

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. Івано-Франківськ)

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 103

*Присвячено 106-й річниці від дня заснування
Херсонського державного університету й 1-й річниці
деокупації частини Херсонщини*



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Людмила Аркадійвна – кандидатка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Любов Євгенівна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна;
Слюсаренко Ніна Віталіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Тетяна Леонідівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах Валерія Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;
Бондаренко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;
Вінник Максим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;
Воропай Наталія Анатоліївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;
Глухов Іван Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;
Гнедкова Ольга Олександрівна – кандидатка педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;
Голінська Тетяна Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;
Зорочкіна Тетяна Сергіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;
Князян Маріанна Олексіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;
Коваль Людмила Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;
Ковшир Олена Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;
Молнар Тетяна Іванівна – докторка педагогічних наук, доцентка, Мукачівський державний університет, Україна;
Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Столейман Демірель Університет, Туреччина;
Нагрибельна Інна Анатоліївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонська державна морська академія, Україна;
Носко Юлія Миколаївна – докторка педагогічних наук, професорка, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;
Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;
Пахомова Олена Володимирівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна;
Саган Олена Валеріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;
Співаковський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;
Суріна Ірина – докторка соціологічних наук, професорка, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;
Тесленко Валентин Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна;
Хоруужа Людмила Леонідівна – докторка педагогічних наук, професорка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;
Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна;
Чичук Антоніна Петрівна – докторка педагогічних наук, професорка, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, Україна;
Шевцов Андрій Гаррієвич – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)).

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 30.10.2023 р. № 6)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія KB № 23957-13797ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>

© Херсонський державний університет, 2023
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2023



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Сухомлинська Л. В. ЗОБРАЖЕННЯ СВІТУ ТВАРИН У ЛІТЕРАТУРІ
ДЛЯ ДІТЕЙ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС..... 5

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Шипко А. Л., Зуброва О. А. ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
ЯК МЕТА ВИХОВАННЯ.....15

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Дудіна О. В., Пишногуб М. В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ
У ПІДГОТОВЦІ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ЯПОНІЇ.....21

Kishchenko Yu. V. MODERN SCHOOL TEACHER TRAINING
IN GREAT BRITAIN..... 27

СЕКЦІЯ 4

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Чувасов М. О. ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 32



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Sukhomlynska L. V. REPRESENTATION OF ANIMAL WORLD IN CHILDREN'S LITERATURE: HISTORICAL AND EDUCATIONAL DIGRESSION..... 5

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Shypko A. L., Zubrova O. A. IDENTIFICATION OF THE INDIVIDUAL AS THE GOAL OF EDUCATION..... 15

SECTION 3

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Dudina O. V., Pyshnohub M. V. MODERN TRENDS IN THE TRAINING OF MEDICAL SPECIALISTS IN JAPAN..... 21

Kishchenko Yu. V. MODERN SCHOOL TEACHER TRAINING IN GREAT BRITAIN..... 27

SECTION 4

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Chuvasov M. O. DIAGNOSTICS OF READINESS FORMATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE INFORMATION AND COGNITIVE TECHNOLOGIES APPLICATION..... 32



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3/.5.091.64:(075).011.33:592/599
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-103-1>

**ЗОБРАЖЕННЯ СВІТУ ТВАРИН У ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС**

Сухомлинська Леся Віталіївна,
доктор філософії,
науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та
біографістики

*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В.О. Сухомлинського*

1408koala@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3055-5392

Метою статті є історичний екскурс у зображення світу живого у навчальній літературі для дітей із метою формування милосердного ставлення до тварин, насамперед тих, що оточують дитину, яких вона зустрічає щодня. Для досягнення мети використано такі **методи**: пошуково-бібліографічний – для систематизації та класифікації джерельної бази в синхронному і діахронному вимірах; аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування – для виокремлення оповідань і казок про тварин із загального контексту літератури для дітей; проблемно-порівняльний метод, який дав змогу охарактеризувати різні тексти, присвячені зображенню світу тварин; біографічний, персоніфікований для з'ясування внеску окремих мислителів та діячів освіти у розгляд питання взаємостосунків «людина – тварина». У **результаті** дослідження з'ясовано, що література для дітей кінця XIX – початку XX ст., насамперед в особі К. Ушинського, знайомила їх зі світом тварин, прищеплювала милосердя до них. У тексті статті виокремлено тенденції у літературі про тварин, що отримали розвиток у роки Української революції (1917–1921). Незважаючи на нетривалість і короткочасність цього періоду, він вплинув на подальшу стратегію загальнолітературного і видавничого процесу, сприяв українізації, українському національному відродженню. Визначено і розкрито персоналізований, особистісний підхід дитячих письменників до питань виховання милосердного ставлення до тварин; з'ясовано, що йому притаманні діалогічність, спрямованість на комунікацію з дітьми через емоційні, морально-етичні засади. Висвітлено внесок українських дитячих письменників (Н. Забіли, О. Іваненко, О. Копиленка, П. Панча, М. Пригари, М. Трублаїні та ін.) та педагогів (Б. Грінченка, В. Сухомлинського, К. Ушинського) у художньо-образне, емоційно-етичне ознайомлення дітей зі світом тварин, яке формувало у них добре, гуманне ставлення до нього. У статті проаналізовано оповідання, казки, есе дитячих письменників, підкреслено емоційно-ціннісну, естетичну наповненість текстів про тварин. Особливу увагу приділено навчальній літературі для дітей – підручникам, зміст яких розглянуто як квінтесенцію уявлень дорослих про те, як діти мають взаємодіяти з тваринами, ставитися до них. Наголошено, що сучасна гуманітарна література включно з навчально-методичною позбулася ідеологічного й партійно-класового контексту як обов'язкового, необхідного для будь-яких наративів і водночас стала відкритою до всього світу з його здобутками, проблемами й викликами.

Висновки. У результаті аналізу доходимо до загального висновку, що розглядувана проблема хоча й не перебувала у центрі уваги, але мала свою систему координат (література для дітей – навчальна література), яка наповнювала зміст загальних ідей через художньо-образний і пізнавально-світоглядний контекст. З'ясовано, що саме література для дітей уможливила зародження та поширення ідей про бережливе та відповідальне ставлення до тварин спочатку серед дорослих, а потім і серед дітей. Зроблено загальний висновок про перспективність поширення цих ідей: через художню літературу для дітей, а також навчальну літературу як специфічне відгалуження дитячої літератури.

Ключові слова: література для дітей, навчальна книга, світ тварин, діти, освіта, виховання, цінності, історико-педагогічний вимір, персоналія.



REPRESENTATION OF ANIMAL WORLD IN CHILDREN'S LITERATURE: HISTORICAL AND EDUCATIONAL DIGRESSION

Sukhomlynska Lesia Vitaliivna,
Doctor of Philosophy,

Research at the Department of Pedagogical Source Studies and Biographistics

V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine

1408koala@gmail.com

orcid.org/0000-0003-3055-5392

The purpose of the article is a historical excursion into the depiction of the living world in educational literature for children with the aim of forming a compassionate attitude towards animals, primarily those surrounding the child, which he meets every day. The following methods were used to achieve the goal: search and bibliographic, – for systematization and classification of the source base in synchronic and diachronic dimensions; analysis, synthesis, generalization, abstraction to distinguish stories and fairy tales about animals from the general context of children's literature; problem-comparative method, which made it possible to characterize various texts devoted to the depiction of the animal world; biographical, personified to clarify the contribution of individual thinkers and educators to the consideration of the issue of human-animal relationships. **As a result of** the research, it was found that the literature for children of the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, first of all, in the person of K. Ushynskyi, she introduced them to the world of animals, instilled mercy towards them. The text of the article highlights the trends in literature about animals that developed during the Ukrainian revolution (1917–1921). Despite the shortness and brevity of this period, it influenced the subsequent strategy of the general literary and publishing process, contributed to Ukrainization, Ukrainian national revival. The personalized, personal approach of children's writers to the issues of fostering a compassionate attitude towards animals is defined and revealed; it was found out that he is characterized by dialogism, focus on communication with children through emotional, moral and ethical principles. The contribution of Ukrainian children's writers (N. Zabyla, O. Ivanenko, O. Kopylenko, P. Panch, M. Prygara, M. Trublaini, etc.) and teachers (B. Grinchenko, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi) to the artistic – figurative, emotional and ethical familiarization of children with the world of animals, which formed a good, humane attitude towards it. The article analyzes the stories, fairy tales, essays of children's writers, emphasizes the emotional and valuable, aesthetic content of texts about animals. Special attention is paid to educational literature for children – textbooks, the content of which is considered as the quintessence of adults' ideas about how children should interact with animals and treat them. It is emphasized that modern humanitarian literature, including educational and methodological literature, got rid of the ideological and party-class context as mandatory, necessary for any narratives and at the same time became open to the whole world with its achievements, problems and challenges. **Conclusions.** As a result of the analysis, we come to the general conclusion that the considered problem, although it was not in the center of attention, had its own coordinate system (literature for children – educational literature), which filled the content of general ideas through an artistic and cognitive worldview context. It was found out that it was children's literature that enabled the emergence and spread of ideas about careful and responsible treatment of animals, first among adults, and then among children. A general conclusion is made about the prospects of spreading these ideas: through fiction for children, as well as educational literature as a specific branch of children's literature.

Key words: *children's literature, educational book, animal world, children, education, upbringing, values, historical and pedagogical dimension, personality.*

Вступ. Сьогодні все голосніше й переконливіше лунають заклики здійснити рішучі кроки з метою уникнення кризи життя на нашій планеті, сприяти її виживанню та відновленню. Серед них чільне місце посідають питання співжиття і комфортного співіснування людини і природи. Аргументи й зусилля щодо збереження і примноження живих істот, зокрема тваринного світу, висунуто у топ дискусій багатьох світових організацій. Ці заклики втілено у конкретні кроки, які носять інтегрований і комплексний характер. Вагомою часткою цього процесу є художня література як образно-емоційне освоєння світу, його віддзеркалення у вигляді художніх творів – поезії та прози.

Складовою частиною художньої літератури є література для дітей, написана дитячими письменниками і призначена для читання дітьми різного віку. Вона різна за темами і жанрами, але її об'єднує не лише мистецтво слова, а й виховна спрямованість. Важливим її аспектом є виховання у дітей із самого раннього віку бажання берегти живу природу і проявляти любов та милосердя до живих істот, які живуть поряд або разом із людьми, вчити співіснувати разом.

Аналіз наукових розвідок. Попри актуальність, загальну затребуваність виховання у дітей милосердного ставлення до тварин засобами літератури для дітей ці теми досі не привертала достатньої уваги дослідни-



ків, мало розроблені у вітчизняній педагогічній та історико-педагогічній науці. Хоча у своїх попередніх дослідженнях ми зверталися до висвітлення цієї теми (Сухомлинська, 2022), однак цього недостатньо.

Важливою науковою розвідкою для нашого дослідження стали каталоги-путівники – «Колекція «Українська дитяча книга 1885–1923 рр.» Педагогічного музею України» (2015); «Українська дитяча книга 1920-х років у фондах Педагогічного музею України» (2018); «Українська книга 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України» (2017); «Українська дитяча література 1930-х років у фондах Педагогічного музею України» (2019). У цих каталогах, виданих Педагогічним музеєм України, знаходимо не лише повний бібліографічний опис із розкриттям змісту кожного видання, а й інформацію про художників, видавців, перекладачів та упорядників дитячої художньої і навчальної літератури.

З огляду на предмет нашого вивчення, зазначимо, що в педагогічній і методичній літературі проаналізовано не літературу для дітей як таку, а навчальні книги – читанки, підручники, зміст яких і становить література для дітей. До них належать: монографія Н. Богданець-Білооскаленко, яка аналізує художні твори для дітей у підручниках із читання для початкової школи, що були видані у 50-х роках XIX ст. – 50-х роках XX ст. (Богданець-Білооскаленко, 2014); статті О. Міхна про підручники української мови і літератури часів української революції 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України (Міхна, 2019) та В. Кришмарел про методико-методологічні проблеми підручників із предметів духовно-морального спрямування (Кришмарел, 2014).

Мета дослідження. Розкрити починаючи з XX і до початку XXI ст. маловідомі сторінки літератури для дітей як окремого жанру, так і складника навчальної літератури, що присвячені світу живого, насамперед тваринам; визначити їхню роль у вихованні гуманного ставлення дітей до тварин, що сприятиме виокремленню, збагаченню й урізноманітненню сучасних ідей щодо шляхів і засобів формування у дітей етичних цінностей. Для реалізації мети були поставлені такі **науково-дослідницькі завдання**: прослідкувати розвиток ідей про гуманне ставлення до тварин у дитячій і навчальній літературі XX – початку XXI ст.; розкрити особливості підходів до виховання у дітей доброго ставлення до тварин у різних парадигмах освіти XX і XXI ст.; визначити особистий внесок окремих дитячих письменників у розкриття означеної проблеми; охарактеризувати сучасні провідні тенденції форму-

вання у дітей ціннісного ставлення до тварин засобами художньої літератури для дітей.

Результати. Література для дітей як масове явище виникла наприкінці XIX – на початку XX ст. Особливе місце у її поширенні належить Костянтину Ушинському. Два підручники його авторства – «Дитячий світ» (1861), перевиданий 50 разів, і «Рідне слово» (1864), що витримав 150 видань накладом більш як 10 млн примірників, були головними навчальними книгами для багатьох поколінь дітей. І донині деякі оповідання К. Ушинського, зокрема про тварин, включають у підручники і збірки для дитячого читання.

Тематика зазначених підручників дуже різноманітна і носить енциклопедичний характер – пізнавальні тексти з географії, природничих наук, історії та оповідання про природу, якій К. Ушинський надавав великого значення і вважав, що багато в чому потрібно вчитися у природи, спостерігати за поведінкою тварин. Так, на прикладі двох собак («Собаки грають») батько пояснює сину важливість поваги і терпіння. У рубриці «Свійські тварини» К. Ушинський із любов'ю описує собак («Бішка»), котів («Васька», «Кіт-хитрун»), козенят, овечок. Це жанрові анімалістичні замальовки, де свійські тварини показані у різних ситуаціях (Ушинський, 1914).

У часи Української революції 1917–1921 рр. національні уряди, незважаючи на буремні події, військовий стан, а звідси й відсутність послідовності та системності, приділяли увагу зародженню еколого-натуралістичного руху, підтримували наукові товариства дослідників природи. Дослідниця цього періоду Л. Пата зазначає: «Як Центральна Рада, так і уряд Скоропадського щедро виділяли кошти на підтримання Київського, Харківського, Полтавського товариств дослідників природи, Київського орнітологічного товариства імені Кеслера, студентських гуртків дослідників природи... У 1918 р. при Департаменті позашкільної освіти Міністерства освіти Української держави, яким керувала Софія Русова, працювала Природнича комісія з екскурсійним відділом, що організовував подорожі школярів до визначних пам'яток природи та культури України» (Пата, 2011).

За активної участі С. Русової комісія зробила 3 тис примірників анкет для виявлення історико-культурних та природничих пам'яток і розіслала по Україні з метою спрямування зусиль на збереження як ботаничних, так і зоологічних об'єктів. У статті сучасної дослідниці Л. Чорної наведено деякі пункти однієї з анкет, мета якої – збір



даних про поселення бобрів, про статус земель, де тварини мають лігво, чи дозволено полювання і яких вживають заходів щодо їх охорони (Чорна, 2006).

Ці роки – роки активної діяльності природоохоронця і зоолога Миколи Шарлеманя (1897–1970). Із 1919 р. він працював на посаді зоолога і вченого-консерватора Зоологічного музею Української академії наук, був членом термінологічної комісії Українського наукового товариства. В основі експозиції нині діючого музею є багато експонатів з особистої колекції вченого. У 1920 р. М. Шарлемань опублікував у Києві перший в Україні посібник «Звірї України. Короткий поради́к до визначення, збирання та спостере́гання ссавців України» (К., 1920). Нині ця книжка є бібліографічною рідкістю.

Першими кроками освітян УНР було звернення до досвіду створення української навчальної літератури – букварів, читанок, граматок, що були підготовлені вчителями й громадськими діячами наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Як зазначають сучасні українські історики, «першим етапом у цій роботі було перевидання без змін або ж незначними змінами букварів Б. Грінченка, С. Русової, Т. Лубенця, читанки О. Білоусенка, Т. Лубенця, Б. Грінченка та М. Грінченка... Водночас розпочався процес складання нових підручників» (Борисенко, Телегуз, 2012: 90). Оскільки українська ідея у ці роки тяжіла до сільського способу життя, як тоді вважали, найбільш притаманного українцям, то зміст цих перших навчальних книг був «приспосований до національних традицій, звичаїв і вірувань власного народу» (Борисенко, Телегуз, 2012: 88). Тож відтворення сільського життя було неможливим без зображення природи, рослинного і тваринного світу. Наведемо як приклад підручник Т. Хуторного (Т. Лубенця) «Читанка: Перша книга після граматики» (1917), яка витримала вісім видань, її використовували і в радянський період. У ній поміщено не лише інформаційний матеріал про «свійські тварини та звірята, м'ясоїдні і травоядні», а й багато оповідань про тварин Б. Грінченка, М. Коцюбинського, І. Франката народних казок. Тексти доповнено загадками, приказками, віршиками (Хуторний, 1917).

