



Наукові
перспективи

Журнал
видається
в рамках
роботи
Видавничої
групи

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ІННОВАЦІЇ НАУКИ

СЕРІЯ "ПЕДАГОГІКА"

СЕРІЯ "ПСИХОЛОГІЯ"

СЕРІЯ "МЕДИЦИНА"



№2(7) 2022

Видавнича група «Наукові перспективи»

Громадська організація «Християнська академія педагогічних наук України»

Громадська організація «Всеукраїнська асоціація педагогів і психологів з духовно-морального виховання»

за сприяння громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління»

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 2(7) 2022

Київ – 2022

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Public organization "Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine"

**Public organization "All-Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of
Spiritual and Moral Education"**

*with the assistance of the public scientific organization "Ukrainian Assembly of Doctors of Sciences in Public
Administration"*

"Prospects and innovations of science"

(Series" Pedagogy ", Series" Psychology ", Series" Medicine ")

Issue № 2(7) 2022

Kiev – 2022

**«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»:
журнал. 2022. № 2(7) 2022. С. 1039**



**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.09.2021 № 1017 журналу
присвоєно категорію "Б" із психології та педагогіки**

**Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея
докторів наук з державного управління» (Рішення від 16.02.2022, № 9/2-22)**

Журнал видається за активної підтримки КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м. Києва"

Журнал заснований з метою розвитку вітчизняного наукового потенціалу та реалізації кращих традицій науки в Україні та за кордоном. Журнал висвітлює історію, теорію, механізми формування та функціонування, а, також, інноваційні питання розвитку психології, педагогіки та медицини. Видання розраховано на дослідників, викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, магістрів, фахівців-практиків.



Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), до міжнародної наукометричної бази даних Research Bible, до міжнародної пошукової системи Google Scholar.

Голова редакційної колегії:

**Жукова Ірина
Віталіївна**

кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з наукової роботи ПВНЗ
Університет Новітніх Технологій, виконавчий директор президії громадської наукової
організації «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління» (Київ,
Україна)

Головний редактор: Чернуха Надія Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).

Заступник головного редактора: Сіданіч Ірина Леонідівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти (Київ, Україна);

Заступник головного редактора: Жуковський Василь Миколайович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови Національного університету "Острозька академія" (Рівне, Україна).

Редакційна колегія:

- **Бахов Іван Степанович** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Балахтар Катерина Сергіївна** — здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053. Психологія, старший викладач кафедри іноземних мов в Національному університеті ім. О. О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Біляковська Ольга Орестівна** — доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)
- **Васильєв Авер'ян Григорович** — доктор філософії (з медицини) PhD, медичний директор країн Перської затоки, GlaxoSmithKline (Дубай, ОАЕ)
- **Вергун Андрій Романович** — доктор медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, лікар-хірург вищої категорії, антиплагіатний експерт, старший інспектор наукового відділу, відповідальний за виявлення плагіату в наукових і навчально-методичних працях Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Львів, Україна)
- **Вовк Вікторія Миколаївна** — кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки Державного університету ім. Станіслава Станіслава в Пілі (м. Піла, Польща)
- **Гвожджевський Сильвія** — кандидат наук, Державна професійна вища школа ім. Якуба з Парадижу в Гожуві-Великопольському (Польща)
- **Головач Наталія Василівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Гудзенко Ганна Володимирівна** — кандидат медичних наук, асистент кафедри неврології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Гуменникова Тамара Рудольфівна** — доктор педагогічних наук, професор, директор Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Долгова Олена Миколаївна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Древіцька Оксана Остапівна** — доктор медичних наук, доцент, професор кафедри медичної психології Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Журавльова Лариса Петрівна** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Поліського національного університету (Житомир, Україна)
- **Заячківська Оксана Василівна** — кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів та економічної безпеки Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)

- **Іжигівська Леся Анатоліївна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Ічанська Олена Михайлівна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Кардаш Оксана Любомирівна** — кандидат економічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій та економічної кібернетики Навчально-наукового інституту автоматики, кібернетики та обчислювальної техніки Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна)
- **Коваленко Олена Михайлівна** — кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
- **Ковальчук Анна Сергіївна** - здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053. Психологія Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Коломоєць Андрій Володимирович** — кандидат медичних наук, директор «Медсервісгруп» (Київ, Україна)
- **Коляденко Ніна Володимирівна** — доктор медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Корнієнко Петро Сергійович** — доктор юридичних наук, доцент, адвокат, заступник першого проректора по роботі з колежами, професор кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії статистики, обліку та аудиту (Київ, Україна)
- **Кравчук Володимир Миколайович** — доктор юридичних наук, доцент, доцент кафедри конституційного, адміністративного та міжнародного права Волинського національного університету імені Лесі Українки (Луцьк, Україна)
- **Лігоцький Анатолій Олексійович** — доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)
- **Лич (Назарук) Оксана Миколаївна** — кандидат психологічних наук, доцент, член-кореспондент української академії акмеології, член громадської спілки «Національна психологічна асоціація», доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Макаренко Олександр Миколайович** — доктор медичних наук, професор, академік Міжнародної академії освіти та науки, професор кафедри загальномедичних дисциплін Міжрегіональної Академії управління персоналом (Київ, Україна)
- **Мальцев Дмитро Валерійович** — кандидат медичних наук, завідувач лабораторії імунології і молекулярної біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Марушева Олександра Анатоліївна** — доктор наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри публічного управління та інформаційного менеджменту ПВНЗ Університет Новітніх Технологій (м. Київ, Україна)
- **Мельник Володимир Степанович** — доктор медичних наук, професор кафедри неврології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, декан медичного факультету №1 (Київ, Україна)
- **Мідельський Сергій Людович** — професор, Академік, Президент Регіональної Академії Менеджменту (Казахстан)
- **Міхальський Томаш** — доктор наук, доцент кафедри географії регіонального розвитку Гданського університету (Польща)
- **Миргород-Карпова Валерія Валеріївна** - кандидат юридичних наук, заступник директора з наукової роботи, старший викладач кафедри адміністративного, господарського права та фінансово-економічної безпеки Сумського державного університету (Суми, Україна)
- **Михальчук Василь Миколайович** — доктор медичних наук, професор, Заслужений працівник охорони здоров'я України, завідувач кафедри управління охороною здоров'я та публічного адміністрування Національного університету охорони здоров'я України імені П.Л.Шупика (Київ, Україна)
- **Нікульчев Микола Олександрович** — доктор богословських наук, кандидат філософських наук, професор, доцент кафедри історії та права ДВНЗ «Донецький національний технічний університет» (Покровськ, Донецька область, Україна)
- **Помиткін Едуард Олександрович** — доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, Україна)
- **Помиткіна Любов Віталіївна** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Приходькіна Наталія Олексіївна** — доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Радзіховська Наталія Станіславівна** — кандидат медичних наук, лікар вищої категорії, завідувач відділенням неврології КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м. Києва", асистент кафедри неврології НМУ імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
- **Стовбан Микола Петрович** — кандидат медичних наук, доцент кафедри фтизіатрії і пульмонології з курсом професійних хвороб, заступник генерального директора комунального некомерційного підприємства "Івано-Франківська обласна клінічна інфекційна лікарня Івано-Франківської Обласної Ради" (Івано-Франківськ, Україна)
- **Трушкіна Наталія Валеріївна** — кандидат економічних наук, член-кореспондент Академії економічних наук України, дійсний член Центру українсько-європейського наукового співробітництва, старший науковий співробітник відділу проблем регуляторної політики та розвитку підприємництва, Інститут економіки промисловості НАН України (Київ, Україна)
- **Турчинова Ганна Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
- **Хохліна Олена Петрівна** — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- **Цимбалюк Руслан Степанович** — кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної хірургії № 1 Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, декан медичного факультету №2 (Київ, Україна)
- **Чаусова Тетяна Володимирівна** — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
- **Чумак Оксана Володимирівна** — доктор економічних наук, доцент, науковий співробітник відділу статистики і аналітики вищої освіти Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики», (Київ, Україна)
- **Яковицька Лада Савелівна** — доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)

ЗМІСТ

СЕРІЯ «Педагогіка»

Gurzhiy O.V. <i>MEDICAL EDUCATION: INNOVATIONS IN TEACHING METHODS</i>	18
Herasymchuk T.V., Gubareva O.S. <i>HOW TO TEACH DISTANCE LEARNING</i>	23
Herasymchuk T.V., Shamrai O.V. <i>ONLINE AND BLENDED LEARNING</i>	36
Kornuta O.V., Pryhorovska T.O. <i>EVALUATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IMPACT: "INTERNET TECHNOLOGIES IN ECONOMICS" TEACHING CASE</i>	45
Semenova L.S., Klymenko I.M., Romanyuta I.A., Samoilenko I.I. <i>MORAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF TRAINING FUTURE DOCTORS</i>	59
Spirkina O.O., Nenko Yu.P. <i>TEACHING TO READ TECHNICAL TEXTS IN THE SPECIALTY IN ENGLISH THROUGH A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS A NECESSARY ELEMENT OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	68
Voliarska O.S., Vasylichenko O.I., Khalemendyk Yu.Ye. <i>DISTANCE LEARNING THROUGH EYES OF TEACHERS: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE</i>	77
Кравчук Н.П. <i>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ЗДО І НУШ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ</i>	89
Аксьонова О.М., Горліченко М.Г. <i>МЕТОДИ ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МАТЕРІАЛУ</i>	101

Анастасова О.Ю. <i>ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СКЛАДОВА У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	110
Андрощук І.В. <i>ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА</i>	119
Апрелєва І.В. <i>АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА</i>	129
Беляєв С.Б., Ільїна О.О. <i>РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ</i>	142
Бордюг Н.С. <i>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ</i>	151
Боровець О.В., Яковишина Т.В. <i>РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ – ПІДґРУНТЯ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</i>	159
Бринь Л.І. <i>ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (НА ПРИКЛАДІ ГРОМАДСЬКИХ ВІРОСПОВІДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ)</i>	171
Варнавська І.В. <i>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ</i>	187
Васиньова Н.С. <i>ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ «ТРЕТЬОЇ МІСІЇ» В УМОВАХ ТРАНСФОРМУВАЛЬНОЇ РОЛІ УНІВЕРСИТЕТІВ</i>	200
Вдович С.М., Стечкевич О.О. <i>СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА» ДО БЕЗКОНФЛІКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ</i>	209
Венгловська О.А., Куземко Л.В., Новик І.М. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	220

Голяка С.К., Кім Р.А., Коваль В.Ю., Кольцова О.С. <i>ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ КРОСФІТОМ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ТА СИЛОВУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ</i>	231
Горячок І.В., Білюк О.Г., Кушнір Р.Г. <i>ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ</i>	241
Гоцинець І.Л. <i>МОБІЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ</i>	254
Григоренко В.Л., Доля Ю.В. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗДО НА ЗАСАДАХ ОСВІТНЬОЇ ІННОВАТИКИ</i>	264
Замрозович-Шадріна С.Р. <i>ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я</i>	278
Іванченко Л.П., Іванченко С.Г. <i>ПЕДАГОГІЧНА ПЛОЩИНА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ</i>	288
Калинич М.В., Данилюк С.С. <i>КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ</i>	296
Калиновський Ю.Ю. <i>ОБґРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ</i>	308
Калініченко І.О. <i>ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ЩОДО ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ</i>	324
Кінах Н.В. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ</i>	333
Ключкович Т.В., Ключкович А.Ю. <i>ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЧЧИНІ: ЦІЛЬОВІ ПРІОРИТЕТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ</i>	344

Козак Л.В., Федорова С.О. <i>ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ</i>	356
Коренева І.М., Кириєнко О.О. <i>АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА</i>	369
Кравченко О.І. <i>МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	381
Крамаренко І.С., Фонарюк О.В., Зацерківна М.О. <i>ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ – НОВІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ</i>	392
Куліш І.М., Некоз І.В. <i>СПІВПРАЦЯ ЯК НЕОБХІДНА НАВИЧКА 21-го СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	405
Лисенко Т.П., Мойсеєнко С.М., Кондрашова А.В. <i>РОЛЬ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ</i>	418
Литовченко І.М., Лавриш Ю.Е., Зеліковська О.О., Яхно Т.В. <i>СПЕЦИФІКА КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ КОРПОРАЦІЇ У США</i>	431
Максимова О.П., Апалат Г.П. <i>РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ</i>	444
Мартинюк Л.В. <i>ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА</i>	456
Мельничук В.О., Ганчева В.І. <i>ПРОФІЛАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ</i>	465
Оксенчук Т.В., Яцик Т.О., Степанюк В.В. <i>ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ</i>	477

Онипченко О.І., Волкова К.С., Воровка М.І. <i>ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ, ІГРАШОК</i>	488
Охріменко З.В., Морін О.Л. <i>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СУЧАСНИХ УЧНІВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ</i>	500
Павлюк Т.О., Борисова О.О. <i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. МОНТЕССОРІ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ</i>	509
Панченко О.О. <i>КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	520
Підчасов Є.В., Овчар Н.В., Лазарєва Т.С., Чепелєва Н.І., Вишняк М.В. <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВІШІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ</i>	531
Поліщук А.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ</i>	542
Радзієвська І.В. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ</i>	555
Рудницька-Юрійчук І.Р. <i>ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ЖІНОЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ В ОРГАНІЗАЦІЮ ТА РОЗБУДОВУ НАЦІОНАЛЬНОГО ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США ТА КАНАДИ</i>	569
Савченко О.О., Петрушенко Ж.В., Дерєка І.В. <i>МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ</i>	581
Сас К.Г., Шерман М.І., Гнедкова О.О. <i>РОЗРОБЛЕННЯ ІНТЕРФЕЙСУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ «СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ»</i>	597

Сахненко А.В., Крот Г.В. <i>КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНО СПРЯМОВАНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ПОЗИЦІЙ СИСТЕМНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ</i>	610
Світлична А.В., Дядик Т.В., Загребельна І.Л. <i>ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ</i>	623
Ткачук Г.В. <i>ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ</i>	634
Толочко С.В. <i>ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ПРОСТОРУ З ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ</i>	646
Фасолько Т.С., Чорна Г.В., Фроленкова Н.О. <i>ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	659
Федій О.А., Єрмаков В.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	670
Хриков Є.М., Васиньова Н.С. <i>СУТНІСТЬ ТРЕТЬОЇ МІСІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ</i>	682
Цибулько О.С. <i>ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВОГО УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ</i>	692
Чайченко В.Ф., Сарієнко В.В. <i>ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА</i>	702
Черненко В.П. <i>ПРОГНОЗУВАННЯ ПОТОКУ АБІТУРІЄНТІВ НА РИНКУ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ</i>	712
Чернишова А.М. <i>ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	721

- Чжан Ян** 730
МУЗИЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КНР
- Шандра Н.А., Кудринська Х.В.** 738
ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ
- Шапран Ю.П., Трускавецька І.Я.** 747
ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ УЧНІВ У КУТОЧКУ ЖИВОЇ ПРИРОДИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ
- Швець О.В.** 755
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
- Шестакова С.О.** 769
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОРИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕГУМАНІРНОГО ПРОФІЛЮ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ
- Юлінецька Ю.В., Бабій О.Ю.** 779
ОСНОВНІ МЕТОДИ І ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

СЕРІЯ «Психологія»

- Абрамян В.Ц., Вітомський Ю.Л., Бондаренко С.Ю.** 788
ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ОБРАЗУ СВІТУ У ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ З УРАХУВАННЯМ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇХ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
- Бочелюк В.Й., Панов М.С., Анісімова Л.В.** 800
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
- Вовченко О.А.** 811
«ГЕБОЇДНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ»

Водолазська О.О. <i>ПРЕДИКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ</i>	822
Грицюк І.М., Магдисюк Л.І. <i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (СИСТЕМНИЙ ПІДХІД)</i>	832
Грішин Е.О. <i>РОЗВИТОК ОПТИМІСТИЧНОГО АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ В ОСІБ, ЩО ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ВИКЛИКАНИХ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19</i>	841
Дрозд Л.В., Пшенична Н.С., Ляска О.П. <i>ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ</i>	853
Заболоцька С.І., Заболоцький Н.Д., Богдан Б.Р. <i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА»</i>	864
Калиновська І.С. <i>ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	870
Кравченко О.О., Міщенко М.С. <i>ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЄКТ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ</i>	880
Кротюк К.А. <i>РІВЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ЗОНІ ООС</i>	892
Надьон В.П. <i>ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ</i>	900
Ніколаєску І.О., Шинкарьова В.С. <i>ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА</i>	914
Палько Т.В. <i>САМЕРЕФЕРЕНЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ «ГЛОБАЛЬНОГО СЕЛА»</i>	924

Помиткіна Л.В., Ковтун О.В., Ладогубець Н.В. <i>ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ В ПОСТПАНДЕМІЧНИЙ ПЕРІОД: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД</i>	934
П'янківська Л.В. <i>ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО</i>	943
Сватенкова Т.І. <i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКІВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ</i>	956
Серга Т.О., Білоусенко М.В. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПОРУШЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ</i>	968
Срібна О.В., Зіміна Ю.О. <i>ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ПРОЦЕСИ НАВЧАННЯ І ПРАЦІ</i>	980
Твердохвалова Ю.Л., Шахова О.Г., Болдовська Л.О. <i>МАЙНДФУЛНЕСС ЯК НЕСПЕЦИФІЧНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ</i>	990
Ткачук Т.А., Кечур Р.В., Семків І.І. <i>КОПІНГ-ПОВЕДІНКА: АКТУАЛЬНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТА ВИМІРЮВАННЯ</i>	1003

СЕРІЯ «Медицина»

Вишар Є.В., Клеценко Л.В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФАХІВЦЯМИ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	1012

СЕРІЯ «Соціальна психологія»

Філіпович В.М., Поленкова М.В., Лещенко М.Є. <i>АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЇ БІЗНЕСУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ</i>	1025

Шановні колеги!



Вітаю із виходом № 2(7) 2022 фахового журналу «Перспективи та інновації науки».

Плине час, але одне залишається незмінним – видання висвітлює на своїх сторінках новітні наукові досягнення у галузі психології, педагогіки та медицини.

На сторінках журналу знаходять відображення інноваційні питання щодо оцінки впливу інформаційно-комунікаційних технологій та засобів електронного навчання на досягнення учнів; дослідження педагогічних умов, що сприяють успішній реалізації системи професійної підготовки студентів вишу засобами інтерактивних технологій; визначення алгоритму інтеграції методологічних підходів під час розроблення складових змісту освітньо-професійної підготовки фахівців.

Видання розвивається і росте разом з авторським колективом. Сьогодні, журнал «Перспективи та інновації науки» – це пізнаване фахове видання розраховане на широку читацьку аудиторію, інтерес до якого підвищується з року в рік.

Бажаю невичерпних духовних сил, міцного здоров'я, щастя і успіхів у подальшій науковій роботі!

З повагою,

**Директор Видавничої групи
«Наукові перспективи»,
кандидат наук з державного
управління, доцент**

Жукова І.В.

СЕРІЯ «Педагогіка»

УДК 61:378.147:001.895

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-18-22](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-18-22)

Gurzhiy Olena Volodymyrivna Candidate of science in medicine, Docent of endocrinology department, Dnipro State Medical University, Pasteur St., 26, Dnipro, 49000, tel.: (050) 518-50-33, <https://orcid.org/0000-0002-8344-148X>.

MEDICAL EDUCATION: INNOVATIONS IN TEACHING METHODS

Abstract. Bringing national medical education to the principles declared in modern international education is extremely necessary and is possible only with the implementation of innovative teaching methods.

The purpose of this paper is an analytical review of modern methods of training health professionals to determine priorities in the latest strategies of medical education.

Now the primary task is to understand effective educational practices, the introduction of research as a theoretical basis, the implementation of better and more mixed research methods, behavioral and organizational changes, the transfer of wealth into practice. Mobile technologies have the potential to improve the quality of education in basic medical education of students at the place of residence and beyond. Medical educators should be informed about the underlying socio-theoretical concepts, as well as the practical possibilities and limitations of their use. The CASE-study pilot program was designed to create opportunities for teaching the necessary interviews, assessing skills, encouraging peer interaction between teachers and students, and determining the direction of curriculum development. With the development of education, there has been a shift from the use of traditional teaching methods, such as didactic or mechanical teaching, to non-traditional teaching methods, such as watching role-playing games, modeling, live interviews and the use of virtual environments. Virtual modeling is a particularly unique learning opportunity for students, as it allows you to learn without the use of real life resources. Thanks to the Internet, students have the opportunity to take courses, at least at the level of viewing demonstration materials. Unique surgical operations, demonstrations of the latest equipment can be viewed both online and in videos.

A synthetic approach to planning the content of medical education is needed, combining traditional, time-tested teaching methods, as well as innovative methods, modern tools (CASE-study, virtual modeling, simulation training, etc.), transfer of knowledge to patient-centered practice.

Keywords: mobile technologies, virtual modeling, distance learning, simulation trainings.

Гуржій Олена Володимирівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри ендокринології, Дніпровський державний медичний університет, вул. Пастера, 26, м. Дніпро, 49000, тел.: (050) 518-50-33, <https://orcid.org/0000-0002-8344-148X>.

МЕДИЧНА ОСВІТА: ІННОВАЦІЇ В МЕТОДАХ НАВЧАННЯ

Анотація. Приведення вітчизняної медичної освіти до принципів, задекларованих в сучасній міжнародній освіті, є вкрай необхідним та є можливим лише за умови імплементації інноваційних методів викладання.

Мета представленої роботи – аналітичний огляд сучасних методів підготовки медичних працівників для визначення пріоритетів в новітніх стратегіях медичної освіти.

Натепер першорядним завданням є розуміння ефективних освітніх практик, впровадження дослідження в якості теоретичної основи, імплементація більш якісних і змішаних методів досліджень, поведінкові та організаційні зміни, передача надбань в практику. Мобільні технології мають потенціал для підвищення якості навчання в базовій медичній освіті студентів за місцем проживання і за його межами. Медичні викладачі повинні бути інформованими про закладені в основу соціально-теоретичні концепції, а також практичні можливості та обмеження їх використання. Експериментальна програма CASE-study була розроблена, щоб створити можливості для навчання необхідному інтерв'юванню, оцінки навичок, заохочення до колегіальної взаємодії між викладачами та слухачами, визначення напрямку розробки навчальних планів. З розвитком освіти відбувся перехід від використання традиційних методів навчання, таких як дидактичне або механічне вчення, до нетрадиційних методів навчання, таких як перегляд рольових ігор, моделювання, інтерв'ю в прямому ефірі і використання віртуальних середовищ. Віртуальне моделювання є особливо унікальною можливістю навчання для учнів, оскільки дозволяє вчитися без використання реальних життєвих ресурсів. Завдяки інтернету, студенти мають можливість проходити курси навчання, хоча б на рівні перегляду демонстраційних матеріалів. Унікальні хірургічні операції, демонстрації роботи новітнього обладнання можна переглядати як в онлайн режимі, так і у відеозаписах.

Необхідний синтетичний підхід до планування змісту медичної освіти, що поєднує традиційні, перевірені часом методи викладання, а також інноваційні методики, сучасні засоби (CASE-study, віртуальне моделювання, симуляційний тренінг тощо), перенесення отриманих знань в практику, орієнтовану на пацієнта.

Ключові слова: мобільні технології, віртуальне моделювання, дистанційне навчання, симуляційні тренінги.

Formulation of the problem. Intensive growth of new information, changing requirements for the professional level of doctors highlight the problems of improving

medical education. Time requirements and objective conditions for practical training of a doctor require a radical revision of the ideology of learning [1]. The quality of medical care based on the introduction of its universal standardization and the principles of evidence-based medicine has not improved as much as expected. This discrepancy has progressed along with the existence of a persistent gap between clinicians and researchers: this gap prevents the full use of research and health resources, slows down the implementation of innovations and worsens the results. The gap can be bridged by creating a culture of cooperation between the two industries. To overcome this problem, it is necessary to support, strengthen and develop the infrastructure of the medical education system [2]. It is extremely necessary to bring domestic medical education to the principles declared in modern international education, which is possible only with the implementation of innovative teaching methods.

Analysis of recent research and publications. Important aspects of the formation and development of modern innovations in medical education are covered by such outstanding scientists as Alekseenko A.P., Lisovy V.M., Kapustnyk V.A., Markovsky V.D., Zavgorodniy I.V. However, the introduction of innovative teaching methods is a continuous process, so the system of creating new approaches is still insufficiently systematized and needs constant improvement.

The purpose of the presented work is an analytical review of modern methods of training health workers to determine priorities in the latest strategies of medical education.

Presenting main material. Evidence-based medical education is playing an increasingly important role in the choice of didactic methods and the development of medical curricula and assessments. Abroad, a growing number of educational research projects are accompanying the ongoing change in the process of medical education. Regular educational scientific meetings and cooperation of partners are among the most important as useful support structures for the future for the development of strategies and structures for further development of health education [3].

At present, the priority is to increase trust, enthusiasm and understanding of effective educational practices, the introduction of research as a theoretical basis, the implementation of better and more mixed research methods, behavioral and organizational changes, transfer of gains in practice [4].

Medical students must become specialists in various fields during their education. The educational project can use cognitive load theory for each of these competencies. It includes the following aspects. Task accuracy: from literature (lowest level) through simulated patients (middle level) to real patients (highest level). Task complexity: the number of information elements in the educational task. Training support: from working examples (highest) through completion tasks (average) to autonomous performance of tasks (lowest). It is necessary to integrate any competence into the medical curriculum so that learning facilitates the work of students, which begins with high educational support for low complexity and accuracy of reproduction of tasks to tasks of high complexity in high accuracy reproduction conducted autonomously [5].

Mobile technologies (including portable and devices) have the potential to improve the quality of education in basic medical education of students at the place of residence and beyond. In order to successfully use these technologies, health educators must be informed about the underlying socio-theoretical concepts that influence their use in preclinical and clinical educational environments in which educational activities take place, as well as practical opportunities and limitations of their use [6].

Collegial education has become a recognized and widespread method for improving the quality of student learning in university medical education. Evidence suggests that collegial learning provides learning benefits for both students and teachers. As the learning process helps to develop the tutor's knowledge and teacher skills, collegial learning should be supported [7]. Team-oriented learning is an active learning method designed to help students achieve the goals of the course while learning, working in a team. It is confirmed that team-oriented learning has a positive effect on exam grades and other learning outcomes, and students gain skills in professional activities in the team [8].

Good communication skills are important for interns undergoing postgraduate training. However, these skills vary widely among medical school graduates. The CASE-study pilot program was designed to provide opportunities for (1) training necessary interviews and communication skills for trainees, (2) assessing residents' skills, (3) improving the institute of training, (4) encouraging collegial interaction between teachers and students, (5) determining the direction of curriculum development for interns. This type of exercise provides powerful feedback and assessment of opportunities for instructors and course leaders [9].

Developed practical advice on writing CASE-cases to involve students in active learning and discussion. During the initial preparation of the case, the authors must (1) determine the goals and thematic objectives and (2) determine the level of students. When writing a case, authors should (3) use active and colorful language; (4) use one's own description of patients, not medical language; (5) allow students to interpret the data independently; and (6) be realistic during breaks in the treatment of patients. In addition, the authors should pay attention to methods that enhance the discussion: (7) creating barriers to diagnosis or treatment options; (8) facilitating questions and discussing most answers; (9) with the help of tips to provide discussion and evaluation of the acquired knowledge; and (10) omit parts or distracting information inserts. Finally, well-formulated questions engage students in a higher order of thinking; and (11) stimulate curiosity and thoughtfulness [10].

Medical universities and residencies are currently undergoing a shift in the pedagogical paradigm. An increasing amount of medical information and research is complicating medical education to stay within its curriculum. As patients become increasingly concerned about the fact that students and interns "practice" on them, clinical medicine pays more attention to the safety and quality of patient care than to learning "at the table" and education. Educators have faced these challenges in restructuring curricula, developing small group sessions, and increasing self-study.

However, there is still a gap between classroom learning and clinical settings. Many students feel that they are not well prepared in medical history, physical examination, diagnosis and management.

With the development of education, there has been a shift from the use of traditional teaching methods, such as didactic or mechanical teaching, to non-traditional teaching methods, such as watching role-playing games, modeling, live interviews and the use of virtual environments. If learning is not as effective as possible, students may not understand their concepts and interpret the results correctly, which can lead to serious consequences and subsequently affect the clinical care provided to patients. The evidence suggests that non-traditional teaching methods such as videotapes, virtual simulations, simulating patient symptoms in computer applications and displaying standardized patients better improve students' understanding and skills than traditional teaching methods such as lectures and materials reading. Virtual modeling is a particularly unique learning opportunity for students, as it allows you to learn without the use of real life resources. Videos are the most widely used and effective approach, as virtual modeling still has a high cost [11].

