції позашкільної освіти в умовах воєнного стану. 2024. URL: <https://pou.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Kontseptsiya-pozashkilnoyi-osvity-v-umovah-voennogo-stanu-2024.pdf> (дата звернення: 10.06.2024).
4. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.
5. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 10.06.2024).

**СЕКЦІЯ 5. ВИЩА ОСВІТА**

**SECTION 5. HIGHER EDUCATION**

**Бутенко Н. І.,**

УДК 378.14:39

канд. пед наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології  
й освітнього менеджменту ім. проф. Є. Петухова,  
Херсонський державний університет, м. Херсон

**Спринь О. Б.,**

канд. біол. наук, доцент,  
доцент кафедри біології людини та імунології,  
Херсонський державний університет, м. Херсон



**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У КОНТЕКСТІ НУШ**

Актуальність зазначеної нами теми полягає в тому, що змінилися соціальні запити до освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Так, в Державному стандарті базової середньої освіти, законі України " Про освіту" та Концепції НУШ акцентується увага на інтегрований підхід до навчання [3,4]. У здобувачів загальної середньої освіти має формуватися цілісна картина світу , а не фрагментарний світогляд.

Викладання шкільних предметів природничого циклу уже розпочато за принципом міжпредметних зв'язків. Цьому є свідчення в змісті шкільних підручників, які використовуються за програмами НУШ. До прикладу, проаналізуємо інтегрований підручник О.Григорович, Ю.Болотіної та М.Романової "Довкілля" для 5 класів. Особливістю цього підручника є те, що матеріал тут подається окремими невеликими змістовими блоками для ефективнішого сприйняття здобувачами. Зокрема зміст підручника містить таку тематику:

- я в природі;
- я – частина природи;
- я у всесвіті;
- я на планеті Земля;
- я під небосхилом;
- я в лісі;
- я в полі;
- я в горах;
- я в пустелі.

На основі тематики ми пересвідчуємося в інтеграції таких предметів як біологія, астрономія, географія, хімія, фізика.

Щодо старшої школи до прикладу ми проаналізували навчальну програму з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напрямку "Біологія" авторів Спринь О. та Мороз Т.

Особливістю цієї програми є те, що її метою є формування компетентної особистості в процесі науково-дослідницької діяльності в галузі загальної біології. Вона реалізує компетентнісний підхід в освітньому процесі, зокрема, формує такі компетентності, як: пізнавальна, практична, творча, соціальна [5].

Актуальним постає питання підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до впровадження інтегрованих курсів в освітньому процесі НУШ. Ми провели опитування здобувачів 4 курсу майбутньої професії вчителів географії, біології та основ здоров'я для визначення їх готовності викладання природничих предметів саме за таким інтегрованим підходом після їх виробничої практики. Результати були наступні: лише 15% здобувачів готові викладати зазначені інтегровані курси, а решта потребують ще окремої підготовки до відповідного освітнього середовища. На основі якого чинника виникла така проблема? Майбутнім учителям не вистачає знань з тих предметів, які не є базовими за їх підготовкою, так зокрема, вчителям з географії не вистачає знань з хімії, фізики, біології, а вчителям з біології та основ здоров'я з географії, фізики, астрономії, хімії та інших. Дається в знаки вузькоспеціалізована педагогічна освіта.

Можемо зазначити також проблему в низькому рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутнього учителя. Під час виробничої практики здобувачі мають визначитись в тому, які складові педагогічної майстерності потребують самовдосконалення, а у них відсутня як мотивація до такого дослідження, так і вміння використання певних методик психолого-педагогічних досліджень [1].

Варто також зазначити, що формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців природничої освітньої галузі потребує постійного вдосконалення згідно оновленої законодавчої бази освітнього процесу, вимог часу, суспільно-економічного розвитку держави, а реалізація цієї вимоги суттєво запізнюється в часі та темпі виконання [2].

### **Список використаних джерел**

1. Бутенко Н., Спринь О., Мацейко І. Забезпечення компетентнісного підходу в підготовці вчителя біології як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*, № 6, 2024 року. С. 116-123.



2. Бутенко Н., Спринь О., Мороз Т. Готовність вчителя до роботи в інклюзивних класах. "Грааль науки" *International scientific journal "Grail of Science"*. № 26, 2023. С.390-394.

3. Закон України " Про освіту" [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

4. Концепція НУШ Електронний ресурс. 2016. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.

5. Спринь О., Мороз Т. Навчальна програма з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напрямку "Біологія". 2023. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/10QR3LcYybOBcsMt7KP15t3Ybo3dCCCq3/view?pli=1>].

**Лаппо В. В.,**

д-р пед. наук, професор,  
професор кафедри педагогіки і  
психології Коломийського ННІ,  
Прикарпатський національний  
університет ім. В. Стефаника, м. Коломия

УДК 378.014.3(477)



## **РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР**

Сучасне реформування освіти в Україні, яка традиційно була централізованою, вимагає перегляду і визначення освітніх стандартів, які мають відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги освіти як основи соціокультурного становлення молодої людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль.

Державні стандарти вищої освіти передбачають:

– урахування європейського рівня вимог до вищої освіти, що сприятиме більш повному входженню України до світового освітнього простору;

– гуманістичне спрямування освіти, нормативна частина якої забезпечується обов'язковим вивченням гуманітарних дисциплін;

– надання гуманістичної спрямованості фундаментальним і спеціальним дисциплінам;

– забезпечення європейського рівня формування освіти та вироблення професійних навичок, виховання гармонійно розвиненої, соціально активної толерантної людини з високими духовними якостями, здатної до саморозвитку і самовдосконалення.

Питання стандартизації нерозривно пов'язані з підвищенням уваги до якості освіти. Посилюється компетентнісна орієнтація освітнього стандарту, перетворення його в норму якості результатів освіти.

Процес стандартизації освітніх систем відбувається через пошук найоптимальніших співвідношень між суспільно обумовленим інваріантним "ядром" (державним компонентом) освіти, який і визначається стандартом, та диференційованими навчальними курсами.

Одним із основних векторів підвищення якості вищої освіти і важливою умовою професійної підготовки висококваліфікованого фахівця є студентоцентризм. Це базовий принцип організації освітнього процесу у сучасній вищій школі, при якому важливою умовою є врахування індивідуальних особливостей особистості кожного здобувача вищої освіти, здатність до формування індивідуальних освітніх траєкторій та, відповідно, індивідуального профілю компетенцій. Важливо усвідомлювати, що студентоцентризм є складним, багатоплановим явищем і процесом, комплексною характеристикою якого визначають чотири обставини: 1. Студентоцентризм – це активна реакція освітянського середовища на мінливі потреби ринку праці, потреби формування загальних і фахових компетентностей, необхідних не лише для якісного виконання професійних обов'язків, а й для розв'язання життєвих проблем, ситуацій, нагальних проблем державотворення. 2. Студентоцентризм – це модель розвитку освіти, за якої здобувач вищої освіти перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника науково-освітнього процесу. При цьому здобувач вищої освіти стає відповідальним соціальним партнером, ініціативним, активним учасником діяльності академічної спільноти. 3. Студентоцентризм передбачає впровадження особистісно-орієнтованої технології навчання, для забезпечення всебічного розвитку особистості того, хто навчається, врахування його індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів, потреб, можливостей, індивідуального профілю компетенцій; концентрації зусиль на формуванні його світосприйняття, професійних навичок, саморозвитку, саморегуляції. 4. Студентоцентризм – це новий рівень відповідальності закладу вищої освіти, в якому має бути створено активуюче освітнє середовище, що забезпечить на виході майбутньому спеціалісту високі результати навчання й сформовані найсучасніші компетенції. Насичене й різноманітне освітнє середовище – це таке середовище, у властивостях якого і в стилі взаємодії втілюються цінності викладачів та здобувачів вищої освіти, їхні уявлення про норми та ідеали освітньої діяльності, створюються умови вільного вибору і розвитку особистості кожного студента відповідно до його здібностей, інтересів, можливостей; підтримується творча активність учасників навчального процесу,

достатній рівень їхнього емоційного та інтелектуального напруження, психологічний комфорт. Тому, сутність студентоцентризму полягає у створенні такої моделі розвитку освіти, за якої здобувач вищої освіти з об'єкта перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника науково-освітнього та культурно-мистецького процесу. Основна мета студентоцентризму – створення сприятливих умов для якісного засвоєння знань, формування професійних умінь і навичок, компетентностей, при збереженні свобод здобувачів вищої освіти для досягнення культурних і освітніх цілей. Цілями студентоцентричної моделі освіти на сьогодні визначені: здобуття кожним випускником закладу вищої освіти якісних знань, базових умінь та компетенцій; формування належних умінь вчитися впродовж життя; розвиток організаційного, креативного, гнучкого мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах невизначеності; надбання достатнього досвіду у використанні знань і компетенцій для вирішення незнайомих проблем та завдань; виховання поваги до загальних правил громадянської поведінки, що формують основи довіри та співпраці у суспільстві. Отже, в узагальненому трактуванні, студентоцентризм – це сучасна філософія освітньої діяльності; це нове бачення, нове сприйняття, нове усвідомлення цінностей, які мають домінувати у стінах сучасного європейського закладу вищої освіти; основний принцип організації освітньої діяльності в сучасній вищій школі. Орієнтація вищої освіти на особистість здобувача вищої освіти дає можливість підвищити якість системи вищої освіти, підготувати конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, громадсько-активного, здатного до прогресивних змін у суспільстві, стимулює його до відповідального навчання, виховує такі якості, як: професіоналізм, позитивне міжособистісне спілкування, відповідальність, прийняття самостійних рішень, формування потреби в постійному оновленні знань, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні.

Реформування системи української освіти XXI століття передбачає орієнтацію на громадянське суспільство, в якому пріоритети духовної культури визначають навчально-виховну діяльність ЗВО. Відтак перед педагогічною наукою та практикою постає нагальна потреба у створенні освітніх технологій здатних забезпечити ефективність опанування студентською молоддю духовними цінностями.

Відтак перед сучасною педагогічною наукою постає нагальне завдання щодо створення й функціонування цілісної системи виховання духовних цінностей в умовах класичного університету при активному залученні кращих надбань національної культури.

Духовність постає домінантною характеристикою особистості студента, яка визначає змістове навантаження всіх видів майбутньої професійної діяльності з

позицій морально-етичних та загальнолюдських цінностей. Духовний розвиток майбутнього фахівця є детермінантою його професійної підготовки у вищому закладі освіти визначається як цілеспрямований, особистісно-орієнтований і спеціально організований навчально-виховний процес удосконалення інтелектуальної сфери, упорядкування й ієрархізації духовно-моральних цінностей, почуттів та емоцій. Одними з провідних засобів розвитку духовної сфери особистості студента постають елементи національної культури наділені потужним педагогічним потенціалом.

Відродження духовності українського народу, його історії, традицій, культури, мови набуває особливої актуальності в сучасних умовах, позаяк сприятиме формуванню національно свідомої особистості, здатної оберігати й примножувати духовні надбання українського народу. Перед вищою школою постає завдання – створити комплексну, науково обґрунтовану систему розвитку духовних цінностей студентської молоді (з чітко розробленим, сучасним науково-методичним забезпеченням її реалізації), орієнтовану на духовно вільну, творчу, гармонійно розвинену особистість, природною потребою якої стане збереження й примноження культурних надбань рідного народу.

Науково-методичне забезпечення реалізації системи повинно наповнитись духовним, моральним і соціальним потенціалом, тісно пов'язаним з традиціями етнічної, філософської, художньої культури та з психологічно вивіреном впливом на духовний світ сучасного студента.

З-поміж пріоритетів розвитку сучасної української вищої освіти чільне місце надається прилученню студентської молоді до системи цінностей, культури і традицій українського народу, вихованню шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови; ознайомленню з культурою народів світу; формуванню культури міжетнічних та міжособистісних взаємин.

Водночас формування духовного світу особистості на національному ґрунті передбачає зміни у ціннісній парадигмі означеного процесу.

Педагогічний потенціал обраних елементів національної культури вбачаємо в їх комплексному залученні у процес виховання (за умови ретельного добору й змістовного навантаження), що дозволить сприяти духовному розвитку особистості студента.

Активізація їх використання в освітньому процесі вищої школи орієнтуватиме студентську молодь до самопізнання й самовдосконалення.

До важливих завдань модернізації системи вищої освіти України належить розвиток науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу закладів вищої освіти. Підтверджується це тим, що їх наукова діяльність за Законом України "Про вищу освіту" розглядається як обов'язковий чинник підготовки здобувачів вищої освіти в університеті і повинна базуватись на

максимальній інтеграції освіти і науки. Відтак інтеграція освітньої та наукової складових у діяльності ЗВО є необхідною умовою якісної підготовки фахівців, розвитку та реалізації інтелектуальних, творчих здібностей науково-педагогічних працівників і студентської молоді, вагомим чинником розвитку наукового й інноваційного потенціалу держави. Вхідження України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору актуалізує потребу в обґрунтуванні концепції та методології реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів.

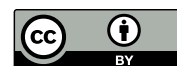
Вища освіта є одним із важливих чинників міжнародного позиціонування, чинником забезпечення стійкого й поступального розвитку країни. Зміна ролі університетського знання, стан якості вищої освіти, системний вплив глобалізації виводить проблему забезпечення якості вищої освіти на перші позиції суспільного та академічного порядку денного. Постає гостра необхідність здійснення системних, ринково орієнтованих перетворень в освітній галузі з метою підвищення якості надання освітніх послуг, зміни ціннісних орієнтирів у вищій освіті, забезпечення індивідуалізації й лібералізації освітнього процесу.

#### Список використаних джерел

1. Зеленов Є.А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів : монографія. Київ : Академія, 2019. 207 с.
2. Марусенко О.І. Виявлення духовно-моральних орієнтирів та ціннісних пріоритетів сучасного студентства. *Вісн. Львів. ун-ту*. 2016. Вип. 21. ч. 1. С. 250-258.

**Малік О.,**  
старший викладач кафедри  
образотворчого мистецтва,  
ДЗ "Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені  
К. Д. Ушинського", м. Одеса

УДК 37.04



#### НОВІТНІ СПРЯМУВАННЯ НА ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ПНПУ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

**Вступ.** Зміна статусу та політичних реалій в Україні з набуттям незалежності прискорила радикальні зміни в житті країни і зокрема освітньому та мистецькому просторі. Молодь завжди тонко відчуває тенденції розвитку в мистецтві та науці

і тому прагне сучасних дійових рішень, потребує змін в освіті. За останні чотири роки (коронавірус, російська військова експансія, мало численність студентських кадрів загалом по Україні) на ХГФ ПНПУ імені К. Д. Ушинського кардинально змінився навчальний процес: онлайн-навчання, лекції в сховищах, багато студентів навчаються дистанційно з закордоння... Педагогічна практика вже не може існувати в звичних формах і змушена стати у відповідність до вимог часу.

**Теоретична частина.** Вже більше 30 років наша країна існує як незалежна європейська держава. Ми відцурались від "радянського минулого", прагнемо єднання з цивілізованим світом у всіх сферах існування нашої спільноти. Певні зміни відбуваються і в освітньому процесі на художньо-графічному факультеті ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. З'явилася можливість корегувати процес освіти, орієнтуючись на досягнення Європейських та світових держав. Це перш за все відхід від системи радянської освіти, одноманітного класично-академічного світогляду, закладеного ще в часи панування "соціалістичного реалізму" в СРСР. Часи минули, змінився суспільний лад в Україні, а кадри виконавців тої програми все ще лишаються деінде на місцях, і працюють за старими канонами. Але часи невпинно йдуть вперед, і вже молодь прийшла до керівництва факультету, а з ними настала пора змін в навчальному закладі. Можливо не всі новітні пропозиції так просто приживляються на наших теренах, але справа зрушила з місця. Більше уваги приділяється до вподобань студентської спільноти – і сучасні методи з'являються на нашому факультеті. А саме на разі вже є вибірккові навчальні дисципліни, які студенти самі обирають (і їх буде більше); з'явилося нове сучасне обладнання в учбово-творчих майстернях; завдяки постійному інтернету розширюється світогляд студентів та освітян факультету; ми вже не дивуємося такій формі навчання як онлайн-освіта, регулярно проводяться консультації на платформі [teams.microsoft.com](https://teams.microsoft.com), в факультетському просторі відкриваються щомісяця нові різнопланові художні виставки, проходять майстер-класи, відбуваються поїздки до музеїв і галерей, інші творчі заходи. Тепер у нас з'явилися такі дисципліни як практикум з асамбляжу, медіа-мистецтво, практикум з колажу, сучасне українське мистецтво в контексті світового арт-простору, стилізація в анімалістичному жанрі, курс абстракції, планується концептуальний малюнок та інше.