Інший підручник – читанка П. Ковалевського «Рідний край» (1919), широко використовуваний у школах, містить 13 розділів, які відображають найближче оточення дитини: сім'ю, хату, двір, школу, сад та город, степ, поле, пори року. У читанці поміщено твори переважно українських авторів: Л. Глібова, Є. Гребінки, Б. Грін-

ченка, Т. Шевченка, Я. Щоголіва, матеріали з інших читанок (не вказано, з яких). Оповідання про тварин розкидані по всій книжці, серед них про кицьку, мишку, корову, собаку, коня, свиню, цапа в художньо-образному, літературному поданні. Наприкінці майже кожного тексту поміщено короткі запитання і завдання для дітей: «Розкажіть, хто яких звірів знає та бачив?», «Розкажіть про свою кицьку», «Розкажіть, що знаєте про зайчика, та намалюйте його», а також приказки і прислів'я, скоромовки (Ковалевський, 1919).

Великий внесок у виховання доброго, жалісливого ставлення дітей до всіх живих істот здійснив Б. Грінченко своїми першими книгами для дітей – букварями й читанками. Видана у 1907 р. «Українська граматка до науки читання і писання» (Грінченко, 1907) за його авторства слугувала школярам у період Української революції. У частині, де поміщено невеличкі тексти для читання, багато оповідань про тварин: коня, кізоньку, вовка тощо. У деяких із них автор пропонує, як саме діти мають взаємодіяти з тваринами в певних ситуаціях. Наприклад, в оповіданні «Діти і гніздечко» описано, як діти знайшли в саду гніздечко, де були маленькі пташки, ще без пір'ячка, і принесли їх додому. Тато у них запитав, чи було б добре дітям, коли хтось украв би їх із хати. Діти відповіли, що мама б плакала, і вони також плакали б. А отже, «таке саме горе буде матері-пташці і сим дітям. Діти пожаліли пташок, однесли у сад і посадили у гніздо» (Грінченко, 1907: 25).

У наступному підручнику Б. Грінченка і М. Грінченка «Рідне слово – українська читанка» (1912), який вийшов після смерті письменника й був доопрацьований його дружиною та співавторкою, також багато матеріалів, присвячених тваринам, як і в читанках інших авторів цієї пори, але для нас вона цікава тим, що там поміщено багато творів про тварин самого Б. Грінченка: «Свиня та кінь», «Скривджений вовк», «Журавель і горобець», «Лев», «Олень» та ін. Із 30 параграфів різної тематики є декілька, присвячених тваринам: «Свійські і дикі тварини», «М'ясоїди, травояди, всеїди», «Тварини чотириногі та птахи» (Грінченки Б. та М., 1912).

Але найбільш цікавою для нас є збірка «Розум та почування у живої тварі» (1919), упорядкована Б. Грінченком, а «попереказувана» М. Загірньою (М. Грінченко) (Грінченко, 1918). Дослідники творчості педагога зазначають, що ця книжка побачила світ завдяки доньці письменника Насті, для якої батько вів рукописний журнал «Проліски. Настин часопис», матеріали з якого згодом відбирав і поміщував у львівському дитячому журналі «Дзвоник» (Мовчун, 2013).



Збірку складено з різних текстів, але більша частина – уривки з книги «Розум тварин» (1883) англійського натураліста, сучасника Ч. Дарвіна Дж.-Дж. Роменса, адаптовані для дітей і видані у 1896 р. Цей автор – один із перших європейських зоологів, який стверджував, що тварини мають більш розвинений розум, аніж тоді вважали. У його творах не було повчань і напучувань, які знаходимо в книзі «Розум та почування живої тварі», а отже, внесок Б. Грінченка у зміст цієї дитячої книжки дуже великий. Так, переказуючи різні історії, що підтверджують наявність розуму та емоцій у собаки, Б. Грінченко підкреслює, «що живі тварини мають розум, мають і почування. Розум дає їм змогу розмовляти проміж себе й навіть розуміти, як людина до них заговорить їхньою мовою. Почування роблять живі тварини милосердними, прихильними до тих, хто їм не робить зла. Таким побитом, ми бачимо, що живі тварини так само, як і людина, чують біль, думають, розмовляють (що вони думаючи розмовляють – видно на мавпах), люблять або ворогують, жаліють або сердяться, віддають себе на жертву за других, а винних карають, навіть судять. Правда, не всі живі тварини однакові, не у всіх однаковий розум та почування... От як подумаємо про все це, то стане зрозуміло, що велику неправду робить той, хто мучить або без усякої потреби вбиває живу тварину. Скільки-то є людей, що без ніякої потреби втішаються з стрілецтва і не подумують, що це гріх!» (Грінченко, 1918).

Виокремлені тенденції у ставленні до тварин, що отримали розвиток у роки Української революції, були призупинені зі становленням радянської влади і створенням УСРР. Й хоча період створення української навчальної літератури був нетривалим, він вплинув на подальшу стратегію українського радянського загальнолітературного і видавничого процесу, сприяв українізації, українському національному відродженню 1920-х років.

До дитячої літератури була прикута особлива увага з огляду на її виховний потенціал, який відіграв першорядну роль. Про це свідчить дискусія 1929–1931 рр. щодо літератури для дітей, яка «вирішувала питання про критерії якості дитячої книги; йшли суперечки: чи потрібна взагалі дитяча література» (Огар, 2015).

Ця нова література для дітей у середині 1920-х років рішуче засудила казку як жанр «дитячої літератури, бо вона відірвана від життя». Цю позицію гаряче підтримали українські педагоги, зокрема Е. Яновська, яка стверджувала, що «кожний педагог, що стоїть під прапором жовтневої рево-

люції, повинен насамперед повести наших маленьких вихованців не на «художнє» кладовище, покрите могилами відсталих героїв, а до художнього життя наших діяльних героїв буремної революції, бо саме ці герої, а не страшні образи народної творчості, запалють у дітях вогонь істинно революційного пафосу» (Яновська, 1923).

Але вже у середині 1930-х років твори з вигаданими подіями та персонажами, а отже, антропоморфізм та анімалізм, стали дозволеною частиною літератури для дітей. Казка зрештою перемогла, але дискусія та її результати не виключали з порядку денного класовість, партійність, соціальну та атеїстичну спрямованість літератури для дітей, того факту, що «нарешті дитяча література порвала з «Мурочкою» і «Мусенькою» й перейшла до «Дніпробуду» (Путилова, 1975).

Розглядаючи творчість знаних дитячих письменників цього періоду під кутом зору нашої теми, першим виділяємо письменника Миколу Трублаїні (М. Трублаєвський) (1907–1941), засновника окремого напрямку дитячої літератури – пригодницького, який багато уваги приділяв змалюванню флори й фауни нашої планети через художні образи. Він захоплювався журналістикою, працював кореспондентом на Далекому Сході. Це відрядження докорінно змінило життя М. Трублаїні – він «захворів» подорожуванням і Далеким Сходом, Північчю, Арктикою.

На основі побаченого й пережитого молодий журналіст починає писати пригодницькі твори для дітей: «Малий посланець» (1934), «Крила рожевої чайки» (1934), «Лактак» (1935), «Шхуна Колумб» (1940) та ін. У них він змальовує природу північних, арктичних країв, працю людей, що приїхали туди для освоєння цього краю, важкі умови життя корінних жителів цих місць – евенків, ненців, чукч, описує їхній традиційний побут і релігійні вірування, а також зусилля молоді модернізувати побут та культуру і висвітлює усі ці процеси в дусі пригодницької романтики. Письменник написав понад 30 творів для дітей різного віку.

М. Трублаїні увійшов також в історію української літератури як автор казок, оповідань і повістей для дітей, де головними дійовими особами виступають тварини. Це, передусім, оповідання «Волохан» (1934), яке входило до навчальної літератури й неодноразово перевидавано. У ньому розказано про дружбу ескімоського хлопчика Тико і собаки Волохана, якого хлопчик виростив із маленького цуценяти і який усіляко допомагає йому у життєвих перипетіях і труднощах. Так, ще маленьким цуциком Волохан урятував життя маленького Тико,



коли той перекинув на себе пусту бочку, а пізніше врятував хлопчика від ведмедя, захищав також від злого господаря і оленя з упряжки, врятував Тико і його старшого брата Умка, коли ті потрапили у хуртовину й замерзали у далекій тундрі. Їх єднає дружба, навіть любов, вони покладаються один на одного у нелегкому житті в умовах тундри, ризикованого і важкого заняття мисливством (Трублаїні, 1934). Цікавим є також оповідання «Пустуни на пароплаві» (1937), у якому автор змальовує поведінку і витівки двох мавпочок (Яшки і Машки), які опинилися на кораблі біля берегів Африки і мандрували на ньому морями і океанами. Автор описує їх із великою любов'ю і гумором, показує, що вони не лише пустують, а й рятують життя боцману, поливаючи його водою на розпеченій палубі, коли він утратив свідомість (Трублаїні, 1937).

Письменник написав також дві казки – «Мандри Закомарика» (1940) та «Продівчинку Наталочку та сріблясту рибку» (1940), які зараз можна знайти в Інтернеті. У «Мандрах Закомарика», якого автор називає «приборкувачем диких звірів», йдеться про маленького хлопчика, який рятував їх у скрутних ситуаціях, вивчив і розумів мову звірів, птахів, земноводних – жабки, мишки, горобчика, віслюка, вовка та інших, навчив їх співати й танцювати, а сам грав на сопілці і влаштовував вистави.

Поряд із М. Трублаїні в українській літературі для дітей можемо назвати й інших письменників. Розглянемо більш детально творчий доробок Олександра Копиленка (1900–1958), письменника-природознавця, глибокого дослідника природи та тваринного світу, майстра літератури для дітей та юнацтва, який працював у літературі впродовж 35 років, створив понад 40 книг. У 1934 р. О. Копиленко вперше публікує збірку оповідань «В лісі». У ній він оспівує природу рідного краю, розповідає про ліс у різні пори року, ознайомлює юних читачів із життям та звичками птахів та звірів України. Оповідання відразу ж здобули широку популярність. У 1948 р. книжку, доповнену новими оповіданнями, було перевидано під назвою «Як вони поживають». Письменник протягом усього життя доповнював та вдосконалював цей природничий цикл, і зрештою у 1961 р., уже після смерті письменника, твір було видано найповніше. Він сповнений великої любові до природи, до світу тварин (Копиленко, сайт. URL: <http://surl.li/leveli> (дата звернення: 05.10.2023)).

Для прикладу розглянемо декілька творів зі збірки О. Копиленка «В лісі» (1937), куди увійшли оповідання «Переполох» – про життя та звички тварин: миші, дятла,

білочки, зайчика, лисиці у зимовому лісі; «Їдальня для птахів» – про хлопчика Василька, що врятував синичку з кігтів шуліки та прихистив її у своєму домі, а потім із друзями влаштував взимку годівницю для птахів; «Покинуте гніздо» – про те, як діти з цікавості розворушили гніздо кропив'янки, і пташки покинули його; «Галля» – про те, як хлопці у кропиви знайшли покинуте галченя, годували жуками та кониками й урешті-решт прихистили у своїй домівці; «Білочка» – про приручену вивірку і пригоду зі зниклою «кепкою», що віднайшлася у вивірчиній хатинці; «Хіба від нього так тікають?» – про те, як хлопці восени знайшли гніздо вужів, що зібралися зимувати; «Василь Сидорович та синичка-сестричка»; «Вовк і ковзанці»; «Як жуки мишу хоронили»; «Запасливий птах» та ін.

У багатьох оповіданнях збірок «В лісі» та «Як вони поживають» є наскрізні персонажі: оповідач Іван Калина, хлопчики Василько та його товариш Миколка. Вони люблять пташок, оберігають їх, узимку підгодовують, доглядають поранених. Зображення письменником їхньої добродійної та піклувальної діяльності носить яскраво виражений виховний характер щодо ставлення людини/дитини до живої природи.

Показова із цього погляду антологія української радянської дитячої літератури для дітей, яка має назву «Під сонцем Батьківщини», що вийшла у 1951 р. у видавництві «Молодь» і має 634 сторінки. У ній зібрано твори для дітей (загальною кількістю 250: вірші, оповідання, уривки з повістей) 47 українських письменників, багато з яких нині є визнаними класиками (Під сонцем Батьківщини, 1951). Твори, що зібрані в Антологію, були опубліковані у 1930–1940-х роках і поміщені під однією палітуркою дають змогу прослідкувати напрями й тенденції розвитку української дитячої літератури того періоду. Ми ж розглянемо лише дотичні до нашої теми. У загальній тематичній палітрі вони посідають досить скромне місце, але вони є. Серед них вірші П. Воронька (п'ять поезій про котика, зайчика, бичка, їжачка, чаплю) О. Кравець «Чарівна паличка» – про собаку Сірка, помічника маленького чабана у горах Осетії. Тут розповідь йде від імені собаки, який допомагає хлопчикові пасти отару, розділяє з ним усі негаразди, полегшує важку роботу. П. Панч в оповіданні «Малий партизан» розкриває роль песика Шарка, який допомагає хлопчикові Васильку пробратися до батька, який воює з «білими» і в кінці рятує Василькові життя. Тут же розміщено й оповідання М. Трублаїні «Волохан», про який йшлося вище.



Отже, на основі здійсненого аналізу констатуємо, що у ранньо-радянський та сталінський періоди в УРСР у дітей загалом хоча й недостатньо, але все ж формувалося позитивне ставлення до тварин, але починаючи з 1930-х і майже до кінця 1950-х років почала суттєво переважати суспільно-політична та соціально-економічна література.

Однак і тут були винятки. І до таких відносно художню творчість Василя Сухомлинського, де тема гуманного ставлення до тварин та довілля розкрита найбільш повно. Вона представлена у книзі «Я розповім вам казку... Філософія для дітей», укладачем якої є О. Сухомлинська (Сухомлинський, 2016). У книзі педагогічні бесіди та роздуми підкріплені тематичними художніми творами, які носять морально-етичний, виховний характер. Педагог розглядав оповідання і казки, насамперед, як художньо-ілюстративну частку етичного виховання.

Казки та оповідання В. Сухомлинського охоплюють дуже великий спектр тем щодо відповідального, гуманного, цивілізованого ставлення до природи, тварин, довілля. У багатьох оповіданнях педагог описує дбайливе ставлення до тварин, догляд за ними і надання допомоги, але наводить і негативні приклади. Так, у книзі поміщено 15 оповідань і казок про дбайливе ставлення до світу живого, піддаються осуду жорстокість, байдужість, виказану дорослими або дітьми по відношенню до тварин (11 оповідань); змалювано вірність і дружбу між твариною і людиною (11 художніх мініатюр), одухотворений рослинний і тваринний світ (10 оповідань), наголошено на необхідності збереження довілля (8 мініатюр).

Тож коли у другій половині 1960-х років через постать В. Сухомлинського спостерігаємо вплив художньої літератури на дитяче сприйняття ідей про гуманне ставлення до тварин, насамперед свійських і хатніх, то у 1970–1980-ті роки – стабілізації та стагнації – такі тенденції відсутні. Про це свідчить, насамперед, підручкова література для початкових класів, яка є камертоном, показником ідеологічної спрямованості літератури для дітей, яка потрапляла в шкільні підручники і де про тварин майже не йшлося.

Але потужним джерелом ознайомлення дітей зі світом тварин була дитяча періодика, зокрема дитячий журнал «Барвінок», який у 1970–1980-і роки мав наклад у 2 млн примірників. Безперечно, і це видання для дітей молодшого і середнього віку було перенасичене ідеологічним матеріалом, однак у ньому частіше, ніж у підручниковій літературі, поміщували тексти про природу, світ тварин, друкували поетичні і прозові

твори, присвячені цій тематиці. У деяких випусках журналу остання сторінка містила рубрику «Календар природи». Так, у номері 3 за 1978 р. зустрічаємо поезію Н. Забіли «Зайчикові пригоди» і оповідання Н. Спораденко «Будильник» про безпритульне кошеня, яке підібрав хлопчик і приніс додому, а мама зголосилася потримати його кілька днів, але так полюбила тваринку, що дозволила залишитись у сім'ї, мотивуючи це тим, що кошеня будило хлопчика кожного ранку до школи (Забіла, 1978). В оповіданні М. Фролової «Телеграма з лісу» читаємо про те, як учителька одного зимового ранку повезла дітей до лісу, вони взяли їжу для птахів і звірів, повісили годівнички і вирішили це робити постійно (Фролова, 1980). Але такого роду оповідання потрібно вишукувати, вони поодинокі й, звісно, не формували відповідального ставлення дитини до світу живого.