Simulation is defined as a method used to replace or enhance a real experience with a managed experience, evoking or replacing essential aspects of the real world in a fully interactive mode. The use of simulation in professional medical education began several decades ago using simulations of low precision reproduction and is evolving at an unprecedented rate. It is shown that in different areas of medical training modeling leads to improved medical knowledge, comfort during procedures, as well as improved performance during retesting in simulated scenarios. Numerous studies have shown the effectiveness of modeling in the teaching of basic science and clinical knowledge, procedural skills, teamwork, as well as assessment at the bachelor's and master's level in medical education [12]. Debriefing is considered by many to be an integral and important part of the modeling process.

Modern technologies have another additional positive moment. This is distance learning. Thanks to the Internet and the latest international programs, a student or intern has the opportunity to take training courses, at least at the level of viewing demonstration materials. Unique surgical operations, demonstrations of the latest equipment, including the emergence of new simulation technologies can be viewed both online and in videos. Thus, there is an opportunity for additional self-study, increase the level of their medical knowledge and awareness of innovation in their profession [12].

Technologization of communication between doctor and patient becomes one of the characteristic features of modern life. Saving time in collecting anamnesis during the conversation (communication replaces the computer), neglect of classical examination and manual examination and sometimes inability to perform examination (everything is transferred to devices and paraclinical methods of inspection), inability to formulate a working hypothesis and identify the leading syndrome. Therefore, it is impossible to completely abandon the traditional forms of teaching, which have stood the test of time and have their advantages [1, 13].

Learning for some students is essentially an observational experience, where students are actively involved in direct patient care activities. There is a need to identify effective mechanisms for mentors to balance patient care responsibilities with students' educational needs in order to fully prepare graduates for modern, patient-centered practice. Involving students in patient care and taking responsibility for the results of drug therapy is achievable in practice. In our opinion, this approach is mandatory for education, successful training of qualified professionals who can influence the results of drug therapy [14].

According to a comprehensive curriculum, namely problem-based learning, students must acquire a number of learning skills and abilities. This can be achieved not only by memorizing factual knowledge, but through the development of a wide range of cognitive and non-cognitive skills that enhance in-depth study. Developed 12 tips, organized on three topics. These tips (1) learn to ask good questions, (2) use analogy, (3) build mechanisms and conceptual maps, (4) join a temporary tutoring group, (5) develop critical thinking skills, (6) use self-reflection, (7)) use an appropriate range of learning resources, (8) use feedback, (9) apply prior knowledge, (10) practice modeling learning, (11) learn to work and service learning, and (12) learn from patients. For optimal productivity, it is recommended that students and teachers practice each of these approaches and apply them every day of study / teaching [15].

Heads of educational institutions must structure their own program based on the scope, context, needs and available resources. There is a need to implement a flexible curriculum design that can meet different levels of educational needs and interests, match formal and hidden curricula by recognizing the value of learning, support curriculum development, encourage evidence-based education and reward for all levels of teaching [16].

Conclusions. Thus a synthetic approach to planning the content of medical education is needed, combining traditional, time-tested teaching methods, as well as innovative methods, modern tools (CASE-study, virtual modeling, simulation training etc.), providing a psychologically safe learning environment to promote active interaction students and mentors, improving the student's ability to think independently, critically and comprehensively, the transfer of knowledge into patient-centered practice.

References:

1. Alekseenko, A.P. (2016). Filosofsko-etychni vyklyky symulyaciiomou navchannu v medycyni [Philosophical and ethical challenges to simulation training in medicine]. *Symulyaciine navchannya v systemi pidgotovky medychnykh kadriv – Simulation training in the system of medical training: Proceedings of the L educational and methodical conference dedicated to the 212th anniversary of the founding of KhNMU*, (pp. 9-12). Kharkiv: KhNMU [in Ukrainian].
2. Celi, L.A., Davidzon, G., Johnson, A.E., Komorowski. M., Marshall, D.C., Nair, S.S. et al. (2016). Bridging the Health Data Divide. *Journal of medical Internet research*, 18 (12), 325.
3. Prediger, S., Harendza, S. (2016). Analysis of educational research at a medical faculty in Germany and suggestions for strategic development – a case study. *GMS Journal for medical education*, 33 (5), Doc71.

4. Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B.M., Centeno, A., Naismith, L. et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38 (8), 769-786.
5. Leppink, J., Duvivier, R. (2016). Twelve tips for medical curriculum design from a cognitive load theory perspective. *Medical teacher*, 38 (7), 669-674.
6. Sisk, R.J. (2011). Team-based learning: systematic research review. *The journal of nursing education*, 50 (12), 665-669.
7. Boet, S., Pigford, A.A., Fitzsimmons, A., Reeves, S., Tribby, E., Bould, M.D. (2016). Interprofessional team debriefings with or without an instructor after a simulated crisis scenario: An exploratory case study. *Journal of interprofessional care*, 30 (6), 717-725.
8. Cohen, D.A., Newman, L.R., Fishman, L.N. (2016). Twelve tips on writing a discussion case that facilitates teaching and engages learners. *Medical teacher*, 26, 1-6.
9. Xie, H., Liu, L., Wang, J., Joon, K.E., Parasuram, R., Gunasekaran, J. et al. (2015). The effectiveness of using non-traditional teaching methods to prepare student health care professionals for the delivery of mental state examination: a systematic review. *JBIR database of systematic reviews and implementation reports*, 13 (7), 177-212.
10. Levett-Jones, T., Lapkin, S. (2014). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse education today*, 34 (6), 58-63.
11. Lisovyi, V.M., Kapustnyk, V.A., Markovskiy, V.D., Zavgorodnii, I.V. (2016). Zagalni problem ta perspektyvy zastosuvannya symulyaciinykh metodiv osvity [General problems and prospects of application of simulation methods of education]. *Symulyaciine navchannya v systemi pidgotovky medychnykh kadriv – Simulation training in the system of medical training*: Proceedings of the L educational and methodical conference dedicated to the 212th anniversary of the founding of KhNMU, (pp. 3-7). Kharkiv: KhNMU [in Ukrainian].
12. Laschinger, S., Medves, J., Pulling, C., McGraw, D.R., Waytuck, B., Harrison, M.B. et al. (2008). Effectiveness of simulation on health profession students' knowledge, skills, confidence and satisfaction. *International journal of evidence based health care*, 6 (3), 278-302.
13. Rathbun, R.C., Hester, E.K., Arnold, L.M., Chung, A.M., Dunn, S.P., Harinstein, L.M. et al. (2012). Importance of direct patient care in advanced pharmacy practice experiences. *Pharmacotherapy*, 32 (4), 88-97.
14. Azer, S.A., Guerrero, A.P., Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Medical teacher*, 35 (6), 433-443.
15. Asad, M., Iqbal, K., Sabir, M. (2015). Effectiveness of problem based learning as a strategy to foster problem solving and critical reasoning skills among medical students. *Journal of Ayub Medical College, Abbottabad*, 27 (3), 604-607.
16. Ramani, S., Mann, K., Taylor, D., Thampy, H. (2016). Residents as teachers: Near peer learning in clinical work settings: AMEE Guide No. 106. *Medical teacher*, 38 (7), 642-655.

Література

1. Алексеєнко А.П. Філософсько-етичні виклики симуляційному навчанню в медицині / А.П. Алексеєнко // матеріали І навчально-методичної конференції присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ «Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів» (30 листопада 2016 року). – Харків: ХНМУ, 2016. – С. 9-12.
2. Celi, L.A., Davidzon, G., Johnson, A.E., Komorowski, M., Marshall, D.C., Nair, S.S. et al. (2016). Bridging the Health Data Divide. *Journal of medical Internet research*, 18 (12), 325.
3. Prediger, S., Harendza, S. (2016). Analysis of educational research at a medical faculty in Germany and suggestions for strategic development – a case study. *GMS Journal for medical education*, 33 (5), Doc71.
4. Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B.M., Centeno, A., Naismith, L. et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38 (8), 769-786.

5. Leppink, J., Duvivier, R. (2016). Twelve tips for medical curriculum design from a cognitive load theory perspective. *Medical teacher*, 38 (7), 669-674.
6. Sisk, R.J. (2011). Team-based learning: systematic research review. *The journal of nursing education*, 50 (12), 665-669.
7. Boet, S., Pigford, A.A., Fitzsimmons, A., Reeves, S., Tribby, E., Bould, M.D. (2016). Interprofessional team debriefings with or without an instructor after a simulated crisis scenario: An exploratory case study. *Journal of interprofessional care*, 30 (6), 717-725.
8. Cohen, D.A., Newman, L.R., Fishman, L.N. (2016). Twelve tips on writing a discussion case that facilitates teaching and engages learners. *Medical teacher*, 26, 1-6.
9. Xie, H., Liu, L., Wang, J., Joon, K.E., Parasuram, R., Gunasekaran, J. et al. (2015). The effectiveness of using non-traditional teaching methods to prepare student health care professionals for the delivery of mental state examination: a systematic review. *JB database of systematic reviews and implementation reports*, 13 (7), 177-212.
10. Levett-Jones, T., Lapkin, S. (2014). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse education today*, 34 (6), 58-63.
11. Лісовий В.М. Загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти / В.М. Лісовий, В.А. Капустник, В.Д. Марковський, І.В. Завгородній // матеріали І навчально-методичної конференції присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ «Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів» (30 листопада 2016 року). – Харків: ХНМУ, 2016. – С. 3-7.
12. Laschinger, S., Medves, J., Pulling, C., McGraw, D.R., Waytuck, B., Harrison, M.B. et al. (2008). Effectiveness of simulation on health profession students' knowledge, skills, confidence and satisfaction. *International journal of evidence based health care*, 6 (3), 278-302.
13. Rathbun, R.C., Hester, E.K., Arnold, L.M., Chung, A.M., Dunn, S.P., Harinstein, L.M. et al. (2012). Importance of direct patient care in advanced pharmacy practice experiences. *Pharmacotherapy*, 32 (4), 88-97.
14. Azer, S.A., Guerrero, A.P., Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Medical teacher*, 35 (6), 433-443.
15. Asad, M., Iqbal, K., Sabir, M. (2015). Effectiveness of problem based learning as a strategy to foster problem solving and critical reasoning skills among medical students. *Journal of Ayub Medical College, Abbottabad*, 27 (3), 604-607.
16. Ramani, S., Mann, K., Taylor, D., Thamby, H. (2016). Residents as teachers: Near peer learning in clinical work settings: AMEE Guide No. 106. *Medical teacher*, 38 (7), 642-655.

УДК 378.147:004.007.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-23-35](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-23-35)

Herasymchuk Tetyana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Pedagogy of Vocational Training, Yaroslava Mudroho St., 25, Kharkiv, 61002, tel.: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-1952-4977>

Gubareva Olga Semenivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Philosophy and Pedagogy of Vocational Training, Yaroslava Mudroho St., 25, Kharkiv, 61002, tel. : (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-5303-674X>

HOW TO TEACH DISTANCE LEARNING

Abstract A distance learning system is a type of education system where education is provided to students through text, audio or video. It involves the use of technology so that students understand the complex concepts of their teachers and can learn remotely.

Historically, distance learning courses have meant a corresponding course in which students received all instructions via mail or direct mail. All study material was provided by e-mail or sent to their address.

They just had to go to the test centers. But now, at this time of epidemic, many schools and colleges have opted for online courses due to the shutdown. Teachers make a great effort to teach their students online. So what is the best way to teach distance learning? Nowadays, it is easy for students to learn most things, all thanks to the Internet. While students face an obstacle in traditional education, online courses will help them learn something new and gain knowledge. Dormitory students can also take advantage of this. E-learning is an effective way for students to study. Online education has many benefits that help students learn. Online education has made rapid progress recently. Online courses can allow students when they cannot go to class in person. Through online courses, students can get the same quality of education at home. Education can have different purposes and online classes help meet them. Online education can be considered as education because it offers new opportunities for traditional education. Online courses are convenient and flexible. Different types of distance learning are available. Instructors-teachers nevertheless send all information to students via the Internet. In many higher education institutions, distance learning courses are of the same length as a full semester.

Here are some tips for teaching distance learning to help teachers provide or make learning interesting for their students.

Classrooms are complex places that affect a variety of elements. One of the joys (and challenges) of teaching is the need to constantly adapt to an ever-changing context. Patterns appear in the way we teach, but they are never static. Added to this

challenge is that many teachers are now returning to the classrooms with a new change to which they will respond: socially remote seating arrangements.

Holding plenary discussions in an open class is a natural way to allow all students to contribute while maintaining physical distance. My post on class discussions offers a variety of ways to handle this. If we do not find ways to bridge the physical gap and allow our students to work in pairs and small groups, we run the risk of dramatically reducing their opportunities for communicative practice.

Keywords approaches, digital, video lessons, support, online education, device, virtual classroom

Герасимчук Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-1952-4977>

Губарєва Ольга Семенівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-5303-674X>

ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація Система дистанційного навчання – це тип системи освіти, де освіта надається студентам за допомогою тексту, аудіо чи відео. Це передбачає використання технологій, щоб студенти розуміли складні поняття своїх викладачів і могли навчатися дистанційно.

Історично курси дистанційного навчання означали відповідний курс, на якому студенти отримували всі інструкції поштою або прямою поштою. Весь навчальний матеріал надано електронною поштою або надіслано на їх адресу. Їм просто потрібно було відправитися в центри тестування. Але зараз, у цей час епідемії, багато ВНЗ вибрали онлайн-курси через припинення традиційної форми навчання. Викладачі докладають величезних зусиль, щоб навчати своїх студентів онлайн. Отже, який найкращий спосіб для дистанційного навчання?

Сьогодні студентам легко навчитися більшості речей завдяки Інтернету. У той час як студенти стикаються з перешкодою в традиційній освіті, онлайн-курси допоможуть їм дізнатися щось нове та отримати знання. Цим можуть скористатися і студенти гуртожитків. Е-навчання є ефективним способом навчання студентів. Онлайн-освіта має багато переваг, які допомагають учням навчатися. Останнім часом онлайн-освіта швидко прогресувала. Онлайн-курси можуть дозволити студентам, коли вони не можуть відвідувати заняття особисто. Завдяки онлайн-курсам студенти можуть отримати таку ж якість освіти вдома. Освіта може мати різні цілі, і онлайн-класи допомагають їх

досягти. Онлайн-освіту можна розглядати як освіту, оскільки вона пропонує нові можливості для традиційної освіти. Онлайн-курси зручні та гнучкі. Доступні різні види дистанційного навчання. Інструктори-викладачі все ж таки надсилають усю інформацію студентам через Інтернет. У багатьох вищих навчальних закладах дистанційні курси мають ту ж тривалість, що й повний семестр.

Ось кілька порад щодо дистанційного навчання, щоб допомогти викладачам забезпечити або зробити навчання цікавим для своїх студентів.

Проведення занять в аудиторії є природним способом дозволити всім студентам внести свій внесок, зберігаючи фізичну дистанцію. Моя публікація пропонує різноманітні способи обговорення дистанційно. Якщо ми не знайдемо способів подолати фізичний розрив і не дозволити нашим студентам працювати в парах і малих групах, ми ризикуємо різко скоротити їхні можливості для комунікативної практики.

Ключові слова: підходи, пристрій, відео-уроки, цифровий, підтримка, онлайн-освіта, віртуальний клас

Introduction. Complex introduction of science and modern information technologies into the most important spheres of society, globalization of socio-economic development of modern society, constant deepening of environmental problems - these and many other phenomena of course update philosophical, logical and methodological issues. Their professional and creative thinking requires serious philosophical and methodological preparation of future experts for the complex challenges of modern society and the labor market. The intensive and extensive development of nanotechnologies, biotechnologies, information and cognitive technologies is causing irreversible changes in the nature of modern man.

This process will inevitably lead to a new level of technological, social and personal development of a person as a specialist, a professional with a new composition, thinking and mentality. The basis of modern society is intellectual technology, its main source is knowledge and information.

The development of information and telecommunication technologies has influenced the specifics of education, the study of which is increasingly important for the expansion of political, economic and cultural ties, access to a large amount of scientific and technical information. Therefore, today there is a discrepancy between the level of development of information technologies and the level of theoretical and practical development of their use in the educational process, especially in the education of university students [6].

The studied problem requires a systematic and comprehensive approach to the use of tools and websites for distance learning in order to combine traditional teaching methods and the latest Internet functions. Analytical and synthetic methods for the study of scientific sources and modern methodological literature were used to achieve the research goal. An integrated approach to the use of the Internet makes it possible to expand the possibilities of Internet technologies and use structural and functional

analysis to summarize the results of the study. It is important that teachers try to combine traditional teaching methods with the use of online technologies. professional development.

Nowadays, it is easy for students to learn most things, all thanks to the Internet. While students face barriers in traditional education, online courses help them learn something new and gain knowledge. Dormitory students can also use it. E-learning is an effective way for students to study. Online education has many benefits that help students learn. Online education has made rapid progress recently. Online courses can allow students when they cannot come to class in person. Through online courses, students can get the same quality education at home. Education can have different purposes and online courses help meet them. Online education can be considered as education because it offers new opportunities for traditional education. Online courses are convenient and flexible. There are different types of distance learning available. Instructor-teachers nevertheless send students all the information via the Internet. In many higher education institutions, distance learning courses have the same length as direct courses - eight weeks or a whole semester.

Distance learning has many benefits. However, they differ according to the synchronous or asynchronous waveforms. The benefits include: self-inspiration, flexibility in choice, adaptability and freedom, easy access, making money from learning, saving money and time, virtual trips, communication with other educational institutions.

Literature Review Using connected mobile tools such as smartphones, tablets and laptops, we deliberately combine physical and online activities to create the optimal experience. This is a mixed learning: locating learning experiences online or on the spot based on the relative strengths and weaknesses of each method. Combined courses give teachers the opportunity to combine the best of the web and online and create a new learning environment for their students. Research suggests that blended courses can have a positive impact on efficiency, comfort and learning outcomes. By moving most of the teaching to the online environment, blended courses increase participants' flexibility, provide educational benefits through automated and asynchronous online tools, and can penetrate the modern social web and help students cross traditional classroom boundaries. In order for teachers to continue to enjoy these benefits, they need to go beyond a simple "digital facelift". Instead, teachers should focus on creating transformational mixes through deliberate course redesign.

Coordinated pedagogical activity of teachers and students based on Internet technologies, especially the teacher's website, with regard to the system of principles, methods and strategies of the educational process to achieve this goal - the formation of the personality of the future professional.

Consideration should be given to defining a system of principles for the application of the higher education website: first, that the higher education education process has its own specificities; secondly, it is necessary to determine the didactic foundations of the application of Internet technologies of higher education on the basis of philosophical, dialectical laws of developmental processes. In addition, the

formation of the personality of the future professional is also influenced by the intellectual and creative activity and self-education of the students themselves according to Courtland Z.N., Khmelyuk R.I., Semenova A.V.

Principles of teaching - basic provisions, which are determined by the aims and objectives of teaching and determine the forms and methods of teaching, ie the rules of practical educational work of teachers who can predict a positive learning outcome.

Principles are characterized as basic, initial, theoretical provisions that determine the choice of methods, techniques, other ways of learning, because the principles (from the Latin principle - beginning, basis) - are the basic principles of science (learning theory), which can not be interpreted as recommendations.

In addition, if we add the definition of some researchers like Drozdova I.P., Buryak O.O., Saprykina T.G. we can identify such pedagogical functions of Internet technologies in student education as:

- communicative: forms the ability to use terminological vocabulary for the possibilities of professional communication, expression, argumentation about one's own positions in the specialization;
- information: carrying out various information operations (collection, processing, analysis, structuring, storage and transmission, etc.);
- management: allows to manage students' educational activities;
- educational: helps to find new information about professional, important knowledge;

Materials and Methods So how can we ensure that our students communicate while being safe? Here are some activities that will allow our students to work together and at the same time observe the physical gap that is emerging in the socially distant classroom.

Identify what can and cannot be transmitted. Some subjects that seemed impossible to master in the context of distance learning have been successfully implemented in recent months! But in some cases, where the course involves a lot of experiential learning or requires practical work, meeting the same goals of distance learning can be a challenging task. Therefore, it is recommended to learn the principle used in agile projects: do less, but do it well. For example: You have a three-day course involving technical manipulation or practical work. Transform two days that focus on learning key practices, and the third day leave the format in the classroom to practice technical skills.

Benefit from human interaction with added value. After defining the convertible range, you must divide the learning objectives between synchronous and asynchronous activities. You have to realize that distance learning does not mean that you have to exclude human interaction! This interaction plays an important role in the learning process: In the context of work or technical training, it provides feedback from an expert or colleagues about new professional experiences.

In practicing behavioral skills, interaction helps to compare opinions within a group, which in turn helps to question our beliefs and some of our mental routines (known socio-cognitive conflict).

Human interaction also allows you to interrupt the distance learning course with "meetings" to engage students and give the course a rhythm. It is therefore necessary, but it requires more attention in distance education, because you cannot rely on the body language of your students. Trainers therefore have to shake their heads to replace this missing element and be able to read non-verbal signals such as the tone of voice.

If possible, keep synchronous activities (such as virtual classes) for: exercises, simulations, problem solving (joint development), comparison of opinions, and do the rest.

Set up individual or group work between each virtual class. Asynchronous resources can enable students to learn content in an inverted classroom, but also and above all to practice, for example, in a work situation or to adopt new approaches.

In particular, the current period has shown how significantly the use of these activities before / after the virtual classroom has changed. Whereas the e-learning module was previously considered secondary and students created it themselves when they wanted to (or sometimes never), it has now become a key link in the learning chain and makes it "with others" on the same timeline.

As a result, new forms of peer-to-peer collaboration have emerged, such as joint monitoring, where participants do the module at the same time and share their ideas live or for viewing. Asynchronous activities therefore become more synchronous.

Choose between the extended or abbreviated format of your course. Now you need to make an important conversion decision and choose an expanded or compressed format.

Extended means that your course will stretch over several days, weeks or months.

ADVANTAGES: Multiple refocusing of students on certain concepts increases their mastery. Students also have time to start applying their knowledge in practice and know how to clearly identify what they have learned and improved.

POINT MONITORING: causes planning costs because you divide one event in the classroom into several distance learning events.

Compaction means that you keep the original format in the class, so you deploy virtual classes and activities for two days.

BENEFITS: Nothing needs to change compared to the original meeting schedule, and for some students it is easier to complete two consecutive days than multiple events spread over time.

POINT MONITORING: requires more concentration from both the tutor and the students and requires tools to help students subsequently transpose their knowledge.

All formats have their advantages and limitations. It is important to find the one that best suits your corporate culture and the autonomy of your students. Some will like to work for hours or days on their own, others will prefer the pace of learning in the classroom and will be "supported" by the group and the coach.

The risk is that students spend more time learning a new way of interacting than learning content. And in a virtual classroom, it can be toxic.

Therefore, you need to reduce the cognitive burden of your students by using slide templates or "zone" virtual classrooms so that you know immediately what and how to do.

What's more: reduce your design costs by reusing approaches that work.

Train your coaches in distance education. The distance course is not the same as in the classroom: the rhythm is different, there are more blind spots in students' perceptions of understanding and mastering, and above all, the technological environment must be fully mastered. It is not visible [4].

You will need to train your trainers in three ways:

Learn the features of the virtual classroom platform chosen in your organization.

Knowing how to learn as a "radio host": it consists of making a remote connection, immersing students in situations they can identify with, adding value by making every minute useful and creating emotions.

Help students with their activities before / after the virtual classroom: this means learning more tutorial-like approaches and moving from group teaching to providing individual support

Prepare a back-office. When you design your solutions and train your trainers, you are ready to publish a meeting schedule. However, be careful, your training will only be effective if the training content is relevant and your back-office costs are under control. It is important to ensure administrative processes before implementation.

Before you start distance learning in bulk, do a trial version with a few lessons. This will allow you to check that your administrative process is working properly. Now let's talk about strategies:

Class discussion. This may be one of the most challenging activities in the hybrid and social remote class. Why? For students who participate virtually, it will probably be difficult to hear the contributions of students who attend in person. Virtual students probably hear the teacher through the microphone, but without additional microphones to capture the voices of the students in the room, it is not clear how the virtual students will hear the personal students. Some rooms may have audio equipment that students can pick up in person, but many classes will not have this type of equipment and it is not yet clear how well these extra microphones will work for students who can speak through masks.

Live voting. One easy way to engage students in the Zoom room and in the conversation is to use the live voting tool to ask them questions about the course material. We used to use "clickers" for this type of voting live, but now we have a lot of options for classroom response systems. One option would be to use any of the voting features provided by your video conferencing tool. For example, zoom surveys will make it much easier for you to ask multiple-choice questions. This would mean that your students would have to attend a Zoom session, which has benefits. However, if your zoom screen is too busy, you can let your personal students turn off the cameras; Zoom can hide participants who do not have cameras turned on.

Backchannel. Text chat, which is probably part of your video conferencing tool, can be used to host what is called a class callback channel. Spoken dialogue between

you and your personal or online students forms the "front channel", while text chat provides a forum for further discussions between students. Backchannel can be useful to promote dialogue and even a sense of community among your personal and online students. It can also serve some purposes of universal design by providing a written alternative to spoken discussions or ad hoc text captions for spoken conversation.

Writing notes together. A variant of the backchannel approach is to take notes. This usually involves setting up a Google document that students can use during class to take notes from the class discussion. Often, two or three students are appointed as principals for a given class, with this obligation alternating between students during the semester, but all students are encouraged to read and contribute to the shared notes.

Group work. Live voting, feedback, and note-taking are useful activities that do not require students to leave their physical or virtual locations. But what about group work in a hybrid classroom, where students themselves cannot move freely around the classroom? Consider a possible scenario:

You have three discussion questions that your students can consider in small groups. Normally, you can publish these questions on a PowerPoint slide or include them in the press. However, in your hybrid class, you placed your three questions at the top of the Google Spreadsheet, one per column. You will ask your students to divide into groups of two or three, with the personal groups sitting six feet apart at the tables and your online students moving to separate rooms on your video conferencing platform. You will give your students some time to discuss the questions in the groups and report their answers using Google Spreadsheets, with each small group selecting an unused table row to document their answers.

You can usually circulate among your students as they work to listen and ask a few questions. This is not possible at this time, but Google spreadsheets are for a similar purpose. As students work, you follow the sheet, track your students' progress in the activity (so you know when to call), and get an overview of their answers (so you can schedule a briefing at the end of the activity). When the group work is over, you will highlight a few student responses that you can share with the whole group (either yourself or ask for the word of the most vocal member of the group) along with your comments that reflect and synthesize the students' thoughts, ideas [8].

This approach has the advantage of involving your personal and online students in essentially the same activity. This can be easier for your online students if it is difficult for your students to speak remotely and through masks. This means that if small groups have some kind of collaboration document that gives them some way to handle a group conversation. For example, one group may assign each question to another student to suggest an answer, and then change the questions for editing and revision. Coordination would take place through some simple personal communication, but the difficult task of answering would take place in a joint document. You can support group strategies like this if you find yourself in a classroom where students don't hear each other well.

Written exam. One note for those who teach in disciplines (such as math) where group work involves students who see each other's written work: If you can equip

students with separate small portable whiteboards and markers, it can make it easier for students to demonstrate their work. group members across the six-meter gap. And for students who participate in group work virtually, if they approach using their phones, they can probably direct their phones to their handwritten work when they need to share it with their groups.

Hybrid pair. Here's the next step in group work: Ask your personal students to pair with virtual students and make a quick call using Zoom or FaceTime. If all private students use in-ear headphones or in-ear headphones and you can solve the pairing problem, this can be a practical way to pair during class. Another benefit is community support between your two groups of students.

Jigsaw. Keep in mind general strategies for using group work, such as folding. In the puzzle, students participate in two rounds of activities in small groups. In the first round (sometimes called "intentional groups"), each group of students is given a different topic to read or discuss. In the second round ("task force"), the groups will be reformed so that each new group has a representative from each of the groups of the first round. Task groups are then asked to bring views shared during the audience into the conversation. In a hybrid class, each group of groups can be supported using the strategies outlined above, and groups in the second round can be intentionally assigned to interact with personal and virtual students.

Fish bowl. Here is an activity that can actually work better in a hybrid class. The aquarium is a class discussion strategy with a long history. In the classical formulation, the instructor would identify a small group of students who have the same opinion on a given topic. These students are instructed to form a circle with their chairs in the middle of the room; are in the aquarium. They discuss the topic - how they think about it, why it is important to them, etc. - while other students listen; the other students are outside the aquarium. The instructor then asks the observers to summarize or paraphrase what they heard; students in the aquarium can confirm or clarify these notes. Then the students exchange places and repeat the procedure. The strategy is designed to promote empathy for other perspectives and may be particularly useful in resolving issues at stake.