Крім цього студенти та викладачі активно проводять свої спільні творчі проекти на теренах сучасних галерей Одеси та інших міст. Існують, започатковані в ХГФ, міжнародні арт-змагання "Рожевий бульдозер", які вже всьоме (з 2012 по 2023 р.), попри всі складнощі нашого часу, пройшли з успіхом в онлайн просторі на Фейсбуці.



Рис. 1. (1) Процес онлайн-навчання на Художньо-графічному факультеті Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 2024 р.; (2), (3) Виставка та практичний момент з одноденного пленеру студентів та викладачів на подвір'ї Худграфу, 2023 р.

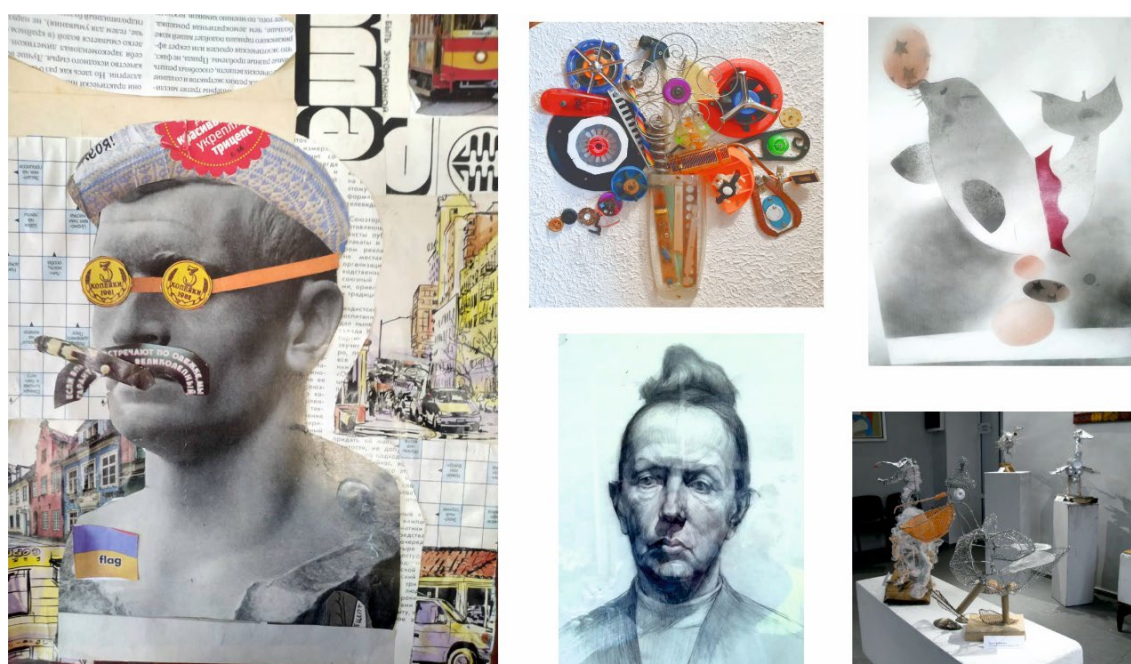


Рис. 2. Студентські роботи з вибірових та навчальних дисциплін, 2023 р.

Вперше в Одесі в 2020 році була проведена виставка-змагання "АРТБИТВА двох поколінь Х та Z" в 3 етапи, з присудженням 1, 2, 3 місць та цінних подарунків. Вчетверте в минулому році відбулась виставка "Одеський колаж" при активній участі викладачів та студентів ХГФ. Активно запрацювали одноденні пленери на подвір'ї художньо-графічного факультету, які неодмінно мають широку популярність серед студентської спільноти. Незважаючи на складнощі набору студентів, ми маємо повний, зростаючий склад студентів ХГФ. При цьому у нас також існує і класично-академічна форма навчання, яка повільно перетворюється на сучасні форми. І ми, "Одеський худграф", якому в цьому році буде незабаром 60 років, тримаємо руку на пульсі.



Рис. 3. (1), (2) Одноденний весняний пленер 2024 р., в якому прийняли участь викладачі та студенти ХГФ ПНПУ ім. Ушинського; (3) Афіша до майстер-класу з ознайомлення з традиціями степового південного розпису Одещини, 2024 р.

**Висновки.** На разі в Україні вже закрито достатня кількість вузів, які неспроможні задовільнити запити студентства та суспільства. Багатовекторність напрямків навчальних програм, змагальність в учбовому процесі, доєднання до сучасних форм навчання, мистецький полістилізм – ось орієнтири стратегії для перемоги в конкурентній боротьбі в мистецько-освітньому просторі України в першій половині XXI століття.



Рис. 4. Обкладинки каталогів виставок, в яких прийняли участь викладачі та студенти ХГФ ПНПУ ім. Ушинського, 2020 – 2023 рр.

### Список використаних джерел

1. АРТБИТВА двох поколінь Z та X – 2020. Всеукраїнська виставка-змагання художників-концептуалістів. Каталог учасників виставки / Ред. Малік О.В.; авт. вступ. ст. Ольга Котова. Олексій Малік. - Одеса, 2020. - 28 с.
2. Одеський колаж – 2022. II одеська виставка художників. Каталог учасників виставки / Ред. Малік О.В.; авт. вступ. ст. Катерина Піменова. - Одеса, 2022. - 8 с.
3. Одеський колаж – 2023. III одеська виставка художників. Каталог учасників виставки / Ред. Малік О.В.; авт. вступ. ст. Катерина Піменова. - Одеса, 2023. - 14 с.
4. Рожевий бульдозер – 2023. Міжнародне бієнале арт-змагання сучасних художників. Споглядач. International biennial art competition "Pink bulldozer 2023" Observer. Каталог учасників / Ред. Малік О.В.; авт. вступ. ст. А.І. Носенко. - Одеса, 2023. - 46 с.



5. Фауна-фест – 2023. Групова виставка художників-аніمالістів. Каталог учасників / Ред. Малік О.В.; авт. вступ. ст. А.І. Носенко. - Одеса, 2023. - 8 с.

6. <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.6928477633862356&type=3>

**Потьомкіна Н. З.,**

УДК 378.091.31.014.6.04.018.43(043.2)

Ph.D. (доктор філософії

у галузі соціальної роботи),

викладач кафедри психології,

педагогіки та філології,

Харківська державна академія

культури, м. Харків



## СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ: ВІД УСПІХУ ДО РИЗИКІВ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

**Вступ.** Протягом тривалого часу система вищої освіти провідних країн світу декларує активне впровадження та функціонування студентоцентричних підходів до навчання, що акцентують увагу на потребах та інтересах студентів. Модернізуючи освіту до європейських стандартів, Україна також не залишається осторонь трансформаційних процесів. Однак, разом з позитивними аспектами імплементації цієї педагогічної стратегії у систему державної вищої освіти, доцільним буде зауважити ймовірність виникнення і потенційних ризиків, які можуть вплинути на академічні результати, якість освіти в цілому та, відповідно, майбутній професіоналізм галузевих фахівців. Розуміння цих проблем має вирішальне значення для подальшого вдосконалення освітнього процесу та перегляду основних засад його суб'єкт-суб'єктної організації.

Слід констатувати, що у європейському просторі ідея студентоцентрованого навчання зародилася в багатьох закладах освіти ще від початку їх заснування. У контексті цивілізаційної еволюції зарубіжні науковці були і залишаються в авангарді впровадження новаторських ідей (наприклад, Д. Біггс (J. Biggs) є засновником та провідним дослідником концепції навчання з розумінням) та висловлення прогресивних поглядів щодо використання новітніх технологій та підходів у навчанні та викладанні задовго до глобальної цифровізації та діджиталізації освітнього простору (наприклад, Д. Лорілард (D. Laurillard) однією з перших порушила питання використання цифрових технологій в навчальному процесі). У сучасних педагогічних підходах США широко використовується концепція Д. Меріла (D. Merrill) "Перші принципи викладання" ("First Principles of Instruction"), яка дозволяє науковим та науково-педагогічним працівникам

розробляти науково-методичний матеріал для дисциплін таким чином, аби задовольнити потреби студентів та досягнути їх максимального компетентнісного розвитку та фахового становлення. Вітчизняні науковці Н. Гришина, О. Заблоцька, І. Ніколаєва, В. Лиходід, А. Рижанова, Н. Сосницька, Н. Чернишова, І. Шахова, Г. Шевчук та ін. зауважують на пріоритетності для вищої освіти студентоцентризму, як передумови формування фахівця принципово нового ґатунку в умовах становлення інформаційного суспільства. Інші ж науковці розглядають студентоцентрований підхід з огляду на постать викладача, від якого вимагається зміна рольової позиції та комунікативного стилю взаємодії (І. Завгородній, В. Капустник, В. Лісовий, В. Марковський та ін.) та цілісного системного підходу до принципово нової підготовки (М. Бойко, Л. Рябовол та ін.). З огляду на суб'єктність самого здобувача вищої освіти будують дослідження Л. Гула (самостійна робота студентів), Ю. Сорока (соціально-політична сфера), С. Коляденко та І. Літяга (соціальна сфера), зазначаючи високі результати інтеграції студентоцентрованого підходу, однак, не уникаючи думки щодо тонкощів та більш виражених специфічних умов його впровадження. Так, Н. Кушнарєнко та А. Соляник, розглядаючи підготовку документознавців, зауважують необхідність "наскрізного характеру щодо етапів освітнього процесу та орієнтації на кінцевий результат навчання" [2, с. 35]. У цьому контексті вважаємо за доцільне здійснити спробу у систематизації та узагальненні наявних теоретичних зауваг науковців та ідентифікації власних міркувань щодо можливих суперечливих проявів студентоцентрового підходу, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Метою** даного дослідження є виявлення та узагальнення ймовірних перешкод чи ризиків студентоцентризму для сучасної вищої освіти з поглибленням розуміння їх впливу на ефективність освітнього процесу та результатів навчання в цілому.

**Результати дослідження.** Актуальність студентоцентрованого підходу до навчання в умовах дистанційності здобуття вищої освіти надзвичайно важлива у сучасному освітньому контексті. За останні роки дистанційна форма навчання стала надзвичайно популярною та актуальною у світі та, особливо, в Україні (неформальна та формальна освіти), що зумовлено не тільки розвитком технологій, а й вимушеним переходом до онлайн-формату через епідеміологічну ситуацію, повномасштабне вторгнення країни-агресора на територію нашої держави та окупацію великої кількості східних територій. Зважаючи на це, студентоцентроване навчання набуває особливого значення, оскільки сприяє активному залученню студентів до освітнього процесу та забезпечує індивідуалізований підхід до кожного учасника, створення сприятливих умов для самореалізації студентів, індивідуалізацію навчання та розвиток студентського самоврядування. В. Бахрушин доречно зауважує, що в Європейському освітньому просторі

"студентоцентрований підхід розглядається не як самоціль, пільги чи поступки студентам, а як важливий фактор формування майбутніх лідерів для успішних і конкурентоспроможних громад, професійних спільнот, держав тощо" [1, с. 5].

Здійснивши аналіз законодавчої бази України щодо реалізації вищої освіти (Закон України "Про вищу освіту" [3], Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [4]), відзначимо, що законодавство прямо закріплює принципи студентоцентрованого навчання для забезпечення якісної освіти європейського стандарту, що задекларовано у наступних постулатах: *автономія та академічна свобода* закладів вищої освіти (ЗВО) для можливості створення студентоцентричного середовища та свободи у розробці власних освітніх програм та політики, адаптованої до потреб і вподобань студентів; *забезпечення якості та акредитація* завдяки встановленим механізмам забезпечення дотримання ЗВО високих стандартів у наданні освіти (періодичне оцінювання освітніх програм та інституційної діяльності з акцентом на результати, які приносять безпосередню користь студентам); *участь і представництво студентів*, що полягає у залученні студентів до процесів прийняття рішень у ЗВО (наприклад, представництво в керівних органах, участь у розробці навчальної програми та механізми зворотного зв'язку для ефективного вирішення проблем і переваг студентів); *гнучкі навчальні вектори*, які задовольняють різноманітні потреби студентів і стилі навчання (денне, заочне, дистанційне, дуальне навчання та альтернативні методи оцінювання для студентів із різними графіками та зобов'язаннями); *послуги підтримки* для покращення загального досвіду студентів (наприклад, академічне консультування, професійна орієнтація та доступ до таких ресурсів, як бібліотеки, лабораторії та технологічна інфраструктура); *акцент на результатах навчання*, який вимагає не просто виконання вимог навчального курсу за спеціальністю та відповідною освітньо-професійною програмою, а й компетентнісного опанування освітою, коли студенти здобувають відповідні навички та знання, застосовні до обраних ними галузей і майбутньої кар'єри; *інклюзивність і різноманітність* шляхів створення освітнього середовища, яке поважає та відзначає унікальне походження та погляди всіх студентів, впровадження політики закладу для вирішення питань на засадах справедливості, доступу, рівних можливостей для успіху та відсутності будь-яких форм дискримінації.

Загалом зауважимо, що остання редакція ЗУ "Про вищу освіту" [3], Стратегія розвитку вищої освіти [4] та ін. нормативні документи відображають цілісне державне прагнення сприяти студентоцентричному підходу, який надає пріоритет потребам, уподобанням та успішності студентів у системі вищої освіти. Ефективно впроваджуючи ці положення, ЗВО можуть створити середовище, сприятливе для навчання, інновацій та особистісного зростання для всіх студентів. Однак, аналіз цих аспектів, особливо в контексті дистанційного

формату здобуття освіти, дозволяє помітити не тільки зазначені позитивні, а й приховані сумнівні прояви студентоцентрованого підходу в сучасній вищій освіті, які можуть виявлятися на двох основних рівнях:

1) на рівні здобувача: *брак мотивації та самодисципліни* в самоорганізації, плануванні та раціонального розподілу навантаження у процесі опанування навчальних курсів; *зниження критичного мислення та саморефлексії* як результат занадто сильної підтримки викладачем думки здобувачів та надмірного акценту на дотриманні їх освітніх вподобань; *"менталітет права" та недостатня відповідальність студентів* через очікування ними постійного сприятливого ставлення до себе, без докладання до цього відповідних зусиль або не відповідаючи прийнятим академічним стандартам; *освітня нерівність* як результат зосередженості на задоволенні потреб та вподобань привілейованих студентів, ігноруючи при цьому маргіналізовані або недостатньо представлені групи;

2) на рівні викладача: *ризик затягування процесу прийняття рішень* щодо виконання здобувачами завдань та їх оцінювання при занадто великому зосередженні на думці кожного студента; *зниження ролі викладача як експерта та авторитету*, що може обмежити можливості студентів отримати від нього необхідні знання та досвід; *знижена академічна вимогливість та "інфляція оцінок"*, оскільки викладачі можуть відчувати тиск, щоб поставити вищі оцінки, аби задовольнити вимоги студентів і зберегти позитивні оцінки для рейтингу здобувача та закладу освіти; *зниження рівня стандартів та вимог* щодо професійного розвитку у процесі підлаштування під потреби та думки студентів; *зменшення інтелектуального розмаїття через створення середовища*, яке може сприяти однорідному академічному досвіду, який узгоджується з уподобаннями більшості, потенційно придушуючи незгодні точки зору та інноваційне мислення; *проблеми працевлаштування*, оскільки роботодавці можуть сприймати випускників закладів вищої освіти, які звикли до орієнтації на себе, як таких, кому бракує основних вольових та дисциплінарних навичок для виконання поставлених професійних задач.

**Висновки.** Об'єктивно розуміючи, що процес впровадження студентоцентрованої особистісно-орієнтованої технології навчання в Українській системі вищої освіти іще на початкових етапах, зауважимо, що надмірна студентоцентрованість у сучасній вищій освіті, що має спрямованість на визнанні пріоритету потреб студентів і покращенні їх освітнього досвіду, може призвести до певних недоліків та обмежень як на рівні студента – у розвитку професійних та особистісних компетентностей, так і на рівні викладачів. Наведені можливі ризики підкреслюють важливість переоцінки балансу між задоволеністю потреб студентів без шкоди для академічних стандартів, певної суворості та розвитку основних навичок для майбутнього успіху, а також академічною ретельністю.

Перспективи майбутніх досліджень можуть бути скеровані на глибше занурення в розуміння тонких наслідків стратегій і тактик, орієнтованих на студентів на прикладі освітнього середовища конкретних закладів освіти зі специфічною галузевою спрямованістю та відповідною фаховою підготовкою.

### Список використаних джерел

1. Бахрушин В. Реалізація засад студентоцентрованого підходу в законодавстві України про вищу освіту. Університети і лідерство, 2018. № 1. С. 3-13.
2. Кушнарєнко Н., Соляник А. Студентоцентрований підхід у підготовці фахівців документознавчого профілю. Вісник Книжкової палати, 2022. № 10. С. 32-43.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VIII. Дата оновлення: 28.05.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 10.06.2024).
4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> (дата звернення: 20.05.2024).