За роки незалежності українська література для дітей зазнала кардинальних змін: зникла повністю її ідеологічна спрямованість, насиченість суспільно-політичною тематикою, яка за радянських часів була однією з головних вимог її існування, вона наповнилася українознавчим змістом.

Прослідковуємо цей процес через навчальну літературу, передусім читанки, куди увійшли оповідання українських письменників про тварин. Так, у читанці для 4-го класу у розділі «Про нас самих» поміщено казки, вірші, байки, інсценівки відомих українських письменників О. Пчілки, І. Франка, Л. Глібова, де головними дійовими особами виступають звірі, але вони цінні не самі по собі, а за їх допомогою розкрито риси характеру людей/дітей (Савченко, 2015).

У тематичному розділі «Рідна країна. Світ природи» поміщено повість М. Вінграновського «Сіроманець» зі скороченнями, написану у 1977 р., але зовсім недавно включену до програми для 5-го класу з української літератури й розраховану на три заняття (Коваленко, 2018). У ній йдеться про дружбу між вовком на ім'я Сіроманець і хлопчиком Сашком. Головними героями цієї повісті є вовк, якому автор у традиціях народної казки надає людських рис і вчинків, одухотворює звіра, хлопчики Сашко та Андрійко, які виступають носіями добра, чуйного і піклувального ставлення до тваринного світу, до звірів, а злюю, ворожою силою є мисливці, насамперед Чепіжний, мстиві, жорстокі вбивці. Уже старого, самотнього, сліпого, завжди голодного і неприкаяного Сіроманця переслідує Чепіжний, щоб убити його, і вовк потрапляє у безвихідні для нього ситуації, коли смерть уже дихає йому в спину.



Але на допомогу приходять його вірний друг хлопчик Сашко, а згодом ще один хлопчик – Андрійко, і Сіроманець віддячує хлопчикам за доброту, рятує життя Андрійкові. Старий вовк помирає від старості, а не через людську злобу, він стає частиною природи, зливаючись із нею. Природа, оточуючий світ є рівноцінною дійовою особою повісті й завдяки високій зображальній майстерності письменника – міфологічній і художньо-поетичній – розкриває тісний зв'язок та невіддільність людини, тварини і природи. Лише у єдності й гармонії цих складників: доброти, уваги і поваги, поцінування всіх і кожного, а надто природи, а також слабких, старих, безмовних і беззахисних можна зберегти життя на землі. Ця повість, її зміст, висока художня цінність відіграють, на нашу думку, велику роль у приверненні уваги учнів до неприйнятності жорстокого, бездумного поводження з дикими та свійськими тваринами, виступає підмурівком у вихованні милосердного ставлення до тварин.

В останні роки виникли різні жанри літератури для дітей: фантастичний, історичний, реалістичний, пригодницький, детективний, фантазійний, їй притаманні нові функції (окрім інформаційної): комунікативна, розвивальна, розважальна. Вона дитиноцентрична, звертається до маленького читача. Відзначимо появу молодих і талановитих дитячих письменників, таких як І. Андрусак, Н. Бічуї, З. Мезантюк та ін., до них доєдналися «дорослі» письменники – М. і Т. Прохаськи, А. Кокотюха та ін.

Сучасні дослідниці сучасної української літератури для дітей Л. Овдійчук (2008), Е. Огар (2013, 2014) відзначили помітну тенденцію звернення українських дитячих письменників до найменших читачів і брак літератури для підлітків, науково-популярних творів, енциклопедичної та довідкової літератури. За змістовим наповненням також є певна прогалина щодо літератури про ровесників, повсякденне життя. Зауважимо, що сучасні дитячі письменники лише в останні роки почали приділяти увагу темі «діти і тварини». Так, наприклад, у видавництві Старого Лева у 2021 р. вийшли друком такі книжки: Г. Вдовиченко «36 і 6 котів-рятувальників» – четверта за ліком книжка про котячу службу рятувальників, які виручають тваринок із різних скрутних ситуацій; Є. Завалій «Місія «Порятунок»: ведмеді» – про пійману в лісі маленьку ведмедицю, яку примушують працювати у мандрівному цирку. Але до цирку приходять волонтери,

які рятують її від неволі, і вона має шанс вирости разом з іншими ведмедями у заповіднику; Л. Мовчун «Панда любить мандрувати» та ін. У цьому жанрі літератури для дітей досить багато перекладів українською зарубіжних письменників, які опанували цю тематику у попередні роки. В останні роки такої літератури побільшало: Е. Гірш «Собаки: від хижака до захисника» (2021); Л. Деніелс «Історії порятунку» (2019). Тему тварин висвітлено й через такий нині популярний жанр, як комікси. Наприклад, К. Каната. «Чі» – серія «Життя однієї киці» у 4 т. (2019); Е. Гірш. «Коти. Природа і піклування» (2021), «Собаки: від хижака до захисника» (2021) із серії «Наука в коміксах» та ін.

Традиційним залишається матеріал про світ живого в підручниках із літературного читання («Читанках») для учнів 2–4-х класів, хоча в програмах із літературного читання не поставлено завдання етико-екологічного і природоохоронного спрямування. Візьмемо для прикладу читанки авторства О. Савченко, які складено за тематичним принципом і відповідно до пір року. Так, у підручнику «Читанка для 2-го класу» (частина перша) основу другого розділу «Українські народні казки» становлять казки про тварин: «Вовк і козеня», «Рукавичка», «Лисиця та їжак», «Лисиця і журавель», «Дрізд і голуби». У розділі «Казки українських письменників» (друга частина) поміщено казки про тварин М. Трубляїні («Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку»), В. Каменчука «Як Лисичка голосок собі кувала», В. Сухомлинського «Соловей і Жук») (Савченко, 2002).

Висновки. Отже в українській літературі для дітей, що отримала повноцінний розвиток у роки незалежності, тема взаємодії дитини і тварини посідає значне місце. Розкрито погляди сучасних дослідників української літератури для дітей, які наголошують (і ми повністю поділяємо цю думку) на тому, що письменники звертаються переважно до найменших читачів, використовують фентезі, анімалізм та антропоморфізм, які сприяють вихованню у дітей любові і милосердя до світу тварин. На противагу утилітарно-прагматичній моделі постає відповідально-діяльнісна, відповідально-усвідомлена модель із морально-етичним підґрунтям. Ці напрями – ознайомлення і введення школярів у екоетичну проблематику, формування цілісного етичного світогляду щодо живої природи, живих істот і зокрема тварин означені як загальна тенденція, що триває.



ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинська Л.В. Формування у дітей ціннісного ставлення до тварин освітньо-виховними та художньо-образними засобами (кінець XIX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра філософії : 011. Київ, 2023. 265 с.

2. Богданець-Білоskalенко Н. Проблема формування особистості у змісті підручників із читання для початкової школи (50-ті роки XIX ст. – 50-ті роки XX ст.): монографія. Київ : Славутич-Дельфін, 2014. 150 с.

3. Міхно О.П. Підручники української мови і літератури часів української революції 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України. *Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство: VII Волошинські читання* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 17 травня 2019 р. / за заг. ред. Т.О. Яценко. Київ, 2019. С. 168–174.

4. Кришмарел В. Методико-методологічні проблеми підручників з предметів духовно-морального спрямування. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. Ч. 1. С. 195–203.

5. Ушинський К.Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год второй : вторая после азбуки книга для чтения, с картинками в тексте. Изд. 128-е. Санкт-Петербург, 1914. С. 29–44.

6. Пата Л. Особливості становлення еколого-натуралістичної освіти в Україні на початку XX ст. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 250–253.

7. Чорна Л. Розвиток природоохоронних ідей у період діяльності українських національних урядів (1917–1919). *Архіви України*. 2006. № 1/6. С. 141–152.

8. Борисенко В.Й., Телегуз І.О. Національна освіта і формування української модерної нації у 1921–1934 роках: європейські тенденції та радянські реалії : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 156 с.

9. Читанка: перша книга після граматики / уклад. Т. Хуторний. Вид. 3-є, доп. Київ : Вид-во Е. Череповського, 1917. 129 с.

10. Рідний край: читанка з малюнками для початкових нар. шк. Кн. 1 / улож. гуртом слобожан під керівництвом П. Ковалевського. Харків : Союз, друк. Б. Бенгіс, 1919. 119 с.

11. Грінченко Б. Українська граMATка: до науки читання й писання. Київ : Вік, 1907. 64 с.

12. Рідне слово: українська читанка: перша після граматики книга для читання / склали Б. та М. Грінченки. Київ : Укр. учитель, 1912. 176 с.

13. Грінченко Б. Розум та почування у живої тварі: оповіданнячка про розум та почування живої тварі / з кн. Роменса «Ум животных» та «Сто рассказов из жизни животных» попереказувала М. Загірня. Вид. 2-е. Київ : Поступ, 1918. 160 с.

14. Мовчун А. Борис Грінченко: з любов'ю до дитини та її світу. *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 47–51.

15. Огар Е. Українська дитяча книга кінця XX – початку XXI ст.: літературно-видавничий «портрет» на тлі доби. *Studia o Książce i Informacji*. Wrocław, 2015. Т. 34. С. 95–108.

16. Яновская Э. Сказка как фактор классового воспитания. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 55–95.

17. Путилова Е.О. История критики советской детской литературы, 1929–1936 гг. : учебное пособие / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Ленинград : ЛГПИ, 1975. 100 с.

18. Трублаїні М. Волохан: оповідання. Харків ; Одеса : Дитвидав, 1934. 34 с.

19. Трублаїні М. Пустуни на пароплаві: оповідання. Харків ; Одеса : Дитвидав, 1937. 20 с.

20. Олександр Копиленко: життя та творчість. *Мала сторінка*. URL: <http://surl.li/level> (дата звернення: 05.10.2023).

21. Під сонцем Батьківщини : антологія української радянської літератури для дітей / редкол.: В. Бичко та ін. Київ : Молодь, 1951. 634 с.

22. Сухомлинський В.О. Я розповім вам казку...: філософія для дітей / уклад. і авт. вступ. ст. О.В. Сухомлинська. Харків : Школа, 2016. 576 с.

23. Забіла Н. Зайчикові пригоди. *Барвінок*. 1978. № 3. С. 10–11.

24. Спораденко Н. Будильник. *Барвінок*. 1978. № 3. С. 20–21.

25. Фролова М. Телеграма з лісу. *Барвінок*. 1980. № 1. С. 10–11.

26. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова : підручник. Київ : Освіта, 2015. 192 с.

27. Коваленко Л.Т. Українська література. 5 клас : підручник. Вид. 2-е, доопрац. Київ : Освіта, 2018. 256 с.

28. Савченко О.Я. Читанка : підручник для 2 кл. : у 2-х ч. Київ : Освіта, 2002. 2 ч.

REFERENCES

1. Sukhomlynska L.V. (2023). Formuvannia u ditei tsinnisnoho stavlennia do tvaryn osvithno-vykhovnymy ta khudozhno-obraznymy zasobamy (kinets XIX – pochatok XXI st.): dys. ... d-ra filosofii: 011. Kyiv. 265 s. [in Ukrainian].

2. Bohdanets-Biloskalenko N. (2014). Problema formuvannia osobystosti u zmisty pidruchnykiv z chytannia dlia pochatkovoї shkoly (50-ti roky XIX st. – 50-ti roky XXst.): monohrafiia. Kyiv: Slavutych-Delfin. [in Ukrainian].

3. Mikhno O.P. (2019). Pidruchnyky ukrainskoi movy i literatury chasiv ukrainskoi revoliutsii 1917–1921 rr. u fondakh Pedahohichnoho muzeiu Ukrainy. Shkilna movno-literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo : VII Voloshynski chytannia : materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., 17 trav. 2019 r., Kyiv / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy ; za zah. red. T.O. Yatsenko. Kyiv, 168–174. [in Ukrainian].

4. Kryshmarel V. (2014). Metodyko-metodolohichni problemy pidruchnykiv z predmetiv dukhovno-moralnoho spriamuvannia. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. Uman, 1, 95–203. [in Ukrainian].

5. Ushynskiy K.D. (1914). Rodnoe slovo dlia detei mladshago vozrasta. Hod vtoroi : vtoraiia posle azbuky kn. dlia chtenyia, s kartynkami v tekste. Yzd. 128-e. SPb., 29–44. [in Russian].

6. Pata L. (2011). Osoblyvosti stanovlennia ekoloho-naturalistychnoi osvity v Ukraini na poch. XX st. *Nauk. zapysky. Psykholoho-pedahohichni nauky / Nizhyn. derzh. un-t im. Mykoly Hoholia*, 10, 250–253. [in Ukrainian].

7. Chorna L. (2006). Rozvytok pryrodookhoronnykh idei u period diialnosti ukrainskykh natsionalnykh uriadiv (1917–1919). *Arkhivy Ukrainy*, 1, 141–152. [in Ukrainian].



8. Borysenko V.Y., Telehuz I.O. (2012). Natsionalna osvita i formuvannia ukrainskoi modernoi natsii u 1921–1934 rokakh: yevropeiski tendentsii ta radianski realii : navch. posib. / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, In-t ist. osvity. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
9. Chytanka (1917) : persha kn. pislia hramatky / uklad. T. Khutornyi. Vyd. 3-tie, dopov. Kyiv : Vyd-vo E. Cherepovskoho. [in Ukrainian].
10. Ridnyi kraj (1919) : chytanka z maliunkamy dlia pochatkovykh nar. shk. Kn. 1 / ulozh. hurtom slobozhan pid keruvanniam P. Kovalevskoho. Kharkiv : Soiuz, druk. B. Benhis. [in Ukrainian].
11. Hrinchenko B. (1907). Ukrainska hramatka : do nauky chytannia y pysannia. U Kyievi : Vik. [in Ukrainian].
12. Ridne slovo (1912) : ukr. chytanka : persha pislia hramatky kn. dlia chytannia / sklaly B. ta M. Hrinchenky. Kyiv : Ukr. Uchytel. [in Ukrainian].
13. Hrinchenko B. (1918). Rozum ta pochuvannia u zhyvoi tvari : opovidaniachka pro rozum ta pochuvannia zhyvoi tvari / z kn. Romensa «Um zhyvotnykh» ta «Sto rasskazov yz zhyzny zhyvotnykh» poperekazuvala M. Zahirnia. Vyd. 2-he. Kyiv : Postup. [in Ukrainian].
14. Movchun A. (2013). Borys Hrinchenko: z liuboviu do dytyny ta yii svitu. *Pochatkova shkola*, 11, 47–51. [in Ukrainian].
15. Ohar E. (2015). Ukrainska dytiacha knyha kintsia XX – pochatku XXI st.: literaturno-vydavnychi «portret» na tli doby. *Studia o Ksiązce i Informacji*. Wrocław, 34, 95–108. [in Ukrainian].
16. Ianovskaia E. (1923). Skazka kak faktor klassovoho vospytanyia. *Put prosveshcheniya*, 4, 55–95. [in Russian].
17. Putylova E.O. (1975). Ystoryia krytyky sovetskoï detskoï lyteratury, 1929–1936 hh. : ucheb. posobyte / Lenynhr. hos. ped. yn-t ym. A. Y. Hertseny. L. : LHPY. [in Russian].
18. Trublaini M. (1934). Volokhan : opovidannia. Kharkiv ; Odesa : Dytvydav. [in Ukrainian].
19. Trublaini M. (1937). Pustuny na paroplavi : opovidannia. Kharkiv ; Odesa : Dytvydav. [in Ukrainian].
20. Oleksandr Kopylenko : zhyttia ta tvorchiist / za materialamy <http://www.chl.kiev.ua/>. Mala storinka : sait. URL: <http://surl.li/lveli> (data zvernennia: 05.10.2023). [in Ukrainian].
21. Pid sontsem Batkivshchyny (1951) : antolohiia ukr. radian. lit. dlia ditei / redkol.: V. Bychko ta in. Kyiv : Molod. [in Ukrainian].
22. Sukhomlynskyi V.O. (2016). Ya rozpovim vam kazku... : filosofiiia dlia ditei / uklad. i avt. vstup. st. O. V. Sukhomlynska. Kharkiv : Shkola. [in Ukrainian].
23. Zabala N. (1978). Zaichykovi pryhody. *Barvinok*, 3, 10–11.
24. Sporadenko N. (1978). Budylnyk. *Barvinok*, 3, 20–21. [in Ukrainian].
25. Frolova M. (1980). Telehrama z lisu. *Barvinok*, 1, 10–11. [in Ukrainian].
26. Savchenko O.Ya. (2015). Literaturne chytannia. Ukrainska mova : pidruch. dlia 4 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv. [in Ukrainian].
27. Kovalenko L. T. (2018). Ukrainska literatura. 5 klas. : pidruch. dlia zakl. zah. sered. osvity. Vyd. 2-he, dooprats. Kyiv : Osvita. [in Ukrainian].
28. Savchenko O.Ya. (2002). Chytanka : pidruch. dlia 2 kl. : u 2 ch. Kyiv. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.10.2023.
The article was received 05 October 2023.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 159.923.2:37.017

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-103-2>**ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕТА ВИХОВАННЯ**

Шипко Андрій Леонідович,
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет
shypkoandrey@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8017-0939

Зуброва Ольга Андріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонський державний університет
zubrova@i.ua
orcid.org/0000-0001-6235-5227

Мета дослідження полягає в уточненні поняття ідентифікації особистості та розробленні передумов створення виховного простору згідно із системою принципів виховання, який уможливило ефективний вплив на процеси формування ідентифікації особистості.