It may be difficult to ask your virtual students to move, but if you have one or more personal students who take notes from a class discussion so they can share them with the class later (for example, via a Google document), some of your virtual students may enjoy the walk when they attend the class if they can. It can also be useful to plan breaks for long hours[10].

Assume that online students are visible and audible to personal students, either because the instructor projects the videoconference to the big screen in front of the room, or because the students themselves are enrolled in the videoconference. with muted sound or on headphones.

We also assume that all students can participate synchronously. This is a fairly large assumption - it is quite likely that there will be students who, for various reasons, cannot attend synchronously. How to fairly engage these students is an important conversation, but will have to happen in a future blog post.

And we assume that students personally have some digital device (laptop, tablet, phone) with which they can participate. Some low-tech strategies follow, but in general this is not a semester to ban digital devices in your class.

Options for delivering your content. This is one of the main things you need to know before setting up distance learning courses. How you need to deliver content to your students. You have many options and it's a nice plan to deliver your content through these media to make learning interesting for students.

Reading: You can submit your lessons or content in PDF format. Easy to use. You can also use Microsoft Word or Google Docs files as reading materials. There are also several websites where students can find study materials related to the subject. Just provide them with a link to a specific website.

Audio: Lessons can also be shared via audio. This can be a good chance for students who are used to textbooks and video lessons. It is also a good choice if your student's home internet connection is slow due to the small file size.

Video: Videos are the best way to share content online. Its main advantage is that it is possible to save the video for future use. You have two types of videos that you can deliver - one created by others, such as YouTube, and the other created in screencasting software.

Choose your online learning platform wisely. The easiest way to create content videos is to use screen capture software applications.

Of course, Google Spreadsheets is just one way to organize and share students' work. Other collaboration tools (Google Docs, Google Slides) may work better for some activities. Different activities will benefit from different tools. You will also want to consider whether you want each group to have its own virtual collaboration space, or whether all groups work in the same virtual space [12].

Sometimes you may want more structured answers from students, it's useful to use something like Tables with columns and rows, and other times you can ask more open-ended questions and ask each group of students to create their own slide in Google Slide. Note that the more structures you integrate into the activity, the faster you will be able to analyze and respond to students' responses. Highly structured options, such as multiple-choice questions, are most practical in large classrooms.

Conclusions The flexibility of online study frees you from the constraints of the physical education class and allows you to plan your time for study in accordance with work and family responsibilities. But all this convenience and flexibility gives you too many options for when, where and how to study.

Because you may not have direct contact with your professor and other students, you will need to stay on track. These organizational online training tips will help you ensure that you are always in balance and successfully reconcile your work, family and online classes.

In response to the current situation, educators have helped find new ways to provide continuing education for students by developing online and offline learning materials; learn to work with videoconferencing tools so that they can meet students regularly and conduct mental and social well-being meetings during the beginning

and end of the university day.

Balancing online and offline tasks is a critical aspect to consider when designing a lesson plan and lesson plan. This model helps learning to continue behind the four walls of the classroom, gives students the choice and flexibility to learn at their own pace, creates more opportunities for common tasks and provides opportunities to rethink the way of assessment and feedback. Virtual learning has opened up opportunities to rethink the way we teach and learn. The use of teaching aids can begin to transform the classroom, and it usually depends on the teacher's creative agency.

Please note that it will take some time for students to move into groups (in person and online) and start using the collaboration tool. It's not as easy as turning to your neighbor in a traditional classroom to discuss the question, but if you do group assignments and use the same tools regularly, this approach to group work has the potential to be practical.

References:

1. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
2. Burstein, R. (2020). Research Eclipsed: How Educators are reinventing research-informed practice during the pandemic. Research Report.
3. Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
4. Davidson-Shivers G., Morris S., Sriwongkol T. (2003). Gender differences: are they diminished in online discussions? *International Journal on E-learning*. Norfolk. USA. V. 2. № 1. P. 28-36.
5. Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer : Subjective well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
6. Drozdova, I. & Mariana, S. & Herasymchuk, T. & Tymoshchuk, O. & Babay, L. & Ryabokon, N. (2021). Organization of Websites as a Way of Introducing Internet Technologies into the Educational Process of High School, *Applied Linguistics Research Journal*, 5(4): 185-190.
7. Ferguson, K., Mang, K., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>
8. Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Rodríguez-Corrales, J. (2017). Teachers' affective wellbeing and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8(2227), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
9. Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>
10. Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W., & Abidi, S. M. R. (2018). Student engagement predictions in an e-learning system and their impact on student course assessment scores. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 1, 21. <https://doi.org/10.1155/2018/6347186>
11. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). Technical Note on Education during the COVID-19 Pandemic. New York: INEE. Irvine, J. (2019). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: Implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-19.
12. Jun J. Understanding E-Dropout. (2005). *International Journal on E Learning*. Vol. 4, № 2. P. 229-240.

13. Liu, S.-H., & Lee, G.-G. (2012). Knowledge sharing behavior in e-learning materials developing team. International Education Technology Conference, 681–690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.080>
14. López-Catálan, L., López-Catalán, B., & Delgado-Vázquez, Á. M. (2018). Web promotion, innovation and postgraduate e-learning programs. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 1(11), 47–59.
15. Marutschke, D. M., Kryssanov, V., Chaminda, H. T., & Brockmann, P. (2019). Smart education in an interconnected world: Virtual, collaborative, project-based courses to teach global software engineering. Smart Innovation, Systems and Technologies, 39–49. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8260-4_4
16. McLoughlin C., Luca J. (2002). A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. British journal of educational technology. Oxford. V. 33. № 5. P. 571-582.
17. P.A., Umar, A. (Eds.), Perspectives on distance education: Teacher education through open and distance learning (pp. 7-22). Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
18. Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. Personality and Individual Differences, 120, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
19. Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. Journal of Professional Capital and Community, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>
20. Shohel, M. M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in Action (EIA) Model for the Global South. In Moore, J. L., & Benson, A. (Eds.), International perspectives of distance learning in higher education (pp. 93-108). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/33117>

Література:

1. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. Higher Education, 79(1), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
2. Burstein, R. (2020). Research Eclipsed: How Educators are reinventing research-informed practice during the pandemic. Research Report.
3. Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
4. Davidson-Shivers G., Morris S., Sriwongkol T. (2003). Gender differences: are they diminished in online discussions? International Journal on E-learning. Norfolk. USA. V. 2. № 1. P. 28-36.
5. Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer : Subjective well-being. Applied Psychology: Health and Well-Being, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
6. Drozdova, I. & Mariana, S. & Herasymchuk, T. & Tymoshchuk, O. & Babay, L. & Ryabokon, N. (2021). Organization of Websites as a Way of Introducing Internet Technologies into the Educational Process of High School, Applied Linguistics Research Journal, 5(4): 185-190.
7. Ferguson, K., Mang, K., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. Brock Education Journal, 26(2), 62-86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>
8. Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Rodríguez-Corrales, J. (2017). Teachers' affective wellbeing and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. Frontiers in Psychology, 8(2227), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
9. Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>

10. Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W., & Abidi, S. M. R. (2018). Student engagement predictions in an e-learning system and their impact on student course assessment scores. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 1, 21. <https://doi.org/10.1155/2018/6347186>
11. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). Technical Note on Education during the COVID-19 Pandemic. New York: INEE.
- Irvine, J. (2019). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: Implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-19.
12. Jun J. Understanding E-Dropout. (2005). *International Journal on E Learning*. Vol. 4, № 2. P. 229-240.
13. Liu, S.-H., & Lee, G.-G. (2012). Knowledge sharing behavior in e-learning materials developing team. *International Education Technology Conference*, 681–690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.080>
14. López-Catálan, L., López-Catalán, B., & Delgado-Vázquez, Á. M. (2018). Web promotion, innovation and postgraduate e-learning programs. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(11), 47–59.
15. Marutschke, D. M., Kryssanov, V., Chaminda, H. T., & Brockmann, P. (2019). Smart education in an interconnected world: Virtual, collaborative, project-based courses to teach global software engineering. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 39–49. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8260-4_4
16. McLoughlin C., Luca J. (2002). A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. *British journal of educational technology*. Oxford. V. 33. № 5. P. 571-582.
17. P.A., Umar, A. (Eds.), *Perspectives on distance education: Teacher education through open and distance learning* (pp. 7-22). Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
18. Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
19. Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
20. Shohel, M. M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in Action (EIA) Model for the Global South. In Moore, J. L., & Benson, A. (Eds.), *International perspectives of distance learning in higher education* (pp. 93-108). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/33117>

УДК 378.147:004.007.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-36-44](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-36-44)

Herasymchuk Tetyana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Pedagogy of Vocational Training, Yaroslava Mudroho St., 25, Kharkiv, 61002, tel .: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-1952-4977>

Shamrai Olena Vasyliivna Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, Yaroslava Mudroho St., 25, Kharkiv, 61002, tel .: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0001-6808-9214>

ONLINE AND BLENDED LEARNING

Abstract Instant access to people and information through technology is increasing, transforming our daily lives. E-learning is an effective way for students to study. Online education has many benefits that help students learn. Online education has made rapid progress recently. Online courses can allow students when they cannot go to class in person. Through online courses, students can get the same quality of education at home. Education can have different purposes and online classes help meet them. Online education can be considered as education because it offers new opportunities for traditional education. Online courses are convenient and flexible. Different types of distance learning are available. Instructors-teachers nevertheless send all information to students via the Internet.

Using connected mobile tools such as smartphones, tablets and laptops, we intentionally combine physical and online activities to create an optimal experience. That's what mixed learning is about: situating learning experiences online or on the spot based on the relative strengths and weaknesses of each method. Combined courses give teachers the opportunity to combine the best of the site and online to create a new learning environment for their students. Research suggests that combined courses can have a positive impact on efficiency, comfort and learning outcomes. By moving most of the teaching to the online environment, blended courses increase the flexibility of participants' schedules, provide learning benefits through automated and asynchronous online tools, and can penetrate the modern social web to help students transcend traditional classroom boundaries. In order for teachers to constantly achieve these benefits, they must go beyond a simple "digital facelift". Instead, teachers should focus on creating transformational mixes through a deliberate course reworking process.

An online classroom is a potentially powerful arena of teaching and learning, in which new practices and new relationships can make an important contribution to learning. In order to take advantage of the power that this creates in education, teachers must be trained not only in the use of technology, but also in changing the

way they organize and deliver material. Making this shift can increase students' potential to take responsibility for their own learning process and facilitate the development of a sense of community among them.

Keywords approaches, digital, video lessons, support, online education, device, virtual classroom

Герасимчук Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0002-1952-4977>

Шамрай Олена Василівна старший викладач кафедри іноземних мов, вул. Ярослава Мудрого, 25, м. Харків, 61002, тел.: (057) 707-37-86, <https://orcid.org/0000-0001-6808-9214>

ОНЛАЙН ТА СМІШАНЕ НАВЧАННЯ

Анотація Миттєвий доступ до людей та інформації за допомогою технологій зростає, змінюючи наше повсякденне життя. E-learning є ефективним способом навчання студентів. Онлайн-освіта має багато переваг, які допомагають студентам навчатися. Останнім часом онлайн-освіта швидко прогресувала. Онлайн-курси допомагають студентам, коли вони не можуть відвідувати заняття особисто. Завдяки онлайн-курсам студенти можуть отримати таку ж якість освіти вдома. Освіта може мати різні цілі, і онлайн-класи допомагають їх досягти. Онлайн-освіту можна розглядати як освіту, оскільки вона відкриває нові можливості для традиційної освіти. Онлайн-курси зручні та гнучкі. Доступні різні види дистанційного навчання. Викладачі-інструктори надсилають усю інформацію студентам через Інтернет.

Використовуючи підключені мобільні інструменти, такі як смартфони, планшети та ноутбуки, ми навмисно поєднуємо фізичну та онлайн-активність, щоб створити оптимальний досвід. Ось що означає змішане навчання: розміщення досвіду навчання онлайн. Комбіновані курси дають викладачам можливість поєднати найкраще з сайтів, щоб створити нове середовище навчання для своїх студентів. Дослідження показують, що комбіновані курси можуть мати позитивний вплив на ефективність, комфорт і результати навчання. Переміщуючи більшу частину викладання в онлайн-середовище, змішані курси підвищують гнучкість графіків учасників навчання, забезпечують перевагу навчання за допомогою автоматизованих та асинхронних онлайн-інструментів і можуть проникнути в сучасні соціальні мережі, щоб допомогти студентам вийти за межі традиційних класів. Для того, щоб викладачі постійно отримували ці переваги, вони повинні виходити за рамки простої «цифрової підтяжки». Замість цього

викладачі повинні зосередитися на створенні трансформаційних матеріалів.

Онлайн-клас є потенційно потужною ареною викладання та навчання, в якій нові практики та нові відносини можуть зробити важливий внесок у навчання. Для того, щоб скористатися перевагами викладачам необхідно не тільки вміти користуватися технологіями, а й змінювати спосіб їх організації та передачі матеріалу. Здійснення цього зрушення може підвищити потенціал студентів брати відповідальність за власний навчальний процес і сприяти розвитку почуттю спільноти серед них.

Ключові слова: підходи, пристрій, відео-уроки, цифровий, підтримка, онлайн-освіта, віртуальний клас

Introduction Many who dream of online education somehow imagine a virtual school in which teachers are nothing more than those who load tasks and set up a teaching management system. But by excluding actual teaching from the distance education equation, we have condemned distance education only to the status of a correspondence course. And it has the potential to be much greater than any model we have ever imagined, but only if the tools are used correctly and if there is a balanced balance between offline interaction and online learning.

Over the past ten years, organizations have adopted technology-based teaching to support different learning requirements and different audiences. The "classroom only" approach is being transformed and online training is no longer limited by distance and cost.

While most entrepreneurs do not completely abandon traditional regimes to prioritize online education, blended learning is proving to be the preferred path. To ensure that corporate students have access to the right skills and knowledge to meet organizational goals, companies choose blended learning because they realize that simple, non-interactive online or in-person training no longer works.

Although each method has its advantages and disadvantages, blended learning outweighs other learning methods by providing instructions that are effective and results-oriented from the outset.

Literature Review

Coordinated pedagogical activity of teachers and students based on Internet technologies, especially the teacher's website, with regard to the system of principles, methods and strategies of the educational process to achieve this goal - the formation of the personality of the future professional.

Consideration should be given to defining a system of principles for the application of the higher education website: first, that the higher education education process has its own specificities; secondly, it is necessary to determine the didactic foundations of the application of Internet technologies of higher education on the basis of philosophical, dialectical laws of developmental processes. In addition, the formation of the personality of the future professional is also influenced by the intellectual and creative activity and self-education of the students themselves according to Andrushchenko V.P., Podolsky A., Zajchenko, I.V.

Principles of teaching - basic provisions, which are determined by the aims and objectives of teaching and determine the forms and methods of teaching, ie the rules of practical educational work of teachers who can predict a positive learning outcome.

Principles are characterized as basic, initial, theoretical provisions that determine the choice of methods, techniques, other ways of learning, because the principles (from the Latin principle - beginning, basis) - are the basic principles of science (learning theory), which can not be interpreted as recommendations.

In addition, if we add the definition of some researchers like Drozdova I.P., Bebik V. M., Ferguson K. we can identify such pedagogical functions of Internet technologies in student education as:

- communicative: forms the ability to use terminological vocabulary for the possibilities of professional communication, expression, argumentation about one's own positions in the specialization;
- information: carrying out various information operations (collection, processing, analysis, structuring, storage and transmission, etc.);
- management: allows to manage students' educational activities;
- educational: helps to find new information about professional, important knowledge;

Materials and Methods Online courses are a combination of video recordings and live lectures with course reading and tests. They are generally conducted through a virtual portal, through which students gather reading materials, communicate with teachers and classmates, view grades and monitor progress.

In general, many online classes run at their own pace and students can choose the time period to study. In some cases, these classes also provide a specific schedule and the student is required to be available to maximize their learning. Some examples of such online courses are MOOCs (Massive Open Online Courses), which are offered by various organizations.[7]

This type of class received a boost during a pandemic. With the global spread of COVID-19, all educational institutions had to close and were forced to run courses over the Internet. However, in order to take advantage of these classes, it is recommended to have a good stable internet connection.[11]

Like traditional classes, online classes can have different workloads depending on the difficulty of the course. Online courses also allow the user to take more than one course at a time. This allows them to maximize their productivity. The user can thus plan his time, which will allow him to reconcile work, school and family.

Blended learning combines the best of two training environments - traditional personal classroom training and e-learning at a high technical level. By covering all the basics, you can engage all types of students - those who learn better in a structured environment that involves face-to-face interaction with the instructor, and independent types who learn better through semi-autonomous computer-based training.

Your company probably has millennials who are more accustomed to digital learning as well as traditional students - blended learning serves both.

The classroom offers the opportunity to play roles with immediate face-to-face feedback.

Online learning offers tailor-made learning with eLearning components that are suitable for interactive media such as games, videos, tutorials, quizzes and social media components, all available from the student's home management system (LMS) homepage - and accessible from a smartphone or a student's tablet. Here are some of the main reasons why teachers are widely embracing the blended learning approach, which is becoming a trend.[3]

Ensures an effective combination of teaching methods. The term 'blended learning' is a formal curriculum that combines the best of classroom and online learning. Students and educators like blended learning because it complements classroom instruction properly.

More specifically, when a student joins an online program supported by blended learning, he or she is assigned a teacher who determines the pace based on the student's progress and abilities.

Flexibility in terms of availability - smartphones and applications. Ownership of mobile devices is growing rapidly. Research predicts that in a growing number of smartphone users, this is a large proportion of students. Mobile technology brings many benefits to the e-learning space. In fact, many people feel that since the advent of mobile learning, online course creators are now in a better position to create customized blended learning courses. Thanks to the robustness of today's mobile devices, many obstacles to successful blended learning solutions can now be easily addressed.

As mobile devices provide easy access to learning, education systems should not discourage students from using their smartphones. Mixed benefits of e-learning from the use of a smartphone; anyone can take courses without prior training. This is due to the intuitiveness of today's young students and the availability of modern facilities. You can study on weekdays or weekends according to your schedule.

In addition, more and more applications have an educational purpose every day. Education programmes are developing and will be not only a common educational medium, but also applications that take into account the users' locations and provide them with contextual content about the surrounding monuments, museums, etc.

Engaging interaction. For most students, discipline can be a problem in their routine, as can arranging a schedule around education. Therefore, the student / teacher relationship is considered necessary here. Depending on the student and his learning habits, a trained mentor can create a plan for them.

An individual approach like this is what a regular school cannot offer. In a physical education classroom, everyone must take part in the same program, and the teachers responsible for these classes cannot pay such special attention to everyone in the group. But through combined learning, the student will gain an engaging experience right from the comfort of home.[6]

Supports self-directed education. Physics classrooms may not always support self-study. In physical education classrooms, there are many people who do not

complete their studies because students lose interest in their program when they are forced to attend a group of classes limited by time and space.

If a person enrolls in a combined study program, he or she can manage his / her education according to his / her interests. In addition, it also allows participants to gain selection expertise more quickly.

Spend hours of quality online. Combined teaching aids to solve one of the most common problems that students have - they spend too much time online. Obviously, it is impossible for young people and everyone else to avoid social platforms, because that is where their friends and family are.

ELearning courses are slowly but effectively overtaking social networks. Due to the nature of this teaching method and the fact that it is done online, support groups are set up at the same time as educational groups. Thus, when a student completes a combined training course, they will have a group on Facebook or a list on Twitter, which they can turn to for further guidance or possibly to share their user experiences. Such peer-to-peer learning increases the commitment and value derived from the course.

It is cost effective. Another problem that many students face is financial support or the burden of student loans. Although they manage to pay for their education during the school year, many of them are stuck repaying their loans.

Given that blended learning allows students to choose their own courses and direct their education, becoming a professional is certainly less time consuming for them. eLearning is cheaper in any case, but if you include a smaller number of courses, the total price will be significantly reduced.

Keeps students focused and improves knowledge retention. It is true that all students, regardless of their age, learn differently. Blended learning is the best approach as it can support both offline and online teaching methods. It allows the instructor to create a course that reaches visual, auditory and kinetic students alike.

If you use a learning management system (LMS) for blended learning, educators can evaluate the effectiveness of training content by assessing students based on test / quiz results. If a student continues to face difficulties, it means that he needs further support. Overall, the blended learning pattern supports the needs of students and ensures the overall preservation of knowledge.

Improved teaching conditions. Combined learning is able to break down the conventional stony approach to teaching and helps to improve conditions such as limited isolation, improved opportunities for collaboration and meaningful professional development.

Blended learning helps teachers increase efficiency by allowing different learning environments to be combined into one classroom - and often moves these learning techniques out of the classroom.[9] Although learners prefer a blended learning approach, it is also beneficial for teachers because it allows them to make learning fun and interactive.

Conclusions The use of technology in the corporate world was responsible for a positive view of blended learning techniques. It helps to guide the training process

and is able to support the educational needs of a large number of students from around the world.

There is a mixed learning approach for corporate students, as they have access to learning content that is not bounded by "four walls". Students benefit from different learning channels and media formats, as blended learning can support different learning styles.

Blended learning is important because it breaks down traditional teaching walls, those that do not work for all students, and now with access to current technology and resources we can adapt the learning experience to each student. Blended learning also offers flexible time frames that can be adapted to each person and offers them the opportunity to learn at their own pace.

It is worth saying that a mixed approach to learning is more student-centered. It never limits students or forces them to depend on one source of information. In the event that they miss a face-to-face meeting, they can find this information elsewhere, promoting the concept of independent learning.

All the benefits of blended learning mentioned above make existing systems look outdated and old-fashioned. Combined education is more important than ever to improve the storage, involvement and teaching of information, regardless of industry, from schools to corporations.

All students no matter their age learn differently and teaching methods should reflect this, by designing teaching programs in a way that reaches visual, auditory, and kinetic learners alike.

With the heavy integration of technologies, we'll be able to improve teaching, information retention, engagement, responsibility, and enjoyment. Students never outgrow their learning styles, meaning blended learning is more important than ever, no matter what the industry is, from schools to corporations, from all walks of life.

References:

1. Andrushchenko, V.P. (2018). *Organized society: Problems of social self-organization and institutionalization in the period of radical transformations in Ukraine at the turn of the century: The experience of socio-philosophical analysis*: (Vol. 1). From dream to action.
2. Bebik, V. M. (2005). *Information and communication management in global society: psychology, technology, technology of public relations*.
3. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
4. Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269–292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
5. Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer : Subjective well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
6. Drozdova, I. & Mariana, S. & Herasymchuk, T. & Tymoshchuk, O. & Babay, L. & Ryabokon, N. (2021). Organization of Websites as a Way of Introducing Internet Technologies into the Educational Process of High School, *Applied Linguistics Research Journal*, 5(4): 185–190.
7. Ferguson, K., Mang, K., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62–86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>

8. Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>
9. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). Technical Note on Education during the COVID-19 Pandemic. New York: INEE.
- Irvine, J. (2019). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: Implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-19.
10. Jun J. Understanding E-Dropout. (2005). *International Journal on E Learning*. Vol. 4, № 2. P. 229-240.
11. Kalensky, A.A. (2004). Didactic model of application of modern information technologies of training in the process of teaching professionally oriented disciplines. *Military education*. 2 (14), 116-126.
12. Liu, S.-H., & Lee, G.-G. (2012). Knowledge sharing behavior in e-learning materials developing team. *International Education Technology Conference*, 681-690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.080>
13. López-Catalán, L., López-Catalán, B., & Delgado-Vázquez, Á. M. (2018). Web promotion, innovation and postgraduate e-learning programs. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(11), 47-59.
14. Marutschke, D. M., Kryssanov, V., Chaminda, H. T., & Brockmann, P. (2019). Smart education in an interconnected world: Virtual, collaborative, project-based courses to teach global software engineering. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 39-49. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8260-4_4
15. Matusz, M. (2008). Information competences of teachers and students. (Eds.). *Education Technology-IT-education. Theoretical and practical problems of computer science education*. X, 189-200.
16. McLoughlin C., Luca J. (2002). A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. *British journal of educational technology*. Oxford. V. 33. № 5. P. 571-582.
17. P.A., Umar, A. (Eds.), *Perspectives on distance education: Teacher education through open and distance learning* (pp. 7-22). Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
18. Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
19. Shohel, M. M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in Action (EIA) Model for the Global South. In Moore, J. L., & Benson, A. (Eds.), *International perspectives of distance learning in higher education* (pp. 93-108). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/33117>
20. Zajchenko, I.V. (2017). *Pedagogy and methods of teaching in high school: Tutorial*. (2nd ed.). <http://lirak.com.ua/preview/12230.pdf>.
21. Zhabeiev, G.V., Kudin, A.P., Svistun, Yu. A. (2005). Organization of learning on the Internet: a scenario of network learning. *Science and Education*. 3-4, 127-130.
22. Zimnya, I.A. (2003). Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Higher education today*. 5, 34-42.

Література:

1. Andrushchenko, V.P. (2018). *Organized society: Problems of social self-organization and institutionalization in the period of radical transformations in Ukraine at the turn of the century: The experience of socio-philosophical analysis*: (Vol. 1). From dream to action.
2. Bebik, V. M. (2005). *Information and communication management in global society: psychology, technology, technology of public relations*.
3. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>

4. Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
5. Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer : Subjective well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
6. Drozdova, I. & Mariana, S. & Herasymchuk, T. & Tymoshchuk, O. & Babay, L. & Ryabokon, N. (2021). Organization of Websites as a Way of Introducing Internet Technologies into the Educational Process of High School, *Applied Linguistics Research Journal*, 5(4): 185-190.
7. Ferguson, K., Mang, K., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>
8. Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>
9. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). Technical Note on Education during the COVID-19 Pandemic. New York: INEE.
10. Irvine, J. (2019). Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: Implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-19.
11. Jun J. Understanding E-Dropout. (2005). *International Journal on E Learning*. Vol. 4, № 2. P. 229-240.
12. Kalensky, A.A. (2004). Didactic model of application of modern information technologies of training in the process of teaching professionally oriented disciplines. *Military education*. 2 (14), 116–126.
13. Liu, S.-H., & Lee, G.-G. (2012). Knowledge sharing behavior in e-learning materials developing team. *International Education Technology Conference*, 681–690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.080>
14. López-Catálan, L., López-Catálan, B., & Delgado-Vázquez, Á. M. (2018). Web promotion, innovation and postgraduate e-learning programs. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(11), 47–59.
15. Marutschke, D. M., Kryssanov, V., Chaminda, H. T., & Brockmann, P. (2019). Smart education in an interconnected world: Virtual, collaborative, project-based courses to teach global software engineering. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 39–49. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8260-4_4
16. Matusz, M. (2008). Information competences of teachers and students. (Eds.). *Education Technology–IT–education. Theoretical and practical problems of computer science education*. X, 189–200.
17. McLoughlin C., Luca J. (2002). A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. *British journal of educational technology*. Oxford. V. 33. № 5. P. 571-582.
18. P.A., Umar, A. (Eds.), *Perspectives on distance education: Teacher education through open and distance learning* (pp. 7-22). Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
19. Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>
20. Shohel, M. M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in Action (EIA) Model for the Global South. In Moore, J. L., & Benson, A. (Eds.), *International perspectives of distance learning in higher education* (pp. 93-108). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/33117>
21. Zajchenko, I.V. (2017). *Pedagogy and methods of teaching in high school: Tutorial*. (2nd ed.). <http://lirak.com.ua/preview/12230.pdf>.
22. Zhabeev, G.V., Kudin, A.P., Svistun, Yu. A. (2005). Organization of learning on the Internet: a scenario of network learning. *Science and Education*. 3-4, 127–130.
23. Zimnya, I.A. (2003). Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Higher education today*. 5, 34–42.

УДК 378.147:336.671

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-45-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-45-58)

Kornuta Olena Volodymyrivna PhD, Associate Professor of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, 15 Karpatska St., Ivano-Frankivsk, 76018, <https://orcid.org/0000-0002-0626-888X>

Pryhorovska Tetiana Oleksiivna PhD, assistant of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Karpatska St., 15, Ivano-Frankivsk, 76018, <https://orcid.org/0000-0002-1311-6622>

EVALUATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IMPACT: “INTERNET TECHNOLOGIES IN ECONOMICS” TEACHING CASE

Abstract. This article discusses the problem of Information and communication technologies (ICT) and E-learning means evaluation and their influence on students' achievements. For that purpose, the actions of 98 students, who learned the discipline “Internet Technologies in Economics” were documented in log files and analyzed. The research questions were follows: (a) Is there any statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used? (b) Is there any relation between total time spend on subject preparation and students' achievements (academic score)? (c) What type of activity (if any) is crucial for their achievement level? (d) Is the most preferable activity crucial for students' achievement level? Results show differences in students' behavior with respect to activities they preferred. All students completed all the activities, but they used each activity irregular: the students used mostly tutorials in their preparation contrary to “videos and video-conferences” was their most preferable activity. Social nets and blogging activity is still perceived by respondents as entertainments, but not as the serious means in their preparation. The only exception was the A-scored students, who selected “tutorial reading” as the most preferable and the most used activity. We conclude that best achievements results are obtained for cases of the most preferable and the most used activity coincidence. Way of information obtaining was not a crucial factor in educational process. However, this statement relates only “computer” subjects and for computer literal students.