**Тур О. М.,**

д-р наук із соц. комунікацій, професор,  
професор кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва,  
Кременчуцький національний університет  
імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

**В. В. Шабуніна,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва,  
Кременчуцький національний університет  
імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

УДК 378.147:347.78



## ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ ШЛЯХІВ, МЕТОДІВ ТА ІНСТРУМЕНТІВ УНЕМОЖЛИВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, що став можливим завдяки досягненням науково-технічного прогресу, не тільки відкрив шлях широкого доступу до інформації та знань для студентів, викладачів, науковців, а й безпрецедентно актуалізував проблематику дотримання академічної доброчесності. У закладах вищої освіти сьогодні активно порушуються проблеми академічної культури, адже науковими розробками нарівні з науково-педагогічними працівниками активно займаються і здобувачі освіти.

Академічна доброчесність нині посідає чільне місце серед орієнтирів освітньої діяльності, має етичну природу й закріплена в етичних і правових нормах.

Розуміючи, що в сучасному цивілізованому світі дотримання кодексу академічної доброчесності – це не лише питання іміджу та репутації закладу освіти або учасника освітнього процесу, заклади вищої освіти ставлять перед собою комплекс завдань, серед яких – сформуванню в здобувачів освіти культуру наукового пошуку, компетентності написання наукових робіт та їх апробації, а також позиціонування та представлення себе широкому загалові як професійного науковця, здатного відчувати новації та потреби суспільства.

Академічна доброчесність – відносно нове поняття для української системи освіти, незважаючи на те що у світі цей термін відомий вже майже три сторіччя, передусім у контексті академічних кодексів честі. Так, поява кодексу честі в академічному контексті датується 1736 роком, коли в коледжі Вільяма та Мері, штат Вірджинія (США), з'явився збірник норм того, що вважається чесним та етичним в середині академічної спільноти [1]. Витоки сучасної академічної доброчесності сягають 1960 року, коли після соціологічного опитування, ініційованого кількома науковими установами США, виявилось, що 75% опитаних зізнались у списуванні, після чого більшість університетів почали декларувати серед основних вимог до студентів – доброчесне ставлення до навчання [2].

Пошук шляхів, методів та інструментів унеможливлення академічної недоброчесності в освітньо-науковій спільноті понині є предметом наукових досліджень і дискусій. Зокрема, ґрунтовними є колективні наукові дослідження "Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених" та "Академічна чесність як основа сталого розвитку університету", здійснені за науковою редакцією Н. Сорокіної, Т. В. Фінікова, А. Артюхова, І. Дегтярьової [3; 4]. Автори приділили значну увагу академічній доброчесності молодих науковців, її ролі у дослідницькій кар'єрі, а також організаційно-технічним та правовим аспектам академічної чесності як запоруки розвитку освітніх закладів. Правове забезпечення академічної доброчесності освіти в Україні дослідив у своїй праці В. Галуцько, з'ясувавши юридичну природу академічної доброчесності як об'єкта правових відносин на основі системи філософських, правових і загальнонаукових чинників, що детермінують доброчесність як соціальне та правове явище, та розкривши складну соціальну та правову природу доброчесності, що відповідає європейським критеріям країн-учасниць ЄС [5]. Правове поле протидії академічній недоброчесності змістовно проаналізувала й Я. Тицька [6]. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті, зокрема зміст поняття "академічна доброчесність", дослідила у праці О. Чумак [7]. Проблематику, пов'язану з дотриманням

академічної доброчесності у закладах вищої освіти, окреслили Ю. Малогулко та М. Затхей [8]. Психологічні аспекти, зокрема чинники толерантності здобувачів освіти до академічної недоброчесності, дослідила І. Тодорова [9]. Не залишилася поза увагою дослідників [10] проблема академічної недоброчесності, пов'язана з використанням у навчальному процесі ChatGPT. Порівняльну характеристику європейського та національного контекстів академічної культури дослідника здійснила О. Семенов [11]. Сутність і фундаментальні цінності академічної доброчесності дослідив В. Сацик у роботі "Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти?" [12]. Спираючись на дослідження Міжнародного центру академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики, Університет Клемсон в Південній Кароліні, який розробив документ "Фундаментальні цінності академічної доброчесності" [13], автор сформулював фундаментальні цінності академічної доброчесності, подані у табл. 1.

Таблиця 1

**Фундаментальні цінності академічної доброчесності [12]**

Чесність	Академічні спільноти доброчесності просувають пошук істини й знання через інтелектуальну та особисту чесність у процесі навчання, викладання, наукових досліджень і надання сервісів по дорученню адміністрації
Довіра	Академічні спільноти доброчесності стимулюють і покладаються на клімат взаємної довіри. Клімат довіри заохочує і підтримує вільний обмін ідеями, який у свою чергу дає можливість науковим пошукам реалізуватися найповнішою мірою
Справедливість	Академічні спільноти доброчесності встановлюють чіткі й прозорі очікування, стандарти й практики для підтримання справедливості у стосунках між студентами, викладачами та адміністративним персоналом
Повага	Академічні спільноти доброчесності встановлюють чіткі й прозорі очікування, стандарти й практики для підтримання справедливості у стосунках між студентами, викладачами та адміністративним персоналом
Відповідальність	Академічні спільноти доброчесності покладаються на принципи особистої відповідальності, що підсилюється готовністю окремих осіб і груп подавати приклад відповідальної поведінки. Підтримують взаємно узгоджені стандарти, а також вживають належних заходів у випадку їхнього недотримання
Мужність	Для розбудови й підтримання академічних спільнот доброчесності потрібно більше, ніж просто вірити в фундаментальні цінності. Трансформація цінностей від розмов про них до відповідних дій, їхнє відстоювання в умовах тиску і труднощів потребує рішучості, цілеспрямованості і мужності

Отже, українське освітнє середовище усвідомлює потенційні внутрішні та зовнішні чинники, які зумовлюють академічну недоброчесність, а також постійно працює над розробленням та імплементацією шляхів, методів та інструментів її унеможливлення.

### Список використаних джерел

1. William&Mary – Honor Code & Honor Councils, title from screen; access mode: <http://www.wm.edu/offices/deanofstudentsg/services/studentconduct/honorcodeandcouncils> (дата звернення: 19.06.2024).
2. Чуканова С. Академічна доброчесність у процесі виконання наукових досліджень. Американська бібліотека НаУКМА. URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10936/Chukanova\\_Akademichna\\_dobrochesnist.pdf?sequence=1](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10936/Chukanova_Akademichna_dobrochesnist.pdf?sequence=1) (дата звернення: 19.06.2024).
3. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
4. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету : монографія / Т. В. Фініков та ін. ; за ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
5. Галунько В. В. Правове забезпечення академічної доброчесності освіти в Україні. Дис. ... доктора філософії за спеціальністю 081 "Право" (галузь знань 08 "Право"). Київ, 2023. 229 с.
6. Тицька Я. "Академічна доброчесність" та "Академічна відповідальність" у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право*. 2018. № 11. С. 192–195.
7. Чумак О. В. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2017. № 2 (20). URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v2\\_17/%D0%A7%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v2_17/%D0%A7%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf) (дата звернення: 19.06.2024).
8. Малогулко Ю. В., Затхей М. В. Проблеми академічної доброчесності в вищих навчальних закладах. *Знання. Освіта. Освіченість : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. з різноманітних проблем сучасної освіти*, URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcwr/all-hcwr-2018/paper/viewFile/3857/3456> (дата звернення: 19.06.2024).
9. Тодорова І. Психологічні чинники толерантності студентів до академічної недоброчесності. *Психологія і особистість*. 2019. № 2. С. 116–131.
10. V. Shabunina, V. Sarancha, V. Maslak, O. Shevchenko and O. Tur, Educational Potential of ChatGPT: Teaching Tool for Students' Competencies Development, 2023 *IEEE 5th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*, Kremenchuk, Ukraine, 2023, pp. 1-6.
11. Семенов О. Європейський та національний контексти академічної культури дослідника: досвід реалізації проекту ЕРАЗМУС+ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ. *Український*



*Щорічник з Європейських Інтеграційних Студій: Україна Європейський союз: від партнерства до асоціації.* Луцьк, Терен, 2019. С. 320–330.

12. Сацик В. М. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти? 2017, URL : <http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti> (дата звернення: 19.06.2024).

13. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition). International Center for Academic Integrity, Clemson University. 2012. URL : [http://www.academicintegrity.org/icaei/assets/AUD\\_Integrity\\_Quotes.pdf](http://www.academicintegrity.org/icaei/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf) (дата звернення: 19.06.2024).

**Шевченко І. Ю.,**

УДК 378

д-р екон. наук, професор,  
декан факультету управління та бізнесу,  
професор кафедри економіки і підприємництва,  
Харківський національний автомобільно-  
дорожній університет, м. Харків



## **РЕЙТИНГ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З АКРЕДИТАЦІЙ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ**

У 2023 р. Центр міжнародних проєктів "Євроосвіта" вперше презентував рейтинг закладів вищої освіти України за критерієм акредитацій освітніх програм Національним агенством із забезпечення якості вищої освіти.

Нагадаємо, що фундаментальної зміни акредитаційні процедури в Україні зазнали у 2019 році, коли функція акредитації освітніх програм закладів вищої освіти була передана від Міністерства освіти і науки України до на той момент новоствореного Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Тому новий рейтинг закладів вищої освіти України, презентований у травні 2023 р. широкому загалу Центром міжнародних проєктів "Євроосвіта", охоплював результати акредитацій освітніх програм закладів вищої освіти за новою процедурою саме за період 2019-2022 рр. У 2023 р. заклади вищої освіти були ранжовані за значенням результуючого показника  $R_a$ , який розраховується за наступною формулою:  $R_a = 0,25K_a + 0,15K_z + 0,4K_y - 0,2K_n$ , де  $K_a$  – загальна кількість акредитованих освітніх програм;  $K_z$  – кількість акредитованих освітніх програм, визначені як "зразкові";  $K_y$  – кількість акредитованих терміном на 1 рік освітніх програм, які визначені як "умовні";  $K_n$  – кількість освітніх програм, що

пройшли акредитаційну експертизу, але не отримали сертифікат про акредитацію і отримали статус "не акредитація" [1]. Попри важливість нового рейтингу у 2023 р. його не було включено до академічного рейтингу закладів вищої освіти "Топ-200 Україна 2023", який також щорічно презентується Центром міжнародних проєктів "Євроосвіта" [2].

Натомість у 2024 р. рейтинг закладів вищої освіти за критерієм успішності акредитаційних експертиз освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (відповідно, за період 2019-2023 рр.) став складовою академічного рейтингу закладів вищої освіти "Топ-200 Україна 2024" із вагою 0,055 [3]. Цей факт сприяв приверненню більшою уваги до рейтингу закладів вищої освіти України за критерієм акредитацій освітніх програм Національним агенством із забезпечення якості вищої освіти. Слід зазначити, що і в самому рейтингу закладів вищої освіти за критерієм успішності акредитаційних експертиз освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти відбулися певні зміни: зокрема було переглянуто вагу факторних індикаторів і результуючий показник  $R_a$  формувався вже наступним чином:  $R_a=0,5K_a+0,1K_z+0,3K_y-0,1K_n$  [4], тим самим врахувавши ефект масштабу та сприявши покращенню позицій закладів вищої освіти з великою кількістю освітніх програм (табл. 1).

Таблиця 1

**Топ-50 закладів вищої освіти України за результатами акредитаційних експертиз освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [1; 4]**

Назва закладу вищої освіти	Рейтингове місце		Δ, місяць*
	2023 р.	2024 р.	
Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"	1	1	-
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	2	2	-
Київський університет імені Бориса Грінченка	3	5	+2
Національний університет "Львівська політехніка"	4	3	-1
Національний університет біоресурсів і природокористування України	5	4	-1
Сумський державний університет	6	8	+2
Національний технічний університет "Дніпровська політехніка"	7	6	-1
Національний університет "Кієво-Могилянська академія"	8	13	+5
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова	9	9	-
Національний університет харчових технологій	10	14	+4
Національний університет цивільного захисту України	11	17	+6
Харківський національний університет радіоелектроніки	12	28	+16
Полтавський державний аграрний університет	13	23	+10

Продовж. табл. 1

Державний університет інфраструктури та технологій	14	25	+11
Національна академія Служби безпеки України	15	43	+28
Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова	16	44	+28
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія	17	33	+16
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова	18	55	+37
Український Католицький Університет	19	29	+10
Івано-Франківський національний медичний університет	20	56	+36
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця	21	20	-1
Національний університет "Острозька академія"	22	34	+12
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука	23	71	+48
Полтавський державний медичний університет	24	99	+75
Хмельницький національний університет	25	22	-3
Одеський національний економічний університет	26	60	+34
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка	27	26	-1
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	28	15	-13
Буковинський державний медичний університет	29	69	+40
Дніпровський державний медичний університет	30	72	+42
Національний університет фізичного виховання і спорту України	31	70	+39
Державний біотехнологічний університет	32	32	-
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського	33	57	+24
Закарпатська академія мистецтв	34	64	+30
Харківська державна академія дизайну і мистецтв	35	53	+18
Донецький національний технічний університет	36	63	+27
Запорізький державний медичний університет	37	74	+37
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого	38	73	+35
Національний університет охорони здоров'я ім. Шупика	39	81	+42
Військова академія (м. Одеса)	40	84	+44
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	41	36	-5
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця	42	49	+7
Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова	43	82	+39
Університет економіки та права "Крок"	44	66	+22
Університет менеджменту освіти	45	65	+20
Львівський державний університет внутрішніх справ	46	85	+39
Київський національний університет культури і мистецтв	47	79	+32
Національний фармацевтичний університет	48	75	+27
Львівський торговельно-економічний університет	49	50	+1
Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут	50	101	+51

Запровадження рейтингування закладів вищої освіти за результатами акредитаційних експертиз освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти та включення даного рейтингу до методики формування академічного рейтингу закладів вищої освіти "Топ-200 Україна" сприятиме підвищенню уваги керівництва закладів вищої освіти до питання успішного проходження акредитаційних процедур та, тим самим, більш відповідальному ставленню гарантів, проєктних груп, груп забезпечення до проєктування та вдосконалення освітніх програм і навчальних планів, розробки навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, вибору методів навчання та викладання, залучення здобувачів вищої освіти до наукової роботи, неформальної освіти, процесів внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Важливим аспектом рейтингування закладів вищої освіти за результатами акредитацій освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти є накопичувальний формат бази формування рейтингу, що надає повне уявлення в ретроспективі щодо якості освітніх програм конкретного закладу вищої освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Рейтинг акредитацій освітніх програм ЗВО України 2019-2022. *Євроосвіта*. URL: <https://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=7874>.
2. Рейтинг університетів України "Топ-200 Україна 2023". *Євроосвіта*. URL: <https://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=7923>.
3. Рейтинг університетів України "Топ-200 Україна 2024". *Євроосвіта*. URL: <https://euroosvita.net/index.php/?category=1&id=8252>.
4. Рейтинг ЗВО України за результатами акредитаційних експертиз 2019 – 2023. *Євроосвіта*. URL: <https://euroosvita.net/index.php/?category=1&id=8189>.

**СЕКЦІЯ 6. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ**

**SECTION 6. ADULT EDUCATION**

**Семигіна Т. В.,**

д-р політ. наук, професор,  
Академія праці, соціальних  
відносин і туризму, м. Київ

**Рашкевич Ю. М.,**

д-р техн. наук, професор, член Агентства,  
Національне агентство кваліфікацій, м. Київ

УДК 374.1



**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МІКРОКВАЛІФІКАЦІЙ**

**Вступ.** Мікрокваліфікації (англ. мовою "micro-credentials") – це сучасна форма навчання, яка передбачає здобуття специфічних знань і навичок через невеликі, модульні освітні програми. Такі програми є відносно короткими (зазвичай, 5-15 кредитів ЄКТС), спрямованими на оперативне задоволення конкретних потреб ринку праці та професійного розвитку. Вони часто реалізуються в гнучкому форматі та за допомогою цифрових інструментів, включаючи масові відкриті онлайн-курси, воркшопи, які супроводжуються стажуванням, а також сертифікатні програми, що дозволяє інтегрувати навчання в повсякденне життя та робочий графік.

Зростання популярності мікрокваліфікацій зумовлене кількома факторами. По-перше, сучасний ринок праці вимагає постійного оновлення знань і навичок через швидкі технологічні та соціальні зміни. По-друге, традиційні освітні програми не завжди здатні швидко адаптуватися до нових вимог, тоді як мікрокваліфікації забезпечують необхідну актуальність навчання. По-третє, мікрокваліфікації дозволяють фахівцям підтвердити свої компетентності через офіційні сертифікати або цифрові бейджі, що спрощує процес їхнього визнання роботодавцями [2; 3].