Методи. Застосовано комплекс методів наукового дослідження: аналіз, синтез, індукція, абстрагування, узагальнення, теоретичне моделювання, системний та проблемний методи.

Результати. У процесі оволодіння культурою людина проходить шлях розширення простору власної життєдіяльності, який характеризується такими етапами: сім'я, дошкільний заклад, школа, ближній рідний край, рідний край, Батьківщина, інші країни світу. Взаємодія з простором здійснюється через мікросоціальні середовища, до яких себе відносить особистість і з якими себе ідентифікує, проходячи поступовий процес адаптації. У разі зміни соціального положення перед особистістю постає завдання ідентифікації себе з іншими спільнотами, що дає поштовх для формування нових життєвих перспектив. Ідентичність є усвідомленням особистістю власної належності до певної соціальної ролі або соціальної групи. Проблема формування ідентичності особистості, головним чином, є проблемою залучення людини до певного простору та створення умов для реалізації людини у цьому просторі. Ідентифікація особистості реалізується у діяльності, передумовою ефективності якої є сформована готовність – стан, що є запорукою результативної, ефективної діяльності. Основними видами готовності є мотиваційна, фізична, психологічна, морально-вольова, операційна та комунікаційна готовність. Ключем до формування ідентифікації та готовності до діяльності є мотив, який з'являється у результаті взаємодії особистості з простором життєдіяльності. Із метою формування стійких мотивів, орієнтованих на досягнення виховної мети, провідним завданням вихователя є створення виховного простору.

Висновки. Розроблено систему принципів виховання, до якої належать чотири групи принципів: принципи організації соціокультурного і природного простору, організації виховного середовища, педагогічної етики та особистісної поведінки вихованця. Формування виховного простору, в основу якого покладено систему педагогічних принципів, дає можливість здійснювати педагогічне керівництво не тільки діями вихователя, а й впливами самого вихованця, виховного мікросередовища та соціокультурного та природного простору.

Ключові слова: ідентичність, виховний простір, принципи виховання, мотив.



IDENTIFICATION OF THE INDIVIDUAL AS THE GOAL OF EDUCATION

Shypko Andrii Leonidovych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kherson State University
shypkoandrey@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8017-0939

Zubrova Olha Andriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
and Applied Linguistics
Kherson State University
zubrova@i.ua
orcid.org/0000-0001-6235-5227

The **purpose** of the study is to elucidate the concept of personality identification and establish the prerequisites for designing an educational environment based on principles of education. This educational framework aims to facilitate an effective impact on the processes of personality identification.

Methods. Various scientific research methods were employed, including analysis, synthesis, induction, abstraction, generalization, theoretical modelling, system and problem-solving methods.

Results. As individuals acquire cultural knowledge, they undergo a journey that expands the scope of their life activities, marked by distinct stages: family, preschool, school, local community, native region, homeland, and international experiences. The interaction with these spaces occurs through microsocial environments, to which individuals relate and gradually adapt. When individuals experience changes in social status, they face the task of identifying with new communities, which fosters the formation of fresh life perspectives. Identity represents an individual's awareness of their affiliation with a social role or group. Forming an individual's identity is primarily about engaging him in a specific space and creating conditions for his realization within it. Individual identification manifests through activity, and its effectiveness hinges on preparedness, which is a state that ensures efficient and effective engagement. The key components of preparedness encompass motivational, physical, psychological, moral-willed, operational, and communicative readiness. The formation of identification and readiness for activity is intricately linked to motives that arise through an individual's interaction with the space of life. To instil enduring motives oriented towards educational objectives, the primary responsibility of educators is to construct an educational environment.

Conclusions. A set of educational principles, tailored to each participant of the educational process, encompasses four principle categories: principles governing the organization of sociocultural and natural spaces, the configuration of the educational environment, pedagogical ethics, and the students' personal conduct. The creation of an educational space, underpinned by a system of pedagogical principles, allows for pedagogical guidance to be exerted not only through the educator's actions but also through the influence of the student themselves, the educational microenvironment, and the sociocultural and natural context.

Key words: *identity, educational space, principles of education, motive.*

Вступ. Час, у якому ми живемо, ставить перед людством нові складні завдання. Це, своєю чергою, вимагає прискіпливо придивитися до формування особистості та процесів соціалізації і виховання. Аналізуючи характер відносин у суспільствах різних типів, можна зробити висновок, що провідним об'єктом соціалізації у традиційному суспільстві були традиції у широкому розумінні цього терміна, в індустріальному суспільстві був досвід. Постіндустріальне суспільство, яке характеризується, між іншим, і ускладненням усіх боків життєдіяльності та суспільного буття людини, докорінно змінило об'єкт соціалізації особистості, який увібрав у себе ставлення до себе, людей та людської спільноти, соціального та природного простору.

Виходячи із цього, змінюється і провідна мета суспільного виховання. Якщо у традиційному суспільстві нею було засвоєння традицій та встановлених зразків взаємовідносин, що в принципі відповідало соціалізації і не вимагало додаткових зусиль із боку держави щодо формування особистості, то індустріальне суспільство метою виховання бачить особистість, яка відповідає викликам виробництва. Така мета не повною мірою відповідає соціалізації і потребує створення спеціального інституту суспільного виховання. Постіндустріальне суспільство висуває ще більш складні вимоги до особистості і метою виховання бачить оволодіння основами людської культури та компетенціями, формування навичок навчання протягом усього життя.

**Теоретичне обґрунтування проблеми.**

Формування ідентичності як складного особистісного феномену поставало об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених. Підґрунтям для подальших досліджень слугували праці Е. Еріксона (Erikson, 1996), у яких він вводить у науковий обіг терміни «ідентифікація» та «ідентичність». Подальші наукові розвідки феномену ідентичності розгорталися в різних наукових площинах, розглядаючи ідентифікацію особистості з позицій педагогіки, психології, культурології, соціології, філософії. Більшість із досліджень здійснено на перетині декількох наук, що зумовлено багатогранністю поняття, яке вивчається. Сутність, структуру та особливості ідентифікації особистості в різних вікових періодах досліджували І.Д. Бех (Бех, 2013), М.Т. Степико (Степико, 2011), І. Гоффман (Goffman, 2009), Дж. Тейлор і С. Спенсер (Taylor, Spenser, 2004), Р. Дженкінс (Jenkins, 2014) та ін. Потребує подальшого вивчення проблема формування ідентичності особистості в процесі виховання з урахуванням соціокультурних реалій сучасного українського суспільства.

Мета дослідження полягає в уточненні поняття ідентифікації особистості в сучасних соціокультурних умовах та розробленні передумов створення виховного простору згідно із системою принципів виховання, який уможливує ефективний вплив на процеси формування ідентифікації особистості та здійснення корекції процесів особистісної самоідентифікації.

Методи дослідження. У ході наукової розвідки застосовано комплекс методів наукового дослідження: аналіз, синтез, індукція, абстрагування, узагальнення, теоретичне моделювання, системний метод – для розгляду феномену суспільного виховання, проблемний – для виявлення педагогічних засобів формування та уточнення ідентичності особистості.

Результати. Розглядаючи проблему оволодіння особистістю людською культурою, треба розуміти, що у цьому процесі має місце певна послідовність розширення простору життєдіяльності людини як носія культури. Ця послідовність має такі етапи: сім'я, дошкільний заклад, школа, ближній рідний край, рідний край, Батьківщина, інші країни світу. Причому взаємодія з простором, як правило, здійснюється опосередковано, через мікросоціальні середовища, до яких себе відносить особистість. Тобто особистість ідентифікує себе з певними спільнотами і в результаті цього формує себе у фізіологічному, психічному та культурному плані з метою найбільш оптималь-

ної адаптації до цих спільнот. Водночас у разі прагнення зміни свого соціального положення особистістю може висуватися завдання ідентифікації себе з іншими спільнотами, що свідчитиме про формування життєвих перспектив.

Ідентичність може бути визначено як усвідомлення особистістю власної належності до певної соціальної ролі або соціальної групи. Завдяки ідентичності людина може віднаходити баланс між суспільним і особистим, сполучати власний досвід із суспільним досвідом, а також оберегати свою особистісну цілісність. Можна стверджувати, що ідентичність – це прагнення особистості затвердити себе в тій чи іншій соціальній ролі, яка допоможе реалізуватися найбільш оптимально у певній людській спільноті.

Із цього виходить, що результатом самоідентифікації особистості, яка формується в процесі взаємодії особистості з простором життєдіяльності, є набір певних компетенцій. Під простором життєдіяльності ми розуміємо сукупність взаємодій особистості з такими соціокультурними і природно-кліматичними об'єктами ближнього оточення:

- з адаптованими ресурсами (житло, система організації харчування);
- із комунікаційними мережами;
- із системою охорони здоров'я;
- із системою освіти;
- із державними установами та органами громадянського суспільства.

– Проблема формування ідентичності особистості, головним чином, є проблемою залучення людини до певного простору та створення умов для реалізації людини у цьому просторі.

До основних різновидів соціокультурної ідентичності відносять такі її різновиди: статусну, рольову, професійну, корпоративну, етнічну, мовну, громадянську, релігійну, статеву тощо. Особистість являє собою багаточасову композицію ідентичностей, які постійно змінюються. Звідси виходить, що провідною метою виховання є формування та корекція ідентифікації особистості.

Розглядаючи виховання як керовану соціалізацію, ми можемо ввести основоположні визначення:

- Виховання – це цілеспрямоване формування ідентичності особистості відповідно до мети виховного процесу.
- Перевиховання – зміна домінуючих напрямів ідентичності особистості.
- Самовиховання – зусилля особистості з формування особистісних якостей та властивостей, що відповідають самоідентифікації особистості.



Ідентифікація особистості прагне реалізуватися у діяльності, передумовою ефективності якої буде сформована готовність – стан, що є запорукою результативної, ефективної діяльності. Можна стверджувати, що складники готовності до діяльності та складники компетенції є тотожними. Зазвичай розглядають такі види готовності: мотиваційну, фізичну, психологічну, морально-вольову та операційну. На нашу думку, до цього переліку слід включити також і комунікаційну готовність як запоруку узгодженої дії всіх суб'єктів процесу. У багатьох випадках, особливо в умовах зміни мовної ідентичності, нерозуміння лексичного значення, невірне тлумачення термінів або окремих фраз можуть перекреслити навіть найбездоганнішу операційну готовність.

Ключем до формування ідентифікації та готовності до діяльності є мотив, який з'являється у результаті взаємодії особистості з простором життєдіяльності. Саме з метою формування стійких мотивів, орієнтованих на досягнення виховної мети, провідним завданням вихователя є створення виховного простору. Під виховним простором ми розуміємо сукупність, зміст, та інтенсивність взаємодій суб'єктів виховного процесу (вихованця, вихователя, виховного мікросередовища, соціокультурного та природного простору), орієнтованих на досягнення мети виховання. Найбільшу складність під час створення виховного простору становить узгодження впливів усіх суб'єктів виховного процесу. До суб'єктів виховного процесу ми відносимо вихователя, вихованця, мікросередовище вихованців, соціокультурне та природне середовище. Для кожного із суб'єктів виховання

розробляється система принципів виховання. Графічно систему принципів у виховному просторі представлено на рис. 1.

Виховний простір одночасно виступає носієм ресурсів для діяльності вихованців і провідним активатором особистісних потреб. Саме тому створення простору виховання без реалізації **принципів організації соціокультурного та природного середовища**, на нашу думку, є неможливим. У цій групі ми виділили такі принципи:

1. Принцип вибору цілей діяльності вихованців відповідно до наявних ресурсів та завдань виховання.

2. Принцип єдності і взаємозалежності всіх суб'єктів виховного процесу, матеріальних об'єктів та процесів, нематеріального складника природного та соціокультурного простору.

3. Принцип відповідності виховного простору завданням формування особистості, що реалізується за умови виконання таких вимог:

- відповідності завдань діяльності зоні найближчого розвитку вихованців;
- розширення виховного простору на всіх етапах формування особистості;
- відкритості життєдіяльності учнівської групи.

До наступної групи віднесемо **принципи організації виховного мікросередовища** (корпоративної етики):

1. Принцип єдності цілей та дій суб'єктів виховної діяльності.

2. Принцип виконання вимог товариша, які відповідають компетенції його посади в групі.

3. Принцип відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків, виконання якого можливо за відповідності таким вимогам:



Рис. 1. Система принципів виховання



ПРИНЦИПИ	Єдності цілей суспільства, педагогічного процесу, учнівської групи	Співробітництва вихователя і учнівської групи	Педагогічного оптимізму	Надання вихованцю необхідного простору для найліпшого розкриття його індивідуальності	Гуманізації обставин у виховному процесі	ПРИНЦИПИ
		Педагогічної толерантності		Педагогічного гуманізму		
Враховання інтересів оточення, всіх членів учнівської групи	<i>Простір єдності цілей I</i>					Єдності цілей та дій суб'єктів виховного процесу
Відповідального ставлення до своєї поведінки		<i>Простір співробітництва та відповідальної залежності II</i>				Виконання вимог товариша які відповідають компетенції його посади в групі
Свідомості, активності та самодіяльної творчості вихованця протягом виховного процесу				<i>Простір відкритості життєдіяльності групи III</i>	Відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків	Домінування прав особистості в учнівській групі
						Персоналізації відповідальності
ПРИНЦИПИ	Вибору цілей виховання у відповідності до наявних ресурсів у виховному просторі.	Єдності і взаємозалежності всіх суб'єктів виховного процесу, матеріальних об'єктів та процесів, нематеріальної складової природного та соціокультурного простору виховного процесу	Відповідності виховного простору завданням формування особистості	Відповідності завдань виховання зоні найближчого розвитку вихованців	Розширення виховного простору на всіх етапах формування особистості	ПРИНЦИПИ
				Відкритості життєдіяльності учнівської групи		

Рис. 2. Узгодження системи принципів виховання



- домінування прав особистості у групі;
- персоналізації відповідальності.

Не менш важливу роль відіграють і **принципи педагогічної етики**:

1. Принцип єдності цілей суспільства, виховного процесу та групи вихованців.

2. Принцип педагогічної толерантності, що реалізується шляхом:

– співробітництва вихователя і учнівської групи;

– педагогічного оптимізму.

3. Принцип педагогічного гуманізму:

– надання вихованцю необхідного простору для найліпшого розкриття його індивідуальності;

– гуманізації обставин у виховному процесі.

Вирішальний вплив на формування особистості мають власні вчинки вихованця, критерії до оцінки яких будуються відповідно до вікових особливостей. На основі цих критеріїв і принципів розробляються правила (закони) поведінки вихованця. До **принципів особистісної поведінки вихованця** належать:

1. Принцип урахування інтересів оточення, усіх членів учнівської групи (золоте правило моралі).

2. Принцип відповідального ставлення до своєї поведінки.

3. Принцип свідомості, активності та самодіяльної творчості вихованця.

Узгодження системи принципів виховання схематично зображено на рис. 2.

Створення виховного простору дає можливість ефективно впливати на процеси формування ідентифікації особистості та здійснювати корекцію процесів самоідентифікації. У виховному просторі можлива організація різноманітної діяльності, яка дає змогу вихованцям отримати різноманітний соціальний досвід та сформувані подальші життєві плани.