Keywords: Economics Education, Log-files, Active-learning, Information and communication technologies, tutorials reading, video, blogging.

Корнута Олена Володимирівна кандидат технічних наук, доцент Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, вул. Карпатська, 15, Івано-Франківськ, 76018, <https://orcid.org/0000-0062-888X>

Пригоровська Тетяна Олексіївна кандидат технічних наук, асистент Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76018, <https://orcid.org/0000-0002-1311-6622>

EVALUATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IMPACT: “INTERNET TECHNOLOGIES IN ECONOMICS” TEACHING CASE

Abstract. This article discusses the problem of Information and communication technologies (ICT) and E-learning means evaluation and their influence on students' achievements. For that purpose, the actions of 98 students, who learned the discipline “Internet Technologies in Economics” were documented in log files and analyzed. The research questions were follows: (a) Is there any statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used? (b) Is there any relation between total time spend on subject preparation and students' achievements (academic score)? (c) What type of activity (if any) is crucial for their achievement level? (d) Is the most preferable activity crucial for students' achievement level? Results show differences in students' behavior with respect to activities they preferred. All students completed all the activities, but they used each activity irregular: the students used mostly tutorials in their preparation contrary to “videos and video-conferences” was their most preferable activity. Social nets and blogging activity is still perceived by respondents as entertainments, but not as the serious means in their preparation. The only exception was the A-scored students, who selected “tutorial reading” as the most preferable and the most used activity. We conclude that best achievements results are obtained for cases of the most preferable and the most used activity coincidence. Way of information obtaining was not a crucial factor in educational process. However, this statement relates only “computer” subjects and for computer literal students.

Keywords: Economics Education, Log-files, Active-learning, Information and communication technologies, tutorials reading, video, blogging.

Корнута Олена Володимирівна кандидат технічних наук, доцент Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, вул. Карпатська, 15, Івано-Франківськ, 76018, <https://orcid.org/0000-0062-888X>

Пригоровська Тетяна Олексіївна кандидат технічних наук, асистент Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76018, <https://orcid.org/0000-0002-1311-6622>

ОЦІНКА ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ЕКОНОМІЦІ»

Анотація. У цій статті розглядається проблема оцінки інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та засобів електронного навчання та їх вплив на досягнення учнів. Для цього було задокументовано та проаналізовано дії 98 студентів, які вивчали дисципліну «Інтернет-технології в економіці». Питання дослідження були такими: (а) Чи існує статистично значущий зв'язок між досягненнями студентів (академічним балом) та типами ІКТ та/або засобів електронного навчання, які вони використовували? (б) Чи існує зв'язок між загальним часом, витраченим на підготовку предмета, та досягненнями учнів (академічний бал)? (в) Який вид діяльності (якщо є) є вирішальним для рівня їх досягнення? (г) Чи є найбільш бажаний вид діяльності вирішальним для рівня досягнень учнів? Результати показують відмінності в поведінці студентів щодо видів діяльності, яким вони віддають перевагу. Зауважено, що студенти використовували у своїй підготовці в основному навчальні посібники, але «відео та відеоконференції» для них були видами діяльності, яким вони надавали перевагу. Соцмережі та блогерська діяльність все ще сприймаються респондентами як розвага, але не як серйозний засіб у підготовці до занять. Єдиним винятком були студенти з рейтингом «А», які вибрали «підручник» як вид діяльності, якому надавалася перевага. Спосіб отримання інформації не був вирішальним фактором у навчальному процесі. Однак це твердження стосується лише предметів, пов'язаних з використанням інформаційних технологій при виконанні завдань за допомогою комп'ютерної техніки.

Ключові слова: економічна освіта, лог-файли, активне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, читання навчальних посібників, відео, блог.

Formulation of the problem. By 2030, at least 80% of all adults should have basic digital skills, and there should be 20 million employed ICT specialists in the EU – while more women should take up such jobs [1]. So national educational strategy of Ukraine aims to reach international standards in university education within a context of rapid technological change. It means contemporary methods and tool usage, like E-learning tools, multimedia, web communication means, online testing, team works,

controlling; teacher control by the learner; fix bugs and review of the teacher; flexibility and functionality of the used ICT (platforms, software); part of the teacher; organization of work of trainees in the classroom and skills.

Despite Leakey J. at [7] aimed to develop the most effective and complete method of computer technologies impact evaluation, he claimed the fundamental impossibility of creating an ideal method because these researches are based on enormous number of variables”.

This way, the literature on this topic is still, mainly, descriptive; scientists depict only the general tendencies; besides, there were no found available empirical data on E-learning and Internet means impact on students' achievement. Absence of relevant means to evaluate impact of e-learning tools efficiency is still an actual problem.

Scientists describe general peculiarities and qualitative adjectives of ICT implementation into education. ICT impact on education is manifested in enhancing teaching and learning process, the quality and accessibility of education, learning Environment, learning motivation and scholastic performance [8].

E-learning students possess stronger intrinsic motivation than “face-to-face” students [9]. Besides, M. Samir Abou El-Seoud, Mahmoud El-Khouly, Islam A.T.F. Taj-Eddin (2015) at [10] concluded more outcomes of E-learning for group works, contrary to isolated students work.

Role of a teacher changes: ICT and E-learning instructors play a crucial role in maintaining and sustaining students' motivational level by planning structures and facilitating interpersonal events.

On the authors' view the general features and problems of ICT impact in education are [11]: ICT are so widely spread in all the sides of life that it is impossible to dissociate ITC impact and computer literacy of a student; the impact of ICT on education is obvious, but no clear evaluation methods are proposed, its use on learning outcomes is unclear, and open to much debate; no indicators and relevant experimental data to evaluate ICT impact makes impossible to develop not-descriptive recommendations on their usage.

E-learning and ICT means increase students' motivation, teacher-student interaction, engagement, but the positive impact of ICT use in education has not been proven [12] mainly because of lack of relevant evaluation methods and experimental data. This makes impossible quantitative evaluation of their influence on students' achievement. Besides, ICT are so widely spread in all sides of life that it is impossible to dissociate ITC impact and general erudition of a student. Study, provided by [11] showed differ approaches for advanced and developing countries. They proposed only descriptive indicators of ITC impact like national and international assessments, customized program-or project-specific assessments, student's quotations.

Education Data Mining (EDM) as a method of students' activity analyzing derived from commercial field. Galit Ben-Zadok, Moshe Leiba, Rafi Nachmias at [13] and Romero and Ventura, 2007 [14] proposed log-file analyze to fix student activity and evaluate programs, sites, etc. the student explored. This makes possible to estimate students' achievement according time percentage he/she spend for certain

activity: used social nets, test programs, tutorials, sites, etc. The log file analysis can reveal this valuable information to the educators and researchers. Based on the variables that were defined, results indicate some differences in the students' behaviors and consequently their motivation.

The purpose of the article. The purpose of this work is to compare students' achievement depend on ICT activity they used for subject preparing. In the frame of this work, the authors aimed: to explore time students spend for certain activity: used social nets, video and video-conferences, tutorials reading, sites exploring, etc; to relate students' achievement and total time and percentage on each activity; to evaluate ICT means influence on students' achievement; to develop recommendations ICT and E-learning means usage efficiency.

Presenting main material. As it was mentioned above, the course "Internet Technologies in Economics", developed at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Ukraine), aims to equip students with the essential skills and knowledge to effectively use Information and Communications Technology in their own professional activity contexts. The overall credit hours are 180 (6 credits) taught in two terms. Lectures (18h) and practices (at least 54h in class+108h after class) are included in. It covers the follow topics: Means of Online Communication (including advertising in social media, blogging, etc.); cloud technology and teamwork on shared documents; Internet advertising efficiency and web-site content analyze; Internet Shopping; e-commerce classes: B2B, B2C, C2C; online payment systems and systems of Internet-trading, etc. Due to this discipline content and specifics, it needs advanced methods in its teaching.

In this session we review the current practice in our classrooms. First of all, the teachers widely used interactive lectures and case studies. We widely used "teacher-student" web communication by Facebook page, e-mail, cloud technologies, etc. These means in education allow instructors to respond to students more quickly due to mobile notifications and mention alerts. All books, tutorials, lectures, videos of labs performing are free for students to download from the course Facebook page. We tried to enroll students in the classes by proposing learning situations that promote both integrative and deep learning. We divided students into some groups to simulate teamwork on general projects. Students were proposed to develop an Internet-shop development requirements documents. They used Google Docs, Google Presentation and Google Drawing for collaboration, Google Calendar for dead line scheduling. This complex teamwork covers topics on requirements on a site proposal, basic information on SEO-optimization, information storage and retrieval.

We provided students the B2B, B2C, C2C e-commerce classes to get them knowledge on state statistical and finance information. As far as the problem of state finance transparency is very important for Ukraine as a state to fight against corruption, we developed a lab to use the "ProZorro" online pilot project of electronic public procurement platform that allows state procurement online. Students had to get information on state procurement and to present it on their blogs. Blogging activities

can enhance students' knowledge on setting up an account, tweeting, following, searching, using hashtags, creating a class list, filtering for interests, refining searches, and translating posts into English.

Classes on online payment systems and systems of Internet-trading looks like are seminars to make presentations and to discuss on every system, its advantages and disadvantages, etc. These presentations are structured to integrate – indeed to encourage – questions, discussion, and sharing ideas throughout the session.

Every lab is finished by a test. The problem of personal student's knowledge evaluation is solved by online testing usage. Testing system was developed on the Moodle software; which includes a Quiz module. Password policy means that every student gets his/her login/password to start online examination. The quiz is formed automatically and individually for every student by random selection from the base, which includes 200 problems. Every student gets his/her set of 10 problems to solve for 10 minutes. Online examination system administrates exam grading process, total statistical data formatting, etc. It enables administration of online examinations within the online classrooms.

All scores on tests (including final test) and labs performance are based on 100 points. Students are expected to attend lectures and workshops, participate in classes, complete memorandum reports on time, and take the tests. The course is completed by one final test.

The final grade is determined by a formula chosen by each student subject to the following constraints: Memorandum Reports and Problem Sets 15% - 30%, midterm tests 30% - 50%, Final test 15% - 30%. Total Percentage Must Be 100%. Lowest passing score is 60.

This study investigated the correlation between students' achievements and types of ICT and E-learning means they used. The research design was a cross sectional, involving the collection of data from the sample group on a single occasion. It will allow us to delve into the phenomena of students' perception of E-learning and ICT means and their influence on their achievements. But this approach has the disadvantages: academic score doesn't always depict students' knowledge; individual perception and preference of a student can misrepresent the study results.

Due to the mentioned above, the following research questions were tested:

1. Is there any statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used?

Hypothesis 1: There is a statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used.

2. Is there any relation between total time spend on subject preparation and students' achievements (academic score)?

Hypothesis 2: There is a statistically significant relation between time spend on subject preparation and students' achievements (academic score): increasing of time spend on subject preparation causes students' achievements (academic score).

3. What type of activity (if any) is crucial for achievement level?
4. Is the most preferable activity crucial for achievement level?

Proposed herein study is based on the statistical data of students' activity, obtained from the log-files. Data was collected over a period of a university semester (September 2020 – December 2020) and documented in the log files.

A log-file contains information on the user (user ID), timestamp, the event status, additional attributes of the action (difficulty, duration, priority, the object of proceeding, etc.). This way obtained data are 3-5% deviated from the real ones because of technical reasons.

Log files information was converted to the structured files by parser programs (Analog, Webalizer, Webtrends, NetPromoter, WebAnalyzer, etc.). The parser program performed syntactic analysis of the structured text by follow parameters: ID of a student, total duration of activity (social nets and blogging, tutorials, video and video-conference, report preparing, etc.).

The research involved collecting the data and identifying the variables (e.g. percentage of definite activity in total time a student spent on subject preparation) and evaluating these with quantitative techniques, which was conducted utilizing the linear statistical model formulated as: $GPA = \sum_{i=1}^n a_i \cdot x_i + a_0$, where the academic scores (G.P.A) represents the achievement variable, a_i, a_0 - linear regression coefficients, x_i - variables (e.g. percentage of social nets and blogging, tutorials reading, video and video-conference, etc.).

There are several assumptions regarding this study: the questionnaires were completed with accuracy and sincerity, data provided in log-files were accurate and reliable; therefore, provided accurate and reliable initial data; everyone has own perception of ICT and/or E-learning means, recognizing this should trigger more emphasis and this way influence on its usage in preparing to tests or report completing.

The population for the research was the 98 students of the Economic Department of the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Ukraine). Respondents sample demographics were as follows: total population of students -98, 48 (48.97%) females and 50 males (51.02%) (2020-2021).

First, statistical analysis was conducted on all the sample data: descriptive statistics included minimal, maximal, average/ standard deviations (table 1). Second, data were divided into intervals, according to ECTS grade. For continuous (interval/ratio) data we calculated percentage, minimal, maximal and mean/standard deviations (table 2).

Table 1

Sample data characteristics

Option	Minimal	Maximal	Average	Dispersion
academic score (0-100)	60	95	75,8469388	112,399
Total time spend on subject preparation, hours	25,09	44,97	34,9366327	36,7685

social nets and blogging time percentage, percentage	3,2101	24,1375	13,0756739	29,498
videos and video-conferences time percentage, percentage	13,725	37,4835	22,9681214	33,8252
Tutorials reading time percentage, percentage	33,01159	51,5837	42,4696827	36,1744
preferable activity (quotation data)	MODE=2 (videos and video-conferences)			

Table 2

Continuous (interval/ratio) data characteristics

ESCT grade interval	Number of respondents	Total time spend on subject preparation, hours	Total time average percentage			Number of preferable activity (quotation data)		
			social nets and blogging	videos and video-conferences	Tutorials reading	social nets and blogging	videos and video-conferences	Tutorials reading
60-67 (E)	32	1099,9	40,88	11,30	23,41	12	14	6
67-74 (D)	11	348,15	46,39	16,73	22,66	3	6	2
75-81 (C)	20	733,24	34,37	10,28	18,87	8	10	2
82-89 (B)	22	890,02	51,75	15,60	28,31	2	14	6
90-100 (A)	13	451,71	43,10	14,24	22,31	2	5	6

To examine the Hypothesis 1, that there is any statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used, a statistical relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means was developed, and a Pearson r correlation coefficient was conducted on the variables measuring ICT and/or E-learning means and academic score.

Developed model is follow:

$GPA = 73.79 + 19.76X_1 - 23.17X_2 - 23.25X_3$, where x_1 - percentage of tutorials reading, x_2 - percentage of video and video-conference activity, x_3 - percentage of social nets and blogging time. Coefficient of correlation of developed model: $R^2=0,025$. It means that relation between analyzed factors is low, and factors influences are not significant.

Matrix of pairwise coefficients of correlation is presented in the table 3.

Table 3

Matrix of pair coefficients of correlation

-	y	x ₁	x ₂	x ₃
y	1	0.0149	0.059	-0.0438
x ₁	0.0149	1	0.394	0.51
x ₂	0.059	0.394	1	-0.589
x ₃	-0.0438	0.51	-0.589	1

The results indicate that the Hypothesis 1 is not supported, and types of ICT and/or E-learning means students used is not significant.

To examine the Hypothesis 2, that there is there any relation between total time spend on subject preparation and between students' achievements (academic score), a statistical relation between students' achievements (academic score) and between total time spend on subject preparation was developed. It showed no relation between these factors. Preparation time increasing did not cause academic score increasing. Values of preparation times were not essentially differ for all students.

To study the questions 3 and 4, that type of activity (if any) is crucial for the achievement level and is the most preferable activity crucial for achievement level, we compared the number of students in categories "most prevailing activity" and "most preferred activity". Results show that all the students complete all the activities, but they used each activity irregular: the students used mostly tutorials in their preparation contrary to "videos and video-conferences" was their most preferable activity. Figure 1 depicts the number of students in each activity comparing with the activity they preferred. Social net and blogging activity is still perceived by respondents as an entertainment, but not as a serious mean in preparation.

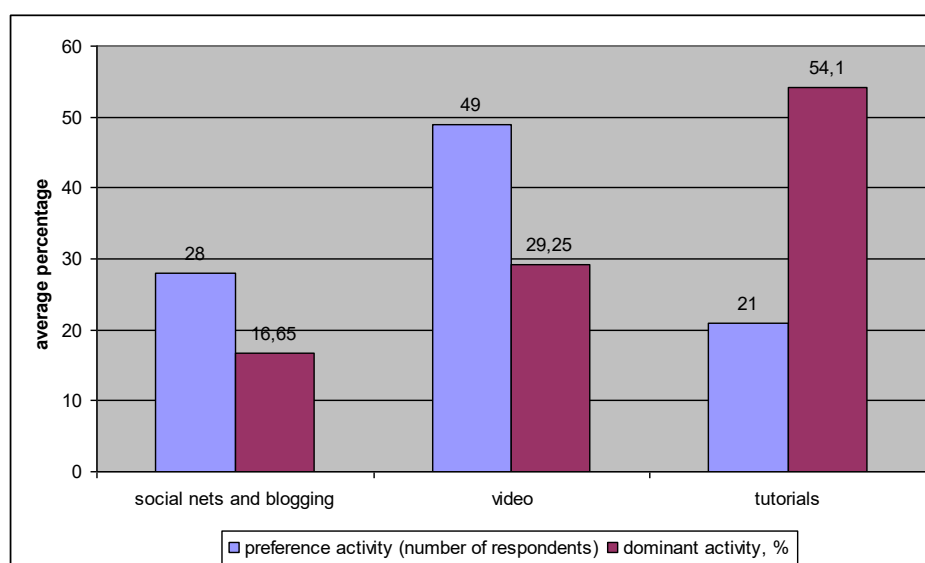


Fig.1. The number of students in each activity comparing with the activity they preferred

This distribution is irregular for different ECTS-interval grades (figure 2). So, the biggest ratio of “tutorial reading activity” as the most preferable was observed for A-scored students. Video (including video-conference) and social nets/blogging activities together are the lion’s share activity for E-B-scored students. For all ECTS-intervals no clear tendencies in students’ perceptions distribution was observed.

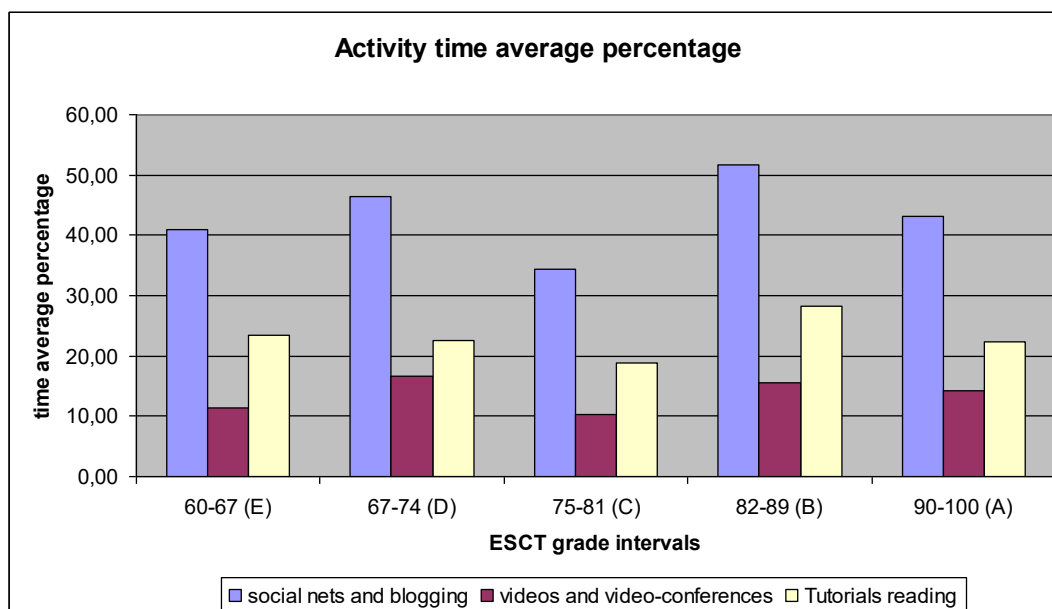


Fig.2. Actual activity distribution for A-E scored students

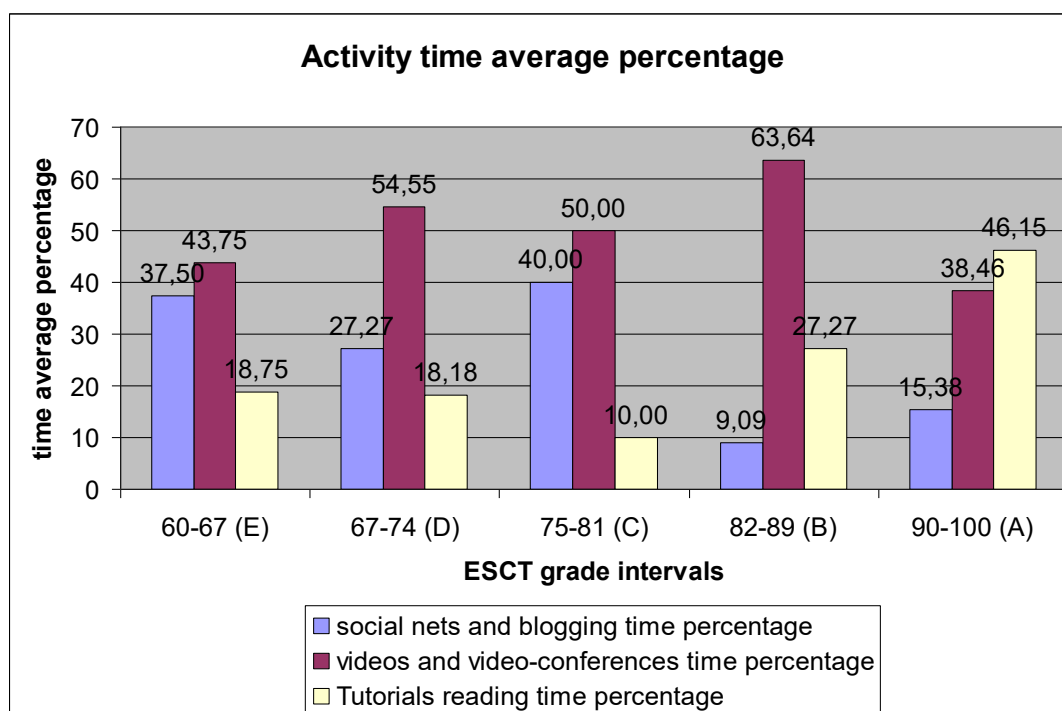


Fig. 3. Preferred activity distribution for A-E scored students

Conclusions. Advances in technology have produced numerous alternatives to the traditional brick and mortar institutions. Mentioned above course teaching is

impossible without ITC and E-learning tools. This active-learning strategy proposed developing learning situations that promote both integrative and deep learning. Our use of mentioned above approach emphasizes intrinsic motivation, increased engagement with learning outcomes. Collaborative aspects of classes are also emphasized, beyond the typical view of them as competition. These approaches provides the technology, tools and professional development that makes it easy to create a connected, personalized learning environment that challenges students to practice problem-solving, to work together and to use creativity to construct, share, and present their ideas, thinking and learning. E-learning tools usage allows include all students into active learning process and increase their motivation. Projects, discussions and various other formats support peer assessment, and students are encouraged to reflect on their progress against their own goals in their personal study. Implementing active learning, E-learning, case studying approaches in a substantive way becomes increasingly challenging as class size increases.

This article discusses the problem of Information and communication technologies and E-learning means evaluation and its influence on students' achievements. Besides it presents a comparison of students' perception and usage of different learning activity types (tutorials, social nets/blogging and video) and its influence on students' achievement (academic score).

For that purpose, the actions of 98 students, who learned the discipline on "Internet Technology in Economics" were documented in log files and analyzed. The research questions were follows: (a) Is there any statistically significant relation between students' achievements (academic score) and types of ICT and/or E-learning means they used? (b) Is there any relation between total time spend on subject preparation and students' achievements (academic score)? (c) What type of activity (if any) is crucial for achievement level? (d) Is the most preferable activity crucial for achievement level?. Results show significant differences in students' behavior with respect to activities they preferred and most widely used to complete labs and tests.

Log files information was converted to structured files by parser programs (Analog, Webalizer, Webtrends, NetPromoter, WebAnalyzer, etc.). The parser program performed syntactic analysis of the structured text by follow parameters: ID of a student, total duration of activity (social nets and blogging, tutorials, video and video-conference, report preparing, etc.).

Conducted study showed low relation between analyzed factors and students achievements, and factors influences were not significant. Besides, preparation time increasing did not cause academic score increasing. Values of preparation times were not essentially differ for all students.

As far as, no clear relation between students achievement and means they used was defined, we can conclude, that way of information transferring is not crucial factor in educational process. However, this statement relates only "computer" subjects and for computer literal students.

Results show that all the students complete all the activities, but they used each activity irregular: the students used mostly tutorials in their preparation contrary to

“videos and video-conferences” was their most preferable activity. Social net and blogging activity is still perceived by respondents as entertainments, but not as a serious mean in preparation.

We conclude that best achievements results are obtained for cases of the most preferable and the most used activity coincidence. The way of information obtaining is not a crucial factor in educational process. However, this statement relates only “computer” subjects and for computer literal students.

The evaluation of students' achievement depend on different activities that relies solely on data stored in log files has many advantages, such as being a non-intrusive and an objective method of research in a large population of students, but it also has its limitations.

First, the lack of interaction with the students does not facilitate obtaining more in-depth information, such as personal characteristics and attitudes.

Second, our evaluation relied only on variables that relate to the extent of content consumed, the effort to complete the activity, and the response time required to prepare on testing, labs performing, reports completing, etc. We limited analyzed activities only by tutorial real reading, video and blogging. However, we are aware that many factors may influence the students' achievements like the behavioral aspects, such as prior knowledge, existing skills, and online learning experience. Therefore these issues still require further investigation that examines how ways of information obtaining are realized while learning through different ITC and E-learning means.

Besides, ICT are so widely spread in all the sides of life that it is impossibility to dissociate ITC impact and computer literacy of a student. It means that in the frame of Public Access to Information and Communication Technologies, Computer literacy of a student neutralizes educational benefits of E-learning and Information and communication technologies means. Public Computer literacy causes unimportance of a way of learning information obtaining.

References:

1. Europe's Digital Decade: Commission sets the course towards a digitally empowered Europe by 2030. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_21_983
2. Albert Sangra & Mercedes Gonzalez-Sanmamed. (2010). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *Research in Learning Technology* Vol. 18. No. 3. 207–220.
3. T. Pryhorovska, O. Kornuta.(2017). Online Training Tools Evaluation: “Internet Technologies in Economics” Teaching Case. *Conference on Higher Education Pedagogy. The Inn at Virginia Tech, Blacksburg, Virginia, USA*. Retrieved from <http://elar.nung.edu.ua/handle/123456789/4028>
4. Rajshree Agarwal & A. Edward Day. (1998). The Impact of the Internet on Economic Education *The Journal of Economic Education*. Vol. 29. No. 2. pp. 99-110.
5. John Quelch. Quantifying the Economic Impact of the Internet. Retrieved from <http://hbswk.hbs.edu/item/quantifying-the-economic-impact-of-the-internet>
6. Aleksander Aristovnik. (2012). The impact of ICT on educational performance and its efficiency in selected eu and oecd countries: a non-parametric analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol.11. Issue 3. PP.144-152.
7. Leakey J. Evaluating Computer-Assisted Language Learning. Peter Lang AG. Bern, 2011. P. 308.