Згідно з Рекомендацією Ради Європейського Союзу від 2022 року щодо європейського підходу до мікрокваліфікацій для навчання впродовж життя та підвищення здатності до працевлаштування [5], європейські країни мають упровадити системи накопичення мікрокваліфікацій. Це дозволить отримувати повнішу кваліфікацію, зберігати мікрокваліфікації у базах даних, до яких, наприклад, можуть мати доступ роботодавці. Отже, мікрокваліфікації слід розглядати як важливий елемент освіти дорослих у цифровізованому світі.

Особлива увага у документі ЄС приділяється забезпеченню якості мікрокваліфікацій, що сприяє формуванню довіри як серед роботодавців, так і серед здобувачів, а відтак і визнанню мікрокваліфікацій ринком праці.

**Мета** дослідження полягає у визначенні – на основі вивчення міжнародного досвіду – ключових аспектів забезпечення якості мікрокваліфікацій.

**Основні результати.** Висока якість мікрокваліфікацій гарантує, що отримані знання і навички відповідають сучасним стандартам і потребам ринку праці. Це сприяє піднесенню конкурентоспроможності тих, хто завершив короткострокове навчання, на ринку праці та допомагає роботодавцям знайти кваліфікованих фахівців. Крім того, забезпечення якості мікрокваліфікацій сприяє прозорості та визнанню цих програм на національному та міжнародному рівнях.

Аналіз міжнародних норм та досвіду [1; 6; 8] дає підставити визначити, що *критерії оцінки якості мікрокваліфікацій* можуть охоплювати:

1. Зрозумілість та конкретність: мікрокваліфікації повинні бути чіткими та зрозумілими для цільової аудиторії, вони повинні містити належну інформацію про очікувані результати навчання, обсяг матеріалу, рівень складності та інші ключові показники.

2. Адаптивність до потреб цільової групи: мікрокваліфікації мають бути спрямовані на задоволення потреб та очікувань конкретної цільової групи. Вони повинні відповідати потребам ринку праці або особистісним цілям тих, хто навчається.

3. Оцінка досягнень навчання: механізми оцінки, що використовуються для визначення досягнень тих, хто вчиться, повинні бути об'єктивними та надійними.

4. Відповідність стандартам якості: Мікрокваліфікації повинні відповідати встановленим стандартам якості та критеріям, які прийняті у національних та міжнародних документах, зокрема ESD-15 [9].

5. Забезпечення доступності для широкого кола здобувачів: розробка адаптивних програм навчання, використання різних форматів навчання та ресурсів, зокрема, дотримання принципів вебдоступності [4].

6. Моніторинг та оцінка результатів навчання: розроблення такої системи, яка дає змогу визначити, наскільки ефективно мікрокваліфікації відповідають своїм цілям та очікуванням. Має бути налагоджена система звітності для відстеження успішності програм мікрокваліфікацій та їхнього впливу на випускників ЗВО та тих, хто опанував лише короткострокове навчання.

Рекомендація ЄС [5], зокрема, звертає увагу, що забезпечення якості мікрокваліфікацій може бути, як внутрішнім, так і зовнішнім.

*Внутрішнє забезпечення якості* має містити всі наступні елементи: (1) загальну якість самої мікрокваліфікації; (2) якість освітньої програми, що веде до отримання мікрокваліфікації (за необхідності); (3) відгуки осіб, що навчаються,

про досвід навчання, що веде до отримання мікрокваліфікації; відгуки колег, в тому числі інших провайдерів і зацікавлених сторін, про досвід навчання, що призвів до отримання мікрокваліфікації [5; 6].

Впровадження нових коротких освітніх програм у цифрову екосистему провайдера мікрокваліфікацій може вимагати нових інструментів та підходів до управління, зокрема моніторингу та оцінювання.

Провайдери мікрокваліфікацій повинні розробити процедури оцінки та валідації мікрокваліфікацій. Це передбачає визначення критеріїв отримання мікрокваліфікацій та процедури підтвердження досягнень тих, хто навчається. Це вимагає ретельного визначення очікуваних результатів короткострокового навчання і наявності певних стандартів якості оцінювання. Забезпечення чесності та недопущення плагіату чи інших видів академічного шахрайства важливе для підтримання якості мікрокваліфікацій.

Управління мікрокваліфікаціями також вимагає розвитку цифрових систем для реєстрації, накопичення та передачі інформації про досягнення студентів, тих, хто навчається, та видачу мікрокваліфікацій. Це включає в себе системи управління навчанням (LMS) та електронні портфоліо.

Для забезпечення внутрішньої якості мікрокваліфікацій у системах, що їх генерують, можна використовувати наступні механізми:

1. Внутрішні процедури контролю якості, які передбачають оцінку та моніторинг якості мікрокваліфікацій протягом всього їхнього життєвого циклу. Це може включати внутрішні аудити, регулярні оцінки та оновлення змісту та методології. Цей процес може охоплювати збір та аналіз даних про успішність здобувачів, їх задоволеність програмою, а також ступінь використання отриманих знань та навичок у практичній діяльності.

2. Стандартизація процесів: Встановлення стандартизованих процесів розробки, впровадження та оцінки мікрокваліфікацій для забезпечення послідовності та якості результатів.

3. Навчання та підтримка персоналу: Забезпечення належного навчання та підтримки персоналу, який відповідає за розробку та надання мікрокваліфікацій, щоб вони могли ефективно впроваджувати внутрішні процедури контролю якості [3].

Що стосується *зовнішнього забезпечення якості мікрокваліфікацій*, то механізми такого контролю можуть охоплювати наступне:

1. Експертна оцінка: Залучення зовнішніх експертів або комісій для проведення оцінки якості мікрокваліфікацій. Ці експерти повинні мати значний досвід у відповідній предметній області та бути незалежними від організацій, які розробляють або надають мікрокваліфікації.

2. Залучення стейкхолдерів: Впровадження механізмів залучення різних стейкхолдерів, таких як роботодавці, представники громадськості, професійні асоціації тощо, для оцінки якості мікрокваліфікацій та їхньої відповідності вимогам ринку праці та суспільства.

3. Публічна звітність: Забезпечення прозорості та відкритості у процесах зовнішнього контролю якості шляхом публікації результатів оцінок, звітів та інших важливих документів.

4. Міжнародне порівняння: Порівняння якості мікрокваліфікацій з міжнародними стандартами та кращими практиками відповідної галузі. Цей підхід дозволяє виявляти сильні та слабкі сторони системи мікрокваліфікацій та розвивати її відповідно до міжнародних норм.

5. Акредитація коротких освітніх програм (мікрокваліфікацій). У закордонному досвіді поширено, особливо якщо йдеться про регульовані професії, зовнішня перевірка мікрокваліфікацій уповноваженими структурами з метою забезпечення якості та надійності їхніх програм. Наприклад, у США Національна асоціація соціальних працівників акредитує програми професійного розвитку, що дає змогу використати отримані навчальні кредитні програми при проходженні повторного ліцензування [7]. В Ірландії, приміром, всі мікрокваліфікації – незалежно від предметної області – акредитуються Ірландською асоціацією університетів [10].

**Висновки та рекомендації.** Мікрокваліфікації відіграють значущу роль у сучасній системі освіти, оскільки забезпечують оновлення знань і навичок відповідно до потреб ринку праці, сприяють підвищенню конкурентоспроможності випускників та задовольняють вимоги роботодавців. Висока якість мікрокваліфікацій є критично важливою для їх визнання як на національному, так і на міжнародному рівнях. Це вимагає визначення та використання виразних критеріїв оцінки якості, належного внутрішнього та зовнішнього контролю процесів, а також прозорих процедур акредитації відповідних освітніх програм.

Україні необхідно розробити національну стратегію щодо впровадження мікрокваліфікацій, яка б включала чіткі критерії якості, механізми акредитації та процедури визнання мікрокваліфікацій на ринку праці. Важливо забезпечити відповідність коротких освітніх програм (сертифікатних програм, післядипломного навчання, навчання на робочому місці тощо) міжнародним стандартам, що сприятиме їх визнанню у країні та за кордоном. Це включає вивчення та адаптацію до вітчизняних реалій кращих практик забезпечення якості освіти дорослих з інших країн.

### **Список використаних джерел**

1. Рашкевич Ю., Семигіна Т. Аналіз можливостей упровадження мікрокваліфікації в Україні та інших європейських країнах. *Освітня аналітика України*. 2024. № 1 (27). С. 110-122.



2. Рашкевич Ю., Семигіна Т. Мікрокваліфікації (micro-credentials) і розвиток освітніх систем. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конференції*. Київ-Тернопіль: Крок, 2022. С. 229-233.

3. Семигіна Т., Рашкевич Ю. Мікрокваліфікації як освітній тренд та виклик для вищої освіти. *Університети і лідерство. 2023. № 16*. С. 77-89.

4. Семигіна Т.В., Шкуро В.П., Новак А.С. Врахування стандартів вебдоступності при розробленні навчальних онлайн-платформ. *Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання: матеріали I Міжнар. наук. конф.* Вінниця: УКРЛОГОС Груп, 2023. С. 69-73.

5. Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability / Council of the EU, 2022. URL: <https://bit.ly/3SaYFrJ>.

6. Guide to design, issue and recognise micro-credentials / ETF, 2023. URL: <https://bit.ly/46ZfHgW>.

7. Licensure Requirements / University of Pittsburgh, 2024. URL: <https://bit.ly/3Xr2VWR>.

8. Microcredentials striving to combine credibility and agility / CEDEFOP, 2024. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/9192\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9192_en.pdf).

9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / ENQA, 2015. URL: <https://bit.ly/4copsrz>.

10. What are Micro-Credentials? / IUA, 2024. URL: <https://bit.ly/4eoMDUy>.

**СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ НАУКИ**

.....

**SECTION 7. SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES**

**Брич Л. В.,**

УДК 351

канд. наук з держ. упр.,  
доцент кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти,  
Національний університет  
"Львівська політехніка", м. Львів



**ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЙОГО ВПЛИВ  
НА РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ  
В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ**

Інтеграція штучного інтелекту в систему державного управління суттєво вплинула на розвиток людського капіталу, передвіщаючи революційний зсув у тому, як керуються та надаються державні послуги. Здатність цієї технології обробляти та аналізувати величезні обсяги даних з безпрецедентною швидкістю та точністю відкрила нові можливості для підвищення ефективності, прозорості та участі громадян у діяльності уряду. Наслідки цього зсуву глибокі і торкаються як співробітників органів державного управління, так і ширшу громадськість, якій вони служать. По-перше, впровадження складних алгоритмів та технологій машинного навчання покращує процеси прийняття рішень у рамках державного управління. Використовуючи ці технології для аналізу тенденцій, прогнозування результатів та оптимізації розподілу ресурсів, уряди можуть приймати обґрунтованіші політичні рішення. Відтак, це прямо впливає на розвиток людського капіталу, оскільки політика може бути більш точно адаптована до потреб населення, чи то в освіті, охороні здоров'я чи послуг з працевлаштування. Результатом є більш чуйна та ефективна система державного управління, яка краще обслуговує своїх громадян та сприяє загальному благополуччю суспільства. Використання цих технологій у державному управлінні потребує робочої сили, що має новий набір навичок. Співробітники повинні володіти не лише своїми традиційними адміністративними функціями, але й інтерпретувати аналіз даних, керувати цифровими платформами та розуміти етичні наслідки використання технологій [1-3].

Прозорість та підзвітність державних операцій також підвищуються за рахунок стратегічного застосування цих технологій. Автоматизуючи процеси та використовуючи аналіз даних, уряди можуть зменшити кількість людських

помилки та упередженості, зробивши свою діяльність більш прозорою. Доступ громадськості до інформації покращується, що дозволяє громадянам приймати більш обґрунтовані рішення та забезпечувати підзвітність своїх урядів. Це сприяє більш залученому та поінформованому громадянству, що є важливим компонентом сталого людського капіталу у будь-якому суспільстві. Крім того, автоматизація рутинних завдань у сфері державного управління вивільняє людські ресурси, дозволяючи їм зосередитися на більш складних та творчих діях щодо вирішення проблем. Цей перехід від ручних, повторюваних завдань до більш стратегічних ролей може підвищити задоволеність роботою державних службовців, що призведе до вищого рівня залучення та продуктивності співробітників. Результатом є більш мотивована та ефективна робоча сила, здатна впроваджувати інновації та покращувати надання державних послуг. Однак інтеграція цих технологій у державне управління також створює проблеми, які потрібно ретельно вирішувати. Ризик звільнення робочих місць через автоматизацію, особливо для посад з низькою кваліфікацією, вимагає вжиття запобіжних заходів щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації порушених працівників. Уряди повинні збалансувати ефективність, досягнуту завдяки технологіям, з необхідністю розвивати та підтримувати робочу силу, стійку перед технологічними змінами. Це включає створення можливостей для навчання протягом усього життя і розвитку кар'єри в державному секторі.

### Список використаних джерел

1. Лижник Ю.Б., Бочарова Ю.Г. Ризикологія та економіка змін: методичні рекомендації з вивчення дисципліни [Текст] / М-во освіти і науки України, Донець. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, Каф. маркетингу та менеджменту; Кривий Ріг : [ДонНУЕТ], 2022. 78 с.
2. Юрчишин В. Виклики і ризики розгортання кризових процесів в Україні та напрями економічної політики їх запобігання. Київ: Заповіт, 2017. 156 с.
3. Pelinescu, E., 2015. The Impact of Human Capital on Economic Growth. *Procedia Economics and Finance*, 22, p.184-190.



**Годжал С. С.,**

УДК 94(477).15:94(32)/82

канд. іст. наук, старший викладач  
кафедри історії ім. проф. М. П. Ковальського,  
Національний університет "Острозька  
академія", м. Острог



## **ЛІТЕРАТУРА СТАРОДАВНЬОГО ЄГИПТУ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАРКА АНТОНОВИЧА**

Марко Антонович – організатор громадсько-політичного та наукового життя української діаспори, український історик, дослідник історії України, біографістики, літературознавець та публіцист, один із визначних представників закордонного українства. Єгиптологічні дослідження в його науковій творчості займають важливе місце. Сучасна українська дослідниця О. Романова вважає його одним із "засновників української єгиптології" [5, с. 327-341]. Українська єгиптологічна наука розвивалась доволі повільно. Заслуга ж М. Антоновича як одного із засновників єгиптології, на її думку, полягала в тому, що він перший здійснив фаховий переклад українською мовою серії літературних пам'яток Давнього Єгипту [7, с. 82-87]. Своєю чергою, Л. Винар говорить про М. Антоновича: "Він був правдоподібно єдиним українським професійним єгиптологом на еміграції" [4, с. 271-277].

У 1936–1939 рр. М. Антонович навчався у Карловому університеті в Празі на кафедрі єгиптології у всесвітньо відомого єгиптолога, засновника єгиптологічної школи в Чехії Франтішека Лекси. Після переїзду до Мюнхена в 1945 р. дослідник продовжив свої студії з єгиптології у професора Мюнхенського університету доктора А. Шарффа [7, с. 84].

Власна бібліотека М. Антоновича, яку він збирав, також сприяла детальному вивченню єгиптології. О. Романова вважає, що саме під впливом свого наставника та вчителя Ф. Лекси М. Антонович задумав перекласти українською мовою низку важливих текстів Стародавнього Єгипту, в основному літературних, та видати їх як антологію. Усі ці переклади мали розміщуватися під рубрикою "З антології єгипетської літератури" [5, с. 327-341].

Першим опублікованим твором, який переклав М. Антонович, була оповідь "Про приреченого принца" [1, с. 59-65]. У журналі "Сучасність" у 1966 р. вийшов переклад зразка давньоєгипетської літератури "Казка про двох братів" [2, с. 47-57]. У 12 номері журналу "Сучасність", у тій же рубриці "З антології єгипетської літератури", було опубліковано відразу декілька перекладів М. Антоновича. Перших два становлять своєрідний жанр єгипетської писемності – це листи до

покійників. В одному з них розповідається про шанобливе ставлення до померлої, в іншому – навпаки, вдівець висловлює претензії до покійної дружини, вважаючи, що саме вона винна в його теперішніх негараздах. Третій твір знайомить читача з написами з гробниці Уні (виходячи з тексту, Уні – це державний службовець у Стародавньому Єгипті). У тексті можна простежити інформацію щодо традиції поховання та вірувань єгиптян у загробне життя [3, с. 44-59]. Про фаховість перекладу М. Антоновича свідчить те, що саме його переклад використала О. Романова при написанні свого монографічного дослідження [6, с. 62], наголосивши, що цей "високохудожній та науково точний переклад вміщено в журналі "Сучасність" [6, с. 175]. Водночас дослідниця зазначає, що багато вчених, услід за Гардінером, намагаються прочитати ім'я цариці в автобіографії Уні, і читають його як: Урет-Імтес / Верет-Амтес – М. Ліхтгайм, М. Антонович, Ю. Перепьолкін – помилково вважаючи власним іменем титул, який звичний для цариць" [6, с. 181]. Це свідчить про те, що М. Антонович підтримував же усталену історичну традицію у єгиптологічній науці.