Висновки. Зміни, які відбуваються у соціокультурному просторі, потребують уточнення мети та завдань виховання особистості практично на всіх етапах її розвитку. Набуває актуальності допомога людині у формуванні та уточненні її іденти-

фікації у системі суспільних відносин, особливо у площині мовної, етнічної та громадянської ідентичності. Ураховуючи те, що ідентифікація особистості є насамперед результатом соціалізації, слід процес виховання переводити у керовану соціалізацію, що потребує зусиль педагогів зі створення виховного простору. Запропонована система педагогічних принципів дає можливість узгодити впливи всіх суб'єктів виховного процесу: вихованця, вихователя, виховного мікросередовища, соціокультурного та природного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2013. № 4–5. С. 20–25.
2. Степико М.Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування. Київ : НІСД, 2011. 336 с.
3. Erikson E.H. Identity and the life cycle. W. W. Norton & Co, 1996. 192 p.
4. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Simon and Schuster, 2009. 168 p.
5. Jenkins R. Social Identity. 4th ed. London : Routledge, 2014. 264 p.
6. Taylor G., Spenser S. Introduction. *Social Identities. Multidisciplinary approaches* / Ed. by G. Taylor, S. Spenser. London : Routledge, 2004. P. 1–13.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2013). Identyfikatsiia u vykhovanni osobystosti [Identification in personality education]. *Ridna shkola – Native school*, 4–5, 20–25 [in Ukrainian].
2. Stepyko, M.T. (2011). Ukrainiska identychnist: fenomen i zasady formuvannia [Ukrainian identity: phenomenon and principles of formation]. Kyiv : NISD, 336 p. [in Ukrainian].
3. Erikson, E.H. (1996). Identity and the life cycle. W.W.Norton & Co. 192 p.
4. Goffman, E. (2009) Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Simon and Schuster. 168 p.
5. Jenkins, R. (2014). Social Identity. 4th ed. London: Routledge. 264 p.
6. Taylor, G., Spenser, S. (2004). Introduction. *Social Identities. Multidisciplinary approaches* / Ed. by G. Taylor, S. Spenser. London: Routledge, 1–13.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2023.

The article was received 03 October 2023.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22.018.8:61](510)
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-103-3>

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
У ЯПОНІЇ**

Дудіна Оксана Валеріївна,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін
Донецький національний медичний університет
rexiff@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0405-5837

Пишногуб Мирослава Володимирівна,
викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін
Донецький національний медичний університет
myroslavapyshnohub@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1761-2831

У статті представлено детальні дослідження інноваційних підходів та стратегій підготовки медичних фахівців у Японії, розглянуто освітні моделі, технологічні рішення та методи навчання, які застосовуються у професійному формуванні майбутніх лікарів, медсестер та інших спеціалістів у сфері охорони здоров'я. Упровадження інновацій, орієнтованих на розвиток навичок критичного мислення медиків, пацієнтоцентрованого підходу в професійній діяльності та міжпрофесійної колаборації, допомагає готувати в країні таких спеціалістів, які здатні ефективно працювати у складних умовах сучасної медицини. У дослідженні висвітлено стратегії підвищення якості медичної освіти як компетентнісний підхід до розроблення навчальних програм для підготовки медичних фахівців та постійного їх оновлення, упровадження клінічного стажування з першого року навчання, використання віртуальної реальності (VR – Virtual Reality) та доповненої реальності (AR – Augmented Reality) у навчальному процесі, особистісний та міждисциплінарний підходи в навчанні та стажуванні лікарів. Екстраполяція японського досвіду підготовки медичних працівників в українські медичні заклади освіти може бути корисною для вдосконалення системи підготовки вітчизняних фахівців із медицини.

Мета дослідження полягає у вивченні та систематизуванні сучасних інноваційних методів та підходів у процесі підготовки медичних фахівців у Японії з метою визначення їх ефективності та можливості адаптації таких методів у вітчизняну систему медичної освіти. Основними методами та методологічними підходами для проведення дослідження щодо розвитку медичної освіти в Японії та інновацій у підготовці медичних фахівців був аналіз літературних джерел, зіставний аналіз та експертна оцінка отриманих результатів та висновків.

Японія презентує свій унікальний підхід до медичної освіти, синтезуючи традиційні методики та сучасні технології. Японська медична освіта також інтегрує досвід США, адаптуючи його до своєї національної системи підготовки медичних кадрів. Навчання майбутніх медиків акцентоване на їх практичну підготовку з використанням симуляційних технологій та клінічної практики вже з перших років навчання. Інтердисциплінарний підхід до викладання, активне застосування штучного інтелекту в навчальному процесі, а також розвиток професійних компетентностей відіграють ключову роль у підготовці майбутніх медиків. Японські університети також активно інтегрують дослідницький компонент у медичну освіту, спонукаючи студентів до наукової діяльності. Студенти зобов'язані проводити наукові дослідження, метою яких є створення проєктів подальшого розвитку медичної галузі і поліпшення системи охорони здоров'я в країні.

Як висновок можна зазначити, що для досягнення високого рівня підготовки медичних спеціалістів у Японії є застосування збалансованого підходу до теоретичного та практичного навчання з використанням симуляційних технологій, інтерактивних методів, інтердисциплінарних зв'язків та сучасних технологій, таких як віртуальна та доповнена реальність, розвиток критичного мислення студентів, комунікативних навичок та міждисциплінарного співробітництва.

Ключові слова: медична освіта Японії, інновації, стимуляційне навчання, віртуальна та доповнена реальність, критичне мислення, інтердисциплінарність.



MODERN TRENDS IN THE TRAINING OF MEDICAL SPECIALISTS IN JAPAN

Dudina Oksana Valeriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Languages and Humanities
Donetsk National Medical University
rexiff@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0405-5837

Pyshnohub Myroslava Volodymyrivna,
Lecturer at the Department of Languages and Humanities
Donetsk National Medical University
myroslavapyshnohub@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1761-2831

The article presents detailed studies of innovative approaches and strategies for training medical professionals in Japan, examines educational models, technological solutions and training methods used in the professional formation of future doctors, nurses and other specialists in the field of health care. The introduction of innovations aimed at the development of critical thinking skills of doctors, a patient-centered approach in professional activity and interprofessional collaboration helps to train such specialists in the country who are able to work effectively in the complex conditions of modern medicine. The research highlights strategies for improving the quality of medical education as a competency-based approach to the development of training programs for the training of medical professionals and their constant updating, the introduction of clinical internship from the first year of study, the use of virtual reality (VR – Virtual Reality) and augmented reality (AR – Augmented Reality). In the educational process, personal and interdisciplinary approaches in training and training of doctors. The extrapolation of the Japanese experience of training medical workers to Ukrainian medical educational institutions can be useful for improving the system of training domestic medical specialists.

The purpose of the study is to study and systematize modern innovative methods and approaches in the process of training medical specialists in Japan in order to determine their effectiveness and the possibility of adapting such methods to the domestic system of medical education. The main methods and methodological approaches for conducting research on the development of medical education in Japan and innovations in the training of medical specialists were the analysis of literary sources, comparative analysis and expert evaluation of the obtained results and conclusions.

Japan presents its unique approach to medical education, synthesizing traditional methods and modern technologies. Japanese medical education is also integrating US experience, adapting it to its national medical training system. The training of future doctors is focused on their practical training using simulation technologies and clinical practice already from the first years of study. A key role in the training of future doctors belongs to an interdisciplinary approach to teaching, the active use of artificial intelligence in the educational process, as well as the development of professional competencies. Japanese universities are also actively integrating the research component into medical education, encouraging students to engage in scientific activities. Students are required to conduct scientific research, the purpose of which is to create projects for further development of the medical field and improvement of the health care system in the country.

As a conclusion, it can be noted that in order to achieve a high level of training of medical specialists in Japan, it is necessary to apply a balanced approach to theoretical and practical training using simulation technologies, interactive methods, interdisciplinary connections and modern technologies, such as virtual and augmented reality, the development of critical thinking of students, communication skills and interdisciplinary cooperation.

Key words: *medical education in Japan, innovation, stimulating learning, virtual and augmented reality, critical thinking, interdisciplinarity.*

Вступ. Інновації у медицині та медичній освіті стають ключовими елементами розвитку глобальної системи охорони здоров'я у XXI ст. Старіння населення та зростання кількості хронічних захворювань, неперервний технологічний процес спричинюють актуальність удосконалення підходів до підготовки медичних фахівців.

Японія відома інноваційністю та довголіттям своїх громадян, представляє особливий інтерес у контексті вивчення нова-

торських підходів до медичної освіти. Високорозвинені технологічні досягнення та унікальні методи навчання у Японії передбачають особливий підхід до підготовки медичних працівників та їх швидку адаптацію до сучасних викликів і глобальних трендів. Стійкість та ефективність японської системи медичної освіти заслуговують на увагу та аналіз із метою виявлення стратегій і тактик, які можуть бути адаптовані та впроваджені у вітчизняну медичну



освіту. Всесвітній економічний форум (The World Economic Forum) зазначає, що використання потужності цифрових технологій буде життєво важливим для досягнення більш доступної та ефективної охорони здоров'я для всіх, окрім того, медичні технології стануть ключовим рушієм зростання після пандемії (Healthcare Resiliencethrough Japanese Tech, 2023). Будучи центром робототехніки, Японія прискорює упровадження унікальних інновацій у сфері охорони здоров'я.

У підготовці фахівців із медицини у японських університетах формуються спеціалісти, здатні ефективно працювати у складних умовах сучасної медицини, з розвиненими здібностями критичного мислення, застосування пацієнтоцентрованого підходу та міжпрофесійної колаборації.

Особливості підготовки фахівців із медицини у Японії досліджували японські вчені Н. Кувабара, М. Ямасіта, К. Йі та Д. Курахара, зокрема результати узагальнено ними у науковому виданні «Еволюція японської системи медичної освіти: історична перспектива» (Kuwabara, 2015). Розвиток інновацій та вдосконалення медичної освіти у Японії вивчали такі дослідники, як М. Морішта та М. Івакума (Diffusion of Innovations from the West and Their Influences on Medical Education in Japan) (Morishita, Iwakuma, 2022).

Прагнення вивчити інноваційні підходи до підготовки фахівців із медицини в Японії як однієї з провідних країн у сфері вищої освіти з метою його екстраполяції на професійну освіту фахівців із медицини в закладах вищої освіти України зумовило визначення теми та мети дослідження.

Мета статті – систематизувати сучасні інноваційні методи та підходи до підготовки медичних фахівців у Японії з метою визначення їх ефективності та можливості адаптації таких методів у вітчизняну систему медичної освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сьогодні існують три основні моделі компетентностей для навчання медичним професіям: CanMEDS-модель компетентностей лікаря (CanMEDS. Physician Competency Framework) у Канаді (Frank, 2015), шестикомпонентна модель Ради з акредитації вищої медичної освіти (Accreditation Council for Graduate Medical Education) у Сполучених Штатах (Ено, 2020), загальна рамка компетентностей для лікарів Королівської медичної академії (Common competences framework for doctors, 2009).

Освітня модель підготовки медичних фахівців у Японії відрізняється своєю унікальністю та інноваційністю і базується на

синтезі традиційних підходів і сучасних технологічних рішень. Структура освіти у Японії дає змогу майбутнім медичним фахівцям почати свою підготовку з отримання базової вищої освіти здебільшого з фокусом на природничих науках. Фахівці з медицини здобувають ступінь доктора медицини (M.D.) тривалістю шість років. Після медичної школи випускники проходять інтернатуру та залежно від спеціалізації резидентуру, де здобувають спеціалізовані навички і досвід.

Курікулум навчання фахівців із медицини у японських університетах розроблений так, що головний фокус зосереджено на практичних навичках, більша частина навчального часу приділяється практичним навичкам та клінічній практиці. Курікулум включає навчання, яке передбачає міждисциплінарний зв'язок між різними галузями медицини. Використання симуляційних технологій та віртуальної реальності для навчання студентів передбачає безпечно та ефективно проведення медичних процедур для пацієнтів у майбутньому.

Навчання лікарів передбачає інтеграцію штучного інтелекту для підтримки діагностики, аналізу даних та прийняття рішень. Використання ШІ в підготовці фахівців із медицини дає змогу студентам практикуватися на віртуальних пацієнтах, отримуючи реальний клінічний досвід без ризику для справжніх пацієнтів. За допомогою ШІ студенти можуть генерувати різноманітні сценарії хвороб, реакції пацієнтів та медичні випадки для поліпшення своїх навичок. Також ШІ аналізує академічний прогрес студента, його сильні та слабкі боки, а потім адаптує навчальний план, щоб забезпечити найефективніше вивчення для конкретного студента. Навчання інтерпретації діагностичних зображень, наприклад рентгенівських знімків, МРТ або КТ за допомогою ШІ, дає можливість японським студентам демонструвати оптимальні методи аналізу даних та діагностики. ШІ допомагає студентам орієнтуватися у великій кількості медичних досліджень, виділяючи ключові нові концепції, методи лікування та статистичні дані з актуальних наукових робіт.

Розвиток комунікативної компетентності студентів медичних спеціальностей передбачено в курікулумі, студенти мають можливість розвивати комунікативні та міжособистісні навички ще під час навчання в університеті.

Японська медична освіта адаптує передовий американський досвід підготовки медичних фахівців у свою вітчизняну систему медичної освіти. На думку японських дослідників Н. Кувабари, М. Ямасіти, К. Йі та Д. Курахари (The evolution



of the Japanese medical education system: a historical perspective, 2015), «...японським медичним школам необхідно зараз працювати над тим, щоб збільшити медичні години своїх студентів, тоді вони зможуть продовжувати своє навчання в резидентурі у США».

Методологія та методи. Основним методологічним підходом до проведення дослідження щодо розвитку медичної освіти у Японії та інновацій у підготовці медичних фахівців був аналіз літературних джерел щодо системи медичної освіти у Японії. Нами вивчено наукові статті, монографії, звіти, а також офіційні документи, пов'язані з медичною освітою та інноваціями у ній. Проведений аналіз надав можливість побачити загальну картину сучасної структури, методології та основних принципів навчання медичних фахівців у Японії.

Під час дослідження застосовували зіставний аналіз для розуміння ефективності нових підходів порівняно з традиційними методами підготовки медичних фахівців. Споріднені медичні програми, одна з яких використовує інноваційні методи навчання, а інша – традиційні, були вибрані для порівняння результатів підготовки студентів.

Завершальним етапом була експертна оцінка отриманих даних та висновків. Експерти в галузі медичної освіти та інновацій провели оцінку достовірності результатів дослідження та їх релевантність для практичного застосування в медичній освіті у Японії.

Методологія дослідження дала змогу отримати глибокий інсайт щодо інновацій та нових підходів до підготовки медичних фахівців у Японії та їхнього впливу на якість медичної освіти та практики в країні.

Результати та дискусії. На основі досвіду Японії Україна може розглядати таку стратегію підвищення якості медичної освіти, як збалансований підхід, який передбачає включення як теоретичних, так і практичних аспектів навчання, щоб студенти мали можливість застосовувати свої знання на практиці.

У дослідженні «Характеристики підготовки лікарів у Японії» встановлено, що під час підготовки лікарів у Японії студенти мають значну кількість практичної підготовки, а це охоплює клінічну практику в лікарнях і поліклініках із першого року навчання, а також тренувальні симуляційні центри (Suzuki, 2008). Ці центри дають змогу студентам відточити свої практичні навички в безпечному середовищі перед тим, як вони почнуть працювати з реальними пацієнтами. Симуляційне навчання стає все більш популярним у медичній освіті,

оскільки воно дає змогу студентам робити помилки і навчатися на них, не загрожуючи безпеці пацієнтів.

Окрім того, Японія акцентує увагу на інтердисциплінарному підході до медичної освіти, коли студенти мають можливість співпрацювати з представниками інших медичних спеціальностей, таких як медсестри, фармацевти та соціальні робітники. Це сприяє розвитку комунікативних навичок і розумінню ролі кожного члена команди в процесі лікування пацієнта.

Слід зазначити, що Японія високо цінує дослідницьку діяльність у галузі медицини. Студенти зобов'язані проводити наукові дослідження та публікувати свої роботи, що сприяє розвитку критичного мислення та інноваційного підходу у медицині.

Установлено, що критичне мислення є ключовим складником успішної практики лікаря. У Японії, країні, де освіта і культура засновані на традиціях та інноваціях, розвиток критичного мислення в підготовці медичних фахівців відіграє важливу роль.

Проблемно-орієнтоване навчання (Problem-based Learning) дає змогу студентам працювати в групах та розглядати конкретні клінічні випадки, аналізувати їх та шукати оптимальні рішення. Також під час дискусій та семінарів студенти вивчають різні підходи до лікування, обмірковують їхні переваги та недоліки. Водночас студентам пропонуються завдання, які сприяють рефлексії їхніх дій, рішень та почуттів. Усе це здійснюється під менторством досвідчених лікарів та викладачів, які допомагають студентам розуміти клінічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Необхідно зазначити, що у Японії активно застосовуються сучасні інтерактивні технології, такі як віртуальна реальність (VR – Virtual Reality) та доповнена реальність (AR – Augmented Reality), які дають змогу студентам зануритися в реалістичні медичні сценарії, вони можуть випробувати свої навички критичного мислення у безпечному середовищі. Ці технології пропонують унікальні можливості для підготовки майбутніх лікарів. Японські передові медичні заклади, такі як Токійський університет (The University of Tokyo), Осацький університет (Osaka University), Кіотський університет (Kyoto University), Тохоку університет (Tohoku University), Нагояський університет (Nagoya University), Хоккайдський університет (Hokkaido University), Кумамото університет (Kumamoto University), Фукуока університет, розробляють і адаптують VR-та AR-технології для підготовки висококваліфікованих фахівців із медицини.