8. Syed Noor-Ul-Amin. (2013). An Effective use of ICT for Education and Learning by Drawing on Worldwide Knowledge, Research, and Experience: ICT as a Change Agent for Education (A LITERATURE REVIEW) https://www.researchgate.net/publication/312197085_An_effective_use_of_ICT_for_education_and_learning_by_drawing_on_worldwide_knowledge_research_and_experience_ICT_as_a_change_agent_for_education_A_Literature_review
9. Rovai, Alfred P, Ponton, Michael K, Wighting, Mervyn J, Baker, Jason D. A. (2007). Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses. *International Journal on ELearning*. 6(3). 413-432. <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Rovai%20motiv%20online%20and%20onground.pdf>
10. M. Samir Abou El-Seoud, Mahmoud El-Khouly, Islam A.T.F. Taj-Eddin. (2015). Strategies to Enhance Learner's Motivation in E-learning Environment. Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning(ICL) https://www.academia.edu/24368638/Strategies_to_Enhance_Learners_Motivation_in_E_learning_Environment
11. Wagner, Daniel A., Bob Day, Tina James, Robert B. Kozma, Jonathan Miller and Tim Unwin. (2005). Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects: A Handbook for Developing Countries . Washington, DC: infoDev / World Bank. Retrieved from https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_9.pdf
12. Trucano, Michael. (2005). Knowledge Maps: ICTs in Education. Washington. Retrieved from https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_8.pdf
13. Galit Ben-Zadok, Moshe Leiba, Rafi Nachmias. (2011). Drills, Games or Tests? Evaluating Students' Motivation in Different Online Learning Activities, Using Log File Analysis. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* Volume 7. Retrieved from <http://www.ijello.org/Volume7/IJELLOv7p235-248Zadok761.pdf>
14. Romero, C. et al., Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. (2007). *Computers & Education* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>

Література:

1. Europe's Digital Decade: Commission sets the course towards a digitally empowered Europe by 2030. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_21_983
2. Albert Sangra & Mercedes Gonzalez-Sanmamed. (2010). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *Research in Learning Technology* Vol. 18. No. 3. 207–220.
3. T. Pryhorovska, O. Kornuta.(2017). Online Training Tools Evaluation: “Internet Technologies in Economics” Teaching Case. *Conference on Higher Education Pedagogy. The Inn at Virginia Tech, Blacksburg, Virginia, USA*. Retrieved from <http://elar.nung.edu.ua/handle/123456789/4028>
4. Rajshree Agarwal & A. Edward Day. (1998). The Impact of the Internet on Economic Education *The Journal of Economic Education*. Vol. 29. No. 2. pp. 99-110.
5. John Quelch. Quantifying the Economic Impact of the Internet. Retrieved from <http://hbswk.hbs.edu/item/quantifying-the-economic-impact-of-the-internet>
6. Aleksander Aristovnik. (2012). The impact of ICT on educational performance and its efficiency in selected eu and oecd countries: a non-parametric analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol.11. Issue 3. PP.144-152.
7. Leakey J. Evaluating Computer-Assisted Language Learning. Peter Lang AG. Bern, 2011. P. 308.
8. Syed Noor-Ul-Amin. (2013). An Effective use of ICT for Education and Learning by Drawing on Worldwide Knowledge, Research, and Experience: ICT as a Change Agent for Education (A LITERATURE REVIEW) https://www.researchgate.net/publication/312197085_An_effective_use_of_ICT_for_education_and_learning_by_drawing_on_worldwide_knowledge_research_and_experience_ICT_as_a_change_agent_for_education_A_Literature_review

9. Rovai, Alfred P, Ponton, Michael K, Wighting, Mervyn J, Baker, Jason D. A. (2007). Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses. *International Journal on ELearning*. 6(3). 413-432. <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Rovai%20motiv%20online%20and%20onground.pdf>
10. M. Samir Abou El-Seoud, Mahmoud El-Khouly, Islam A.T.F. Taj-Eddin. (2015). Strategies to Enhance Learner's Motivation in E-learning Environment. Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning(ICL) https://www.academia.edu/24368638/Strategies_to_Enhance_Learners_Motivation_in_E_learning_Environment
11. Wagner, Daniel A., Bob Day, Tina James, Robert B. Kozma, Jonathan Miller and Tim Unwin. (2005). Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects: A Handbook for Developing Countries . Washington, DC: infoDev / World Bank. Retrieved from https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_9.pdf
12. Trucano, Michael. (2005). Knowledge Maps: ICTs in Education. Washington. Retrieved from https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_8.pdf
13. Galit Ben-Zadok, Moshe Leiba, Rafi Nachmias. (2011). Drills, Games or Tests? Evaluating Students' Motivation in Different Online Learning Activities, Using Log File Analysis. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* Volume 7. Retrieved from <http://www.ijello.org/Volume7/IJELLOv7p235-248Zadok761.pdf>
14. Romero, C. et al., Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. (2007). *Computers & Education* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>

УДК 614. 253: 378. 015. 31 : 17. 022. 1

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-59-67](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-59-67)

Semenova Liudmyla Serhiivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Medicine, Public Health and Healthcare Management, Dnipro State Medical University, V. Vernadsky St., 9, Dnipro, 49044, tel.: (097) 501-12-62, <https://orcid.org/0000-0002-7421-9174>

Klymenko Iryna Mykolaivna Teacher of Language Training Department, Dnipro State Medical University, V. Vernadsky St., 9, Dnipro, 49044, Ukraine, tel.: (063) 394-67-50

Romanyuta Inna Anatoliyivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of Therapeutic Dentistry, Dnipro State Medical University, V. Vernadsky St., 9, Dnipro, 49044, tel.: (067) 562-70-71

Samoilenko Iryna Ihriivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of Dentistry Dnipro Medical Institute of Traditional and Alternative Medicine, Academician G. Dziak St., 3, Dnipro, 49005, tel.: (067) 147-01-13

MORAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF TRAINING FUTURE DOCTORS

Abstract. An analysis of recent research and publications shows that reforming the National Health Service requires a change in the education system. An important area of training of modern doctors is not only the training of highly qualified and professionally competent medical workers, but also specialists with high moral qualities, able to build confidential relationship with patients. Therefore, the aim of the study is to develop measures on improving moral education of medical students.

To develop the content of moral education of medical students using the historical method of research, the life and work of prominent professionals in the world of medical science were analyzed. Among them there were individuals whose lives and activities can be an example of high ethical standards of humanism (such as Theodore Haas, John Howard, Albert Schweitzer).

The life and activity of doctors and scientists who worked in our city were also analyzed, namely:

- Nikolai Pirogov and his training of the Sisters of Charity,
- Ivan Leshko-Popel and his selfless help to the poor,
- the first rector of the Ekaterinoslav Medical Academy, Professor Vladimir Porfiriyeovich Karpov and his works on ethical issues,

- Professor Ivan Logvinenko and his principles of educating student youth and forming a culture of relationships among colleagues,

- Professor Yakov Grigoriyevich Kovrov and his contribution to the patriotic education of youth

In addition, the importance of studying the works of Anton Chekhov (born in Ekaterinoslav province) and his literary type of humanist doctor was shown.

The importance of studying the humanities and language training is emphasized for the formation of the future doctor's personality.

Proposed measures to improve the moral education of medical students: to create a scientific-methodical and educational center for moral education of medical students on the basis of departments of humanities, to create an electronic bank of methodical and special literature on moral education of medical students, to ensure the holding of regular seminars for teachers of moral education of medical students, to include issues of moral education of students in advanced training courses for teachers.

Keywords: humanism, moral education, medical students

Семенова Людмила Сергіївна кандидат медичних наук, Доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я та управління охорони здоров'я, Дніпровський державний медичний університет, вул. В.Вернадського, 9, м. Дніпро, 49044, тел.: (097) 501-12-62, <https://orcid.org/0000-0002-7421-9174>

Клименко Ірина Миколаївна викладач кафедри мовної підготовки, Дніпровський державний медичний університет, вул. В.Вернадського, 9, м. Дніпро, 49044

Романюта Інна Анатоліївна кандидат медичних наук, Доцент кафедри терапевтичної стоматології, Дніпровський державний медичний університет, вул. В.Вернадського, 9, м. Дніпро, 49044, тел.: (067) 562-70-71

Самойленко Ірина Ігорівна кандидат медичних наук, Доцент кафедри стоматології, Дніпровський медичний інститут традиційної і нетрадиційної медицини, вул. Акадміка Г.Дзяка, 3, м. Дніпро, 49005, тел.: (067) 147-01-13

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.

Анотація. Аналіз останніх досліджень, публікацій свідчить, що реформування Національної охорони здоров'я потребує зміни системи освіти. Важливим напрямком підготовки сучасних лікарів є не тільки навчання висококваліфікованих та професійно компетентних медичних працівників, але й спеціалістів з високими моральними якостями, спроможними будувати довірчі стосунки з пацієнтами. Тому метою дослідження є розробка заходів щодо

покращення морального виховання студентів-медиків.

Для розробки змісту морального виховання студентів-медиків з використанням історичного методу дослідження було проаналізовано життя та діяльність видатних професіоналів у світі медичної науки. Серед них були виділені особистості, життя та діяльність яких можуть бути прикладом високих етичних норм гуманізму (Теодор Гааз, Джон Говард, Альберт Швейцер).

Також проаналізовано життя та діяльність лікарів та вчених, які працювали у нашому місті, а саме:

- Микола Пирогов та його підготовка сестер милосердя,
- Іван Лешко-Попель та його безкорислива допомога бідним людям,
- перший ректор Катеринославської медичної академії професор Володимир Порфірійович Карпов та його праці, присвячені етичним питанням,
- професор Іван Олександрович Логвіненко та його принципи виховання студентської молоді та формування культури взаємовідносин серед колег,
- професор Яків Григорович Ковров та його внесок в патріотичне виховання молоді

Крім того було показано значення вивчення творів Антона Чехова (народився в Катеринославській губернії) та його літературного типу лікаря-гуманіста.

Для формування особистості майбутнього лікаря підкреслено важливе значення вивчення гуманітарних дисциплін, мовної підготовки.

Запропоновані заходи, щодо покращення морального виховання студентів-медиків, а саме: створити науково-методичний та освітньо-виховний центр з морального виховання студентів-медиків на базі кафедр гуманітарних дисциплін, створити електронний банк методичної та спеціальної літератури з морального виховання студентів-медиків, забезпечити проведення регулярних семінарів для викладачів з морального виховання студентів-медиків, включати питання морального виховання студентів до курсів підвищення кваліфікації викладачів.

Ключові слова: гуманізм, моральне виховання, студенти-медики.

Problem formulation: The quality and effectiveness of medical care is determined not only by the high qualification and professional competence of medical workers of various specialties, but also by their personal characteristics, attitudes, motivations, psycho-emotional and physical condition.

The education system in Ukraine conveys principles of humanism and cultural diversity. Radical changes being introduced in the national higher medical education have been triggered by the process of the country's integration into European Community, this implies greater mobility for students, more effective international communication, better access to information and deeper mutual understanding. In order to train professional doctors with high moral qualities it is important to understand the best achievements of the world in this field.

Analysis of recent research and publications: The treatment of many diseases is impossible without taking into account the socio-psychological characteristics of

the individual, relationships with the environment, which requires the doctor to be able to build trusting relationships with the patient. The Edinburgh Declaration of the World Federation of Medical Education stated that each patient should be able to meet a person trained as an attentive listener, a careful observer, an effective clinician, and also a person who is highly susceptible in the field of communication in the person of a doctor [1] .

Analysis of general knowledge of students about medical scientists and value orientation of future doctors showed that most respondents of all courses of study answered that physician must be a skilled practitioner. But at the same time, students of general medicine more often than students of dentistry answered that a modern doctor should have such humane qualities as empathy, mercy, patience, tolerance and selflessness. Some students (60%) also were insufficiently informed about our native doctors. [2].

This indicates that it is advisable to further strengthen educational work among students to form personality of a modern doctor of full value.

The purpose of the article is to develop measures on improving the moral education of medical students, as well as to study the activities of prominent domestic and foreign philanthropists.

Presentation of the main material: Analysis of the activities of prominent domestic and foreign philanthropists showed that:

Our eminent scientist Danylo Samoilovych noted: “All those who are prepared to become doctors should be merciful, compassionate, helpful ... and love your neighbor as yourself..., not to be avaricious or covetous in money matters; avarice and greed - two vices that disgrace doctor. ... To become a doctor, you have to be a perfect man”.

An example of high ethical standards of humanism was outstanding physician and philanthropist Theodore Haas (1780-1853). All his funds he directed to help the poor and prisoners. On the pedestal of his monument the following words were engraved: “Harry up for good Deeds”.

A British social activist, philanthropist, reformer of prison affairs John Howard (1726-1790), who participated in the fight against epidemics in southern Ukraine and perished here is distinguished by a high humanism.

Albert Schweitzer (1875-1965) is a German and French philosopher, doctor of philosophy, theology and medicine, author of fundamental works on theology. In Africa (Gabon) he built hospital and for a long time delivered medical care to local residents. He was awarded the Nobel Prize of Peace for the great humanistic activities in safeguarding of peace, the Prize was lashed out on the treatment of leprosy in Africa [3].

Some students also were insufficiently informed about our native doctors. That is why it is important to use examples of activities of doctors who lived and worked in Ukraine and in our city for moral education:

Nikolai Ivanovich Pirogov, a famous scientist, surgeon known worldwide who lived in Ukraine and treated the wounded in Yekaterinoslav (now Dnipro) paid great

attention to meticulous care for the patients and wounded helping their quick recovery. He was the first who used help from the civilian population for this purpose, namely sisters of mercy. He wrote: “The duties of sisters of mercy at dressing stations were diverse and important for their consequences for the patients both in physical and moral aspect”[4].

Our prominent doctor and humanist Ivan Leshko-Popel who lived in Yekaterinoslav in the late XIX and early XX century is an example of selfless service to the people. He was called as “friend of the poor”, “people's doctor”, “prominent doctor-man”. His life and humanitarian desire can be used as an example for the moral education of the doctors-to-be based on the best traditions from the past years.

Ivan Leshko-Popel differed from many of his coworkers because he was filled with special sensitivity and responsiveness. He was a man of great soul, with a deep understanding of the medical duty. Around the clock residents of Yekaterinoslav were knocking on his door, asking for help and he was always ready, “to help the patient and to walk to the opposite end of the city on foot, to Kaidak or Amur (suburbs of the city) where people were waiting for him as a hope, as a healer”[5].

The works of the famous life scientist, the first Rector of Yekaterinoslav medical academy Professor Vladimir Porfiryevich Karpov are devoted to the ethical issues of medicine. In his work “Hippocrates and Hippocrates's collection” Professor V.P.Karpov outlines that Hippocrates suggests following the principle of individualization in treatment with a strict observance of ethical norms. It should be noted that Professor V.P.Karpov was both a talented scientist and a brilliant pedagogue. He paid great attention to studies and pedagogical work. He believed that lectures were the fundamentals of teaching and education process. His lectures, as remembered by his listeners, were brilliant in substance and profound in form. Therewith he always considered the level of preparedness of the audience. Young students loved him. Vladimir Porfiryevich raised the pleiad of disciples, such eminent scientists as M.L.Gerbilsky, N.Kh.Flerov, etc. [6].

Professor Ivan Aleksandrovich Logvinenko who was the head of the Department of Social Hygiene and Health Care Management of Dniepropetrovsk Medical Academy considered that upbringing of students youth should be directed at formation of not only high professional but moral traits. He paid great attention to culture of mutual relations of colleges. He said “The atmosphere in the team should teach the beauty of human relationships, the culture of thoughts and actions. Professor I.A. Logvinenko was always the first to come to work, beginning his working day by cleaning his office. Neatness, order and discipline should be in everything, considered Ivan Aleksandrovich. He was demanding not only of teachers and students, but above all of himself. He was characterized by dedication in work and this is what he expected from subordinates. Despite the exactingness of his work, he was a sensitive, attentive person, was like a father to young colleagues and students, he knew their social and everyday problems, often meeting with students in hostels [7].

Professor Yakov Grigoriyevich Kovrov was the head of the Department of Hygiene of Children and Adolescents of Dnipropetrovsk Medical Institute. He paid

great attention not only to pedagogical and scientific, but also educational work among students. Yakov Grigoriyevich paid particular attention to the patriotic education of youth [8].

Patriotic education of students can be carried out on the examples of teachers and students of our academy who fought the enemy during the Second World War. We will never forget the feat of such our students as Igor Klyuev, Galina Romanova and Lyuba Tarasova who gave their lives for the liberation of Ukraine. Mikhail Yefimovich Demko and professor Yevgenia Georgiyevna Popkova who worked in the Dnepropetrovsk underground brought the hour of victory over the enemy closer [9].

The activity of many of the graduates and teachers of our academy is a vivid example of devotion to the cause.

Literary heroes can be used for moral education as well, an example - literary heroes of Anton Pavlovich Chekhov who was not only a well-known writer worldwide, he was a doctor.

Anton Chekhov is our domestic writer. He was born in Taganrog, a port on the Sea of Azov in the Yekaterinoslav Governorate.

Anton Chekhov was well-informed about the human soul and could describe the best personality traits, and a lot of literary types of cultured doctor, a doctor-humanist appeared in the world literature.

Anton Chekhov described a portrait of a kind doctor who did not leave a sick man at hard times, he saved his life (the story "Typhus").

Thanks to a delicate, responsive doctor in Chekhov's story "Attack" his hero gained mental balance and rest.

Anton Chekhov described humane feelings of a doctor who treated a hopelessly ill boy, the doctor considered that boy to be his own son (the story "Doctor").

Despite of a big sorrow that came into the family of the doctor Kirilov – death of his son, but the same evening he fulfilled his duty of a doctor - went to save the life of another person (the story "Enemies").

Talented and respected doctor Dymov always treated his patients selflessly. He saved the life of a seriously ill boy. The doctor got infected with severe disease which led to his death (the story "Jumper").

The portrait of an honest, selfless doctor who had not been on leave for decades was described by Chekhov (the story "Princess").

Personage of a kind, merry doctor was described by Chekhov as medical profession requires striking a chord with any person (the story "Fugitive").

A well-known doctor, scientist, professor knew that because of a serious illness he would close his days soon. But he tried to be active till the end of his life, to benefit people, to work heartily and to be useful for the society (the story "A Boring Story").

Doctor Astrov tells that he has been working hard from the morning till the evening without day-offs and even at night he could be called in (the story "Uncle Vania").

An honest, hard-working, humane doctor was described by Chekhov in the story "Ionych" [10].

Language training is one of the most important conditions for training a specialist in any field. The level of this training largely determines the quality of education and the effectiveness of further professional activity. Moreover, language training contributes to the moral education of medical students.

The questions of humanitarian content are debated with the students of the 1st and 2nd course at the language training department while studying life and professional activity of representatives of world science and culture. At each lesson of the Latin language teachers of the department pay special attention to the section of the textbook entitled "Do you know that"... which deals with some historical and cultural events connected with medical science and students can study the best human qualities and values [11].

This learning contributes not only to upbringing of humanity and compassion, but also forms a certain level of culture, intelligence and education. A significant part of the humanitarian material included in the Latin language course is devoted to Latin sayings and proverbs with the aim to provide information about ancient social order and philosophy consists of words and expressions of ancient origin: "apple of discord", "Achilles heel", "Medusa's head". Nevertheless, not each student can correctly understand the meaning of the phrase because they are not familiar with the samples and characters of ancient mythology, episodes of history. That is why some words especially require qualified commentary of the teachers.

Language learning is oriented at studying English to be able to use it practically in the field of work. Moreover, topic areas, situations and text types also form a certain level of culture in accordance to professional needs and contexts. It contributes to the strengthening a culture of behavior based on the principles of humanity. It is important because students of medicine should be able to deal with patients [12, 13].

For practical possessing of a foreign language, moral education of students, in classrooms in the English language students are proposed original medical articles or abstracts from original English and American novels like A.J.Cronin "The Citadel", A.Hailey "The Final Diagnosis", W.S.Maugham "The Summing Up", A.Walker "Medicine" etc.[14].

Thus, humanitarian disciplines play an important role in the formation of professional competencies of future doctors, contribute to the accumulation of special medical knowledge and develops the ability to put those into practice, and also promote moral education. By studying the life and work of outstanding professionals in the world of medical science students will acquire not only special knowledge but form themselves as individuals concentrating on the best human qualities and values, that is why humanitarian subjects provide not only medical information, but has a great educational value.

The humanities enrich general cultural and medical outlook of the future doctor, help to master his profession, to keep the devotion to patient and responsibility to the

community, to unite different branches of science. At the same time, the humanities help to acquire and develop knowledge that are components of the art of medicine: humanism, altruism, diligence, high moral-ethical quality. Additionally, the physician must have knowledge that can be called “a special feeling.”

Conclusions:

With the purpose to improve moral education of medical students we offer:

1. to create scientific methodological and educational center for moral education of medical students on the bases of departments of humanitarian disciplines;
2. to create an electronic bank of methodical and special literature on moral education of medical students;
3. to provide regular seminars for teachers on moral education of medical students;
4. to include issues of moral education in the courses of professional development on pedagogic.

References:

1. Spirina, I.D., Vitenko, I.S., & Naprienko, A.K. (2014). *Medychba psychokogaya [Medical psychology]*. Dnipro::Promin [in Ukrainian].
2. Semenova, L.S, & Klimenko, I.M. (2019). Vazhlyvist vyvchemnia istorii medyrshyny ta movnoi pidgotovky dlia rozvytku profesiynykh kompetentnostei medychnykh studentiv [The importance of studying history of medicine and language training for the development of professional competencies of medical students]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 1, 31-34 [in Ukrainian].
3. Stupak, F.Y. (2016). *Istoriia medytsyny [History of medicine]*. Kyiv: Kniga-plus [in Ukrainian].
4. Semenova, L.S., & Koriahin, Yu.A (2015). Znachennia naukovykh idei M.I.Pyrogova dlia suchasnoi organizatsii okhorony zdorovia [The value of scientific ideas of M.I. Pirogov for the modern organization of health care]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 1, 143-145 [in Ukrainian].
5. Semenova, L.S. (2017). Vaznlyvist vyvchenia diialnosti I.V.Leshko-Popelia dlia moralnogo vykhovannia medychnykh studentiv [Importance of studying I.V. Leshko-Popel activities for moral education of medical students]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 1, 141-146 [in Ukrainian].
6. Semenova, L.S. (2013). Pamiati propessora Volodymyra Porfiryivycha Karpova [In memory of Professor Volodymyr Porfiryovych Karpov]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 3, 157-159 [in Ukrainian].
7. Semenova, L.S. (2015). Zhadaimo vchytelia ta kolegu Ivana Oleksandrovycha Logvunenka [Let us remember the teacher and colleague Ivan Aleksandrovich Logvinenko]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 1, 146-147 [in Ukrainian].
8. Lekhan, V.M., & Semenova, L.S. (2009). Professor Kovrov Yakiv Hryhorovych [Professor Kovrov Yakiv Hryhorovych]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 3, 117-118 [in Ukrainian].
9. Semenova, L.S. (2005). Poklonymos Velykym tym rokam [Let us worship the Great Years]. *Medychni perspektivy-Medical Perspectives*, 2, 145-150 [in Ukrainian].
10. Semenova, L.S., & Klimenko, I.M. (2018). Anton Chekhov ta yogo literaturni tvory yak dzherelo vyvchennia gumanizma v medytsyni [Anton Chekhov and his literary works as a source of studying humanism in medicine]. *Medychni perspektivy, -Medical Perspectives* 1, 139-144 [in Ukrainian].
11. Smolska, L.Yu. (2012). *Latynska mova ta osnovy medychnoi terminologii [The Latin Language and Medical Terminology Basics]*. Kyiv: Medytsyna [in Ukrainian].
12. Bakaiva, G.E. (2004). *Angliiska dlia spetsialnogo pryznachennia v Ukraini [English for Specific Purpose (ESP) in Ukraine]*. Kiev: Lenvit [in Ukrainian].
13. Avrahova, L.Ya. (2012). *Angliiska dlia medychnykh studentiv [English for Medical Students]*. Kiev: Medytsyna [in Ukrainian].

14. Reyholds, R., Stone, G., Nixon, L., & Wear, D. (1995). *Pro likuvania [On doctoring]*. Niu York: Simon and Schuster [in USA].

Література:

1. Спіріна І. Д. Медична психологія: підручник / І.Д. Спіріна, І.С. Вітенко, А.К. Напрієнко. – Дніпро: Промінь, 2014. – 456 с.
2. Semyonova L.S. The importance of studying history of medicine and language training for the development of professional competencies of medical students /L.S. Semyonova, I.M. Klimenko // Медичні перспективи.- 2019.- №1.-С. 31-34.
3. Ступак Ф. Я. Історія медицини: підручник / Ф. Я. Ступак. – К: Книга-плюс, 2016. – 128 с.
4. Семенова Л. С. Значення наукових ідей М.І. Пирогова для сучасної організації охорони здоров'я/ Л.С. Семенова, Ю.А. Корятін// Медичні перспективи. - 2015. - № 1. - С. 143-145.
- 5.Semyonova L. S. Impotance of studying I.V. Leshko-Popel activities for moral education of medical students/ L. S. Semyonova// Медичні перспективи. - 2017.- № 1.- С. 141-146
6. Семенова Л. С. Пам'яті професора Володимира Порфирійовича Карпова/ Л.С. Семенова// Медичні перспективи. - 2013. - № 3. - С. 157-159.
- 7.Семенова Л. С. Згадаймо вчителя та колегу Івана Олександровича Логвіненка/ Л.С. Семенова //Медичні перспективи. - 2015. - № 1. - С. 146-147.
8. Лехан В. М., Професор Ковров Яків Григорович/ В.М. Лехан, Л.С. Семенов// Медичні перспективи. - 2009. -№ 3. - С. 117-118.
9. Семенова Л. С. Поклонимось Великим тим рокам/ Л.С. Семенова// Медичні перспективи. - 2005. - № 2. - С. 145-150.
10. Semyonova L. S. Anton Chekchov and his literary works as a source of studying humanism in medicine//L.S. Semyonova, I.M. Klimenko// Медичні перспективи. - 2018.- № 1. - С. 139-144.
- 11.СмольськаЛ.Ю.Латинська мова та основи медичної термінології/Л.Ю.Смольська. – К.:Медицина,,2010- 440 с.
12. Аврахова Л. Я. Англійська мова для студентів-медиків.: підручник/ Л. Я. Аврахова. – К.: Медицина, 2012. – 440с.
13. Бакаїва Г. Е. Англійська для спеціального призначення в Україні: навч. посіб./ Г.Е. Бакаїва. – К.: Ленвіт, 2004. – 118 с.
14. On doctoring/ R. Reyholds, G. Stone, L. Nixon, D. Wear. – New York: Simon and Schuster. 1995. - 118 с.

УДК 371.3+811

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-68-76](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-68-76)

Spirkina Oksana Oleksiivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of National University of Civil Defense of Ukraine, Onoprienka St., 8, Cherkasy, 18034, <https://orcid.org/0000-0001-7932-0127>

Nenko Yuliia Petrivna Doctor of Educational Sciences, Professor, Head of Foreign Languages Department, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of National University of Civil Defense of Ukraine, Cherkasy, 18034, Onoprienka St., 8, <https://orcid.org/0000-0001-7868-0155>

TEACHING TO READ TECHNICAL TEXTS IN THE SPECIALTY IN ENGLISH THROUGH A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS A NECESSARY ELEMENT OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Scientific research is devoted to one of the most significant elements of mastering a foreign language in the technical higher educational institutions – teaching reading texts in English in the specialty using a personality-oriented approach.

The article focuses on the personality of a student as a higher educational applicant in higher educational institutions of non-linguistic specialties. The importance and necessity of focusing on the needs of applicants for higher education of technical higher educational institutions to master a foreign language through the prism of their future specialty is emphasized.

It is shown that the personality-oriented approach is a methodological orientation of teachers of higher educational institutions, which, based on a system of interrelated concepts, ideas and methods of action, supports and ensures the processes of self-knowledge, self-improvement and self-realization of the personality of a higher educational applicant as a future specialist of the chosen specialty. It is important to realize that the most significant task of higher education in Ukraine is to prepare a professional graduate who is confident in his abilities, capable of critical thinking, innovation and self-education, to set and solve problems.

The connection between the formation of such speech competence as reading and understanding unadapted technical texts in a foreign language and obtaining professional knowledge and skills is emphasized. The higher educational applicant is characterized as a reader of foreign literature in the specialty. The criteria for selecting texts for reading in foreign language classes in technical higher educational institutions are given. Attention is focused on the importance of combining technical texts for studying in foreign language classes into thematic cycles. The necessity of

observing the sequence and repeatability of lexical material in the above-mentioned thematic cycles is emphasized, since receptive assimilation of lexical units is possible only if they are sufficiently repeatable in texts for reading. It is explained that only systematic reading of foreign language literature in the specialty contributes to the accumulation of the necessary vocabulary. It is studied that thematic, system-related cycles of professionally-oriented technical texts for reading in a foreign language is advisable to accompany dictionaries that include basic concepts and terms, memorizing which can facilitate and speed up the process of learning to read technical literature in the specialty.