Третім перекладом цієї антології є "Спір душі з тілом". Зміст твору – спір людини з душею, при чому з уваги на труднощі, пов'язані з належним розумінням тексту, тяжко з упевненістю сказати, хто кого переконує передчасно вмирати. М. Антонович на початку твору аналізує уже наявні переклади та підтримує одного з дослідників щодо періоду написання твору.

У перекладах М. Антоновича вдало поєднався літературний хист автора і його ґрунтовні наукові знання. Кожен переклад супроводжується короткою, але змістовною передмовою, в якій подано характеристику джерела, основні етапи його дослідження в єгиптологічній науці та найбільш вагомні переклади європейськими мовами [7, с. 85]. Оповіді, перекладені М. Антоновичем, були опубліковані протягом одного року. Варто погодитись з О. Романовою, що переклади є фаховими та літературними, кожний з якого супроводжується характеристикою та коментарями, що допомагає пересічному читачеві познайомитись із творами давньоєгипетського письма.

### Список використаних джерел

1. Антонович М. Про приреченого принца. З антології єгипетської літератури. *Сучасність*. 1966. № 8 (68). С. 59–65.
2. Антонович М. Про двох братів. З антології єгипетської літератури. *Сучасність*. 1966. № 9 (69). С. 47–57.
3. Антонович М. Листи до мерців. Напис з гробниці Уні. Спір душі з тілом. З антології єгипетської літератури. *Сучасність*. 1966. № 12 (76). С. 44–59.
4. Винар Л. Пам'яті д-р Марка Антоновича. *Український історик*. Нью-Йорк ; Київ; Львів ; Острог ; Торонто ; Париж, 2004–2005. Ч. 3–4 (163–164). С. 271–277.

5. Романова О. Єгиптологічні студії Марка Антоновича. *Схід і захід цивілізацій*. До ювілею Ю. М. Кочубея : зб. наук. статей / упор. О. Василюк. Київ, 2012. С. 327–341.

6. Романова О. Добродісна людина в Стародавньому Єгипті за автобіографічними текстами від Давнього до Середнього Царства. Київ, 2011. С. 62.

7. Романова О. Історія розвитку єгиптологічних досліджень в Україні. *Східний світ*. 2003. № 4. С. 82–87.

**Данилевич А. П.,**

канд. іст. наук, асистент

кафедри етнології та краєзнавства,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка, м. Київ

УДК 94:061.213(477)"19/20"



## ТРАДИЦІЙНА КУХНЯ МОЛДОВИ

Національна кухня є важливим аспектом культурної ідентичності кожного народу, відображаючи його унікальність, історію та традиції. Це не просто асортимент страв, але й спосіб життя, спадок, який передається з покоління в покоління. Національна кухня формується під впливом різноманітних факторів, таких як клімат, доступність продуктів, культурні та релігійні традиції, соціальний статус населення. Клімат визначає доступність та види продуктів, що вирощуються в регіоні, що в свою чергу впливає на асортимент страв. Релігійні та культурні традиції встановлюють правила харчування, накладаючи заборони та обмеження на вживання деяких продуктів. Соціальний статус населення також відіграє важливу роль у формуванні національної кухні, оскільки від нього залежить доступність продуктів та способи їх приготування. Простота та доступність інгредієнтів, традиційні методи приготування та унікальні рецепти – все це робить національну кухню особливою та визначною для кожного народу. Вона відображає культурні цінності, підтримує національну ідентичність та є невід'ємною частиною культурного доробку кожного народу. Молдова, розташована на перетині різних культур та народів, має багату кулінарну спадщину, яка відображається у різноманітних стравах та кулінарних традиціях. Національна кухня Молдови вражає своєю унікальністю, вона поєднує в собі елементи турецької, грецької, румунської та української кухні, а також має власні, унікальні рецепти та техніки приготування. З точки зору етнології національна кухня є важливим елементом формування національної ідентичності, оскільки

вона відображає культурні та історичні традиції народу, його багату історію та традиції, а також гостинність та теплоту молдаван. Сучасна молдовська кухня поєднує в собі традиційні рецепти та нові кулінарні тенденції, що робить її дуже цікавою та привабливою для гурманів з усього світу. Кулінарні традиції, рецепти та страви відображають особливості культури, звичаї, спосіб життя та історичні події кожного народу. Вони є невід'ємною частиною його спадщини і сприяють утриманню та передачі цінностей з покоління в покоління. Обмін кулінарними традиціями та стравами сприяє зближенню різних культур та розширенню культурного кругозору. Метою є розкриття культурного багатства країни через її кулінарні традиції, опис історії формування кухні, основних інгредієнтів та страв, що є символами національної культури. Також має на меті показати вплив історичних, географічних та культурних факторів на формування кулінарної традиції Молдови, а також висвітлити роль її кухні в сучасному житті країни.

При аналізі роботи були використані праці Павловської А.В., Квилинкової Е.Н., Філімової Н.В., Хопійянен О.А. тощо.

Традиційна кухня Молдови – це багатий гобелен, зітканий із впливів сусідніх країн. Географічне розташування Молдови відкрило її кухню для поєднання смаків і технік різних культур, сприяючи її різноманітності та витонченості. Вплив балканської, грецької, турецької та української кухонь залишив свій відбиток на традиційних молдавських стравах, сформувавши спосіб поєднання інгредієнтів і приготування страв. Це культурне злиття призвело до різноманітної та ароматної кулінарної спадщини, яка демонструє історичні зв'язки та спільні кулінарні традиції регіону.

Центральне місце в традиційній молдовській кухні займають основні інгредієнти, які складають основу багатьох страв. Загалом, географічне розташування Молдови з її сприятливими природними та кліматичними умовами дозволяє вирощувати різноманітні інгредієнти, такі як фрукти, овочі, виноград, м'ясо птиці та продукти вівчарства, що створює унікальний кулінарний ландшафт. Основні продукти, такі як мамалига, каша з кукурудзяного борошна, схожа на поленту, і чорба, ситний суп, є символом молдовських кулінарних традицій. Ці страви часто включають місцеві інгредієнти, такі як: виноград, фрукти, різні овочі, продукти з вівчарства та птахівництва. М'ясо відіграє визначну роль у молдавській кухні, а такі страви, як манжа, мусака та паприкаш, демонструють різноманітність баранини, свинини, яловичини та птиці в традиційних рецептах. Крім того, традиційна практика розведення овець у Молдові призвела до давнього приготування бринзи, розсольного сиру, виготовленого з овечого молока, що відображає глибоко вкорінені сільськогосподарські звичаї регіону, які збереглися протягом століть. Молдавські страви часто включають такі начинки, як гарбуз, горіхи, сири тощо. Відображаючи достаток сільського господарства в регіоні, квасоля та овочі складають основу багатьох перших і других страв у традиційній молдовській

кухні, підкреслюючи важливість свіжих місцевих продуктів у кулінарних традиціях. Загалом, географічне розташування Молдови з її сприятливими природними та кліматичними умовами дозволяє вирощувати різноманітні інгредієнти, такі як фрукти, овочі, виноград, м'ясо птиці та продукти вівчарства, що робить внесок у виразний та яскравий кулінарний ландшафт країни.

На кулінарну спадщину Молдови глибоко вплинуло безліч історичних і географічних факторів. Історична доля молдавського народу відіграла вирішальну роль у розвитку молдавської кухні, сформувавши з часом її унікальні смаки та страви. Крім того, стратегічне положення Молдови вздовж стародавніх торговельних шляхів також залишило тривалий вплив на її кулінарні традиції, представивши в регіоні різноманітні інгредієнти та технології приготування.

Сезонні та місцеві продукти відіграють вирішальну роль в автентичності та смаковому профілі молдавської кухні. Акцент на використанні свіжих сезонних інгредієнтів гарантує, що страви не лише мають аромат, але й відображають сільськогосподарські практики та кулінарні традиції регіону. Включаючи сезонні фрукти, овочі та трави у свої рецепти, молдавські кухарі відзначають щедрість кожної пори року та створюють страви, які є яскравими, поживними та глибоко пов'язаними із землею. Така увага до сезонності не тільки покращує смак традиційних молдавських страв, але й сприяє стійкості та глибшому оцінюванню місцевої харчової екосистеми.

Вплив сусідніх кухонь та культур на молдавську кухню є невід'ємною частиною формування та розвитку кулінарної традиції цієї країни. Молдова, знаходячись у центрі Східної Європи, історично була місцем зустрічі та переплетіння різноманітних культурних, етнічних та кулінарних впливів.

1. З румунською кухнею у молдавців спільні багато страв та інгредієнтів. Наприклад, мамаліга (кукурудзяна каша) є популярною стравою як у Молдові, так і в Румунії. Також багато румунських страв, таких як сарма, мамаліга з сиром (bulz), супи та солонинка, також широко популярні серед молдавців.

2. З української кухні в молдавську також проникали різноманітні страви та традиції. Наприклад, борщ, вареники та кутя – усі ці страви, які є традиційними для української кухні, знаходять своє місце у молдавській кулінарії. Також вплив української кухні відображається у використанні різних інгредієнтів та способах приготування страв.

3. У зв'язку з тим, що частина території Молдови колишній час була під владою Османської імперії, турецька кухня також залишила свій слід у молдавській кулінарії. Страви, такі як кебаб, долма (голубці), баклажани та різноманітні солодощі, зберігли свою популярність у молдавському харчуванні.

4. Болгарська кухня також внесла свій внесок у формування молдавської кулінарії. Страви, такі як мусака, лютеница (паприкаш), таратор (холодний суп з квасолями та огірками), відомі та популярні серед молдавців.



Вплив сусідніх кухонь та культур на молдавську кухню надає їй різноманітності, багатства смаків та традицій. Цей перехресний вплив допоміг створити унікальний ідентичний характер молдавської кулінарії, який відображає різноманіття та багатство культурного спадку цієї країни.

Традиційна молдавська кухня представляє різнобарв'я смаків і текстур, що відображає історичну та культурну спадщину країни. Кукурудза займає центральне місце в багатьох популярних стравах, таких як мамалига, полента на основі кукурудзи, яка є основним продуктом у молдавських домогосподарствах. Мамалига, основний продукт молдавської кухні, є традиційною стравою з кукурудзяного борошна, яка займає особливе місце в серцях місцевих жителів. Ця круто зварена каша, що також популярна в регіонах Західної України, є найвідомішою національною стравою, яка втілює суть молдавської кулінарної спадщини. Мамалига відома своєю простотою приготування, зазвичай вимагає кукурудзяного борошна, води, масла та сиру в різних пропорціях. Страва високо цінується за її харчову цінність, багату вуглеводами, дарує відчуття ситості; універсальність мамалиги дозволяє подавати її як самостійну страву, так і як гарнір до різноманітних м'ясних та овочевих страв.

Поряд з мамалигою, кукурудзяні супи та гарніри додають глибини та різноманітності кулінарному ландшафту Молдови. Ще одним улюбленим делікатесом на основі кукурудзи є кукурудзяні оладки, які готуються шляхом нарізання та смаження мамалиги для створення хрусткого та ароматного ласощі, яке подобається багатьом жителям Молдови. Крім того, кукурудзяна крупа, ситна страва, є популярним вибором серед молдаван, демонструючи універсальність і важливість кукурудзи в їхній кухні. Бринза, традиційна молдавська страва з овечого молока, є універсальним інгредієнтом, який займає чільне місце в різних молдавських рецептах, надаючи стравам виразний гострий смак. Пустирник, історично скромний основний продукт для селян, зазнав трансформації у високоякісну страву, яку подають у численних молдавських ресторанах, підкреслюючи адаптивність та інновації в молдавській гастрономії. Крім того, випікання хліба є не просто кулінарним завданням, а культурною традицією в Молдові, – різноманітні види хліба відображають регіональне розмаїття та освячені часом технології випікання. Для тих, хто прагне дослідити автентичні смаки Молдови, візит до країни забезпечить чудовий досвід занурення у обрану галузь, дозволяючи насолодитися справжньою сутністю молдавської кулінарної спадщини.

Placinte, ще одна культова страва молдавської кухні, уособлює різноманітність і складність традиційної молдавської випічки. Ця солонка або солодка випічка є популярним вибором для сніданку, закусок або навіть як частина святкових страв. Placinte можна наповнювати різними інгредієнтами, такими як сир, картопля, капуста або фрукти, пропонуючи широкий спектр смаків і текстур. Мистецтво приготування плацинте передавалося з покоління в покоління, і кожна родина додавала свій унікальний штрих до рецепту.

Сармале, молдовська версія голубців, надає унікальний місцевий смак страві, яку люблять у багатьох кухнях Східної Європи. Молдавська версія вирізняється використанням специфічних трав, спецій, а іноді й сметани, що огортає м'ясну начинку гострим і пікантним відтінком, унікальним для Молдови. Сармале є прикладом мистецтва поєднання простих інгредієнтів для створення страви, яка є одночасно ситною та смачною. Приготування сармале передбачає ретельний процес згортання та варіння капустиного листа до готовності, що дозволяє гармонійно поєднати смаки.

Одним із ключових культурних аспектів, пов'язаних із традиційною кухнею Молдови, є важливість гостинності та спільного харчування. Молдавська кухня – це не лише сама їжа, а й соціальні ритуали та традиції, які її оточують. Спільна трапеза з родиною, друзями та навіть незнайомими людьми є звичайною практикою в Молдові, що відображає цінність гостинності та єдності. Такий спільний підхід до обіду створює відчуття зв'язку та єдності між людьми, підкреслюючи важливість стосунків і спільного досвіду в молдовській культурі. Крім того, процес приготування та обміну традиційними стравами часто розглядається як спосіб виразити турботу та теплоту по відношенню до інших, що ще більше підсилює культурну важливість їжі за межі простого харчування.

Традиційна молдавська кухня тісно переплітається з різними святами та урочистостями, відіграючи центральну роль у святкових зборах та культурних традиціях. Різні свята та події протягом року відзначаються певними стравами та кулінарними звичаями, які передаються з покоління в покоління. Наприклад, під час великих святкувань, таких як Різдво, Великдень і весілля, традиційні молдавські страви, такі як sarmale (голубці), mămăligă (полента) і plăcinte (тістечка), займають центральне місце на обідньому столі. Ці кулінарні традиції служать не тільки для живлення тіла, але й для вшанування культурної спадщини, зміцнення зв'язків між громадами та вшанування важливості кожної події. Через їжу молдавани з'єднуються зі своїм корінням, предками та спільною історією, зберігаючи свою культурну самобутність і цінності.

У наш час збереження молдовської кулінарної спадщини залишається важливим для підтримки культурної самобутності та сприяння туризму. Оскільки глобалізація продовжує впливати на гастрономічні тенденції та практики, збереження традиційних рецептів, технологій приготування їжі та харчових ритуалів стає все більш вирішальним. Нематеріальна культурна спадщина, пов'язана з молдавською кухнею, визнана Списком нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО, служить свідченням важливості захисту та популяризації кулінарних традицій. Демонструючи багатство та різноманітність молдовської кухні як місцевим жителям, так і іноземним відвідувачам, зусилля щодо збереження цієї культурної спадщини не лише сприяють культурній спадщині країни, але й стимулюють інтерес до її історії, традицій та унікальних смаків.

**Висновки.** Традиційна кухня Молдови – це важлива складова її культурної спадщини, яка віддзеркалює багатство і різноманіття історії, географії та культурних традицій цієї країни. Вона відома своєю простотою та неповторним смаком, які були вироблені протягом століть. Молдавська кухня, заснована на місцевих продуктах та традиціях готування, також відображає вплив сусідніх кухонь та культур. Румунська, українська, турецька та інші кухні залишили свій відбиток у рецептах та смаках молдавських страв, утворюючи унікальний кулінарний пейзаж. Крім того, молдавська кухня об'єднує сім'ї та спільноти через спільне приготування та прийом страв. Основні страви, які відіграють ключову роль у цій кухні, включають у себе мамалигу, сарму, пелмені, плачинди, точитуру та інші.

Отже, традиційна кухня Молдови – це не просто асортимент страв, але й жива спадщина, що продовжує відтворювати та розвивати традиції, передаючи їхню культурну спадщину від покоління до покоління

#### Список використаних джерел

1. Похльобкін В. Формування молдовської кухні. *Незалежний культурологічний часопис "І"*. 2013. № 73.
2. Каріза А. Самобутні традиції бессарабської кухні: якось скуштувавши, не забудеш. URL: <https://mahala.com.ua/novyny/samob-tn-e-tradycyy-bessarabskoj-kuhny-vkusyv-odnazhd-ne-zabudesh> (дата звернення: 10.06.2024).
3. Молдавська кухня: щедре застілля. *Жіночий журнал*. URL: <https://silikon-mag.com.ua/moldavska-kuhnya-shhedre-zastillya> (дата звернення: 10.06.2024).
4. Шаповал Л. Кулінарна Бессарабія. *День*. 2011. № 180.