Симуляційне навчання з VR дає змогу зануритися в повноцінне віртуальне медичне середовище (наприклад, віртуальна операційна, де студенти можуть відточувати свої навички проведення операцій, або віртуальний приймальний покій для тренувань у сценаріях діагностики). VR може також використовуватися для симуляції розмов із пацієнтами, даючи змогу студентам практикувати навички спілкування і взаємодії у безпечному середовищі. VR-сесії можуть допомогти майбутнім лікарям учитися справлятися зі стресом, симулюючи високостресові медичні ситуації. Таким чином, відбувається збереження ментального здоров'я та реалізація стрес-менеджменту.

AR для анатомічного навчання може використовуватися для візуалізації анатомічних структур на реальних об'єктах. Наприклад, студенти можуть бачити внутрішні органи людини, накладені на реальну людську фігуру, що допомагає глибше зрозуміти анатомію. За допомогою AR та VR можна здійснювати об'єктивну оцінку навичок студентів, відстежуючи їхні рухи, реакції та рішення в реальному часі.

Висновки. На основі дослідження підготовки медичних фахівців у Японії можна зробити висновок, що для досягнення високого рівня медичної освіти важливим є збалансований підхід до теоретичного та практичного навчання. Японія акцентує увагу на практичній підготовці студентів із використанням симуляційних технологій, інтерактивних методів та інтердисциплінарного підходу. Сучасні технології, такі як віртуальна та доповнена реальність, дають змогу студентам здобути реалістичний досвід та відточити свої навички в безпечному середовищі. Освітні програми також акцентуються на розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та міждисциплінарного співробітництва. Ураховуючи цей досвід, Україна може адаптувати найкращі практики Японії для підвищення якості вітчизняної медичної освіти.

Дослідження не претендує на всебічне розв'язання всіх проблем професійної підготовки фахівців із медицини. До перспективних напрямів досліджень доцільно віднести вивчення інноваційних технологій у медичній освіті в різних країнах світу, співставлення підходів до медичної освіти в різних країнах, зокрема порівняння японської та української систем медичної освіти та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дудіна О. (2023). Характеристики підготовки лікарів в Японії. Scientific Collection «InterConf», (148), 190–191. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2811> (дата звернення: 15.10.2023).

2. Common competences framework for doctors. (2009). Academy of medical royal colleges. URL: <https://www.aomrc.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/CCFD-August-2009-1.pdf> (дата звернення: 15.10.2023).

3. Eno C., Correa R., Stewart N. H., Lim J. and Westerman M. E. Milestones Guidebook for Residents and Fellow. Accreditation Council for Graduate Medical Education. 2020. URL: <https://www.acgme.org/globalassets/PDFs/Milestones/MilestonesGuidebookforResidentsFellows.pdf> (дата звернення: 15.10.2023).

4. Frank J. R., Snell L., Sherbino J., editors. (2015). CanMEDS 2015 Physician Competency Framework. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. URL: https://canmeds.royalcollege.ca/uploads/en/framework/CanMEDS%202015%20Framework_EN_Reduced.pdf (дата звернення: 15.10.2023).

5. Healthcare Resilience through Japanese Tech. (2023). Financial Times. The Government of Japan. Financial Times LTD. URL: <https://www.ft.com/partnercontent/the-government-of-japan/post-covid-innovations-from-japan-1-healthcare-resilience-through-japanese-tech.html> (дата звернення: 15.10.2023).

6. Kuwabara N., Yamashita M., Yee K., Kurahara D. (2015). The evolution of the Japanese medical education system: a historical perspective. *Hawai'i Journal of Medicine & Public Health : a Journal of Asia Pacific Medicine & Public Health*. 2015 Mar;74(3). P. 96–100. URL: <https://europepmc.org/article/pmc/4363931> (дата звернення: 15.10.2023).

7. Morishita M., Iwakuma M. (2022). Diffusion of Innovations from the West and Their Influences on Medical Education in Japan. *Oxford Research Encyclopedias. Communication*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.984>.

8. Suzuki Y., Gibbs T. & Fujisaki K. (2008). Medical education in Japan: a challenge to the healthcare system. *Med Teach*. Vol. 30, Issue 9–10. P. 846–850. DOI: 10.1080/01421590802298207.

REFERENCES

1. Dudina O. (2023). Kharakterystyky pidhotovky likariv v Yaponii. Scientific Collection «InterConf», (148), 190–191. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2811> [in Ukrainian].

2. Common competences framework for doctors. (2009). Academy of medical royal colleges. URL: <https://www.aomrc.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/CCFD-August-2009-1.pdf>

3. Eno C., Correa R., Stewart N. H., Lim J. and Westerman M. E. Milestones Guidebook for Residents and Fellow. Accreditation Council for Graduate Medical Education. 2020. URL: <https://www.acgme.org/globalassets/PDFs/Milestones/MilestonesGuidebookforResidentsFellows.pdf>

4. Frank J. R., Snell L., Sherbino J., editors. (2015). CanMEDS 2015 Physician Competency Framework. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. URL: https://canmeds.royalcollege.ca/uploads/en/framework/CanMEDS%202015%20Framework_EN_Reduced.pdf

5. Healthcare Resilience through Japanese Tech. (2023). Financial Times. The Government of Japan. Financial Times LTD. URL: <https://www.ft.com/partnercontent/>



the-government-of-japan/post-covid-innovations-from-japan-1-healthcare-resilience-through-japanese-tech.html

6. Kuwabara N., Yamashita M., Yee K., Kurahara D. (2015). The evolution of the Japanese medical education system: a historical perspective. *Hawai'i Journal of Medicine & Public Health : a Journal of Asia Pacific Medicine & Public Health*. 2015 Mar;74(3). P. 96–100. URL: <https://europepmc.org/article/pmc/4363931>

7. Morishita M., Iwakuma M. (2022). Diffusion of Innovations from the West and Their Influences on Medical

Education in Japan. *Oxford Research Encyclopedias. Communication*. URL: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.984>

8. Suzuki Y., Gibbs T.& Fujisaki K. (2008). Medical education in Japan: a challenge to the healthcare system. *Med Teach*. Vol. 30, Issue 9–10. P. 846–850. DOI: 10.1080/01421590802298207.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2023.

The article was received 16 October 2023.



UDC 378.147:37.011.3-051](410)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-103-4>

MODERN SCHOOL TEACHER TRAINING IN GREAT BRITAIN

Kishchenko Yuliia Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
and Applied Linguistics
Kherson State University
yukishchenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0899-7322

The purpose of this article is to analyze and summarize teacher training programs for primary and secondary schools, which were launched in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland due to the reform of the education system at the end of the 20th century and were further developed at the beginning of the 21st century. Among them, the most significant programs seem to be those that lead to the degree of bachelor of education and give the right to teach major and secondary subjects in a secondary school or several subjects at once in a primary school. No less attention should be paid to postgraduate education programs for obtaining the status of a qualified teacher for the primary and basic levels of the secondary school.

Among the research methods that were used to carry out the research we highlight general scientific methods – analysis and synthesis; the comparative and historical methods, which allow to compare and contrast socio-pedagogical phenomena; structural method, which makes it possible to consider the development of the pedagogical process, highlighting its main system-forming elements; modeling; sampling of facts; quantitative and qualitative analyses, generalization.

The analysis of the curricula and programs of De Montfort University in Bedford showed that the construction of training courses is carried out according to modular programs with a simultaneous focus on the integration of academic subjects. Modernization of the content of professional training is carried out through the convergence of theoretical and methodological aspects.

Considerable attention in the article is paid school practice. It is established that the main goal of school experience is to be a source of knowledge about the real educational process, a source of knowledge about the essence of pedagogical activity in the process of developing the necessary pedagogical skills and abilities by future teachers. School experience is a clear continuous system of step-by-step connection and partial adaptation of students to the conditions of the modern school.

Key words: *curriculum, school experience, professional cycle, qualified teacher status, credit accumulation system.*

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Кіщенко Юлія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонський державний університет
yukishchenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0899-7322

Метою статті є аналіз та узагальнення програм підготовки вчителів для початкової та базової школи, які були започатковані у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії завдяки реформуванню системи освіти наприкінці ХХ ст. та одержали подальший розвиток на початку ХХІ ст. Серед них найбільш значущими видаються програми, що ведуть до одержання ступеня бакалавра освіти й дають право викладати основний та допоміжний предмети в загальноосвітній школі або одразу декілька предметів у початковій школі. Не меншої уваги заслуговують також програми післядипломної освіти на одержання статусу кваліфікованого вчителя для початкової та основної (базової) ланок загальноосвітньої школи.

Серед методів дослідження, які були використані для виконання наукової розвідки в межах заявленої теми, виокремимо загальнонаукові методи дослідження реальної дійсності – аналіз та синтез; порівняльно-історичний метод, який дає змогу порівнювати та зіставляти соціально-педагогічні явища; структурний метод, що дає можливість розглядати розвиток педагогічного процесу, виділяючи його основні системоутворювальні елементи; моделювання; вірогіднісну вибірку фактів; кількісний і якісний аналіз, узагальнення.



Здійснений аналіз навчальних планів та програм університету Де Монтфорт у Бедфорді показав, що побудова навчальних курсів здійснюється за модульними програмами з одночасною спрямованістю на інтеграцію навчальних предметів. Модернізація змісту професійно-педагогічної підготовки відбувається шляхом зближення теоретичних і методичних аспектів, підсилення інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу.

Значну увагу в статті приділено висвітленню педагогічної практики як одного з необхідних елементів системи становлення професійної майстерності вчителя.

Установлено, що основна мета педагогічної практики у контексті нового осмислення полягає у тому, щоб бути джерелом знань про реальний навчальний процес, унаочненням теоретичних знань, джерелом пізнання сутності педагогічної діяльності в процесі вироблення майбутніми вчителями необхідних педагогічних умінь та навичок. Педагогічна практика являє собою чітку неперервну систему поетапно-го підключення та часткової адаптації студентів до умов сучасної школи.

Ключові слова: навчальний план, шкільна практика, професійний цикл, статус кваліфікованого вчителя, система накопичення кредитів.

Since the end of the 20th century, in England and Wales there have been five main routes to the teaching profession: a four-year course for the degree of Bachelor of Education (BEd), a one-year course for obtaining a Post-Graduate Certificate in Education (PGCE), a two-year course for obtaining an elementary school teacher's certificate (articulated teacher), a course for obtaining the qualification of a licensed teacher and a two-year (shortened) course for obtaining a bachelor's degree in education for teaching subjects that are not provided with the necessary number of teachers. The content of teacher training courses is based on 4 main elements: the study of the major subject, the study of the second (auxiliary) subject, the professional cycle, which consists of the theory of education and teaching methodology, and practical experience of teaching at school. The most popular of the listed ways to the teaching profession today are a four-year course for obtaining a bachelor's degree in education and a one-year course leading to obtaining a post-graduate certificate in education. It is worth mentioning that, although BEd programs for prospective primary and secondary teachers cover the same time (as do PGCE programs for primary and secondary schools), English teachers emphasize the differences between them. In addition to age characteristics, one should take into account the fact that future secondary school teachers study two subjects of their future specialization – the major and auxiliary – while primary school teachers must master the subjects that make up the core of the primary school curriculum – mathematics, English and disciplines of the so-called natural cycle. Therefore, there are separate programs leading to a bachelor's degree in education for secondary (BEd secondary) and primary schools (BEd primary) and programs leading to a post-graduate certificate in education for secondary (PGCE secondary) and primary schools (PGCE primary) (Кіщенко, 2007).

Let's stop at a detailed review of the programs of the 4-year course for obtaining a bachelor's degree in education and the one-year course for obtaining a post-graduate certificate in education for secondary (BEd secondary, PGCE secondary) and primary schools (BEd primary, PGCE primary), respectively.

The four-year course for obtaining a bachelor's degree in education for secondary schools is aimed at training teachers with such special and professional qualities as: a high level of knowledge in the major subject; the ability to critically analyze and evaluate the main subject in relation to such subjects as psychology, sociology and philosophy; competence in the field of the second subject; understanding how the chosen two subjects relate to the school program as a whole and their special role in the education of children; knowledge of the age characteristics of children; perception of the child as an individual; having the ability to work with children of different levels of ability and ethnic origin; understanding the mechanisms of interaction between theory and practice in teaching; the ability to manage a class; ability to use different assessment methods; understanding the importance of sustainable connections between school and society and the role of the teacher in their development; personal initiative; critical attitude to one's activity and readiness to constantly improve one's professional level (<https://www.beds.ac.uk>, 2022).

The training course is designed for 4 years. It consists of modules – relatively independent, logically connected parts of the educational material. Students study 6 modules per semester (the academic year consists of 2 semesters). All modules must be studied during the academic years for which they are designed; their study ends with getting a certain amount of credits.

Students must choose a second (additional) subject for teaching at school. This additional subject can be chosen from the following list: fine arts, the English language, history,



geography, mathematics, natural science, physical education (PE).

The BEd secondary degree program consists of 4 components:

- 1) the course of the major subject (main studies) and the second subject;
- 2) cycle of pedagogical disciplines (educational studies);
- 3) professional course (professional studies);
- 4) practice at school (school experience).

Quite often, English teachers combine the cycle of pedagogical disciplines and a professional course into a single professional course (<https://www.dmu.ac.uk>, 2022).

The training course is divided into 3 levels:

level 1 consists of two semesters of the first year of study and the first semester of the second year of study;

level 2 consists of the second semester of the second year of study and two semesters of the third year of study;

level 3 consists of two semesters of the fourth year of study.

At each level, the student must complete 8 modules and receive credits from them, as well as at levels 1 and 2 – additional modules for qualified teacher status (QTS). QTS modules are blocks of school experience that must be completed in order to obtain a bachelor's degree in education and the status of a qualified teacher.

Universities in England and Wales follow a "credit accumulation" system. Each module is worth 15 credits. Students, who have successfully completed 8 modules of level 1, thereby accumulate 120 credits of level 1. If at this stage they decide to interrupt their studies for personal reasons, they are given a certificate of higher education (Certificate in Higher Education).

Students who have successfully completed the Level 1 and Level 2 program and who have thus gained 240 credits (120 credits of Level 1 and 120 credits of Level 2) can, if they wish, interrupt their studies and receive a Diploma in Higher Education at this stage (<https://www.beds.ac.uk>, 2022).

The professional cycle aims to provide future teachers with information about modern research in the field of education, to help them understand the constant need to systematically test their personal theories and views in practice. The modular distribution of the material of this cycle takes place in the following logical sequence: "Preparing to teach" – I semester, "Understanding pupils" – II semester, "Planning for effective learning" – III semester, "Assessment and evaluation" – IV semester, "Teaching strategies" – V semester, "Principles of cur-

riculum design and evaluation" – VI semester, "Curriculum issues" – VII semester, "The teacher as a professional" – VIII semester (<https://www.dmu.ac.uk>, 2022).

School experience for students is closely intertwined with the cycle of professional training, but at the same time it is an independent component of the teacher training program. In the system of organizing practice in English universities, the idea of its continuity is followed. The block of practice consists of separate links that are implemented in each year of study and, depending on the purpose, is divided into introductory (visiting the school for the purpose of observing and studying the learning process), serial (conducting trial lessons and educational work with students in the allotted time without interruption from classes at a university), block (continuous school experience with a break from studies).

At the end of the last school experience in the 4th year, an exam is held, during which students give demonstrative lessons in front of a specially created commission. The grade for school experience is included in the overall grade for education.

The one-year course for obtaining a certificate in education for secondary schools aims to actively involve the school in the process of teacher training. All postgraduate students spend 60% of their study time at school. For the effectiveness of this educational course, it is necessary to ensure the close cooperation of three so-called partners: schools, students themselves, and the university. Schools are united in consortia (4–10 schools in each consortium), that are located in a certain geographic region. A close connection between consortia is made possible thanks to a special position – liaison tutor. During the period of school experience, the tutor must visit each school of the consortium twice. They provide communication between the university and the school and are the first people to be contacted in case of any problems (<https://www.beds.ac.uk>, 2022).