Keywords: professionally-oriented technical texts, personality-oriented approach, training in reading technical texts in the specialty, mastering a foreign language, competence.

Спіркіна Оксана Олексіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України, вул. Онопрієнка, 8, м. Черкаси, 18034, <https://orcid.org/0000-0001-7932-0127>

Ненько Юлія Петрівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, 18034, вул. Онопрієнка, 8, <https://orcid.org/0000-0001-7868-0155>

НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЧЕРЕЗ ОСОБИСТІСНО- ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ЗВО ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Наукова розвідка присвячена одному із найвагоміших елементів оволодіння іноземною мовою у закладах вищої освіти технічного спрямування – навчанню читанню текстів англійською мовою за спеціальністю з використанням особистісно-зорієнтованого підходу.

У статті зосереджена увага на особистості студента як здобувача вищої освіти у ЗВО немовних спеціальностей. Підкреслено важливість та необхідність акцентування уваги на потребах здобувачів вищої освіти ЗВО технічного спрямування оволодіти іноземною мовою крізь призму їхньої майбутньої спеціальності. Показано, що особистісно-зорієнтований підхід – це методологічна орієнтація викладачів ЗВО, яка, спираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця обраної спеціальності. Важливо усвідомлювати, що найважливішим завданням вищої освіти України є підготовка випускника – професіонала, упевненого у своїх силах, здатного до

критичного мислення, інновацій та самоосвіти, до постановки та розв'язання проблем.

Підкреслено зв'язок формування такої мовленнєвої компетентності як читання та розуміння неадаптованих технічних текстів іноземною мовою з отриманням професійних знань і навичок. Охарактеризовано здобувача вищої освіти як читача іноземної літератури за спеціальністю. Наведено критерії відбору текстів для читання на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти технічного спрямування. Акцентовано увагу на важливості об'єднання технічних текстів для вивчення на заняттях з іноземної мови у тематичні цикли. Підкреслено необхідність дотримання послідовності та повторюваності лексичного матеріалу у вищезазначених тематичних циклах, так як рецептивне засвоєння лексичних одиниць можливе лише при достатній їх повторюваності в текстах для читання. Пояснено, що лише систематичне читання іншомовної літератури зі спеціальності сприяє накопиченню необхідного словникового запасу. Вивчено, що тематичні, системно-пов'язані цикли професійно-орієнтованих технічних текстів для читання іноземною мовою, доцільно супроводжувати словниками, які включають основні поняття та терміни, запам'ятовування яких може полегшити і прискорити процес навчання читанню технічної літератури зі спеціальності.

Ключові слова: професійно-орієнтовані технічні тексти, особистісно-зорієнтований підхід, навчання читанню технічних текстів за спеціальністю, оволодіння іноземною мовою, компетентність.

Introduction. The relevance of the study is determined by rethinking the role of the individual in the spiritual life of the society. One of the strategic tasks of reforming education in Ukraine, defined by the State National Program "Education", is the formation of an educated and creative personality. Among the priority areas of the higher education reform, the need to achieve a qualitatively new level in the study of basic academic subjects: Ukrainian and Foreign Languages ones is identified. The ways to reform the content of general education training include the formation of humanitarian thinking, mastering the native, state and foreign languages. In the context of the traditional approach to training specialists in higher education, insufficient attention is paid to teaching a foreign language to students of non-philological specialties, since for them this discipline is not considered to be a profile one. Moreover, changes in the political and economic situation of our country are ignored, its strategic task is integration into Europe. In such circumstances, personality-oriented teaching of a foreign language to students of non-philological specialties of higher educational institutions becomes of particular importance, since it is aimed at forming the personality of students in the process of mastering a foreign language.

It should be noted that modern higher education is gradually being reoriented to the development of the student's personality. However, this process lacks purposefulness and scientific and methodological support.

Therefore, the process of “personal” restructuring of the educational process in higher educational institutions occurs spontaneously, slowly, and inefficiently. In this regard, educators are increasingly aware of the urgent need to create and implement a personal approach to the student as one of the principles of organizing educational work in higher education.

This approach should contribute to a more purposeful, harmonious development of the student as a future creative, professionally acting specialist.

Analysis of the recent research. Determining the theoretical and methodological foundations of the personal approach in teaching students, it is advisable to be based on certain scientific provisions on the formation of this approach in psychology and pedagogy; on the results of psychological research of the individual.

Scientific prerequisites for the emergence of the personal approach were gradually determined in the research of personality in its various aspects, which were conducted by such representatives of classical psychology as W. James, Z. Freud, I. O. Sikorskyi, K. Jung, J. Piaget, L. S. Vyhotskyi, S. L. Rubinshtein, B. H. Ananiev, V. H. Kovalov, V. N. Miasyshchev, A. M. Leontiev, V. S. Merlin, A. A. Bodalov and many others.

Modern requirements for the formation of a personal approach were gradually determined in the research of such scientists as K. O. Abulkhanova-Slavskaya, O. H. Asmolov, I. D. Bekh, M. I. Boryshevskyi, V. V. Davydov, V. O. Molyako, I. S. Yakymanska and others.

In the special field of psychology and pedagogy of labor and professional training, important prerequisites for the formation of a personal approach were developed in the research of A. M. Aleksiuk, H. A. Ball, I. A. Zyazyun, V. A. Kozakov, H. S. Kostyuk, S. D. Maksymenko, N. H. Nychkalo, V. A. Semychenko, O. M. Piekhot, L. P. Pukhovska, V. V. Chebysheva.

In recent years, there has been a significant increase in interest in the personal approach in pedagogical psychology and practical pedagogy. Taking into consideration the complexity of developing such an approach, researchers consider it appropriate to build it on the way to moving to it from other, more developed approaches. Therefore, such forms of it are proposed as “personal-social-activity approach” (A. V. Barabanshchykov and M. F. Fedenko), “principle of activity-personal approach” (V. I. Andreiev), “personal-activity approach” (I. O. Zymnia), “systematic personal-activity approach” (S. D. Maksymenko) and others.

The personal approach is established as a key psychological and pedagogical principle of organizing the educational process, on which the effectiveness of reorientation of the educational system to the development of students’ personality largely depends.

The literature sources analyzed by us on personality development in the field of teaching foreign languages, the socio-pedagogical significance of the problem and its insufficient theoretical and methodological development, the objective need for specialists who speak a foreign language, personal experience of practical work as a

foreign language educator gave grounds for choosing a research topic: “Teaching to read technical texts in the specialty in English through a personality-oriented approach as a necessary element of mastering a foreign language in technical higher educational institutions”.

The purpose of the article is to analyze one of the most important elements of mastering a foreign language in the technical higher educational institutions – teaching reading texts in English in the specialty using a personality-oriented approach.

Results. The implementation of professionally-oriented learning to read in a foreign language is possible with the correct selection of the text material in accordance with the stage and main goals of training, taking into account the needs and capabilities of students. In this regard, on the one hand, a comprehensive analysis of the sources of information on the specialty in a foreign language is required, and on the other hand, knowledge of the student’s characteristics as a reader of specialized technical literature in a foreign language.

By the characteristics of a student as a reader of foreign specialized literature, we understand:

1) professional knowledge of a student (knowledge of the specialty) and language (knowledge of grammar and vocabulary the language of which is being studied as well as the rules of compositional, semantic-syntactic and stylistic organization of a scientific and technical text);

2) the range of interests and needs of a student and their attitude to learning a foreign language;

3) psychological characteristics of a student age;

4) individual and psychological characteristics of students;

5) the nature of the actual use of knowledge obtained from foreign texts in the student’s educational and professional activities;

6) the level of culture of reading scientific and technical literature in a foreign language.

Taking into account these characteristics allows us to select texts for reading in accordance with the professional orientation of students and organize targeted training in reading foreign-language literature in the specialty. Let’s take a closer look at each of these characteristics of a student as a reader of specialized technical literature in a foreign language.

When selecting texts for reading, first of all, it is necessary to take into consideration professional knowledge, since the discrepancy between the level of information contained in a foreign-language text and the level of competence of a student in the relevant field of knowledge in their native language will not only interfere with understanding the foreign-language text, but also reduce interest in reading foreign-language literature in the specialty and cause a negative attitude to learning a foreign language in general.

Therefore, first of all, together with educators of specialized departments the most relevant and interesting issues in the specialty for a particular stage of training

are determined, taking into account which thematic cycles of systemically related educational materials in a foreign language are compiled. Coordination of work with specialized departments allows us to identify the amount of students' knowledge in the specialty in accordance with the stage of training and select texts that correspond to this level of specialized training of a student.

Thus, the joint work of educators of the department of foreign languages and specialized departments contributes to a more correct organization of the entire educational process of training highly qualified specialists in a technical educational institution.

When selecting scientific and technical texts for reading in a foreign language, it is necessary to take into account their compliance with the language competence of students. The text that is offered to the student for reading must correspond to the level of their language skills. In this regard, of course, it is impossible to start learning to read texts with the ones that differ, for example, in the complexity of the content and have a large amount of unfamiliar vocabulary. In order for the technical texts in a foreign language selected for reading to correspond to the student's language capabilities, after a preliminary assessment of the content of the texts, an analysis of their language features is required. As a rule, information in popular scientific professionally-oriented texts unlike articles and abstract journals, monographs and patents is quite simple in vocabulary and syntax, unified terminologically. That is, both the language form and the content of such texts most often correspond to the level of professional and language training of junior students. Therefore, such texts can be used to teach professionally-oriented reading at the initial stage of learning a foreign language in technical higher educational institutions.

Language and professional training of senior students of technical higher educational institutions allows us to use various monographs, patents, articles from special journals, etc. to teach professionally-oriented reading in a foreign language. At the same time, the analysis and selection of professionally-oriented texts for teaching reading specialized foreign literature should take place in accordance with the interests and needs of students. Thematic, systematically organized selection of professionally-oriented texts related to the content of lectures and practical classes in the specialty, purposefully form the student's stable interest in learning a foreign language as a source of new information in the specialty. And this, in turn, helps the student to consider a foreign language as a means of studying the specialty. In addition, the student has a need to learn a foreign language, as this allows them to improve in their specialty and successfully conduct research work, including writing term papers and theses.

Teaching to read on professionally-oriented, systematically organized in thematic cycles text material changes the attitude of the student and their attitude to foreign language classes in general, since learning a foreign language is primarily "determined by the degree of its necessity for activities, especially for real tangible activities in the near future" [1, p. 7].

Thus, the coordination of the problems of technical texts for reading in a foreign language with the content of lectures and practical classes in the specialty as well as

the organization of the necessary conditions for the real use of information received by students in foreign language specialized literature (e.g. preparation for a scientific and technical conference, work on course or diploma projects) contribute not only to the purposeful formation of a student's positive attitude to this subject, but also to the development of the need to read specialized literature in a foreign language.

The latter factor, in turn, is also valuable because constant reading of professionally-oriented literature is necessary for the creative activity of a specialist in their independent work. In addition to taking into account the professional and language knowledge of the student as well as their interests, needs and attitude to learning a foreign language, when compiling thematic cycles of foreign-language texts, it is necessary to take into consideration the specifics of the psychological characteristics of the student audience. The latter generally contributes to the process of learning to read a foreign-language text.

B. H. Ananiev draws attention to that at the student age in the structure of intelligence there are two leading nuclei: mnemological, which includes memory and thinking, and attentional [2, p. 203].

Thus, the student audience has all the necessary prerequisites for effective learning to read specialized literature in a foreign language. At the same time, when selecting professionally-oriented educational materials in a foreign language, one should not forget about individual psychological characteristics and opportunities, about the personality of students.

Therefore, in foreign language classes, it is necessary to constantly carry out differentiated training based on the individual psychological characteristics of students [3].

A foreign language educator, systematically working with a relatively small student group, has the opportunity to successfully study and predict the capabilities of their students and, in accordance with this, provide for the selection of technical specialized texts of various complexities in a foreign language and various types and forms of work with them. Some students who easily master a foreign language, are interested in research work and have real opportunities for its successful implementation, should be purposefully involved from the very beginning of their studies at a higher educational institution (together with specialized departments) in reading original literature on topical issues of the specialty. From such students, it is necessary then to form specialized training groups of translators of technical literature. Other students should be taught according to the normal academic program.

Thus, it is necessary to proceed from the real capabilities of each student of a student group and set them feasible tasks that correspond to their individual psychological characteristics. At the same time, during the selection and further professionally-oriented training in reading literature in a foreign language, it is necessary to provide for the possibility and forms of real use of information obtained from texts in the nearest educational, professional and research activities of the student and, in accordance with this, conduct a special selection of foreign-language literature.

Specialized foreign-language literature is used for various purposes. A student can read foreign-language literature in their specialty to select material for a course or thesis, make a report at a conference, conduct an information search on the topic of research work, and so on.

Thus, during the selection and further training in reading technical specialized literature in a foreign language, in addition to the above factors, it is necessary to take into account the level of development of the student's culture of reading scientific and technical literature in a foreign language. By reading culture, we mean the ability to apply an adequate way of reading various types of specialized technical literature in a foreign language in accordance with a specific goal.

Along with other factors, reading culture involves:

- 1) the ability to conduct an information search on a given problem;
- 2) the ability to read a technical text correctly in a foreign language;
- 3) the ability to navigate various types of technical text.

In accordance with this, different types of texts should be provided for teaching different types of reading: search, review, introductory and learning [4, p. 96]. At the same time, it is necessary to show students different ways of reading the same technical text, depending on the goals.

Reading can be overview if you need to determine what is said in the text, or you need to make a bibliography in a foreign language on a particular issue. Searching for information on a specific problem is the essence of search reading. Reading will be for informational purposes only if specialized literature in a foreign language is read for the purpose of general familiarization with the information of the text. Finally, reading will be learning if readers aim to study in depth the problem addressed in a foreign-language technical text.

Thus, the system of thematically selected professionally-oriented educational materials in a foreign language [5, p. 60], including various types of technical texts, provides for teaching different types of reading and, accordingly, contributes to the development of the student's ability to navigate well in various types of specialized texts in a foreign language and choose the correct reading strategy depending on the purpose of reading.

After analyzing and selecting professionally-oriented texts in a foreign language in accordance with the considered characteristics of the student as a reader of specialized foreign language literature, these texts are combined into thematic cycles. In such systematically organized texts for reading, it is necessary to observe the consistency and repeatability of lexical material.

It is known that receptive assimilation of lexical units is possible only if they are sufficiently repeated in texts for reading. Systematic reading of foreign language literature in the specialty contributes to the accumulation of the necessary vocabulary. As this accumulation occurs, new vocabulary is easier to remember, or it gradually enters the system with previously learned vocabulary based on the word-forming principle and on associations based on similarity and contrast. Thematic, system-related cycles of professionally-oriented technical texts for reading in a foreign

language, it is advisable to accompany dictionaries that include basic concepts and terms memorizing which can facilitate and speed up the process of learning to read technical literature in the specialty.

Conclusions. Thus, a personal approach to professionally-oriented learning to read specialized technical literature in a foreign language involves, along with other factors, educational foreign-language text material that is adequate to both the goals and stage of training as well as the content of lectures and practical classes in the specialty.

In addition, professionally oriented learning to read specialized technical literature in a foreign language requires careful selection of the educational text material itself as well as comprehensive consideration of all the characteristics of the student as a reader of technical literature in a foreign language.

References:

1. Kabardov, M. K. (1983). Rol individualnykh razlichiy v uspekhnosti ovladeniya inostrannym yazykom (na materiale intensivnogo obucheniya) [The role of individual differences in the success of mastering a foreign language (based on the material of intensive training)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. M. [in Russian].
2. Ananiev, B. H. (1972). K izucheniyu vozrastnykh osobennostey vzroslykh lyudey [To study the age characteristics of adults]. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey – Development of psychophysiological functions of adults* (pp. 180–220). M.: Pedagogika [in Russian].
3. Spirikina, O. O. (2005). Osobystisno-orientovanyi pidkhid do navchannia slovotvorenniu ta chytanniu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh MNS Ukrainy [Personality-oriented approach to teaching word formation and reading in higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka – Collection of scientific works of the V. G. Korolenko Poltava State Pedagogical University*. (Vypysk 2 (41)). (pp. 181–186). Poltava. [in Ukrainian].
4. Folomkina, S. K. (1987). Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Teaching reading in a foreign language in a non-linguistic university]. M.: Vysschaia shkola [in Russian].
5. Poliakova, T. Yu. (1987) Situativnyy podkhod v professionalno-oriyentirovannom obuchenii chteniyu na starshem etape tekhnicheskogo vuza [Situational approach in professionally-oriented teaching of reading at the senior stage of a technical university]. *Professionalnaya oriyentirovannost obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh neyazykovogo vuza – Professional orientation of foreign language teaching in a non-linguistic university*. (Vyp. 302). P. 60 [in Russian].

Література:

1. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 19 с.
2. Ананьев Б. Г. К изучению возрастных особенностей взрослых людей // Развитие психофизиологических функций взрослых людей. М.: Педагогика, 1972. С. 180–220.
3. Спіркіна О. О. Особистісно-орієнтований підхід до навчання словотворенню та читанню у вищих навчальних закладах МНС України // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Випуск 2 (41). Полтава, 2005. Серія «Педагогічні науки». С. 181–186.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. 208 с.
5. Полякова Т. Ю. Ситуативный подход в профессионально-ориентированном обучении чтению на старшем этапе технического вуза // Профессиональная ориентированность обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза / Тр. МГПИИЯ им. М. Тореца, Вып. 302. М., 1987. С. 60.

УДК: 378.018.43:004 (477+100)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-77-88](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-77-88)

Voliarska Olena Stanislavivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Methods of Teaching Foreign Languages, Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 03150, Velyka Vasylkivska St., 73, tel.: (09) 805-64-467, <https://orcid.org/0000-0002-6812-1154>

Vasylchenko Olena Ivanivna Associate Professor of Pedagogical Sciences,, Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Zaporizhzhia National University, Zhukovsky St., 66, Zaporizhzhia, 69600, tel.: (066) 741-70-66, <https://orcid.org/0000-0003-0363-890X>

Khalemendyk Yulya Yevhenivna Associate Professor of Pedagogical Sciences, Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Zaporizhzhia National University, Zhukovsky St., 66, Zaporizhzhia, 69600, tel.: (067) 265-36-58, <https://orcid.org/0000-0001-5335-5292>

DISTANCE LEARNING THROUGH EYES OF TEACHERS: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE

Abstract. Demands of society for educational forms, methods that could eliminate direct, in-person communication between participants of the professional training process but, at the same time, be productive and flexible outlined the necessity for system of higher education to implement online learning. So, distance learning has become the main educational form in educational institutions as a response to COVID-19 pandemic.

Analysis of the current state of the distance learning in the students' professional training in Ukraine has shown that, despite some progress, this pedagogical issue requires further investigation. To define the main characteristics of online education, its effective forms, the foreign experience has been considered in the frame of the research. The purpose of the study is to provide a theoretical basis for distance learning and verify experimentally the teachers' attitude to this method of learning in higher education institutions.

Scientific works on the problem showed that the definition "distance learning (education)" should be understood as a space – time distance of the learning process; the use of various facilities of educational information exchange, that provides the two-way communication between the participants of the learning process. At the same time the authors noted that the comparison of the above values indicates the availability of significant differences in the substantive aspect of the given definition.

To identify the Ukrainian teachers' vision of the distance learning, the online survey was applied. Results revealed the issues for discussion of teachers who used distance learning methods for students' professional training.

The study proved that the main purpose of the distance learning is to ensure the further development of the system of pedagogical education in the direction of providing its features and characteristics of open education (accessibility, mass, student-centered learning, real sustainability).

Keywords: virtual universities, teacher, higher education, distance education, distance learning, student.

Волярська Олена Станіславівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій, Київський національний лінгвістичний університет, вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ, 03150, тел.: (098) 056-44-67, <https://orcid.org/0000-0002-6812-1154>

Васильченко Олена Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69600, tel.: (066) 741-70-66, <https://orcid.org/0000-0003-0363-890X>

Халемендик Юлія Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69600, tel.: (067) 265-36-58, <https://orcid.org/0000-0001-5335-5292>

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ОЧИМА ВИКЛАДАЧІВ: ЗАКОРДОННИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Анотація. Вимоги суспільства до освітніх форм, методів, які могли б усунути безпосередню, особисту комунікацію між учасниками професійного навчального процесу, але, в той же час, бути продуктивними і гнучкими, окреслили необхідність впровадження онлайн-навчання у системи вітчизняної вищої освіти. Так, дистанційне навчання стало головною освітньою формою у вищих навчальних закладах у відповідь на пандемію COVID-19.

Аналіз сучасного стану дистанційного навчання у професійній підготовці студентів в Україні показав, що, незважаючи на певний прогрес, це питання потребує подальшого вивчення. З метою визначення головних особливостей онлайн-освіти та її ефективних форм, в рамках дослідження було розглянуто зарубіжний досвід.

Метою дослідження стали теоретичний аналіз питання дистанційної освіти та визначення ставлення викладачів до онлайн навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукових джерел з проблеми показав, що під визначенням «дистанційне навчання (освіта)» слід розуміти простір – часова відстань навчального процесу; використання різних засобів освітнього обміну

інформацією, що забезпечує двосторонній зв'язок між учасниками навчального процесу. При цьому автори наголошують, що порівняння перерахованих вище значень свідчить про наявність істотних відмінностей у предметному аспекті даного визначення.

З метою визначення ставлення вітчизняних викладачів до дистанційного навчання було застосовано онлайн-опитування. Результати виявили питання для обговорень у середовищі викладачів, які використовували методи дистанційного навчання у процесі професійної підготовки студентів.

Дослідження довело, що ключовим завданням онлайн навчання є забезпечення подальшого розвитку системи педагогічної освіти у напрямку забезпечення її особливостей (доступність, принцип «студент у центрі навчання», стабільність).

Ключові слова: віртуальний університет, викладач, вища освіта, дистанційна освіта, дистанційне навчання, студент.

Formulation of the problem. Digital technologies in higher educational institutions have spread rapidly due to the new informational and technical means for delivery of teaching/learning material. But recent dramatic increase of online learning caused by COVID-19 pandemic has transformed the system of education forever. In response to changing demands of society for educational forms, methods that could eliminate direct, in-person communication between participants of the professional training process but, at the same time, be productive and flexible, distance learning has become the main educational form in educational institutions.

Analysis of the current state of the problem of scientific development of distance learning in the professional preparation of Ukrainian students has shown that, despite some progress, this pedagogical issue requires further investigation. Furthermore, it has been caused by following facts: lack of standardized conception of the subject; lack of developed theories of distance learning in general, as well as the distance learning in the professional preparation of future educationists, particularly in Ukraine; lack of analysis of specific foreign higher educational institutions with distance learning which experience can be used in Ukraine.

Distance learning or remote learning implemented by pedagogical, technical and medical universities causes the necessity to solve a number of theoretical tasks, first of all, those ones which are specific to the form of students' training: pedagogical and didactic features, analysis, comprehension and adaptation of the experience of the developed countries in the formation of a new field of pedagogical knowledge – engineering pedagogy, revision of existing high principles that will ensure quality of distance learning in the context and comprehension with traditional forms of learning.

Analyses of the findings. A lot of scientists, such as V. Bykov, T. Clark, D. Garrison, D. Keegan, J. Moore, J. Taylor, R. Verduin, and others devoted their works to the issue on the development of distance learning.

Regular surveys of media use suggest that digital devices are ever more pervasive [1]. Qualitative studies of digital media at home have demonstrated how children use technology in purposeful, interest-driven activity [2].

The purpose of the study is to provide a theoretical basis for distance learning and verify experimentally the teachers' attitude to online learning in higher education institutions in Ukraine.

The main text. In order to conduct the research, we have used the theoretical analysis of findings, comparison, and generalization of scientific information on the problem of studying.

Distance learning is widely used overseas, particularly in the USA, Japan, Australia, and West-European states. In recent years this form of learning has been introduced actively in Ukraine and in the Baltic states. Distance learning patterns in the countries above are different from each other, and they are formed considering their economic, political, and social and cultural features.

The history of the development of distance learning began in 1840 when an English teacher Isaac Pittman suggested that the students of his country should learn shorthand by correspondence, and thus he became the author of the first course of distance learning [3].

At universities of the USA the first correspondence courses were organized by Chautauqua University in 1883. This form of learning gained its official status only in 1892 in the USA when at the University of Chicago, the correspondence division was founded [4].

According to our research, scientists link the development of distance learning, first, with the generation of information and communication technologies. Relevant to the context, there is a study of the leading American theorist Garrison who collaborating with a Canadian scientist Nipper identified three stages as "generation of distance learning" and indicated some features of each stage. Authors claimed that printed material sent by mail prevailed in the technologies in distance learning of the first generation. Such a system of learning was in the early XIX century and foresaw correspondence as a means of communication between the participants in the educational process [5], [6].

The next generation of distance learning is associated with foundation of the Open University of the United Kingdom in 1969 [7]. The specificity of that stage had been performed by introduction of multimedia approach to the learning process. It was the Open University that had pioneered the development of the quality teaching materials for distance learning and the use of a comprehensive approach to the learning process that involved the availability of one-side and two-side communication between students and a teacher.

The leading feature of the third generation of distance learning of 80-s of the XX century is the development of interactive, electronic technologies that had contributed to computerization of remote learning. Thus, the use of computer networks has enriched the educational process with a new type of communication – student-student and new communication channels – audio and video conferences, e-mail, discussion forums, etc. [5], [6].

The last stage in the classification relates to the development of distance learning in the 1990s. It is characterized by a new technical "outburst" in the development of

digital communication, Internet and the progress of computer technologies that began to be actively used in the implementation of remote learning. Nowadays Basic Technology Skills, Collaboration/Teamwork skills and Internet related skills became important for common way of organizing of the distance learning in the USA [8].

According to such a parameter as delivery of technologies, an American theorist J. Taylor [9] in his research characterized the Models of Distance Learning starting with the Correspondent Model (the first generation) to the Flexible Learning one (the fourth generation). The scientist emphasized the availability of the fourth stage in the development of distance learning. This period is described as emergence and active implementation in the teaching processes the technologies of World Wide Web that allow achieving fast and convenient communication with the information database, development of interactive multimedia. The benefit of the Flexible Learning Model is in enhancing the opportunities for students to master learning material individually [9].

The thoughtful analysis of the history and role of distance education in the USA was made by Hope E. Kentnor [10]. Jennifer Sumner describes the role of technology in distance education, defines stages of its development and notes that technologies only provide opportunity for communication but not guarantee it [11].

Urgan Demiray and Aytekin Isman gave definition of distance education and identified five stages of development of Distance learning: 1) stage of pre-correspondent training (before correspondence study); 2) stage of correspondence education; 3) stage of one-way communication; 4) stage of two-way audio and video communication; 5) stage of interactive computer system [12].

Distance education implies education via audio, video or by means of computer technologies and involves synchronous and asynchronous instructions [13].

The similar definition we find in the report presented by the group of researchers that defines distance education as technologies used to transfer instructions to students and provide communication between students and the teacher synchronously or asynchronously [14].

The great attention to distance education is paid by U.S. Department of Education in order to organize and define the role and mechanism of its implementation and regulation at the state level [15]. It should be noted that the Department based on public feedback has analyzed and considered individuals' and organizations' recommendations while preparing final regulations on distance education and innovation [16].

Despite having experience in the development of distance learning in the world for more than decades, we believe that the world educational community has not been presented a single definition of this concept. Experts agree unanimously that the term "distance learning" has not been fully enshrined in English-language findings. Thus, an American expert on online learning Thomas A. Clark notes that the term "distance learning" is rather vague because there are too many types and programs of training under this category [3].

It should be noted that there is still discussion what term should be used to determine the learning environment with certain delivery models) [17]. Distance

learning can be distinguished from distance education as it is considered as synchronous and asynchronous learning situations [18]. However, distance education is the most known notion when denoting distance learning [17]. But the main characteristic of distance education is the process of teaching remotely, at a distance [7].

An interesting approach to estimate the quality of distance education was made through students' opinions by American scientists [19].

The leader among the higher education institutions in the USA which uses actively "online" technology is the University of Phoenix [14]. Founded in 1976, this educational institution was the first accredited university to begin pursuing degree programs using the Internet in 1989. In the structure of the university there is the College of Pedagogy that specializes in the field of "online" technologies. Along with the presentation of educational material on CDs as a basic electronic textbook containing a large amount of information, the university widely applies synchronous and virtual meetings, group learning activities, compatible writing based on the use of the Web.