**Дуць І. А.,**  
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,  
Класичний приватний  
університет, м. Запоріжжя

УДК 351



#### ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Державна політика у сфері фізичної культури та спорту часто розробляється з метою покращення національного здоров'я, сприяння соціальній згуртованості та виховання національної гордості. Кожен аспект спрямований на створення міцної основи для фізичної активності та спорту на всіх рівнях суспільства, від

громадських ініціатив до елітних спортивних змагань. Однією з основних особливостей державної політики у цій галузі є сприяння здоров'ю та добробуту населення. Уряди зазвичай реалізують програми, призначені для заохочення регулярної фізичної активності, визнаючи її роль у запобіганні захворювань, пов'язаних зі способом життя, таких як ожиріння, діабет і серцеві захворювання [1-3]. Політика може включати розвиток громадських спортивних споруд, організацію масових фітнес-заходів та освітні кампанії, які підкреслюють переваги регулярних вправ.

Державна політика включає підтримку конкурентних видів спорту на аматорському та професійному рівнях. Це може включати фінансування спортивних організацій, стипендії для спортсменів та будівництво стадіонів та інших спортивних споруд. Мета полягає у вихованні талантів та забезпеченні шляхів для спортсменів до досягнення відмінностей у своїх видах спорту, що також може підвищити репутацію країни на міжнародній арені.

Забезпечення доступності спортивних споруд та програм для всіх, незалежно від соціально-економічного статусу, статі, віку або інвалідності, є ще однією важливою особливістю політики. Це може включати субсидії або безкоштовний доступ до спортивних центрів для незахищених громад, розробку програм спеціально для людей з інвалідністю та ініціативи, спрямовані на сприяння гендерній рівності у спорті.

Інтеграція фізичного виховання у шкільну програму є поширеною політикою. Це не тільки підтримує фізичний розвиток дітей, але й навчає їх командній роботі, дисципліні та важливості здорового способу життя. Крім того, освітні програми також можуть навчати вчителів і тренерів краще здійснювати спортивну освіту ефективно. Спорт також можна розглядати як двигун економічного зростання. Держава може підтримувати спорт як сектор шляхом організації спортивних заходів, що можуть стимулювати туризм і створювати робочі місця. Крім того, розвиток місцевих спортивних виробничих галузей також може бути акцентом, що сприяє економічному розвитку через виробництво спортивного спорядження та обладнання.

Спорт є значною частиною культурної ідентичності. Державна політика може підтримувати традиційні види спорту, що мають історичне значення в країні, просуваючи їх як на національному, так і на міжнародному рівнях. Це допомагає зберегти культурну спадщину та може використовуватися для підвищення культурної дипломатії країни. Розвинені держави інвестують у дослідження та розвиток, пов'язані зі спортивною наукою, для покращення методів тренувань, підвищення продуктивності та запобігання травмам. Це може включати фінансування досліджень у галузі спортивної медицини, біомеханіки та психології. Результати не тільки користуються спортсменами, але

і можуть сприяти ширшим інноваціям у галузі здоров'я та добробуту. Ці особливості колективно демонструють, як державна політика у сфері фізичної культури та спорту є багатовимірними, інтегруючи здоров'я, освіту, економічні та культурні розгляди для створення всебічної та сталої спортивної інфраструктури.

### Список використаних джерел

1. Приходько В.В, Самойлов М.Г, Шабанова Ю.О. Фізична культура і психофізичний тренінг студентів: від теорії до практики. Навч. посіб. Дніпропетровськ: НГУ; 2014. 275 с.
2. Солтик ОО. Формування концептуальної моделі професійної діяльності викладача фізичного виховання вищого навчального закладу [автореферат]. Київ; 2003. 21 с
3. Сутула В. Фізична культура: передумови теорії. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2016;3:60–65.

**Закордонець Т. М.,**

УДК 316.346.2

здобувач другого

(магістерського) рівня вищої освіти,

ДЗ "Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського", м. Одеса

**Огорокова В. В.,**

д-р філос. наук, професор,

професор кафедри історії України,

ДЗ "Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського", м. Одеса



### PECULIARITIES OF SOLVING THE GENDER ISSUE IN ARAB COUNTRIES IN THE XX-XXI CENTURIES

The gender issue in Muslim society occupies a special place, since it indicates the evolutionary progress of society, which determines the perspective of its transformations. The call to expand the economic rights and needs of representatives of the Arab world raised the question of women's ability to improve the country's economy and lead it out of its crises. As foreign researchers point out, gender inequality in Arab countries varies greatly due to large differences in per capita income and is exacerbated by polygamy. Arab countries can adopt policies that reduce gender inequality, especially in improving women's secondary and higher education [6].

O. Yadlovska draws attention to the fact that in Muslim countries, in particular in the Asian region, gender issues are mostly perceived conservatively, taking into account the role of Islam [3, p. 139]. During a certain period, Arab women began to realize their dream of making more progress to close the gap, but after COVID-19, women are now facing greater difficulties. An estimated 1.7 million jobs have been lost in the Arab region due to the COVID-19 pandemic, including around 700,000 women-owned jobs [4].

Arab women face countless socio-political and economic challenges. Turning to social issues, the illiteracy rate among women is much higher than among men as a result of unequal access to education and information. Another vital issue is that women in Arab countries face unequal and insufficient access to healthcare. These problems are the result of traditions and stereotypes that encourage discrimination against women and allow their basic rights, such as access to health care and education, to be violated. Moreover, laws in Arab countries discriminate against women in many ways, and their access to justice is extremely limited. Moreover, there are certain economic problems that women have to face every day due to lack of awareness about their economic rights, burden of poverty on women, high unemployment rate, high participation rate in low paid jobs, both part-time and part-time. informal, occupational segregation, business and cultural barriers and, finally, inequality in the labor market. Other barriers women face relate to political participation due to lack of awareness of women's political rights, inequality between both sexes in positions of power and discrimination against women in leadership positions. Last but not least, women have to deal with cultural issues and sexist behavior [4].

However, it cannot be said that the situation with gender inequality is the same in different Arab countries. Given that there are common aspects of similarity throughout the region that necessarily create commonality between them, there is still a range of differences/diversity that ranges from extreme traditionalism to a fairly liberal nature, with varying degrees of presence of the two poles [5]. The inclusion of Arab countries in globalization processes and the penetration of information and communication technologies into the region have opened the path to gender equality for Arab women. In 2000, Arab women received passports for the first time, and the Supreme Court upheld the right of married women to travel abroad without the consent or accompaniment of a spouse (or father and brother).

Significant changes in granting women the right to vote took place in the first decade of the 21st century. In one by one the countries of the Persian Gulf, women received the right to vote. So, in 1998, women got the opportunity to vote in Qatar, in 2001 – in Bahrain, in 2003 – in Oman, in 2005 – in Kuwait, in 2006 – in the United Arab Emirates, in 2011 – in Saudi Arabia [1, p. 27].

In Kuwait, after forty years of women's struggle for their rights, the country's highest legislative body amended the law on parliamentary elections, according to which Kuwaiti women received the right to choose and be elected to municipal and central authorities. In the UAE, more than forty years have also passed from the declaration of equality of all citizens to the adoption of universal suffrage. In 2006, President Sheikh Khalifa bin Zayed Al-Nagayan passed a law establishing the National Election Commission. Adoption of this law guaranteed women equal rights and freedom with men [1, p. 28].

The women's feminist movement played a big role in this. Many public organizations are engaged in the struggle for women's rights in Islam. Women activists in the Muslim world are overturning fundamentalist legal constructions of religion and law, refusing to follow traditional paradigms that force women to choose between religion and their rights. They reject the respect of the law for religious leaders and demand the right to construct an identity not only outside their cultural and religious communities, but also within them. Important in these efforts is that Muslim activists seek to apply concepts such as justice, equality and democracy not only in the public sphere, but also in the family, culture and religion – spheres traditionally defined in Western law as private and therefore , beyond any regulation [2, p. 78].

So, we can see that in the sphere of globalization processes, the struggle of women's organizations for the reform of laws, the eradication of illiteracy of women and the achievement of their participation in political activities in the specified period had certain shifts. Increasing the rights and freedoms of women requires a deep transformation in society, a rethinking of the traditional foundations on which the social structure is built.

### **Список використаних джерел**

1. Малиновська Н. Гендерний баланс в забезпеченні виборчого права у мусульманських країнах. *Гендерний журнал "Я"*. 2017. № 2. С. 25-27.
2. Сизонюк В. Є. Проблематика питання дотримання прав жінок в державах арабського світу. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2021. Том 1 № 13. С. 76-80.
3. Ядловська О. Гендерна політика в країнах Західної Азії: на шляху від дискримінації до помякшення гендерного дисбалансу. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2023. № 2. С. 138-150.
4. Doaa Salman Abdou. Increased Gender Inequality in Arab Labour Markets due to COVID-19: Causes and Solutions. *IEMed*. 2020. <https://www.iemed.org/publication/increased-gender-inequality-in-arab-labour-markets-due-to-covid-19-causes-and-solutions>.
5. Madiha ElSafty. Gender Inequalities in The Arab World Religion, Law, or Culture? *Jura Gentium. Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale*. 2005. <https://www.juragentium.org/topics/islam/mw/en/elsafty.htm>.

6. Nahla Yassine-Hamdan. Gender Inequality in the Arab World. *Contemporary Arab Affairs*. 2020. 13 (3). Pp. 25-50. [https://www.researchgate.net/publication/345923105\\_Gender\\_Inequality\\_in\\_the\\_Arab\\_World](https://www.researchgate.net/publication/345923105_Gender_Inequality_in_the_Arab_World).

**Оскірко О. П.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри гуманітарних  
та природничих дисциплін,  
Міжрегіональна академія  
управління персоналом, м. Київ

УДК 811.161.2'373.2 (477.43/44)



### **НАЗВИ ХОЛОДНИХ СТРАВ ІЗ ДРІБНО НАРІЗАНИХ ОВОЧІВ, М'ЯСА, ПРИПРАВ У СХІДНОПОДІЛЬСЬКИХ ГОВІРКАХ**

У сучасній лінгвістиці залишається сталим зацікавлення лексикою говорів як самодостатнім об'єктом пізнання. Особливу цінність має детальне вивчення тієї частини словника українських діалектів, яка пов'язана з матеріальною і духовною культурою етносу як цілості чи його окремих етнографічних груп, оскільки це здебільшого архаїчний пласт лексики, а тому має підвищену діагностуючу силу щодо діалектогенезу, вияву давніх міжетнічних і міжмовних впливів. Найменування страв української кухні описано в роботі Е. Гоци, Л. Борис, Г. Вештарт, М. Волошинової, З. Ганудель, Н. Загнітко, Є. Турчин, В. Різник. Назви холодних страв із дрібно нарізаних овочів, м'яса, приправ у говірках Східного Поділля ще не були предметом спеціального дослідження, що й визначає актуальність роботи.

Мета – здійснити лексико-семантичну характеристику номінації *страв із дрібно нарізаних овочів, м'яса, приправ*, провести етимологічний аналіз зафіксованих номенів, визначити основні моделі номінації. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: виявити функціональну активність аналізованих лексем; установити лексико-семантичні паралелі з іншими діалектами; визначити найбільш продуктивні способи утворення номенів.

Матеріалом для дослідження стали власні експедиційні записи, здійснені протягом 2018 – 2022 рр. у населених пунктах західних районів Черкащини, східних – Вінниччини, північно-східних – Одещини, північно-західних – Кіровоградщини.

Землеробський напрямок господарювання українців здавна сприяв вирощуванню сільськогосподарських культур, тим самим даючи змогу харчуватися рослинною їжею. У традиційному харчуванні українців є велика кількість холодних страв,



приготовлених із шматочків овочів, м'яса, заправлених рослинними чи тваринними жирами.

Окрім супів, борщів до традиційних українських перших холодних страв належать салати. Салат (від італ. *salato, salate* – *солоне*) – холодна страва, що готується з різних сирих, запечених на грилі, відварених чи солених, маринованих овочів та фруктів [4, с. 2]. Для приготування салатів використовують один або декілька видів овочів, м'ясо, рибу, яйця, боби, гриби, що підвищує поживну цінність страви, поліпшує та урізноманітнює її смак.

В етнографічних розвідці "Народознавство буковинців. Народна їжа українців" за редакцією Кожолянка Г. К. зафіксовано функціонування назви *са<sup>1</sup>лата, міша<sup>1</sup>нина, са<sup>1</sup>лата-міша<sup>1</sup>нина* [3, с. 50], що побутувала у ХХ ст. у говірках Буковини.

Лексема *са<sup>1</sup>лат* 'подрібнені овочі чи фрукти' (Шм, Мх, Тп, Цб, Рс, Чй, Уг, Снх, Ск, СХ, Ів, Нд, Кл, Тр, Вр, Хр, Крт, Кбр, Плн, Плс, Об, Зл, Окс, Дб, Крс, Глм, Окс, Гнн), яка є поширеною в обстеженого говірковому масиві, запозичено з італійської мови; іт. *salata* 'соління', *sale* 'сіль' [2, V, с. 168]. У словнику за загальною редакцією Б. Грінченка лексема *салата* зафіксована зі значенням *рослина* (*Lactuca, салат*), *заяча* (*Ranunculus Ficaria*). [1, III, с. 306]. Словник СУЛМ лексему подає зі значенням *са<sup>1</sup>лат* 'холодна страва з дрібно нарізаних сирих або варених овочів, зелені, яєць, іноді з м'ясом або рибою, приправлена олією, оцтом, сметаною, майонезом', 'холодна страва, приготовлена із листя цієї рослини, приправлена оцтом, сметаною' [5, IX, с. 18]. Обов'язковою стравою до обіду влітку і навесні повинен бути салат із сирих овочів, зелені [4, с. 3]. За основним продуктом салати бувають: овочеві, м'ясні, рибні, фруктові, змішані; за способом подачі – холодні та теплі.

У лексико-семантичній групі "назви страв із дрібно нарізаних овочів, м'яса, приправ" визначальними є ознаки "час приготування", "спосіб приготування", "інгредієнти".

Назва салату у східноподільських говірках залежить від його складників. Диференційну ознаку "час приготування" розрізняють назви *са<sup>1</sup>лат моло<sup>1</sup>дуй* – 'салат із свіжих огірків та помідорів' (Чй, Уг, Снх, Ск, СХ, Ів), *са<sup>1</sup>лат вес<sup>1</sup>н'аний* – 'салат із свіжих овочів' (Окс, Дб, Крс, Глм, Окс), *са<sup>1</sup>лат з моло<sup>1</sup>дойі ка<sup>1</sup>пусти* – 'салат з молоді капусти' (Цб, Рс, Чй, Уг), *са<sup>1</sup>лат із с<sup>1</sup>в'їжойі ка<sup>1</sup>пусти* – 'салат з молоді капусти з цибулею' (Шм, Мх, Тп, Цб, Рс, Чй), *са<sup>1</sup>лат з моло<sup>1</sup>дих ог'ір'к'їй* – 'салат зі свіжих огірків' (Мх, Тп, Цб, Рс), *са<sup>1</sup>лат о'с'їн:ій* – 'салат із квашених огірків, помідорів, капусти', (Тп, Мх) *са<sup>1</sup>лат с к<sup>1</sup>ваше<sup>1</sup>нойі ка<sup>1</sup>пусти* – 'салат із квашеної капусти' (Цб, Об, Зл). У досліджуваних говірках сему 'салат зі свіжої зелені та овочів' репрезентовано лексемами, утвореними за моделлю "іменник + прикметник" *са<sup>1</sup>лат зе<sup>1</sup>лений*, *с<sup>1</sup>алат с<sup>1</sup>в'їжий*, та трикомпонентними назвами

"іменник + прийменник + іменник" *са'лат із ш'чавел'а, са'лат з куку'рузи, са'лат з 'моркви*.

До святкового столу господині досліджуваного ареалу готували страву *цап* або *цап у го'род'і* – салат зі свіжих помідорів, перцю, моркви та консервованої кукурузки, горошку, ковбаси, майонезу' (Мх, Об, Зл, Цб, Чй). Традиційно страву подають у великій плоскій тарілці, інгредієнти, зазвичай, нарізають соломкою і не переміщують між собою.