The duration of the PGCE program is 38 weeks, so it corresponds more closely to the school year than to the university period. Since most of the time is devoted to school work, this course has the character of professional training. Students are perceived as members of the teaching staff. Up to 10 students can work in one school. The main supervisor of the intern's work is a member of the school team – a mentor. They are appointed by the school headmaster and must be specialists in the subjects of future teachers' specialization. Their workload includes hours for fulfilling the duties of a mentor (<https://www.beds.ac.uk>,



2023). In this way, pedagogical practice is guided by those who are directly familiar with the problems of a certain school and a certain area. Among the necessary conditions for obtaining the status of a teacher-mentor, we note good mastery of management skills, high knowledge of the subject and methodical training, a set of personal qualities, such as reflexivity, the ability to listen, empathy, creativity, friendliness.

The academic year under this program is divided into 3 trimesters: autumn, spring and summer. Conventionally, the entire training course can be divided into 5 phases. The first phase consists of 4 weeks, and this period may be called "orientation". Students spend the first week at the school at their place of residence. During this time, they should make an impression about the school and its curriculum. Such micro-practice can be attributed to the category of familiarization. Students spend another three weeks of this phase at the university: they get to know the university tutors, the course and its tasks, the concepts of "professional teacher" and "reflective practitioner". During this period, future teachers should clearly define the relationship of the subject of their specialization with the school curriculum and with the National curriculum in general and draw up their individual program for studying this subject. One day a week, students visit the school, where they get to know the organization of the educational process and the method of teaching the subject of their future specialization.

Next 16 weeks belong to the second phase. This period is the period of the beginning of teaching the subject of specialization. At this time, two and a half days per week are allocated to attending school (A), Half a day per week – to work in the consortium and two days per week – to studies at the university.

The third phase covers next 14 weeks. On the first of these weeks, students move to another school, where they continue to gain professional experience (school B). It differs from the previous one in a different socio-cultural status of the area. From that moment on, they actually spend all their time at school. They are responsible for teaching subjects of their specialization in several classes, perform the duties of a class teacher and participate in all spheres of school life. The approximate distribution of weekly time can be shown as follows: 3 days – for teaching the major subject, 1 day – for observations, 0.5 days – for self-education and preparation for lessons. Special attention is paid to the management of the school, relations with other schools, with parents, with the public, with businesses and even with commerce.

The fourth phase is the final and covers the last 6 weeks. During this period, students have the opportunity to study the peculiarities of thinking process, as well as to conduct a small study on improving the educational process at school.

The fifth phase lasts only one – final – week. Students attend final lectures, consultations; prepare documentation for the examination board. The decision of the commission is usually announced on June 30 (<https://www.beds.ac.uk>, 2023). Analysis of this teacher training program gives grounds for the conclusion that PGCE students spend most of their time at school. For the clarity of planning and organizing the educational process, a conditional division of this program into two cycles is introduced: 1) a cycle for studying the subject of specialization and 2) a professional cycle (the latter consists of 120 hours of study time, of which 66 hours are devoted to methodology). The purpose of this cycle is to teach students to consider issues of education in both a theoretical and a practical context.

The entire professional cycle consists of 6 modules:

1. Professional teacher 1: introduction and orientation.
2. A teacher who knows how to plan the educational process.
3. Class teacher.
4. A teacher who knows how to evaluate pupils' work.
5. Professional teacher 2: participation in school life.
6. Reflective practitioner.

Each of the modules is studied separately. The main provisions are discussed in classes at the university. At school, theory is transmitted into practice. The content of individual modules constitutes the general structure of the professional cycle. The final task of the PGCE program is performed on the basis of the school B in the form of a scientific study, which is presented before a special commission, which includes university lecturers, representatives of the school teaching staff, students (<https://www.beds.ac.uk>, 2023).

Therefore, a detailed study of modern teacher training programs in England and Wales confirms the fact of their focusing on the integration of theory and practice. It was the ideas of integration that formed the basis of the conceptual justification of the modern English reform of education, which received the name "school-centered teacher training". The key provision of the new model of the English teacher training system is the approval of the school as a university partner in the system of professional teacher training. In fact, those partnership ties that



historically existed between English universities and schools, in the conditions of the activated integration processes in the late 20th – early 21st centuries are moving to a new qualitative level – a system of equal partnership "university – school". Higher education institutions in this partnership act as a broad context for the future teacher's professional development. This direction involves university lecturers and professional school teachers to work with future teachers, which ensures full inclusion of students in educational theory and practice.

BIBLIOGRAPHY

1. Кіщенко Ю.В. Різномірнева система професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2007. С. 84–89.
2. Primary BEd programme handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/undergraduate/next-year/primary-education-with-qts/> (дата звернення: 15.10.2023).
3. Primary PGCE course handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate/next-year/primary-education3/> (дата звернення: 15.10.2023).
4. Secondary BEd Honours degree course handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.dmu.ac.uk/study/courses/undergraduate-courses/education-studies-ba-hons-degree/education-studies-ba-hons.aspx> (дата звернення: 15.10.2023).

5. Secondary PGCE course handbook. Bedford, 2023. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate/next-year/secondary-english/> (дата звернення: 15.10.2023).

6. Education and Training. MONITOR 2019 (EU targets for 2020 in education and training), 2020. 131 p. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2019/en/chapters/chapter1.html> (дата звернення: 15.10.2023).

REFERENCES

1. Kishchenko Y.V. (2007). Rізномірнева система професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі. [A multi-level system of professional teacher training in England and Wales]. Odesa: PДPU ім. К.Д. Ушинського. P. 84 – 89.
2. Primary BEd programme handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/undergraduate/next-year/primary-education-with-qts/>.
3. Primary PGCE course handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate/next-year/primary-education3/>.
4. Secondary BEd Honours degree course handbook. Bedford, 2022. URL: <https://www.dmu.ac.uk/study/courses/undergraduate-courses/education-studies-ba-hons-degree/education-studies-ba-hons.aspx>.
5. Secondary PGCE course handbook. Bedford, 2023. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate/next-year/secondary-english/>.
6. Education and Training. MONITOR 2019 (EU targets for 2020 in education and training), 2020. 131 p. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2019/en/chapters/chapter1.html>.

*Стаття надійшла до редакції 15.10.2023.
The article was received 15 October 2023.*



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 159.9.072.3:[378.147:37.011.3-051]:004
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-103-5>

**ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Чувасов Михайло Олегович,
доктор філософії, докторант

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

*mochuvasov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2024-9095*

У статті на основі психолого-педагогічної літератури обґрунтовано актуальність та проведення педагогічного експерименту з формування креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі навчання природничо-математичних дисциплін.

Мета статті – розглянути та узагальнити результати проведеного дослідження з формування креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій.

За допомогою сукупності **методів** (вивчення наукової літератури, аналіз ідей теоретичних положень, спостереження, бесіди, тестування, моделювання педагогічних ситуацій, математична обробка отриманих результатів, педагогічний експеримент) було схарактеризовано стан досліджуваної проблеми в педагогічній практиці.

Результати досліджень показали, що реалізація запропонованої експериментальної програми забезпечила поліпшення стану креативно-діяльнісного компонента досліджуваного особистісного утворення від низького до середнього й високого рівнів у експериментальних групах, що зумовлено створенням сукупності педагогічних умов, серед яких найбільш результативними варто вважати використання інформаційно-когнітивних технологій та успішне формування системи знань.

Проведене дослідження дало змогу зробити **висновок**, що система дослідного навчання забезпечує позитивну динаміку формування креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій. Зібрані факти підтверджують, що студенти стають більш мобільними, розкутими, активними, вони вміють вести діалог, працювати з комп'ютерними програмами, здатні запропонувати різні шляхи й методи вирішення креативного навчального завдання, обґрунтувати свій вибір навчального завдання і способи його виконання.

Ключові слова: *креативно-діяльнісний компонент, освітній процес, якість освіти, компетентність.*

**DIAGNOSTICS OF READINESS FORMATION OF FUTURE TEACHERS
FOR THE INFORMATION AND COGNITIVE TECHNOLOGIES APPLICATION**

Chuvasov Mykhailo Olegovich,
Doctor of Philosophy, Doctoral Candidate

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

*mochuvasov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2024-9095*

The article, based on psychological and pedagogical literature, substantiates the relevance and conduct of a pedagogical experiment on the formation of the creative-activity component of the readiness of future teachers to use information and cognitive technologies in the process of teaching natural and mathematical disciplines. The **purpose** of the article is to consider and summarize the results of the conducted research on the formation of the creative-activity component of future teachers' readiness to use information and cognitive technologies.

With the help of a set of **methods** (study of scientific literature, analysis of ideas of theoretical propositions, observations, conversations, testing, modeling of pedagogical situations, mathematical processing of the obtained results, pedagogical experiment), the state of the investigated problem in pedagogical practice was characterized.



The research **results** showed that the implementation of the proposed experimental program improved the state of the creative-activity component of the studied personal formation from low to medium and high levels in the experimental groups. Which is due to the creation of a set of pedagogical conditions, among which the use of information and cognitive technologies and the successful formation of the knowledge system should be considered the most effective.

The conducted research made it possible to draw **conclusions** that the system of research training provides positive dynamics of the formation of the creative and activity component of the readiness of future teachers to use information and cognitive technologies. The collected facts confirm that students become more mobile, relaxed, active, they know how to conduct a dialogue, work with computer programs, are able to offer different ways and methods of solving a creative educational task, justify their choice of an educational task and methods of its implementation.

Key words: *creative activity component, educational process, quality of education, competence.*

В Україні актуалізується проблема запровадження нових стандартів, навчальних програм, навчально-методичного забезпечення онлайн-навчання у різних типах освітніх закладів. В умовах глобалізаційних, євроінтеграційних процесів актуалізується проблема готовності майбутніх педагогів до вирішення завдань дистанційного навчання засобами інформаційно-когнітивних технологій. Інтеграція інформаційно-когнітивних технологій в освітній процес тісно пов'язана з необхідністю систематичної, цілеспрямованої роботи з формування готовності майбутніх педагогів до використання цих технологій у педагогічній практиці, всіх видах та формах навчання.

Ускладнення вимог до сучасного фахівця зумовлює оновлення освітньої стратегії, яка передбачає створення інформаційного освітнього простору, розвиток здатності орієнтуватися в інформаційному просторі та оперувати інформацією відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства, технологізацію процесу навчання, узагальнення та систематизацію основ формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі навчання природничо-математичним дисциплінам.

На відміну від традиційної системи професійної підготовки когнітивна парадигма освітнього процесу орієнтована на формування і відточування креативного інтелекту, генеруючого нові знання. У цьому процесі накопичення і перероблення інформації здійснюється допоміжним зовнішнім сервісом, роль якого виконують комп'ютери та мережеві технології. Інформаційні технології забезпечують необхідною інформацією, обсягом відомостей для розв'язання навчальних завдань. Зараз суспільство орієнтується не лише на поповнення інформаційного багажу, а й перевід його в арсенал знань. Інформація виступає мотивом, оправданням будь-яких дій. Операційний характер інформації стимулював появу інформаційних технологій. Однак оптимізація освіт-

нього процесу тільки за допомогою інформаційних засобів не приносить сподіваного ефекту у підготовці креативного спеціаліста. Для креативного вчителя важливо не лише накопичувати обсяг професійної інформації, а й уміти в мінімальний термін засвоїти її та перевести в знання, необхідні для розв'язання професійних завдань.

Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі обґрунтовують у своєму дослідженні Р. Гуревич та М. Кадемія, розглядаючи їх як сукупність методико-організаційних дій, спрямованих на використання засобів комп'ютерної техніки й систем трансляції інформації, інформаційного обміну, що забезпечують збирання, накопичення, оброблення, зберігання, передачу та використання інформації (Гуревич, Кадемія, 2011). На відміну від поглядів В. Тинного (Тинний, 2012) вони акцентують увагу на збагаченні інформаційної діяльності, комп'ютерної грамотності вчителів. С. Данилюк, відзначаючи позитивну роль різних форм роботи з інформацією, віддає пріоритет опановуванню активних способів роботи з нею (Данилюк, 2013).

На думку М. Нестерової, інформаційно-когнітивні технології покращують мисленнєві навички (прийняття рішень, прогнозування, аналіз проблемної ситуації, отримання особистого досвіду, набуття власного інструментарію, коли модель розв'язання проблеми самостійно «відбудовується» в голові, стимулює розвиток креативності, рефлексії) (Нестерова, 2015: 44).

У контексті нашого дослідження нам близька позиція Л. Кондрашової, яка призначення інформаційних технологій бачить у тому, щоб «скоротити розрив між змістом вищої освіти, інформаційними технологіями, усією інфраструктурою освітньої сфери, рівнем кадрового потенціалу системи освіти та потреб сучасної економіки» (Кондрашова, 2011: 3). На її думку, сукупність проблем, які можна вирішити за допомогою комп'ютерних технологій, «не повинна повністю витискати роботу



з навчальною і науковою літературою, діалогічну та імітаційну технології, котрі дають змогу перетворити наукову інформацію на інструмент практичної дії студента під час вирішення навчальних завдань» (Кондрашова, 2011: 4). У центрі навчальної програми з математично-природничих дисциплін повинно бути не відтворення засвоєної теорії, а формування професійних компетенцій. При цьому «не стільки особливості наукових знань, скільки характер опановування ними та подальше використання в практичній роботі набуває провідного значення у професійній підготовці майбутніх спеціалістів» (Кондрашова, 2011: 8). У навчальній практиці важливо використовувати інформаційні технології, котрі за допомогою методів конкретної ситуації, інциденту, мозкового штурму, мікрвикладання, рефлексії та методу емпатії забезпечують умови для формування власних компетентностей.

Для з'ясування стану готовності студентів до використання інформаційно-когнітивних технологій в освітньому процесі було проведено констатувальний етап експерименту. Мета його полягала в аналізі стану технологізації фахової підготовки студентів у рамках програмного навчання і перевірки його результативності, забезпечення об'єктивності вибраних критеріїв проведення моніторингу, стану розвитку студентів до використання інформаційно-когнітивних засобів в освітньому процесі. Серед основних методів, що використовувалися під час констатувального етапу експерименту, були: педагогічне спостереження, опитування, бесіди, анкетування, тестування.

Експериментальна робота проводилася на базі предметів природничо-математичного циклу, адже у процесі аналізу хімічних, біологічних, фізичних процесів, розв'язання математичних, фізичних, хімічних задач, виконання лабораторних і практичних робіт із курсів фізики, біології, хімії, математики тощо студенти привчаються до повноцінної аргументації своїх дій. Це дає їм змогу уникати необґрунтованих узагальнень, аналогій, зберігати формально-логічну схему міркувань, розвивати вміння працювати з технічними засобами навчання, здійснювати самоконтроль.

Програма констатувального експерименту передбачала вирішення таких завдань:

- визначення початкового стану готовності вчителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні та ступінь усвідомлення ними актуальності проблеми;

- з'ясування характеру труднощів, що виникають у ході організації та здійснення онлайн-навчання;

- визначення початкового рівня сформованості структурних компонентів готовності майбутніх освітян до використання інформаційно-когнітивних технологій в освітньому процесі.

У нашому дослідженні ми поставили за мету виявити рівень готовності студентів I–III курсів (галузі знань 01 «Освіта») університетів до використання інформаційно-когнітивних технологій у самостійній роботі, створення за їх допомогою певного власного продукту. На констатувальному етапі експерименту визначали рівень інформаційно-когнітивної компетентності як один із показників їхньої готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій у практичній педагогічній діяльності. Студентам пропонувалися завдання різного ступеня складності для визначення прояву характеристик інформаційно-когнітивної компетентності:

- знання комп'ютера, технічні навички роботи з ним та додатковими пристроями (монітор, клавіатура, миша, навушники, колонки, принтер, сканер, web-камера тощо);

- способи роботи з інформацією (пошук у каталогах, вилучення інформації з різних носіїв; систематизація, аналіз та відбір інформації), перетворення інформації з графічної на текстову, з аналогової – на цифрову тощо;

- навички роботи з різними джерелами інформації (мультимедійні презентації, електронні підручники, Інтернет-ресурси тощо);

- уміння критично ставитися до отриманої інформації, уміння виділяти головне, оцінювати якість та ступінь її достовірності;

- розуміти роль інформаційно-когнітивних технологій у цьому.

В опитуванні взяли участь 300 студентів Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Криворізького державного педагогічного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Аналіз результатів анкетування показав, що 54% студентів не бачать відмінностей між традиційним та когнітивним навчанням та пов'язують їх зміст з удосконаленням освітнього процесу, пошуком нових технологій та методів навчання за допомогою комп'ютерних засобів; 24% пов'язують їх із підготовкою педагога до використання інформаційно-когнітивних технологій в освітньому процесі; 18% пов'язують із когнітивною компетентністю, 4% свідчать, що майбутні педагоги лише починають аналізувати результати педагогічної діяльності та здійснювати самооцінку використовуваних методів та прийомів навчання учнів.



На підставі проведених досліджень на констатувальному етапі експерименту з'ясовано, що більшість студентів надає перевагу самостійній роботі з використанням інформаційних технологій та віддаленого доступу, а також питанням технологізації професійної підготовки майбутніх учителів.