A wide variety of "online" programs in the field of teacher training are offered by several pedagogical institutions, in particular, Arkansas University, Texas University, North Carolina University, New Southeastern University, Montana University, Pedagogical College of Maryland University, Western Governors University, and others.

Currently in the United States under the condition of the introduction of the distance education in the context of teachers' training the network of the Internet is especially popular in the world (World Wide Web–WWW) and "online" technology that allows the user to access quickly the necessary information. Among the major forms of distance learning in the USA the most common ones are consulting and correspondence trainings, "case" technology, telecommunication trainings, regulated self-study and network learning. Gradual mastering of educational material provides three levels of its mastering (basic, advanced, creative) and promotes updating of acquired knowledge elimination of gaps in knowledge.

Nowadays, in terms of distance learning, universities propose distance education courses, programs applying such technologies as Internet; one-way and two-way transmissions through open broadcasts, cable, closed circuit [13], [14], [20].

As we have mentioned, thanks to the rapid development of teaching and learning technologies of distance learning students and educationalists face changes in the higher education with the appearance of Open universities [7], Open Education Resources (OER) [20].

The US Distance Learning Association founded in 1987 is characterized by a wide range of online resource that allows distance learning practitioners in terms of COVID-19 pandemic to conduct virtual conferences and other educational events [21]. At the same time the pandemic has fostered the higher education community to consider responses undertaken by different universities and their experience in the field of remote learning [22], [23].

In terms of providing distance learning the Open University in the United Kingdom became the first in this area. It was founded in 1969 and it was a new type

of an educational institution and the leader in distance education. In 1996 its seven departments enrolled about 215000 students.

Universities in 21 countries use the Open University curricula. Thus, for instance, the Institute of Education of London University is also involved in the distribution of distance education and provides high standards of training [7]. There are pre-graduate and post-graduate courses.

Nowadays, the forms of distance learning are practiced in many countries of Europe and provide high-quality training for students. European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) was founded in January in 1987 to accelerate and support the formation of a European network of distance teaching at the highest level. It had contributed to establishing the European Open University based on the Network of European Open Universities (NEOU). The organization includes 200 Open universities and departments in universities of 25 countries with more than 3 million students [24]. So, universities with distance learning have changed the model of teaching and students' mobility [25].

Positive examples of innovations in education are presented by such European universities as: the Open University of the Netherlands (OUNL); the Open University (OUUK) in the United Kingdom; the national Distance Education University (UNED) in Spain; the Swiss Distance Learning University; the Czech Association of Distance Teaching Universities (CADUV) etc. [24].

As for distance education in Ukraine, it began forming much later than in the countries of the Western Europe and the USA and carried out when the level of awareness of the Ukrainian society about online technologies while teaching/learning was much lower. There were no education institutions fully equipped with computers and there was a lack of special methods of remote education.

Thus, theoretical, practical, and social aspects of distance education are not developed enough in Ukraine nowadays. The number of scientific and education institutions evolving or using actively courses of distance learning so far is not enough either. We can identify four main models of distance education in higher education institutions of Ukraine:

1. Addition to traditional university education. Education institutions offer in the framework of the distance learning some disciplines or even complete programs and it takes form of blended learning.

2. Consortia. There are various agreements under which several colleges (universities) are united through a state or regional network in order to provide distance learning courses to those who need them.

3. Agreements. It treats of various agreements between higher education institutions, educators and providers concerning rendering of educational services by means of distance learning.

4. Virtual universities. This type of universities includes higher institutions that provide most of their programs with the help of the modern information and communication technologies (ICT).

While training students in the conditions of limited education space the educators have used the basis of Learning Management System (LMS) Moodle and cloud technologies.

On the basis of LMS Moodle Ukrainian teachers have created and implemented the following steps: forum for self-presentation, discussion of discipline issues, expectations from training and others. Small messages with obligatory mutual comments which solve the problem of lack of live interaction and allow most students to join the discussion at the initial stage as well as incoming and outgoing questionnaire of students which makes it possible for the educators to understand the group, identify problems, questions to initiate communication and form a positive atmosphere by discussing the rules of network etiquette have turned very productive. LMS Moodle system has provided the user with the creation of a distance learning course that gives students opportunity to fill and edit the information. The more people use it the better it becomes.

In order to determine the teachers' attitude to online learning in higher education institutions, an online survey of teachers of higher education institutions was carried out at the national level by the State Inspectorate of Educational Institutions of Ukraine from April 23 to May 5, 2020.

A representative sample of 606 respondents (teachers) from various higher education institutions of Ukraine was selected and four questions were proposed: 1) What platform is used for providing distance learning in the conditions of limited education space in your higher education institution?; 2) Do you use any other online resources for distance learning in the conditions of limited education space?; 3) What difficulties do you have for the implementation of distance learning in the conditions of limited education space in your institute?; 4) What needs do you have for your professional skills development in the conditions of limited education space?

Interestingly, that the results of our online survey of teachers indicated that the respondents while answering the question "What platform is used for providing distance learning in the conditions of limited education space in your higher education institution?" have given priority to the platform Viber.

So, respondents use such instruments for the organization of distance learning as: Viber – 88,2 %; educational platform of the higher education institution – 62,7 %; Google Classroom – 45,5 %; Skype – 37,7 %; Zoom – 28,5 %; Telegram – 20,9 %. Among others the respondents indicated the following tools as: e-mail, Facebook, Messenger, BadgeWallet, Padlet, tools Google, Vseosvita, Osvita.ua. However, these tools did not receive more than three responses each.

The participants of the online survey were also asked to answer, "Do you use any other online resources for distance learning in the conditions of limited education space?" It was found out that the highest percentage of use had been given to authorial classes on the following platforms YouTube – 72,9 %; EdEra – 42,3 %; Prometheus – 32,5 %; Digital education "Diia" – 15,4 %; video classes on local channels – 11,8 % (Fig.1). As expected, the platform YouTube took the leading position taking approximately 73 % due to its easy accessibility, diverse teaching/learning material and possibilities to share experience.

The next question was devoted to defining one of the main problems that teachers faced while teaching online. The respondents were suggested to answer, “What difficulties do you have for the implementation of distance learning in the conditions of limited education space in your institute?” So, the main difficulties were identified as following: insufficient experience – 58,6 %; limited Internet access – 35,3 %; lack of information – 20,2 %; vague instructions from the board of the higher education institution – 10 %; poor teachers’ motivation to apply distance learning for students – 7,8 %.

Among the list of obstacles that interfere with successful distance education, the respondents also noted such problems as: insufficient technical support for the students during distance learning; lack of free space on the Google Drive storage; lack of students’ self-organization skills and motivation; absence of opportunities for teachers to get proper digital competence; poor network performance. Only three respondents stated that there were not any difficulties during online education.

The question “What needs do you have for your professional skills development in the conditions of limited education space?” was answered by 99 respondents. 10 % of them noted that they did not have any needs. Unfortunately, 10 % declared the lack of time for self-education on the issues of organizing and providing distance learning at their institutes, and 10 % of respondents stressed they did not have the necessary digital skills to perform distance teaching and they needed technical support.

At the same time 20 % of teachers said they needed to deepen their knowledge and manual how to apply online tools, educational platforms for organizing work in group, video conferences. 40 % of respondents noted that they needed online course and webinars, which could give them practical advice in organizing distance learning, and at the same time to get verified certificate. 10 % of respondents wanted to develop their professional skills on additional disciplines during an online course.

These results have clearly revealed that there is a lack of digital competence and teachers’ readiness to use online tools in conditions of limited education space. Nevertheless, majority of Ukrainian asked teachers (70%) are seeking to improve their digital competence.

Conclusions. Distance learning is an important component of the preparation of modern educational space in the world which is based on the use of both the best traditional training methods and new information and telecommunication technologies, as well as the principle of self-study, designed for the general population regardless of material support, place of residence, state of health, etc.

Characteristic feature of distance learning is interactivity of training. Interactive opportunities are used in distance learning of the programs and systems of information’s delivery. It allows to adjust and even stimulate feedback, provide dialogue and constant support which are not possible in most traditional training systems. The main benefits of distance education are flexibility of students’ learning, opportunity to choose educational institution as well as place and time of studying.

Ukrainian higher system of education is in the process of acquiring skills and abilities needed for teachers’ and students’ digital competence. Students are trained

with the use of multimedia technologies that give them a thorough competence of different disciplines.

It is proved that one of the reasons that slows down the development of distance learning in higher education institutions in Ukraine is the ignorance of elements of programming by the authors (as a rule, they are education teachers) of the educational content. At the same time, the research has identified the crucial orienteers for raising teachers' professional level in the field of distance learning.

In the future it would be interesting to make an analysis of the effectiveness of the introduction of cloud technologies in the educational process of higher education institutions.

Reference:

1. Daniels, K., Bower, K., Burnett, C., Escott, H., Hatton, A., Ehiyazaryan-White, E., & Monkhouse, J. (2019). Early years teachers and digital literacies: Navigating a kaleidoscope of discourses. *Education and Information Technologies*, 1–12.
2. Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190–202.
3. Verduin, J. & Clark, T. (1991). *Distance education: the foundations of effective practice* (San Francisco, Jossey-Bass).
4. Scott, J. C. (1999). The Chatauqua movement: Revolution in popular higher education. *The Journal of Higher Education*, 70(4), 389–412.
5. Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235–241.
6. Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 63–73.
7. Keegan, D. (1990) *Foundations of distance education*, 2nd ed New York, Routledge.
8. Williams, P. E. (2000). *Defining distance education roles and competencies for higher education institutions: A computer-mediated Delphi study* (pp. 1-274). Texas A&M University.
9. Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 11(2).
10. Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.
11. Sumner, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3).
12. Demiray, U., & İşman, A. (2003). History of distance education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
13. Lewis, L., Snow, K., Farris, E., Levin, D., & Greene, B. (1999). Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98. Institutions, 1997- 98.
14. Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.
15. Connecting Classrooms: Using Online Technology to Deliver Global Learning (2016). American Council on Education. Retrieved from <https://www.acenet.edu/search/Pages/results.aspx#k=#s=61>
16. Council for Higher Education Accreditation, (2020). US Department of Education issues final Distance Education and Innovation regulation. Retrieved from <https://www.chea.org/us-department-education-issues-final-distance-education-and-innovation-regulations>
17. Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.

18. King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE journal*, 9(1), 1-14.
19. Chaney, B. H., Eddy, J. M., Dorman, S. M., Glessner, L., Green, B. L., & Lara-Alecio, R. (2007). Development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education courses. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 145-164.
20. Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
21. USDLA (2020). United States Distance Learning Association. Retrieved from: <https://usdla.org/>.
22. Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
23. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
24. EADTU (2020). European Association of Distance Teaching Universities. Retrieved from <https://eadtu.eu/>.
25. Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning. Retrieved from <https://tinyurl.com/CPLreport2018>.

Література:

1. Daniels, K., Bower, K., Burnett, C., Escott, H., Hatton, A., Ehiyazaryan-White, E., & Monkhouse, J. (2019). Early years teachers and digital literacies: Navigating a kaleidoscope of discourses. *Education and Information Technologies*, 1–12.
2. Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190–202.
3. Verduin, J. & Clark, T. (1991). *Distance education: the foundations of effective practice* (San Francisco, Jossey-Bass).
4. Scott, J. C. (1999). The Chatauqua movement: Revolution in popular higher education. *The Journal of Higher Education*, 70(4), 389–412.
5. Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235–241.
6. Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 63–73.
7. Keegan, D. (1990) *Foundations of distance education*, 2nd ed New York, Routledge.
8. Williams, P. E. (2000). *Defining distance education roles and competencies for higher education institutions: A computer-mediated Delphi study* (pp. 1-274). Texas A&M University.
9. Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 11(2).
10. Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.
11. Sumner, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3).
12. Demiray, U., & İşman, A. (2003). History of distance education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
13. Lewis, L., Snow, K., Farris, E., Levin, D., & Greene, B. (1999). Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98. Institutions, 1997- 98.
14. Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.

15. Connecting Classrooms: Using Online Technology to Deliver Global Learning (2016). American Council on Education. Retrieved from <https://www.acenet.edu/search/Pages/results.aspx#k=#s=61>
16. Council for Higher Education Accreditation, (2020). US Department of Education issues final Distance Education and Innovation regulation. Retrieved from <https://www.chea.org/us-department-education-issues-final-distance-education-and-innovation-regulations>
17. Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
18. King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE journal*, 9(1), 1-14.
19. Chaney, B. H., Eddy, J. M., Dorman, S. M., Glessner, L., Green, B. L., & Lara-Alecio, R. (2007). Development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education courses. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 145-164.
20. Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
21. USDLA (2020). United States Distance Learning Association. Retrieved from: <https://usdla.org/>.
22. Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
23. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
24. EADTU (2020). European Association of Distance Teaching Universities. Retrieved from <https://eadtu.eu/>.
25. Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). The Changing Pedagogical Landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning. Retrieved from <https://tinyurl.com/CPLreport2018>.

УДК 373.2/.3.091.2.014.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-89-100](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-89-100)

Кравчук Неля Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 20300, м. Умань, вул. Садова, 28, +380 (4744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0002-9420-4375>

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ЗДО І НУШ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Анотація. У статті окреслено теоретико-методологічне забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової освіти. Досліджено дві категорії понять: «наступність» та «перспективність», які у педагогічній науці розглядаються, як дві сторони одного і того ж педагогічного явища. Перспективність – це погляд знизу вгору, а наступність – погляд згори донизу. Тобто перспективність – це визначення пріоритетних ліній, підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в молодшому шкільному віці навчальною діяльністю, творчим характером цієї діяльності, вільним проявом психічних новоутворень даного періоду, подальшим соціальним розвитком дітей у нових для них соціальних ролях учнів тощо.

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим, що головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість освітнього процесу обох ланок освіти на всебічний розвиток особистості дитини.

У статті розглядаються різні погляди щодо проблеми наступності відомих науковців (К. Волинець, Ю. Волинець, М. Волчаста, С. Гончаренко, Л. Казанцева, О. Кононко, І. Крутін, Л. Крутий, О. Можаяєва, Л. Парамонова, О. Половіна, О. Проскури, О. Савченко, Н. Стаднік, О. Фунтікова, І. Ліпчевська З. Істоміна, Т. Фадєєва та ін.).

Автори визначають такі проблеми наступності закладу дошкільної освіти і Нової української школи: завищення вимог готовності дитини до шкільного навчання; недостатнє використання ігрової діяльності при переході дітей до школи; недостатня кількість психологів в освітніх установах; недостатній зв'язок програм, методів і форм навчання тощо.

Ключові слова: наступність, перспективність, Нова українська школа, заклад дошкільної освіти, учні, діти старшого дошкільного віку.

Kravchuk Nelia Pavlovna, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Uman, Sadova Street, 28, +380 (4744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0002-9420-4375>

ENSURING CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORM

Abstract. The article outlines the theoretical and methodological support for the continuity of the content of preschool and primary education. Two categories of concepts have been studied: "continuity" and "perspective", which in pedagogical science are considered as two sides of the same pedagogical phenomenon. Perspective is a bottom-up view, and continuity is a top-down view. That is, prospects are the definition of priority lines, preparation of preschool children for school, which would take into account the needs of primary school in the child's readiness to master new, leading in primary school age educational activities, creative nature of this activity, free manifestation of mental tumors of this period. social development of children in new for them social roles of students, etc.

The relevance of the material presented in the article is due to the fact that the main condition for ensuring continuity in education and training is the focus of the educational process of both levels of education on the comprehensive development of the child's personality.

The article considers different views on the problem of continuity of famous scientists (K. Volynets, Y. Volynets, M. Volchasta, S. Goncharenko, L. Kazantseva, O. Kononko, I. Krutin, L. Krutiy, O. Mozhayeva, L. Paramonova, O. Polovina, O. Proskura, O. Savchenko, N. Stadnik, O. Funtikova, I. Lipchevska Z. Istomina, T. Fadeeva, etc.).

The authors identify the following problems of the continuity of the preschool institution and the New Ukrainian School: overestimation of the requirements of the child's readiness for school; insufficient use of play activities in the transition of children to school; insufficient number of psychologists in educational institutions; insufficient connection of programs, methods and forms of education, etc.

Key words: continuity, perspective, New Ukrainian school, preschool institution, students, older preschool children.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової освіти набуває нині особливого значення з огляду на впровадження концептуальних засад реформування освіти, зокрема, Нової української школи (далі НУШ). З огляду на це, – необхідне створення єдиного освітнього процесу, що логічно продовжується від закладу дошкільної освіти (далі ЗДО) до школи, і допомагає досягти цілісного розвитку особистості.

Про це відзначається в нормативних документах освітнього простору України – Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепції «Нова українська школа», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державному стандарті початкової освіти та ін. Пріоритетною вважається ідея виховання людини незалежної, відповідальної, ініціативної, творчої, здатної самостійно

будувати свою життєву та освітню траєкторії. Зокрема, у Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність – одна з необхідних умов безперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей.

Ключовим напрямом державної освітньої політики є забезпечення неперервності освіти, що трактується як взаємозв'язок, взаємоузгодженість і перспективність усіх її компонентів, зокрема, мети, змісту, методів, організаційних форм навчання на суміжних щаблях освіти. У зв'язку із цим слід прагнути до організації єдиного розвивального середовища – ЗДО та НУШ, що актуалізує вивчення даної проблеми. Адже саме зараз, коли впроваджуються засади Нової української школи, час приділити максимум уваги послідовності в умовах безперервної освіти. Усе це можливе за умови дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо проблеми наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку відображено в працях відомих науковців (Л. Артемова, О. Біда, А. Богуш, Л. Божович, В. Бондар, З. Борисова, М. Вашуленко, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Костюк, В. Кузь, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, Т. Тарунтаєва, О. Усова, О. Савченко, Т. Степанова, В. Сенько, С. Черемцева та ін.). Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою освітою вивчалася у різних таких напрямках: розкрито методологічні засади (Е. Баллер, Л. Депенчук, З. Мукашев, І. Огородник, О. Савченко), педагогічні основи та способи забезпечення (Л. Артемова, З. Борисова, О. Вашуленко, Т. Дябло, Л. Калмикова, О. Проскура), методичний і педагогічний аспекти (А. Богуш, Н. Кічук, В. Кузь, М. Кухта).

Мета статті – висвітлити і обґрунтувати теоретико-методологічне забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць зазначених учених свідчить про те, що сучасна постановка проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, підходи до її розв'язання характеризуються спрямованістю на особистісний розвиток дитини в контексті гуманістичної освітньої концепції. Як наслідок, загальні принципи, на яких нині здійснюється наступність, передбачають створення умов для цілісного психічного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, спрямування на творчість і самореалізацію. Це, у першу чергу, принципи гуманізації, демократизації та диференціації, завдяки яким дошкільна і початкова школа вписуються в систему неперервної освіти.

Так, дослідниця М. Волчаста [1], виділяє такі основні ознаки впровадження наступності у освітній процес:

- послідовність і систематичність викладу навчального матеріалу, поступове зростання його складності;
- зв'язок і узгодженість змістово-методичних ліній розміщення матеріалу між різними ступенями навчання;

- узгодженість обсягу навчального матеріалу в дошкільній і початковій освіті;
- взаємодія нових знань із раніше засвоєними і, на цій основі, досягнення учнями вищого рівня підготовки;
- використання методів і засобів, що відповідають віковим особливостям учнів на певному етапі навчання [1].

У словникових джерелах категорія «наступність» розглядається як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [2, с. 227]; як «об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку, що передбачає не лише ліквідацію старого, а й збереження і подальший розвиток того прогресивного й раціонального, що було досягнуто на попередніх ланках, без чого неможливий рух уперед ні в бутті, ні в пізнанні» [3, с. 327]. А дефініція «перспективність» визначається як «сприятливі умови для майбутньої діяльності когось або для наступного розвитку чогось», «передумови для успішного розвитку в майбутньому» [4, с. 653].

Спираючись на визначення науковців, можемо визначити поняття «наступність», як процес створення єдиного освітнього простору між суміжними ланками освіти, врахування вікових та психологічних особливостей дітей різних вікових періодів, підбір змісту та найбільш раціональних форм і методів навчання, з метою забезпечення гармонійного розвитку особистості на всіх рівнях освіти.

Теоретичний аналіз проблеми наступності дає підстави стверджувати, що вона має важливе значення в організації освітнього процесу в початковій освіті та є умовою неперервного розвитку особистості на різних вікових етапах. Наступність – багатомірне, багатоаспектне педагогічне явище, яке розглядають, по-перше, як фактор реалізації особистісного потенціалу дитини, закономірність всебічного розвитку дитини; по-друге, як умову реалізації безперервної освіти; по-третє, як принцип навчання й виховання. Окрім цього, наступність може тлумачитися як один із компонентів теоретичних засад освітніх систем, як концептуальний підхід до вирішення освітніх завдань тощо.

Проте нині залишається відкритим для дослідження питання поєднання змісту, форм і методів забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах реформування сучасної освіти.

Концептуальні засади реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року проголошують побудову освіти усіх рівнів з максимальним урахуванням індивідуальних фізичних, психологічних, інтелектуальних особливостей дитини кожної вікової групи. Серед ключових компонентів формули НУШ: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві; наскрізний процес виховання, спрямований на формування соціально-моральних цінностей; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; дитиноцентризм, орієнтація на потреби учня в освітньому

процесі; нова структура школи, що сприятиме засвоєнню нового змісту і формуванню життєвих компетентностей; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології навчання учнів, освітян і батьків у закладі освіти та поза його межами.

Тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного. Зокрема, гуманізм як норма поваги до особистості, доброзичливе, бережливе ставлення до дитини без спонукання і насилля; визнання самоцінності кожного вікового періоду та орієнтація на вікові особливості; урахування індивідуальних інтересів, здібностей, темпу розвитку дитини; опора на досягнення попереднього етапу розвитку; створення сприятливих умов для формування і розвитку у дитини пізнавальних, психічних процесів, належної спрямованості на активність у соціумі, конструктивних мотивів поведінки, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує; забезпечення реалізації можливостей дитини тощо.

Відтак, ми суголосні з думкою Л. Казанцевої, що «Нова українська школа – це освіта нових сенсів, дитиноцентризму і поваги до кожної людини. НУШ – це цікава, практико орієнтована, безпечна і дружня до дитини школа. А для батьків вона – відкрита, чесна і націлена на співпрацю» [5].

Початкова школа ґрунтується на такій дошкільній підготовці: розвинені усне мовлення та уява; добре розвинені рухові та просторові координації; рухова діяльність дітей; тренуваність у дошкільнят м'язів руки, добрий окомір, уміння співпрацювати у колективі, групі, здатність до самореалізації тощо.

Розглянемо напрями взаємодії ЗДО та НУШ:

1) між педагогічними колективами: обговорення та складання спільного плану заходів; взаємовідвідування уроків, занять, проведення спільних педагогічних рад, консультацій, семінарів, вивчення стану освітнього процесу в початкових класах та випускних групах ЗДО; проведення зі старшими дошкільниками екскурсії до шкільної бібліотеки, на уроки до початкових класів та циклу занять і бесід «На гостини до школи»; відвідування дошкільнятами адаптаційного курсу занять, організованих при школі. Вихователі та вчителі завдяки таким заходам збагачуються знаннями, щодо нових програм, форм і методів роботи з дітьми в ЗДО та школі;

2) між дитячим колективами: екскурсії, спільні заходи, спілкування дошкільників з учнями початкової школи, що позитивно впливає на формування товарищескості, дисциплінованості, культури поведінки, почуття обов'язку та інших якостей, так необхідних майбутнім школярам;

3) спільна робота ЗДО і школи з батьками: проведення зборів батьків майбутніх першокласників, організація тематичних виставок, консультацій, спільних виховних родинних заходів; організація днів відкритих дверей для батьків у закладі загальної середньої освіти; анкетування батьків майбутніх першокласників з питань підготовки дітей до школи; відвідування свят у школі;

організація цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні її психолого-педагогічних та соціальних проблем.

Сучасні вчені (К. Волинець, Ю. Волинець, Н. Стаднік) стверджують, що «для забезпечення ефективної самореалізації дитини у процесі її спрямування від дошкільної до початкової освіти актуалізується саме розвивальний тип взаємодії дорослого та дитини, за якого враховуються вікові індивідуальності особистості, яка зростає, що спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує безкризовий перехід дошкільника на позицію молодшого школяра» [6].

Зокрема, О. Можасва зазначає, що «Одним із пріоритетних завдань співпраці ЗДО і школи – створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують сприятливий перебіг процесу адаптації першокласників до шкільного навчання» [7]. У контексті даної співпраці простежується: наступність Державних стандартів; особистісно орієнтована модель освіти; виховання на цінностях; ігрова форма навчання; дотримання сучасних вимог до проведення занять; інтеграція освітнього процесу (планування за тематичними блоками і днями); компетентнісний підхід; орієнтація на дитину; розв'язання конфліктних ситуацій; ранкові зустрічі у колі; облаштування комфортного фізичного середовища; робота командами, групами, парами, четвірками, індивідуально; добір розвивального матеріалу (інтелектуальні карти, лепбуки, малюнки, схеми, творчі роботи); відкритість і доступність матеріалів тощо.

«Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні, – на думку науковця І. Крутіна, – є спрямованість освітнього процесу ЗДО і початкової школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в ЗДО та початкової школи. Елементи освітньої діяльності, що формуються в процесі навчання на заняттях, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у ЗДО знань, умінь і навичок. Тільки зацікавленість обох сторін, зробить перехід із ЗДО до початкової школи безболісним і успішним для дитини» [8].

Підтвердження цього знаходимо у Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО), в якому акцентується увага на спрямуванні зусиль батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки. А також визначається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Цей документ покликаний забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний, естетичний розвиток, набуття ним певного практичного досвіду, необхідного для використання у майбутньому житті [9].

Таким чином, забезпечується поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з

попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість освітньої роботи в ЗДО на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого – на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в ЗДО та сім'ї знання, навички і досвід дітей, на активне використання їх в освітньому процесі.

Не менш важливим аспектом підготовки дошкільників до школи є питання психологічної готовності до навчання в школі, яку розглядають педагоги, психологи, дефектологи: Л. Божович, Л. Венгер, А. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, В. Мухіна, Є. Смирнова та багато інших. Авторами дається не тільки аналіз необхідних знань, навичок і умінь дитини при переході з ЗДО до школи, а й розглядаються, шляхи корекції негативних результатів і в зв'язку з цим розроблені рекомендації по роботі з дітьми та їх батьками.

Сучасні дослідниці К. Крутій, О. Фунтікова визначають дефініцію «готовність до шкільного навчання психологічна», як «комплекс психологічних якостей, що забезпечують успішність навчання дитини в школі. Містить такі компоненти: мотиваційну, вольову, інтелектуальну, особистісну, комунікативну готовність. Мотиваційна готовність – передбачає ставлення до навчальної діяльності як до суспільно важливої справи та прагнення отримати знання. Передумовою виникнення цих мотивів є загальне бажання дітей вступити до школи та розвиток допитливості. Особистісна готовність – характеризується певним рівнем розвитку самосвідомості, волі та мотивів поведінки. Вольова готовність – передбачає вміння дитини діяти за зразком та здійснювати контроль шляхом зіставлення з ним як з еталоном. Інтелектуальна готовність – характеризується певним рівнем розвитку пізнавальних процесів. Комунікативна готовність – передбачає певний рівень розвитку вмінь і навичок спілкування та встановлення контактів з однолітками й дорослими» [10, с. 56].

Відтак, демонструючи готовність до школи, дошкільник завжди повинен бачити і розуміти застосування своїх знань і умінь у значущій для нього практичній діяльності. В якості такої практичної діяльності може виступати гра, спостереження та дитяче експериментування, конструктивна, музично-рухова, пізнавальна, театральна, художньо-образотворча, фізична, літературно-мовленнєва та трудова діяльності.

Щодо педагогів дошкільної освіти, то вони мають бути ознайомлені з програмою початкової школи та вводити у свої заняття навчальні елементи, які підготують дітей до 1-го класу. Вчителі початкових класів також мають знати дошкільну навчальну програму, щоб використовувати її складові в адаптаційний період. Таким чином, процес адаптації до школи проходить набагато легше, адже навчання відбувається в пізнавально-ігровій формі: створення лепбуків (саморобні інтерактивні книжечки, які діти створюють із захопленням); робота з цеглинками LEGO; створення проєктів з допомогою LEGOSystem; «Дидактичний мультимедійний контент для початкових класів КМ MEDIA Ed Profi» (мультимедійний веб-ресурс в комплекті з кодом доступу), де розміщені тексти для слухання і запитання до змісту творів тощо.