У національній кухні досліджуваного регіону номенклатура способів приготування салату надзвичайно різноманітна. Найпоширенішою є салат із відвареними овочами. ДО "спосіб приготування" вплинула на появу номінацій страв, на позначення яких у східноподільських говірках уживають однослівні номінації *мішанина* – суфіксальний універбатив від словосполучення "мішати салат (перегортати, робити суміш)", *закуска* – назва мотивована від дієслова кусати "холодні рибні, грибні, овочеві, м'ясні, колбасні страви".

Особливого значення у східноподільських говірках мав *вінег'рет*, основний інгредієнтом якого є варений буряк, морква і квашена капуста, та фонетичні варіанти *віног'рет, в'ін'іг'рет, віниг'рет*. Страва користувалася попитом здебільшого на свята та під час Великого Посту, оскільки серед компонентів наявні лише овочі.

Страви, головним компонентом якого були *'варений бу'р'ак* та *к'вашена ка'пуста*, у досліджуваних говірках утворюють словосполучення за моделлю "іменник + прийменник + іменник" *са'лат із бур'а'ка, са'лат із ка'пусти, 'іменник + прийменник + дієприкметник + іменник* *са'лат із к'вас'аной ка'пусти, са'лат із 'кислой ка'пусти, са'лат іс:то'лового бур'а'ка*.

Важливого значення для приготування салатів відігравали приправи, якими заправляли страву: олія, сіль, перець, оцет, мед, хрін, часник. З мовлення діалектоносіїв фіксуємо рецепт приготування салату із квашеної капусти: *к'вашану ка'пусту 'добре 'мийу во'дойу хо'лодною / дода'йу мор'ко'юку / пе'ре'м'ішуйу / доба'ї'л'айу в'ід'варе'ній ла'ї'ровий лис'точок / 'чорний 'пере'ц' і ду'шистий 'пере'ц' / в'ін нас'тойіц'а / доба'ї'л'айу у 'салат 'сол'і і ўсе це пе'ре'м'ішуйу / у к'ін'ц'і добав'ї'ю о'л'ї'ю / пе'ре'м'ішуйу шче 'добре і са'лат го'товий //* (Записано від Панкової Алевтини Михайлівни, 1945 р. н., пенсіонерки, освіта – 8 класів. С. Плоске Балтського р-ну Одеської обл.)

Отже, у досліджуваних говірках зафіксовано назви страв, що є дериватами від назви основного інгредієнта страви *са'лат з ка'пусти, са'лат з бур'а'ка, са'лат з куку'рузи, са'лат з 'моркви*. Аналітичні найменування, утворені за моделями "іменник + прикметник" *са'лат зе'лений, с'алат с'в'іжий*, "іменник + прийменник + іменник" *са'лат із ш'чавел'а, са'лат з куку'рузи, са'лат з*

*моркви, "іменник + прийменник + дієприкметник + іменник" са'лат із к'вас'аной ка'пусти, са'лат із к'ислой ка'пусти, са'лат іс:то'лового бур'а'ка.*

### **Список обстежених населених пунктів.**

Шм. – Шамраївка, Йс. – Йосипівка, Мч. – Мечиславка, Лк. – Лукашівка, Хм. – Хомутиці, Тп. – Тополівка, Жр. – Журавка, Уг. – Угловата, Чй. – Чайківка, Пп. – Попудня, Нд. – Надлак, Окс. – Оксанино, Дб. – Добра, Гнн. – Ганнівка, Лщ. – Лішинівка, Рз. – Розсішки, Хр. – Христинівка, Сч. – Сичівка, Сн. – Синиця, СХ. – Скалівські Хутори, Нд. – Надлак, Ів. – Іванівка, Юр. – Юріївка, Снх. – Синюха, Ск. – Скаліва, Трг. – Торговиця, Рс. – Русалівка, Крт. – Крутогорб, Кбр. – Кобринове, Глм. – Гольма, Тр. – Тарасівка, Плс. – Плоске, Об. – Обжиле, Зл. – Заліське, Крс. – Красногірка, Клд. – Колодисте.

### **Список використаних джерел**

1. Грінченко Б. Д. Словарь української мови : у 4 т. Київ, 1907–1909. Т. 1–4.
2. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / ред.-кол. : О. С. Мельничук та ін. Київ : Наук. думка, 1982–2012.
3. Кожоляно Г. К. Народознавство буковинців. Народна їжа українців: навч. посіб. Чернівці : Рута, 2000. 104 с.
4. Оскірко О. П. Назви їжі та напоїв як об'єкт українського мовознавства. Філологічний часопис : зб. наук. праць. Умань : Візаві, 2017. Вип. 1 (9). С. 53–62.
5. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. І. К. Білодід та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980.

**Проценко О. В.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри мови та стилістики,  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка, м. Київ

УДК 811.161.2+81`33



## **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУЛЮВАННЯ МОВНИХ ПРАВИЛ (НА ПРИКЛАДІ ПРАВИЛА ІМЕННИКІВ НА -Р)**

Якість освіти безпосередньо залежить від якості навчальних матеріалів. Деякі з типових мовних помилок можна пояснити нечіткістю правил, поданих в навчально-методичних працях. У цій розвідці подано одне з таких правил, яке не

сприяє культурі мови, а то й спричинює помилки. Йдеться про відмінювання іменників чоловічого роду на **-р**. Труднощі у відмінюванні цих іменників пов'язані з тим, що іменники на **-р** в сучасній українській мові можуть належати до твердої, м'якої і мішаної групи.

Чинний "Український правопис" так описує поділ на три групи іменників на **-р** [3, с. 98-100] (із моїм коментарем у дужках):

– до твердої групи належать "більшість іменників на **-р**" (неінформативний пункт), "іменники *звір, комар, снігур*, які, проте, у називному відмінку множини мають закінчення м'якої групи" (винятки), "усі іменники іншомовного походження на **-ер, -ор, -ур (-юр)**" (вимагає запам'ятати перелік суфіксів із ряду співзвучних), "іменники з постійно наголошеними **-ар (-яр), -ур (-ір, -їр)**", "окремі іменники іншомовного походження на **-ар, -ур** із постійним наголосом на корені в однині та множині" (одночасне застосування трьох критеріїв – етимологічного, акцентуаційного та структурного з розлогим рядом суфіксів і нечітким окресленням "окремі іменники");

– до м'якої групи належать "частина іменників із суфіксами **-ар, -ур**, які в однині мають наголос на корені", а також "іменники, у яких у похідних відмінкових формах наголос переходить із **-ар, -ур** на закінчення" (вживання неінформативного вислову "частина іменників" і використання кількох критеріїв одночасно: мовець, щоб застосувати це правило, повинен не тільки проаналізувати структуру потрібного слова і поставити наголос, а ще й подумки провідміняти), "деякі чоловічі особові імена: *Ігор – Ігоря, Лазар – Лазаря* та ін." (невичерпний перелік); іменник *хабар* за новим правописом належить до м'якої групи (раніше був винятком і належав до твердої), проте у примітках вказано, що сполучним голосним у складних словах із *хабар* є лише **о** (тобто *хабар* непослідовно вживається як іменник м'якої групи);

– до мішаної групи належать "іменники на **-яр** (назви людей за видом їхньої діяльності), у відмінкових формах яких наголос переходить із суфікса на закінчення" (паралельне застосування формального, словозмінного, акцентуаційного і семантичного критеріїв).

Як бачимо, основною вадою правописного правила є застосування різних критеріїв (формального, етимологічного, акцентуаційного, словозмінного, семантичного). Це правило складно запам'ятати, а ще складніше застосувати на практиці: чи стане мовець у сумнівній ситуації думати про походження слова, відстежувати місце наголосу, зміну наголосу, згадувати довгий перелік суфіксів та ще й із ймовірністю помилитися в поняттях "більшість іменників", "частина іменників", "деякі імена", "та ін."?

Підручники й навчальні посібники спираються на офіційне формулювання відповідної норми у правописі. Навіть сучасні методичні розробки не позбулися теоретичної складності і практичної нечіткості, притаманних багатокроковому академічному правилу. Наприклад, в Науково-педагогічному проєкті "Інтелект України" для шестикласників правило звучить так: "Щоб визначити групу іменника на **-ар, -ур**, постав його в родовому відмінку однини. Визнач місце наголосу в утвореному іменнику. Якщо наголос падає на **-ар, -ур** – це іменник твердої групи: *командир – командира, касир – касира*. У нього з'являється закінчення **-а**. Якщо **-ар, -ур** ненаголошені – це іменник м'якої групи: *лікар – лікаря, кобзар – кобзаря*. У нього з'являється закінчення **-я**. **Винятки:** до твердої групи належать іменники **комар, варвар, долар, панцир, пластир**; до м'якої групи належать іменники **Ігор, Лазар, цар, писар, єгер, якір, кучер** (волосся). Іменники на **-яр** – назви людей за видом їхньої діяльності належать до мішаної групи: *човняр, бджоляр*. Виняток становлять іменники **муляр, столяр**, а також **ювіляр, маляр**, які належать до твердої групи. Іменники на **-яр** з іншим значенням належать до твердої групи" [2, с. 15]. Це розлоге правило, з винятками й застосуванням різних критеріїв, пропонують учням шостого класу завчити напам'ять. Практична ефективність такого методичного підходу сумнівна, а репутаційна дія шкідлива, бо відштовхує від навчального предмету, не спонукає опановувати норми рідної мови.

Щоб продемонструвати, наскільки цей сегмент граматики помилкобезпечний, було проведено невелике дослідження, у якому взяли участь студенти першого курсу Навчально-наукового інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Студентам пропонувалося заповнити таблицю, поставивши іменники на **-р** у різні відмінкові форми. Кількість помилок в одного респондента складає від 17 до 46 відсотків, тобто в середньому третина відповідей помилкові, безпомилкових робіт не було жодної. Якщо врахувати, що студенти мали час обдумати відповідь і працювали з тематичним матеріалом, то в реальному спонтанному мовленні можна прогнозувати ще більшу кількість неправильних словоформ.

Наступним завданням експерименту було визначити групу кожного з іменників і пояснити, чи впливала і як саме впливала група іменника на відмінювання слова. Четвертина опитаних відповіла, що враховувала групу, відмінюючи іменник. Проте ці студенти в половині випадків групу визначили неправильно і навіть у словах із правильно вказаною групою припустилися помилок у відмінюванні кожного другого слова. Для решти 3/4 опитаних шкільне правило виявилось практично незначущим у мовному завданні, а отже, воно й не спрацює в реальній мовній практиці. 70 % респондентів відповіли, що

керувалися не мовними правилами, а інтуїцією. Та ж невелика група студентів, що намагалася застосувати правила, не вказала чіткої мовної норми, а то й вигадувала свої "правила" (наприклад: закінчення залежить від попереднього звука або від твердості чи м'якості кінцевого **-р**). Помилки у відповідях успішних випускників шкіл, які обрали своїм фахом роботу з мовою, можуть свідчити про некоректні мовні правила.

Проведений експеримент дозволив виявити різну стійкість відмінкових форм. Найменше помилок студенти припускалися у формі називного відмінка множини. Це підказало шлях оптимізувати правило. Пропоную алгоритм визначення групи іменників чоловічого роду на **-р** за єдиним критерієм – формальним (рис. 1). Алгоритм містить лише два кроки і відштовхується від називного відмінка множини, який є, по-перше, вихідною, а по-друге, за даними експерименту, найстійкішою до помилок формою. Крок перший: ставимо іменник у називний відмінок множини, якщо в цій формі закінчення **-и**, то група тверда. Другий крок: якщо в називному відмінку множини закінчення **-і**, то група мішана за наявності суфікса **-яр** і м'яка – в усіх інших випадках.

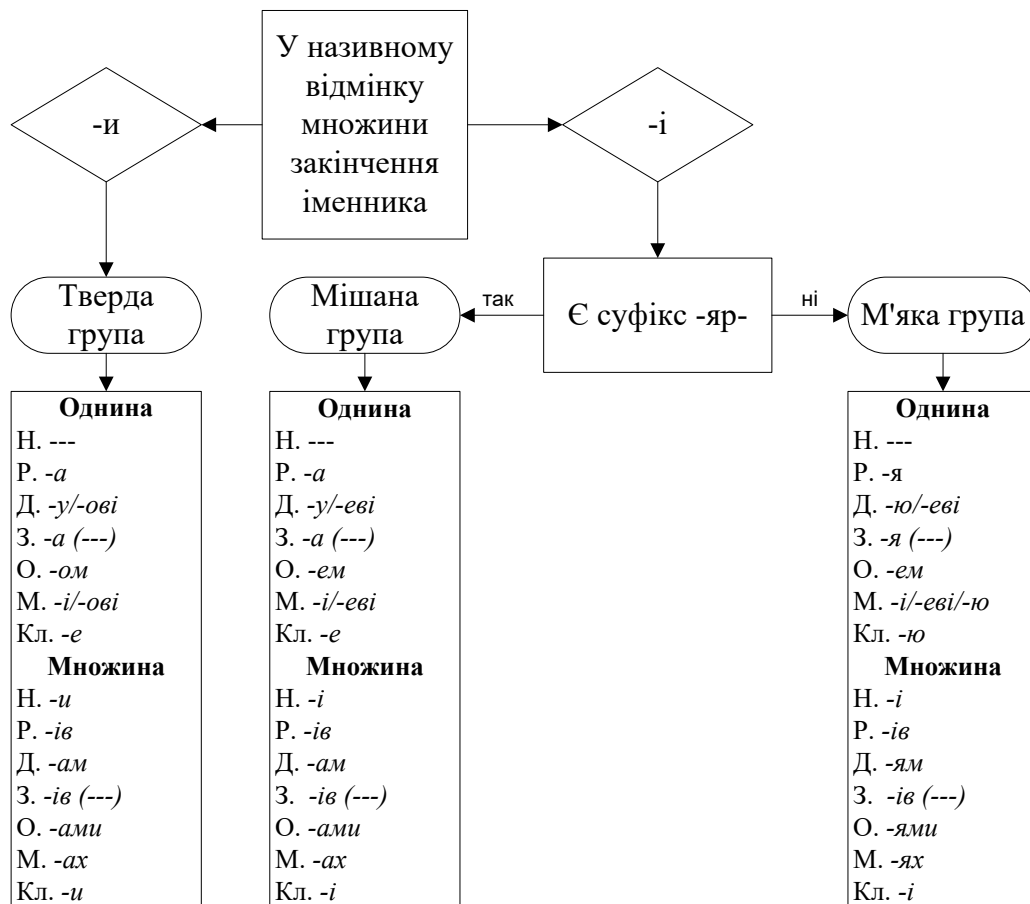


Рис. 1. Алгоритм відмінювання іменників другої відміни на **-р**

За цим алгоритмом перевірено усі (приблизно 2100 одиниць) іменники на **-р**, які подає інверсійний словник української мови [1, с. 538-550]. Винятками із

запропонованого правила є такі іменники: *алюр, вахляр, звір, комар, кав'яр, мазур, моляр, мочар, очкур, пазур, сафлор, снігур, снігур, фарб'яр*. Ці слова належать до твердої групи, хоча в називному відмінку множини мають закінчення *-і*. У чинному правописі це тільки одна з груп винятків, а в поданому алгоритмі – єдина. Перелік винятків вичерпний і короткий (всього 15 лексем, з яких не всі активного вжитку).

Запропоноване правило апробовано в освітньому процесі середньої та вищої школи в межах авторської фахової діяльності. Ширше застосування в процесі викладання української мови може підказати шляхи вдосконалення алгоритму. Варто також переглянути й інші складні у формулюванні мовні правила, зробивши їх зрозумілими й практично доцільними.

### Список використаних джерел

1. Інверсійний словник української мови / Відповід. редактор С.П. Бевзенко. К.: Наукова думка, 1985. 811 с.
2. Українська мова. 6 клас: зошит з друкованою основою: у 9 ч. Ч. 1 / І. В. Гавриш, Н. В. Семихат, С. М. Дроф'як, Н.М. Новожилова. Харків: Інтелект України, 2023. 88 с.
3. Український правопис. К.: Наукова думка, 2019. 391 с.

**Царенок А. В.,**  
д-р філос. наук, доцент,  
професор кафедри філософії та культурології,  
Національний університет "Чернігівський  
колегіум" імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів

УДК 111.852



### ЕСТЕТИКА ЯК "ХІРУРГІЯ ПРЕКРАСНОГО"

Мабуть, найпопулярніший із досить численних способів осмислення предмету філософсько-естетичних роздумів передбачає використання таких добре знаних понять як "прекрасне" та "краса". Він уможливорює висновок про естетику як про філософію прекрасного / краси, яку доцільно поставити пліч-о-пліч із гносеологією – філософією здобуття істини – та етикою – філософією добра / моралі. В результаті науковий світ отримує тріаду дисциплін, спрямованих на системне й поглиблене вивчення так званої "платонівської тріади" – істини, добра та краси. Яскравим прикладом утілення цього підходу, як відомо, є трискладове критичне вчення німецького мислителя Імануїла Канта, хрестоматійні "Критики"

якого присвячені відповідним теоретичним проблемам. Прикметне "тріо" праць кенігберзького вченого являє собою системне філософське осмислення ставлення людини до дійсності. У "Критиці чистого розуму" Імануїл Кант здійснює виклад своєї теорії пізнання, у "Критиці практичного розуму" викладено основи кантівської етики, а "Критика здатності судження" знайомить нас із філософсько-естетичними роздумами німецького любомудра.