З-поміж опитаних 16% користуються електронними ресурсами регулярно, 46% звертаються час від часу, інші 38% не користуються зовсім. Переважна більшість користувачів віддає перевагу електронному каталогу бібліотеки (52%). До електронних версій методичних матеріалів звертаються 36% опитаних студентів, до електронних підручників – 34%. Електронними версіями журналів користується 24% опитаних, і лише 6% користуються повнотекстовими базами даних університету.

Із метою виявлення предметних галузей, у яких учителі (43 респонденти) природничо-математичних дисциплін мають ускладнення під час виконання професійних завдань із застосуванням інформаційно-когнітивних технологій, ми провели анкетування. Його результати показали, що найбільші утруднення вчителі-практики відчувають у таких предметних галузях, як: організація і планування навчальної діяльності з використанням засобів інформаційно-когнітивних технологій (81,4%), інформаційне моделювання (77,5%), інформаційні системи й технології та адміністрування локальної мережі (51,9%), формування знань учнів засобами інформаційно-когнітивних технологій (59,8%), застосування інформаційно-когнітивних технологій в управлінні навчальним закладом (58,8%), професійні системи радіозв'язку та матеріали елементів інформаційної техніки (88,2%), питання захисту інформаційних ресурсів (88,4%).

На питання анкети: «На вашу думку, на що орієнтована ваша професійна підготовка?» респонденти визначилися так: 11% – на передачу знань, 17% – на вміння самостійно здобувати знання, 8% – на інтелектуальний розвиток.

На питання анкети: «Чи бажаєте ви здійснювати технологізацію власної про-

фесійної підготовки?» 70% респондентів відповіли згодою, 9% ще не визначилися, 9% не знають, 12% не бажають. На питання: «Чи готові ви до використання у навчанні природничо-математичним дисциплінам інформаційно-когнітивних технологій?» 19% заявили, що не готові, 18% не знають як використовувати їх у самостійній роботі, 11% не впевнені у своїй підготовці, 52% студентів відзначили готовність до використання інформаційно-когнітивних технологій в освітньому процесі. Відповідаючи на питання: «Чи володієте ви методами або прийомами використання інформаційно-когнітивних засобів у навчанні?» 45% відповіли, що не володіють, 22% володіють, але не застосовують систематично, 25% знайомі, але використовують фрагментарно, 8% самі створюють інформаційно-когнітивні продукти та використовують у своїй навчальній діяльності.

Під час діагностики готовності студентів до використання інформаційно-когнітивних технологій у професійній підготовці на питання: «Якими способами ви плануєте долучатися до використання інформаційно-когнітивних засобів навчання?» 21% відповіли, що на заняттях з інформатики, 12% самостійно, 67% засобами технологізації професійної підготовки.

Зібрані дані дають змогу стверджувати про недооцінку питань формування у студентів готовності до різних аспектів професійної діяльності, перш за все до технологізації навчання, використання різних технологій в освітньому процесі, а в цілому і на якість їх підготовки до самостійної професійної діяльності. Наші дані знайшли підтвердження в дослідженнях інших науковців. Так, результати дослідження Л. Кондрашової, показують, що із 500 студентів педагогічних університетів 56% студентів II курсу, 37% III курсу і 33% IV курсу вважають себе психологічно підготовленими до роботи з різними видами технологій (Кондрашова, 1987: 44). Невисокий рівень готовності студентів II–IV курсів до використання інформаційно-когнітивних технологій підтверджується і результатами педагогічних практик.

Таблиця 1

Ставлення майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні (300 респондентів)

Характер ставлення	Кількість респондентів	
	Абс. кількість	У %
Позитивне	156	49,5
Скоріше позитивне	70	24,3
Нейтральне	74	26,2
Негативне	-	-



У ході констатувального експерименту нами встановлювалося особистісне ставлення респондентів до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні за допомогою індивідуальних бесід із кожним респондентом і спостережень.

Було визначено чотири характеристики ставлення майбутніх учителів до інформаційно-когнітивних технологій у навчанні: позитивне, скоріше позитивне, нейтральне, негативне. Ці дані зведено в табл. 1.

Із табл. 1 видно, що з 300 опитуваних майбутніх учителів 49,5% позитивно ставляться до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні. Байдужі до її використання 26,2%. На основі зібраних даних можна говорити про те, що студенти не завжди пов'язують свою повсякденну навчальну діяльність із технологізацією професійної підготовки. Причину такого положення слід шукати в недостатній технічній оснащеності інформативно-когнітивної бази закладів вищої освіти. Більшість майбутніх учителів не бачать залежності між власними намаганнями та готовністю до використання інформаційно-когнітивних технологій у власній діяльності та успішністю педагогічної праці. За результатами проведеного опитування можна стверджувати, що у студентів є внутрішня потреба до технологізації навчання, але не всі мають уявлення про те, як це зробити, ситуативно використовують інформаційно-когнітивні засоби, не реалізують системно технологічний ресурс педагогічного дизайну навчання.

Одним із напрямів констатувального експерименту було визначення вихідного рівня креативності у творчій діяльності, що є джерелом творчості особистості та входить до креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до викори-

стання інформаційно-когнітивних технологій в освітньому процесі.

Із метою визначення уявлень студентів про методи реалізації креативної діяльності у процесі навчання було проведено анкетування. Відповіді на питання анкети: «Чи відомі вам методи креативної діяльності?» студенти визначалися у таких положеннях:

1) ці способи дій мені не відомі;

2) ці способи дій мені відомі, але я їх не використовую або використовую фрагментарно;

3) ці способи дій мені добре відомі та я їх постійно використовую.

Відповіді студентів відображено в табл. 2.

Із табл. 2 видно, що переважна кількість студентів знайома й активно використовує методи креативної діяльності: креативна бесіда (72%), креативне спостереження (67%), порівняння (67%), а також креативний метод придумування (43%) та мозковий штурм (32%). Анкетування показало, що про діяльнісні та креативні методи студенти недостатньо обізнані: цілепокладання (12%), синектики (12%), інверсії (13%), рефлексії (11%). Незнання методу цілепокладання звужує простір вибору цілей, їх класифікацію, деталізацію, аналіз, досяжність та конструювання. Більшість студентів не володіє рефлексивними методами, що негативно впливає на рівень їхньої готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. Не проводиться тематична та підсумкова рефлексія під час протікання професійної підготовки. Такі дії не дають можливості майбутньому вчителю створити методологічну основу креативно-когнітивної предметної діяльності та ефективно її реалізувати в освітньому процесі.

Таблиця 2

Уявлення студентів про методи креативної діяльності у процесі професійної підготовки

п	Методи та прийоми	1		2		3	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	Креативна бесіда (когнітивні)	12	5	26	44	36	72
2	Креативне спостереження	18	22	23	36	34	67
3	Порівняння	31	58	22	33	32	61
4	Вигадки (креативні)	28	50	21	31	29	43
5	Цілепокладання у навчанні	22	33	18	13	18	13
6	Мозковий штурм	11	3	20	28	25	32
7	Занурення	19	25	18	22	18	22
8	Синектики	22	33	15	14	14	11
9	Інверсії	23	3	14	11	15	14
10	Рефлексії	21	3	15	14	17	19



На другому етапі ми виявляли рівні прояву креативно-діяльнісного компонента готовності за допомогою «Опитувальника особистісної схильності до творчості Г. Девіса, виявлення рівня особистісної креативності, діагностики самооцінки студентів, анкети «Який ваш творчий потенціал».

Вибрана діагностика здійснювалася зі студентами, що вивчають предмети фізико-математичного та природничого профілю навчання і різною мірою володіють креативними методами та створюють і використовують інформаційно-когнітивні засоби у своїй навчальній діяльності. Зібрані дані відображено в табл. 3.

Здійснюючи початковий етап діагностики креативно-діяльнісного компонента готовності студентів до використання у навчанні інформаційно-когнітивних технологій, визначаємо, що більшість із них не впевнена у своїх діях, боїться критики, не бажає брати відповідальність на себе за результати використання інформаційно-когнітивних засобів навчання. Низькі показники креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій свідчить, що студенти утруднюються використовувати інформаційно-когнітивні методи й прийоми у навчанні природничо-математичним дисциплінам.

Таким чином, констатувальний експеримент дав змогу зробити висновок, що у студентів рівень сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій є недо-

статнім, необхідна цілеспрямована робота у цьому напрямі. Матеріали констатувального експерименту дали змогу скласти програму формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Діяльність викладачів у групах, де переважали студенти з низьким рівнем готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій, спрямовувалася на створення особливої емоційної атмосфери заняття, яка наштовхувала майбутніх учителів на включення у творчий навчальний процес. Так виникав ланцюжок: стан комфортності студента, відкритості, відсутність страху, а потім почуття упевненості, готовність і чекання зустрічі з викладачем, очікування занять із використанням інформаційно-когнітивних технологій. Створювалися психологічні передумови для переходу студента на вищий рівень сформованості готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій.

Після завершення дослідно-експериментальної програми діагностувався вхідний та вихідний рівні сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні.

У ході формування експерименту було відібрано дві групи: експериментальна (ЕГ), у якій проходилося навчання з використанням технологічного ресурсу педагогічного дизайну й опанування методикою інформаційно-когнітивних технологій; контрольна (КГ), у якій навчання

Таблиця 3

Результати сформованості креативно-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту (%)

Рівень	Креативний потенціал особистості		Готовність до самоаналізу креативної діяльності		Самооцінка інформаційно-когнітивної компетентності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	16,6	16,3	19,5	19,2	14,8	14,5
Середній	27,1	26,4	19,8	19	33,2	32,8
Низький	56,3	57,3	60,7	61,8	52	52,7
Усього	100	100	100	100	100	100

Таблиця 4

Рівні сформованості креативно-діяльнісного компонента на формуальному етапі експерименту (%)

Рівень	Креативний потенціал особистості		Готовність до самоаналізу креативної діяльності		Самооцінка інформаційно-когнітивної компетентності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
високий	16,3	29,1	19,2	32,1	14,5	31,1
середній	26,4	42,2	19	38,7	32,8	43,7
низький	57,3	28,7	61,8	29,2	52,7	25,2



основам технологізації навчання не проводилося. Кількість студентів контрольної групи становила 148 осіб, а експериментальної – 152.

Для перевірки ефективності розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у навчанні на завершальному етапі формування експерименту було проведено діагностичний зріз, який мав на меті отримання емпіричних даних про якісні зміни в структурі досліджуваного складного особистісного утворення.

Проаналізувавши табл. 4, робимо висновок, що в ході формування експерименту в експериментальній групі набагато вищий приріст кількості студентів, які досягли високого й базового рівнів. Також в експериментальних групах спостерігається істотніше зниження кількості студентів, які мають рівень сформованості готовності нижчий за базовий. Наші спостереження за студентами та їхніми успіхами в навчальній роботі свідчать про те, що змінюється не тільки ставлення до учіння, до придбання необхідних знань і умінь, а й з'являється стійкий інтерес студентів до роботи з удосконалення особистісних якостей, до формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій.

Зібрані факти підтверджують, що студенти стають більш мобільними, розкутими, активними, вони вміють вести діалог, працювати з комп'ютерними програмами, здатні запропонувати різні шляхи й методи вирішення креативного навчального завдання, обґрунтувати свій вибір навчального завдання і способи його виконання, створити комп'ютерну презентацію, відстоюючи свій погляд, власне бачення навчальної проблеми та її креативне розв'язання.

Отже, початкові (до початку експерименту) стани експериментальної й контрольної груп майже збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Ми зробили висновок, що ефект змін сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій зумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Ефективність навчання залежить від того, як педагог підготовлений до використання його в освітньому процесі з обсягом потреб і змін, які мають місце в інформаційному просторі. Без систематичної підготовки майбутніх педагогів до використання інформаційно-когнітивних технологій у практичній діяльності, необхідного рівня їхньої інформаційно-когнітивної компетентності неможливо чекати на позитивні

результати, якість використання професійних функцій в умовах онлайн-навчання.

Особливо важливим є вміння майбутнього педагога орієнтуватися у полі інформаційно-когнітивних технологій, застосовувати їх відповідно до потреб навчання, освіти, із задоволенням інтересів та потреб учнів. Майбутні педагоги повинні чітко розуміти їхню роль у професійному становленні, підвищенні якості власних знань, набутті досвіду комунікації в інформаційному суспільстві.

Під час використання інформаційно-когнітивних технологій як результату підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності студент уважається активним і свідомим учасником освітнього процесу, а не об'єктом навчальної діяльності викладача, тобто реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини між студентами та викладачем, а процес навчання має особистісно спрямований та соціально зумовлений характер. Інформаційно-когнітивні технології не тільки не суперечать педагогіці співробітництва та інтерактивним методам навчання, які так актуальні в сучасній педагогіці, а навпаки, оперують ними під час розв'язання навчальних проблем.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання багатоаспектної проблеми формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін. Подальшого вивчення та обґрунтування потребують проблеми впровадження спеціалізованого навчального курсу підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інформаційно-когнітивної діяльності з учнями та організація системи практикумів, тренінгів із розвитку когнітивних здібностей майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Перспективним вважаємо подальше дослідження проблеми технологізації різних видів виробничої практики, опанування ними методики впровадження інформаційно-когнітивних технологій у практику закладів середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р., Кадемія М. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті. *Теорія і методика професійної освіти*. 2011. № 1. С. 1–9.
2. Данилюк С.С. Використання Інтернет-технологій в освітньому процесі: формування професійної компетентності майбутніх філологів. Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2013. 368 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 80 с.



4. Кондрашова Л.В. Основы дидактики высшей школы. Херсон : ХНТУ, 2011. 326 с.

5. Нестерова М. Інформаційно-когнітивні технології в системі вищої освіти суспільства знань. *Вища освіта*. 2015. № 1. С. 40–45.

6. Тинний В.І. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації самоосвітньої діяльності фахівців з економіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця : ВДПУ, 2012. Т. 32. С. 448–453.

7. Clark, Burton R. (2004). Sustaining Change in Universities, Continuities in Case Studies and Concepts The Society for Research into Higher Education & Open University Press/ SL6 2QL. England : McGraw-Hill, 212 p.

8. Kondrashova L.V., Chuvasova N.O., Kondrashov M.M., Chuvasov M. O., Kondrashova K.G., Voronenko O.V. Moral and psychological readiness for pedagogical activities – the result of the strategy of student centrism of the university educational process. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. 2022. v. 26, n. esp. 1. P. 1–14.

REFERENCES

1. Clark, Burton R. (2004). Sustaining Change in Universities, Continuities in Case Studies and Concepts The Society for Research into Higher Education & Open University Press/ SL6 2QL. England: McGraw-Hill, 212 p.

2. Danyliuk, S.S. (2013). *Vykorystannia internet-tehnolohii v osvithnomu protsesi: formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fililohiv* [The use of Internet technologies in the educational process: the formation of professional competence of future philologists]. Cherkasy: vydavets Chabanenko Yu.A. [in Ukrainian].

3. Hurevych, R. & Kademiia M. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni profesii osviti*

[Information and communication technologies in modern professional education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity, 1, 1–9*. [in Ukrainian].

4. Kondrashova, L.V. (1987). *Moralno-psykholohichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti* [Moral and psychological student's readiness for teaching activities]. Kyiv : Vysha shkola [in Ukrainian].

5. Kondrashova, L.V. (2011). *Osnovy didaktiki vyshei shkoly* [The basics of high school didactics]. Kherson : HNTU [in Ukrainian].

6. Kondrashova, L.V., Chuvasova, N.O., Kondrashov, M.M., Chuvasov, M.O., Kondrashova, K.G. & Voronenko, O.V. (2022). Moral and psychological readiness for pedagogical activities – the result of the strategy of student centrism of the university educational process. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. DOI 10.22633/rpge.v26iesp.1.16540 [in English].

7. Nesterova, M. (2015). *Informatsiino-kohnyvni tekhnolohii v systemi vyshchoi osvity suspilstva znani* [Information and cognitive technologies in the higher education system of the knowledge society]. *Vyshcha osvita, 1, 40–45*. [in Ukrainian].

8. Tynnyi, V.I. (2012). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib realizatsii samoosvitnioi diialnosti fahivtsiv z ekonomiky* [Information and communication technologies as a means of realization of self-educational activity of specialists in economics], *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fahivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem: materialy XI mizhnarodoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Modern information technologies and innovative methods of training in the specialists' training: methodology, theory, experience, problems: Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference]. Vinnytsia: VDPU [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.10.2023.

The article was received 06 October 2023.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 103

Коректура · *Славогородська Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Калабухова С.Ю.*

Формат 64×84/8. Гарнітура *Pragmatica*.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 4,65.
Замов. № 1123/724. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.