Закріплення за поняттям "естетика" значення науки про красу або ж калістики (цей термін походить від грецького "καλός" – "прекрасне") [див., напр.: 1, с. 11] вже досить давно стало справжньою традицією. Її – й не тільки її – підвалини були закладені ще самим "батьком" естетики Александером Готлібом Баумгартеном. Не можна не визнати, що осягнення людиною дійсності неможливо уявити без звернення уваги на царини прекрасного, здатні дарувати споглядачеві насолоду. Краса не тільки вабить та милує, але й цікавить, виступає чинником глибоких розмислів: філософ воліє осмислити її (втім, як і все суще), а отже, в загальному контексті філософського дискурсу просто не може не існувати особливої сфери знань, присвяченої питанню прекрасного. Такою сферою в науковому світі й прийнято вважати естетику.

Свого часу видатний український культурний діяч Тарас Шевченко, для якого (принаймні в певні періоди його життя) теорія краси являла собою "порожню балаканину" та навіть "шахрайство", виявляв негативне ставлення, ба навіть зневагу до філософів-естетиків, і останнім є в чому справедливо дорікнути надзвичайно прямолінійному Кобзареві. Справді, як добре відомо фахівцям, у своєму "Щоденнику" Тарас Шевченко зізнається у нелюбові до естетичної науки – у "нездоланій антипатії до філософій та естетик": за словами митця, цим почуттям він проникнувся ще в студентські роки. На перший погляд, Шевченка цікавили краса, художня культура, артистична практика, але в жодному разі не царина філософських роздумів, присвячених відповідній проблематиці. "Якби ці неживі вчені естетики, ці хірурги прекрасного, замість теорії писали історію витончених мистецтв, тут була б очевидна користь" [2, с. 694], – недвозначно наголошує цей рішучий критик естетики. (Втім, слід обов'язково відзначити, що все ж часом у автора згаданого "Щоденника" з'являлася й певна повага, ба навіть серйозний пієтет до естетичного теоретизування, яке меншою чи більшою мірою відповідало його думкам (на жаль, не з усіма з них можна погодитись). Окрім того, в об'ємній літературній спадщині Кобзаря ми зустрічаємось із низкою міркувань, які неможливо не визнати теоретико-естетичними: згадаймо хоча б прикметні шевченкові розмисли про красу у природі та в мистецтві, наведені в повістях "Художник" та "Прогулянка із задоволенням і не без моралі").



Наразі напрочуд цікавими для нас постають шевченкові слова про філософів-естетиків як про "хірургів прекрасного". Наважимося зазначити, що наведеним словосполученням можна й конче варто скористатися для доволі вдатної й навіть компліментарної характеристики царини філософсько-естетичних розмислів. Дійсно, прагнучи здійснити ретельний аналіз краси, визначити її істотні риси, естетика постає своєрідною "хірургією" чи радше "анатомією" прекрасного.

Естетика – філософська дисципліна; вона претендує на статус найзагальнішої теорії, зокрема, найзагальнішої теорії прекрасного. Аналітика постає її невід'ємною супутницею. Для людини, яка, як мовиться, живе почуттями, аналіз (умовне мисленнєве розчленування) конкретної краси, хоча й здійснюваний із метою кращого її осягнення, може насправду видатись чимось недоречним і навіть образливим. Однак homo aestheticus є водночас і homo sapiens: людство живе не лишень переживаннями, й наша допитливість (поготів допитливість вченого) задовольняється не тільки в чуттєво-та емоційно-досвідний спосіб. Естетика вдається до раціонального занурення в таємницю прекрасного, що, звісно, передбачає й цілоспрямоване виділення елементів останнього, визначення його важливих характеристик (не кажучи вже про аналіз людської суб'єктивності, здатної так чи так сприймати й переживати красу). І цей спосіб, безперечно, відповідає вимогам нашого інтелекту, що, поруч із чуттєвістю, також прагне осягнути дійсність, будучи спроможним сприяти адекватнішому, чіткішому її відображенню в людській свідомості. Раціональне "схоплення" краси є природною потребою людства, закономірним і, так би мовити, законним доповненням до чуттєво-емоційного "знайомства" з прекрасним. Правильні роздуми філософа-естетика щодо об'єктів споглядання, здатних дарувати нашим відчуттям приємність, допомагають визначити критерії прекрасного, класифікувати його й, окрім того, ліпше збагнути цінність істинної краси.

До того ж, як основі художньої критики (сучасник Шевченка Віссаріон Бєлінський не без певного відсотку влучності дав останній ім'я "естетика в русі"), філософії краси доводиться вдаватися й до рятування прекрасного в царині мистецтва – до свого роду "медичної профілактики", "оздоровчих процедур", "хірургічного втручання" чи навіть "реанімації", а то й, на жаль, до "патологоанатомічного розтину-експертизи", як-от у тих випадках, коли краса успішно зведена із якогось окремо взятого художнього світу. Відповідно, бути справжнім охоронцем здоров'я й повноцінного буття цієї цінності означає виконувати вельми високу місію, й естетика може й повинна виступати в якості гідної й дієвої "хірургії прекрасного".

**Список використаних джерел**

1. Личкова В. А. Український Sacrum: ейдоси і люди під Покровом Богородиці. Чернівці : SCRIPTORIUM, 2019. 128 с.
2. Шевченко Т. Г. Кобзар. Вперше зі щоденником автора / упоряд. та комент. С. А. Гальченка; передм. І. М. Дзюби. Харків : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2014. 960 с.

**СЕКЦІЯ 8. ЕКОНОМІКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ**

**SECTION 8. ECONOMICS AND TECHNOLOGY**

**Сук П. Л.,**

УДК 657

д-р екон. наук, професор,  
професор кафедри обліку і оподаткування,  
Відокремлений підрозділ Національного університету  
біоресурсів і природокористування України "Ніжинський  
агротехнічний інститут", м. Ніжин



**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЗПОДІЛУ ВИТРАТ  
МАЙБУТНІХ ПЕРІОДІВ НА ОСНОВІ ПРИБУТКУ  
ВІД ФІНАНСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Щоб виготовляти продукцію (товари, роботи, послуги) підприємство повинне здійснювати витрати. Специфічним видом витрат є витрати майбутніх періодів (далі – ВМП). Вони відносяться на фінансові результати не в періоді виникнення, а у наступних періодах.

ВМП – грошові витрати, що були здійснені в даному періоді, але на собівартість продукції будуть віднесені в майбутньому періоді, частинами [1].

У Методичних рекомендаціях щодо заповнення форм фінансової звітності зазначено, що ВМП – це витрати, що мали місце протягом поточного або попередніх звітних періодів, але належать до наступних звітних періодів [2].

Інструкцією про застосування Плану рахунків бухгалтерського обліку активів, капіталу, зобов'язань і господарських операцій підприємств і організацій визначено, що до ВМП відносяться витрати, пов'язані з підготовчими до виробництва роботами в сезонних галузях промисловості; з освоєнням нових виробництв та агрегатів; сплачені авансом орендні платежі; оплата страхового поліса; оплата торгового патенту; передплата на газети, журнали, періодичні та довідкові видання тощо.

Облік ВМП ведуть на рахунку 39 "Витрати майбутніх періодів". За дебетом рахунку 39 відображається накопичення витрат майбутніх періодів, за кредитом – їх списання (розподіл) та включення до складу витрат звітного періоду [3; 4].

ВМП відображаються в Балансі (Звіті про фінансовий стан) (форма № 1) в активі, розділі II "Оборотні активи", статті "Витрати майбутніх періодів" (код рядка 1170) [2; 5].

ВМП розподіляють між наступними періодами за певними методами. До прикладу, одним з таких методів може бути метод розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності.

Фінансова діяльність – це діяльність, яка призводить до змін розміру і складу власного та позикового капіталів підприємства [5].

В результаті ведення фінансової діяльності можна розрахувати прибуток (збиток).

Прибуток (збиток) від фінансової діяльності обчислюється як алгебраїчна сума інших фінансових доходів і фінансових витрат.

До складу фінансових доходів відносяться дивіденди, відсотки та інші доходи, отримані від фінансових інвестицій (крім доходів, які обліковуються за методом участі в капіталі) [6].

До фінансових витрат включаються витрати на проценти (за користування кредитами отриманими, за облігаціями випущеними, за фінансовою орендою тощо) та інші витрати підприємства, пов'язані із запозиченнями (крім фінансових витрат, які включаються до собівартості кваліфікаційних активів відповідно до НП(С)БО 31 "Фінансові витрати" [7].

Фінансові доходи наводяться у статті "Інші фінансові доходи" (код рядка 2220), а фінансові витрати відображаються у статті "Фінансові витрати" (код рядка 2250) Звіту про фінансові результати (Звіту про сукупний дохід) (форма № 2) [2; 5].

Доходи, які виникають у ході фінансової діяльності підприємства, зокрема дивіденди, відсотки та інші доходи від фінансової діяльності, які не обліковуються на рахунку 72 "Дохід від участі в капіталі" відображають на рахунку 73 "Інші фінансові доходи", який має такі субрахунки:

731 "Дивіденди одержані";

732 "Відсотки одержані";

733 "Інші доходи від фінансових операцій".

Для обліку витрат на проценти та інших витрат підприємства, пов'язаних із запозиченнями використовують рахунок 95 "Фінансові витрати", який має такі субрахунки:

951 "Відсотки за кредит";

952 "Інші фінансові витрати" [3; 4].

Можна використовувати різні методи розподілу ВМП, які створюються на основі видів прибутку від фінансової діяльності, а саме на основі: 1) прибутків від дивідендів одержаних; 2) прибутків від відсотків одержаних; 3) інших прибутків від фінансових операцій та на основі інших видів прибутку від фінансової діяльності.

Розрахунок прибутку від фінансової діяльності окремо в бухгалтерському обліку не здійснюється, але його можна вираховувати в господарському обліку, виходячи із потреб функціонування підприємства.

Річна сума розподілу ВМП за методом на основі прибутку від фінансової діяльності обраховується множенням суми розподілу ВМП на коефіцієнт розподілу ВМП, який визначається діленням фактичного або планового обсягу прибутку від фінансової діяльності за окремі періоди на плановий обсяг прибутку від фінансової діяльності за увесь період.

Для обчислення прибутку від фінансової діяльності використовують формулу:

$$\text{ПФД} = \text{ІФД} - \text{ФВ}, \quad (1)$$

де: ПФД – прибуток від фінансової діяльності; ІФД – інші фінансові доходи; ФВ – фінансові витрати.

Метод розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності визначають за формулами:

$$\text{РСРВМП} = \text{СРВМП} \times \text{КРВМП}, \quad (2)$$

де: РСРВМП – річна сума розподілу ВМП; СРВМП – сума розподілу ВМП; КРВМП – коефіцієнт розподілу ВМП.

$$\text{КРВМП} = \text{ПФД} : \text{ППФД}, \quad (3)$$

де: ПФД – плановий або фактичний обсяг прибутку від фінансової діяльності за окремі періоди; ППФД – плановий обсяг прибутку від фінансової діяльності за увесь період.

Аллокацію (від англ. *allocation* – розподіл, розміщення) ВМП за методом на основі прибутку від фінансової діяльності можна робити за іншим варіантом:

$$\text{РСРВМП} = \text{ПФД} \times \text{КРВМП}, \quad (4)$$

$$\text{КРВМП} = \text{СРВМП} : \text{ППФД}. \quad (5)$$

Шерінг (англ. *sharing* – розподіл, поділ) ВМП за методом на основі прибутку від фінансової діяльності можливо прораховувати за двома способами: 1) від первісної (початкової) суми ВМП; 2) від залишкової (поточної) суми ВМП.

Дистрибуцію (від англ. *distribution* – розподіл) ВМП за методом на основі прибутку від фінансової діяльності показано на прикладі.

Приклад. Початкова (первісна) сума ВМП – 87000 грн, період розподілу – 5 років. Очікується за цей відрізок часу отримати 380000 грн прибутку від фінансової діяльності, у тому числі: за 1-й рік – 98000 грн, за 2-й рік – 89000 грн, за 3-й рік – 78000 грн, за 4-й рік – 65000 грн, за 5-й рік – 50000 грн.

Показники коефіцієнтів розподілу ВМП становлять: за 1-й рік – 0,2579 (98000 : 380000 = 0,2579), за 2-й рік – 0,2342 (89000 : 380000 = 0,2342), за 3-й рік – 0,2052 (78000 : 380000 = 0,2052), за 4-й рік – 0,1711 (65000 : 380000 = 0,1711), за 5-й рік – 0,1316 (50000 : 380000 = 0,1316).

В таблиці 1 сформовано розподіл ВМП за 1-м способом методу на основі прибутку від фінансової діяльності.

Таблиця 1

**Метод розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності (1-й спосіб – від первісної (початкової) суми ВМП)**

Рік	Сума розподілу ВМП, грн	Прибуток від фінансової діяльності, грн	Коефіцієнти розподілу ВМП	Річна сума розподілу ВМП, грн
1	87000	98000	0,2579	22437
2	87000	89000	0,2342	20376
3	87000	78000	0,2052	17852
4	87000	65000	0,1711	14886
5	87000	50000	0,1316	11449
x	Разом	380000	1	87000

При 1-му способі методу розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності ВМП кожного року відраховувались із однакової (первісної, початкової) суми, яка повністю була розподілена по відповідних періодах (табл. 1).

Розподіл ВМП за 2-м способом методу на основі прибутку від фінансової діяльності викладено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Метод розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності (2-й спосіб – від залишкової (поточної) суми ВМП)**

Рік	Сума розподілу ВМП, грн	Прибуток від фінансової діяльності, грн	Коефіцієнти розподілу ВМП	Річна сума розподілу ВМП, грн
1	87000	98000	0,2579	22437
2	64563	89000	0,2342	15121
3	49442	78000	0,2052	10145
4	39297	65000	0,1711	6724
5	32573	50000	0,1316	32573
x	Разом	380000	1	87000

Як бачимо з таблиці 2, при використанні 2-го способу методу розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності, ВМП кожного року відраховувались із залишкової, поточної суми, а тому в останньому році сума ВМП не розподілилась, а була списана у витрати періоду.

**Висновки.** Розподіляти ВМП можна за методом на основі прибутку від фінансової діяльності.

Фінансова діяльність – це діяльність підприємства, яка пов'язана із отриманням фінансових доходів і здійсненням фінансових витрат.

Прибуток (збиток) від фінансової діяльності визначається як різниця між іншими фінансовими доходами і фінансовими витратами.

За видами прибутку від фінансової діяльності можна застосовувати методи розподілу ВМП, які створюються на основі: 1) прибутків від дивідендів

одержаних; 2) прибутків від відсотків одержаних; 3) інших прибутків від фінансових операцій та ін.

Розрахунок методу розподілу ВМП на основі прибутку від фінансової діяльності можна виконувати двома способами: 1) від первісної (початкової) суми ВМП; 2) від залишкової (поточної) суми ВМП.

### **Список використаних джерел**

1. Витрати виробництва. (17 травня 2024). URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Витрати\\_виробництва](https://uk.wikipedia.org/wiki/Витрати_виробництва).

2. Методичні рекомендації щодо заповнення форм фінансової звітності (Наказ Міністерства фінансів України). № 433. (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0433201-13/conv>.

3. План рахунків бухгалтерського обліку активів, капіталу, зобов'язань і господарських операцій підприємств і організацій : затв. наказом Міністерства фінансів України 30.11.1999 р. № 291 (у редакції наказу Міністерства фінансів України 09.12.2011 р. № 1591). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1557-11>.

4. Інструкція про застосування Плану рахунків бухгалтерського обліку активів, капіталу, зобов'язань і господарських операцій підприємств і організацій : затв. наказом Міністерства фінансів України 30.11.1999 р. № 291. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0893-99>.

5. Національне положення (стандарт) бухгалтерського обліку 1 "Загальні вимоги до фінансової звітності" : Наказ Міністерства фінансів України від 07 лютого 2013 р. № 73. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0336-13>.

6. Національне положення (стандарт) бухгалтерського обліку 15 "Дохід" (Наказ Міністерства фінансів України). № 290. (1999). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0860-99>.

7. Національне положення (стандарт) бухгалтерського обліку 16 "Витрати" (Наказ Міністерства фінансів України). № 318. (1999). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0027-00>.

**Research  
Europe.org**