Водночас недопустимою є надмірна інтенсифікація інтелектуального розвитку дітей, до якої схилиються окремі педагоги ЗДО, аргументуючи це попитом батьків щодо необхідності підготовки дитини до навчання у школі. У Державному стандарті початкової освіти навчання дитини писемному мовленню (читання, письмо) передбачено в початковій школі. Неприпустимо також штучно уповільнювати індивідуальний темп розвитку дитини, не задовольняючи інтереси та потреби старших дошкільників. Доцільною є організація освітнього процесу, орієнтованого на зону найближчого розвитку дитини [11].

Дослідниці О. Половіна, І. Ліпчевська зазначають, що «на сьогоднішній день у практиці ЗДО спостерігаються значні відмінності між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та практикою організації освітнього процесу. Це обумовлено низкою об'єктивних причин: недостатня освіченість та відсутність мотивації до плідної роботи практичних працівників галузі дошкільної освіти; протиріччя між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та запитом батьків на надання освітніх послуг, що не відповідають цій концепції; протиріччя між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та вимогами прихильників традиційної шкільної системи щодо інтелектуального розвитку майбутніх першокласників; недостатня матеріальна база та фінансування більшості ЗДО» [12, с. 206]. Окрім того, науковці обґрунтували іще одну важливу проблему: «Визначена у концепції НУШ методологія навчання вимагає від дитини відповідної соціальної компетенції, сформованої у дошкільні роки (рівень очікуваної компетенції визначено у БКДО, лінія «Дитина у соціумі»). Реалії сьогодення дозволяють виокремити протиріччя між очікуваним, необхідним для легкої адаптації до шкільного життя, рівнем соціального розвитку дитини та наявним рівнем соціального розвитку сучасного дошкільника» [12, с. 209].

Ми суголосні із зазначеними авторами, що формування соціальної компетентності дошкільників – важлива передумова успішної їх соціалізації у ЗДО («засвоєння та активного використання індивідом суспільного досвіду (система знань, норм, цінностей), що здійснюються в спілкуванні та повсякденній діяльності; допомагає людині функціонувати як повноправному члену суспільства») [10, с. 247]. Процес соціалізації дозволяє пройти легко соціальну адаптацію до шкільного життя («соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві») [10, с. 15]. Відповідно здійснюється і соціальний розвиток дітей – це засвоєння традицій суспільства, культури, середовища, в якій малюк росте, формування його цінностей, навичок спілкування, тобто, граючи і спілкуючись з дорослими, дитина вчиться співіснувати з іншими, жити в колективі, враховувати інтереси членів цього колективу.

Разом із тим забезпечення компетентнісного підходу у дошкільній та початковій ланках освіти передбачає: початкова школа забезпечує подальше

становлення особистості дитини, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення; поступовий перехід від одного вікового періоду до іншого, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім.

Зауважимо, що реалізація наступності передбачає створення і впровадження єдиної, динамічної, перспективної системи конструктивних дій, спільних для управлінців, педагогів і батьків, спрямованих на розвиток, навчання й виховання старших дошкільників і молодших школярів, ефективність якої значною мірою залежить від впровадження в освітній процес ЗДО і початкової школи принципово новітніх способів взаємодії і зв'язку змісту, програм, методів і форм організації навчання в закладі дошкільної освіти та на початковому рівні загальної середньої освіти, підготовки педагогів, здатних вирішувати науково-методичні та практичні завдання з інноваційного розвитку дошкільної й початкової освіти, що відповідають реаліям не тільки сьогодення, але й майбутнього, пріоритетом яких буде формування людини нової формації.

У рамках взаємодії ЗДО та початкової школи слід враховувати: рекомендації практичного психолога; організовувати роботу консультативного пункту та відвідування освітнього процесу; зустрічі з майбутнім вчителем; скласти план роботи ЗДО та НУШ з питань наступності в роботі; ознайомитись із програмою НУШ; підготувати рекомендації для батьків.

Нині у сучасній педагогічній науці визначено пріоритетні напрямки наступності. Розглянемо їх:

- перший напрямок – це узгодження мети на дошкільному і початковому шкільному рівнях. Метою дошкільної освіти є всебічний загальний розвиток дитини, визначений у відповідності з потенційними віковими можливостями і специфікою дитинства як самооцінного періоду життя людини.

Метою освіти в початковій школі – продовження всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навичок у читанні, письмі, математиці та ін. Як у ЗДО, так і в школі освітній процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності (комунікативної, інтелектуальної, фізичної), креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності, довільності, волі і безпеки життєдіяльності, самосвідомості і самооцінки;

- другий напрямок – збагачення освітнього змісту в початковій школі. На основі досліджень О. Савченко, О. Проскури, О. Кононко та ін., мова йде:

- про насичення змісту навчання такими знаннями історико-географічного і краєзнавчого характеру, які б максимально активізували пізнавальні інтереси дітей, відповідали б їх потребам у практичній дії і формували почуття відповідальності за найближче оточення;

- про введення в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності

творчого характеру (самодіяльних ігор, драматизацій, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості, музичних, танцювальних імпровізацій);

- про збагачення змісту уроків естетичного циклу, художньої діяльності як одного із засобів самовираження дитини, заснованих на її індивідуальному емоційно-образному баченні, про прилучення до національної художньої культури шляхом відвідування музеїв, виставок, майстерень художників, концертів, театрів, бібліотек. Мета – збагатити загальнокультурний розвиток дитини, а не тільки і не стільки її конкретні знання, які вона повинна відтворювати за вимогою вчителя;

- третій напрямок – удосконалити форми організації і методи навчання як у закладах дошкільної освіти, так і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження Л. Парамонової, М. Поддякова, З. Істоміної, Т. Фадєєвої вказують на необхідність:

- забезпечувати рухову активність дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи;

- використовувати різноманітні форми навчання, що включають специфічні види діяльності на інтегративній основі;

- забезпечувати взаємозв'язок занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей, самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо);

- використовувати в ЗДО циклічність і проектну організацію змісту навчання, що створює умови для використання самими дітьми наявного в них досвіду;

- створювати розвивальне, предметне середовище як у ЗДО, так і початковій школі, функціонально моделюючий зміст дитячої діяльності;

- використовувати методи, що активізують у дітей мислення, уяву, пошукову діяльність, тобто елементи проблемності у навчанні, задачі відкритого типу, що мають варіанти «правильних» рішень;

- змінити форми спілкування дітей як на заняттях у ЗДО, так і на уроках у школі; забезпечити дитині можливість орієнтуватися на партнера-однолітка, взаємодіяти з ним і вчитися в нього (а не тільки в дорослого); підтримувати діалогічне спілкування між дітьми; визнавати право дитини на ініціативні висловлювання й аргументоване відстоювання своїх пропозицій, право на помилку. Адже саме в процесі такого спілкування діти обговорюють загальне завдання, шукають способи його вирішення, розподіляють ролі, змінюють позиції. У результаті кожен відчуває себе вмілим, знаючим, здатним впоратися з будь-яким завданням;

- використовувати у початковій школі (особливо в перший рік навчання), ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних у них знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність;

- провідною в освітньому процесі як ЗДО так і початкової школи

повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку в дитини активності, ініціативності, почуття власної гідності і самоповаги.

Варто відмітити, що навчання в школі вимагає пошуку нових підходів до вирішення проблеми наступності, що допомагає успішному розв'язанню завдань безперервної освіти в Україні на перших її етапах: у ЗДО та початковій школі.

Підсумком співпраці педагогічних колективів є спільна педагогічна рада вчителів та вихователів, де аналізуються результати підготовки до школи, помилки та упущення, прогнозується подальша співпраця школи та ЗДО. Проте зусилля педагогів обох ланок освіти слід об'єднати із підтримкою батьків, щоб забезпечити успішний для кожної дитини перехід із попереднього рівня освіти на наступний.

Висновки. Щоб забезпечити реальну перспективність і наступність у роботі ЗДО та початкової школи важливо дотримуватись певних умов: співробітництво має бути довготривалим і нерозривним; робота – системною і плановою; завдання – комплексними та інтегрованими.

Таким чином головна умова забезпечення наступності в освіті – це тісна взаємодія педагогічних колективів, а основою такого зв'язку є довіра, взаємоповага, любов до дитини, увага до її індивідуальних особливостей, турбота про її гармонійний особистісний розвиток.

Перспективами подальших досліджень є обґрунтування діагностичного інструментарію щодо психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Література:

1. Волчаста М. М. Наступність у вивченні геометричного матеріалу в початковій та основній школі : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Философский энциклопедический словарь. Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. М. : ИНФРА-М, 2002. 574 с.
4. Тлумачний словник Тлумачний словник української мови: Загальноновживана лексика / за ред. В. С. Калашника. Харків: ФОП Співак Т. К., 2009. 960 с.
5. Казанцева Л. Наступність у роботі дошкільного закладу освіти та початкової загальноосвітньої школи у формуванні мовленнєво-комунікативних навичок дітей. Збірник наукових праць БДПУ. Бердянськ. 2002. С. 84–91.
6. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Теоретичні засади наступності дошкільної і початкової освіти як проблема сучасної освіти https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5709 (дата звернення 10.02.2022р.)
7. Можасва О. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. Початкова освіта. 2009. №32. С. 21.
8. Крутін І. Виховуємо творчістю. Дошкільний навчальний заклад. 2008. №1. С. 18–40.
9. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Київ, 2021.
10. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. 324 с.
11. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти / Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/list.pdf>. (дата звернення 10.02.2022р.).

12. Половіна О.А., Ліпчевська І. Наступність дошкільної освіти та нової української школи: реалії та перспективи. Інноватика у вихованні. Збірник наукових праць. Випуск 7. Рівне, 2018. С. 203–214.

References:

1. Volchasta M. M. (2003). Nastupnist u vyvchenni heometrychnoho materialu v pochatkoviy ta osnovniy shkoli [Continuity in the study of geometric material in primary and secondary school] Extended abstract of candidates thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. (1997) Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary] Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar. [Philosophical encyclopedic dictionary]. Red.-sost. Ye.F. Gubskiy i dr. (2002). Moskva: INFRA-M [in Russian].
4. Tlumachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy: Zahalnovzhyvana leksyka [Explanatory dictionary Explanatory dictionary of the Ukrainian language: Common vocabulary] / za red. V. S. Kalashnyka. (2009). Kharkiv: FOP Spivak T. K. [in Ukrainian].
5. Kazantseva L. (2002). Nastupnist u roboti doshkil'noho zakladu osvity ta pochatkovoyi zahalnoosvitnoyi shkoly u formuvanni movlennyevo-komunikatyvnykh navychok ditey [Continuity in the work of preschool education and primary school in the formation of speech and communication skills of children]. Zbirnyk naukovykh prats BDPU – Collection of scientific works of the BDPU. (pp. 84–91) Berdyansk [in Ukrainian].
6. Volynets K. I., Volynets Yu. O. & Stadnik N. V. (2019) Teoretychni zasady nastupnosti doshkilnoyi i pochatkovoyi osvity yak problema suchasnoyi osvity [Theoretical principles of continuity of preschool and primary education as a problem of modern education]. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5709 [in Ukrainian].
7. Mozhayeva O. (2009). Formuvannya i rozvytok osnovnykh kompetentnostey osobystosti v pochatkoviy shkoli. [Mozhayeva O. Formation and development of basic personal competencies in primary school]. Pochatkova osvita – Primary education. (Vols. 32), (pp. 21- 22) [in Ukrainian].
8. Krutin I. (2008). Vykhovuyemo tvorchistyu. [Educate creativity] Doshkilnyy navchalnyy zaklad – Preschool educational institution, (pp. 18–40) [in Ukrainian].
9. Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity. Nova redaktsiya ta porady dlya orhanizatsiyi osvitnoho protsesu [Basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process]. Kyiv, 2021 [in Ukrainian].
10. Doshkilna osvita: slovnik-dovidnik: ponad 1000 terminiv, ponyat ta nazv [Preschool education: vocabulary-guide: 1000 terms, understand the name], / upor. K. L. Krutiy, & O. O. Funtikova. Zaporizhzhia (2010): TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
11. Instruktyvno-metodychni rekomendatsiyi shchodo zabezpechennya nastupnosti doshkilnoyi ta pochatkovoyi osvity / Dodatok do lysta MON Ukrayiny vid 19.04.2018 № 1/9-249 [Instructional and methodological recommendations for ensuring the continuity of preschool and primary education / Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 19.04.2018 № 1 / 9-249]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/list.pdf> [in Ukrainian].
12. Polovina O.A. & Lipchevska I. (2018) Nastupnist doshkilnoyi osvity ta novoyi ukrayinskoyi shkoly: realiyi ta perspektyvy [Continuity of preschool education and the new Ukrainian school: realities and prospects]. Innovatyka u vykhovanni, (pp. 203–214). Rivne [in Ukrainian].

УДК 378:37.091.3(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-101-109](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-101-109)

Аксьонова Олена Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних наук, Військова академія (м. Одеса), вул. Фонтанська дорога, 10, м. Одеса, 65009, тел.: (067)787-82-41, <https://orcid.org/0000-0003-0749-2709>

Горліченко Марина Григорівна кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри фундаментальних наук, Військова академія (м. Одеса), вул. Фонтанська дорога, 10, м. Одеса, 65009, тел.: (099)258-07-42, <https://orcid.org/0000-0003-1263-9867>

МЕТОДИ ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МАТЕРІАЛУ

Анотація. Основна діяльність викладача передбачає мовленнєву, розумову та рухову активність, тоді як навчальна діяльність слухачів у ході сприйняття навчального матеріалу характеризується переважно як розумова. Сучасну лекцію в закладі вищої освіти доцільно подати як спілкування учасників освітнього процесу, в якому переплітаються перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти.

Вимоги гнучкості процедури проведення заняття та забезпечення необхідного рівня запропонованих завдань припускають чергування періодів інтенсивного навчання та розумового розвантаження, варіювання темпу заняття, включення завдань на виконання фізичних дій (наприклад, вставати при відповіді на питання), періодичне пред'явлення нових, нетривіальних сюжетів та ситуацій для розгляду, організація роботи у мікрогрупах та моніторинг прогресу у вивченні навчального матеріалу.

На основі розглянутих у статті методів, розкрито прийоми, що сприяють залученню здобувачів вищої освіти до засвоєння лекційного матеріалу. Методи залучення здобувачів вищої освіти до освітнього процесу спрямовані на забезпечення їх когнітивної та емоційної залученості до засвоєння навчального матеріалу та досягнення високих результатів.

Результати анкетування студентів академії дозволили виявити ефективні методичні прийоми, що досліджуються. Реалізація представлених методів залучення здобувачів вищої освіти до процесу засвоєння змісту лекції сприяє переорієнтації традиційної установки на пасивне сприйняття та конспектування навчального матеріалу на його активне засвоєння. Стратегія забезпечення залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння її змісту реалізується за допомогою формування готовності, стимулювання розумово-мовленнєвої діяльності та управління розвитком творчого мислення, виховання колективізму, а також навчання всіх і кожного здобувача.

Ключові слова: освітній процес, методи навчання, здобувачі вищої освіти.

Aksonova Olena Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Basic Sciences, Military Academy (Odessa), Fontanska road St., 10, Odessa, 65009, tel.: (067) 787-82-41, <https://orcid.org/0000-0003-0749-2709>

Gorlichenko Maryna Hryhorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Basic Sciences, Military Academy (Odessa), Fontanska road St., 10, Odessa, 65009, tel.: (099) 258-07-42, <https://orcid.org/0000-0003-1263-9867>

METHODS OF INVOLVING HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING MATERIAL

Abstract. The main activity of the teacher involves speech, mental and motor activity, while the learning activities of students in the perception of educational material is characterized mainly as mental. It is expedient to present a modern lecture in a higher education institution as a communication of participants in the educational process, in which perceptual, communicative and interactive aspects are intertwined.

Requirements for the flexibility of the procedure and ensuring the required level of the proposed tasks include alternating periods of intensive training and mental unloading, varying the pace of the lesson, including tasks for physical activities (eg, getting up when answering questions), periodic presentation of new, non-trivial stories and situations for consideration, organization of work in microgroups and monitoring of progress in the study of educational material.

On the basis of the methods considered in the article, the methods that help to attract higher education students to master the lecture material are revealed. Methods of involving students in higher education in the educational process are aimed at ensuring their cognitive and emotional involvement in the assimilation of educational material and achieve high results.

The results of the survey of students of the academy allowed to identify effective methods of research. The implementation of the presented methods of involving students of higher education in the process of mastering the content of the lecture contributes to the reorientation of the traditional attitude to passive perception and summarizing educational material for its active learning. The strategy of ensuring the involvement of higher education students in the assimilation of its content is implemented through the formation of readiness, stimulating mental activity and managing the development of creative thinking, education of collectivism, as well as training of each and every applicant.

Keywords: educational process, teaching methods, applicants for higher education.

Постановка проблеми. Однією з сучасних проблем організації освітнього процесу в закладі вищої освіти є підвищення навчальної мотивації здобувачів вищої освіти, формування у них інтересу до вивчення дисциплін, що передбачає, зокрема, подолання розосередженої уваги на навчальному занятті, результатом якого є парадокс «присутності» або «відсутності». Розосереджена увага, що перешкоджає активному сприйняттю, осмисленню та засвоєнню лекційного матеріалу, зумовлена, наприклад, інтернет-залежністю низки студентів та вільним доступом до мережі Інтернет в режимі «нон-стоп».

Показниками розосередженої уваги виступають фрагментарне сприйняття матеріалу, періодичне відволікання на інші сигнали, а також виконання дій, не пов'язаних безпосередньо з навчальними завданнями. Тому для забезпечення якісної освіти потрібен пошук та використання методів навчання, які забезпечують залученість усіх здобувачів вищої освіти до процесу сприйняття та розумової обробки навчального матеріалу, що пропонується викладачем в усній формі, який забезпечує його первинне засвоєння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку дослідників, залучення людини у виконання завдання виступає «пусковим» механізмом навчання, освітнім початком [1, С. 146]. У зарубіжній літературі залученість до процесу навчання розуміється як результат використання когнітивної та емоційної енергії здобувачів вищої освіти при виконання навчального завдання [2, С. 220].

Як зазначають дослідники Л. Р. Халверсон та Ч. Р. Грахам, умовами успішного залучення здобувачів вищої освіти до виконання завдань виступають їх особистісні характеристики та досвід навчання; показники залученості включають когнітивну та емоційну складові [1, С. 147].

У свою чергу, результатом залучення є реалізація поставлених цілей, пов'язаних з академічними досягненнями, наполегливістю, задоволенням результатами навчальної діяльності та відносинами у колективі [1, С. 146].

Як зазначила С. Мерсер, для залучення здобувачів у хід та зміст заняття необхідні мотивація викладача до залучення студентів до вивчення матеріалу, підтримка бажання студентів бути залученими до процесу навчання та управління цим процесом за допомогою захоплюючих завдань [3]. Авторка виділила такі характеристики педагогічної стратегії як: цілеспрямованість, ефективність спілкування учасників процесу, гнучка процедура проведення заняття з пред'явленням посилюючих завдань, урахування результатів та перебіг освітнього процесу.

Мета статті полягає у розкритті способів реалізації методів залучення здобувачів вищої освіти до процесу засвоєння лекційного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Під засвоєнням ми розуміємо процес та результат пізнавальної діяльності – оволодіння знаннями, вміннями, навичками. В умовах неготовності системного сприйняття навчального матеріалу лекції, яка проводиться у традиційній формі, дослідження методів залучення здобувачів вищої освіти до процесу засвоєння навчального матеріалу стає насправді важливим. Сучасну лекцію в закладі вищої освіти доцільно подати як

спілкування учасників освітнього процесу, в якому переплітаються перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти.

Основна діяльність викладача передбачає мовленнєву, розумову та рухову активність, тоді як навчальна діяльність слухачів у ході сприйняття навчального матеріалу характеризується переважно як розумова. Необхідна така організація навчання, яка буде забезпечувати внутрішню активність усіх співрозмовників, коли вони будуть автоматично включені в процес спілкування. Для цього доцільно проводити інтерактивну лекцію, яка характеризується: змістовністю; різноманітним використанням методичних прийомів; автентичністю цілей та запропонованих завдань; розумово-мовленнєвою активністю аудиторії та технологізацією. Проведенню інтерактивної лекції служить метод залучення аудиторії до процесу засвоєння її змісту.

Загальними завданнями роботи виступають виявлення основних характеристик зазначеної методики, класифікація способів забезпечення залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння змісту лекції та визначення переваг слухачами завдань, спрямованих на забезпечення їх залучення до процесу засвоєння змісту лекції. Переорієнтація традиційної лекції в інтерактивну вимагає осмислення методів, що розглядаються.

Принцип цілеспрямованості реалізується у визначенні стратегічних та тактичних цілей, моніторингу та фіксації досягнення проміжних завдань, постановці чітких завдань із прогнозованими результатами. Умовами ефективності педагогічного спілкування виступають мотивуюча система взаємовідносин учасників освітнього процесу, наявність установки на особистісне зростання, а також залучення емоційної сфери особистості.

Вимоги гнучкості процедури проведення заняття та забезпечення необхідного рівня запропонованих завдань припускають чергування періодів інтенсивного навчання та розумового розвантаження, варіювання темпу заняття, включення завдань на виконання фізичних дій (наприклад, вставати при відповіді на питання), періодичне пред'явлення нових, нетривіальних сюжетів та ситуацій для розгляду, організація роботи у мікрогрупах та моніторинг прогресу у вивченні навчального матеріалу.

Серед основних характеристик перебігу освітнього процесу виступають навички студентів, їх здібності, настрої, інтереси, взаємовідносини, труднощі, стилі навчання, і навіть обумовлений ними темп заняття.

Залучення студентів у процес навчання, на думку К. Таннер, спрямований на створення умов для осмислення та обговорення дисципліни, що вивчається; активізацію всіх студентів та управління процесом їх навчання; формування колективу; розвиток дивергентного мислення та навчання усіх студентів [3, с. 322].

Вищевикладене послужило основою для класифікації способів забезпечення залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння лекційного матеріалу. Вони сприяють формуванню готовності студентів до засвоєння лекційного матеріалу; стимулювання розумово-мовленнєвої активності та розвитку творчого мислення; вихованню колективізму на основі принципів

рівності; дослідженню контингенту студентів для вдосконалення освітнього процесу.

Формування готовності студентів до засвоєння лекційного матеріалу як умова осмислення та обговорення змісту лекції здійснюється за допомогою:

- забезпечення усвідомленого сприйняття мови (термінів, показників), використаних на лекції; мінімізації навчального завдання як передумови його якісного виконання;

- надання здобувачам вищої освіти достатнього часу для виконання завдання;

- актуалізації знань та прогнозування запланованого для вивчення навчального матеріалу за допомогою використання прийому «розміркуйте самостійно – обговоріть у парі – обміняйтеся думками між парами»;

- записи слухачами своїх питань та асоціацій щодо змісту лекції під час її сприйняття;

- обговорення питання та отриманих результатів щодо проблематики заняття; надання доступу до додаткових джерел, у яких конкретизуються теоретичні положення;

- виконання завдань на повторення лекційного матеріалу;

- невербального супроводу тексту лекції.

Стимулювання розумово-мовленнєвої діяльності та управління розвитком творчого мислення здобувачів вищої освіти досягається за допомогою:

- впливу на емоційну сферу особистості через включення на початку лекції матеріалу здатного їх зацікавити: реальної історії з життя викладача, проблемного риторичного питання, переконливих статистичних даних або цікавих цитат на тему лекції;

- формулювання викладачем проблемного завдання; постановки здобувачами вищої освіти питань щодо проблематики лекції;

- представлення коротких правил роботи у мікрогрупах для виконання навчального завдання;

- розміщення на 1-2 слайдах мультимедійної презентації картинки або символу, що передбачає автоматичне виконання будь-якої дії (наприклад, «встати та вигукнути ключове слово»; термін як ключове слово та додатковий бал тому, хто першим помітить потрібний символ, повідомляються на початку лекції);

- розподілу ролей у мікрогрупах (наприклад, для оголошення результатів обговорення проблемного питання);

- періодичного представлення плану лекції на екрані з позначкою про виконання його пунктів; проведення голосування (наприклад, висловитись за або проти обговорюваної тези);

- короткого обговорення думок щодо лекції; опитування слухачів в ігровій формі;

- рефлексивна оцінка.

Виховання колективізму відбувається на основі принципів рівності у вигляді:

- створення для кожного із здобувачів вищої освіти установки на взаємодію під час роботи в мікрогрупі;
- варіювання зон комфорту та дискомфорту студентів з урахуванням різноманітності стилів їх навчання;
- організації командної роботи у мікрогрупах змінного складу з 3-5 осіб на основі принципів кооперації чи колаборації;
- інтеграції індивідуального досвіду кожного у колективне вирішення питання для обговорення у мікрогрупі.

Навчання всіх та кожного відбувається з урахуванням характеристик здобувачів вищої освіти, виявлених у результаті тестування актуального рівня знань, їхньої рефлексивної діяльності та самооцінки.

Розглянуті засоби залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння лекційного матеріалу здійснюються паралельно з технологізацією освітнього процесу.

Найбільш поширеним засобом навчання на лекції є мультимедійна презентація. Вона, на думку Р. Берк, повинна включати слайди, що відображають методичні прийоми, спрямовані на активізацію студентів [4, с.46-47]. Наприклад:

- а) заповнення пропущених слів за змістом ключової інформації лекції (використовуються 2-3 слайди, на яких присутній текст з пропущеними словами);
- б) проведення міні-опитування (онлайн чи офлайн) як елемента зворотнього зв'язку за допомогою питань або завдань множинного вибору з подальшою демонстрацією на екрані отриманих відповідей (наприклад за допомогою програмного забезпечення Mentimeter);
- в) самостійне прочитання студентами інформації на слайді з подальшим обговоренням, розширенням, спростуванням її справжності тощо;
- г) постановки проблемного завдання, навчального завдання, ігри для організації роботи у мікрогрупі (наприклад за допомогою програмного забезпечення Edmodo);
- д) проводити підготовлену або спонтанну інтерактивну гру «питання і відповіді» тощо.

Реалізація представлених методів залучення здобувачів вищої освіти до процесу засвоєння змісту лекції сприяє переорієнтації традиційної установки на пасивне сприйняття та конспектування навчального матеріалу на його активне засвоєння.

Щоб перевірити цю гіпотезу, в жовтні-грудні 2021 року, ми проводили діагностування цих методів. Дослідження проводилося за наступними етапами:

- 1) вибір методичних прийомів і підготовки мультимедійної презентації;
- 2) навчання з використанням методів залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння змісту лекції;
- 3) проведення анкетування;
- 4) обробка результатів.

Застосування методів залучення студентів до процесу засвоєння змісту лекції здійснювалося на заняттях з навчальної дисципліни «Вища математика».

Випробуваними виступили 47 здобувачів вищої освіти Військової академії міста Одеси у віці 17-19 років. Їм було запропоновано такі методичні прийоми та завдання як:

- 1) мінімізація навчального завдання: прогнозування плану лекції на основі словника термінів;
- 2) актуалізація знань: («1-2-4») розміркуйте самостійно – обговоріть у парі – обміняйтеся думками між парами;
- 3) запис студентами питань та асоціацій щодо змісту лекції в ході її сприйняття;
- 4) пригадування почутої інформації: співвідношення фрагментів лекції;
- 5) розповідь викладача на початку лекції з метою впливу на емоційну сферу особистості;
- 6) заповнення пропущених слів (формул) у фрагменті лекції;
- 7) представлення плану лекції на екрані з відміткою про виконання його пунктів;
- 8) обговорення думок у мікрогрупі щодо застосування теоретичного матеріалу;
- 9) зачитування студентом вголос визначення термінів (вихід із зони комфорту);
- 10) проблемне завдання;
- 11) рефлексія.

Під час підготовки до лекцій було розроблено відповідні мультимедійні презентації, у яких відображено вищезазначені 11 методичних прийомів. При їхньому відборі ми враховували те, що внаслідок природного перемикавання уваги людини зміна видів діяльності на занятті має здійснюватися приблизно кожні 7-12 хвилин.

Організацію методичних прийомів було здійснено відповідно до наступних принципів:

- а) застосування різноманітних прийомів на одному занятті;
- б) використання не більше двох, нових для студентів, методичних прийомів;
- в) забезпечення роботи студентів у мікрогрупах;
- г) рівномірне використання на лекції відібраних методичних прийомів.

Наприкінці курсу інтерактивних лекцій було проведено анкетування студентів з метою виявлення ефективності використаних методів на підставі самооцінки.

Випробуваним було запропоновано вибрати необмежену кількість методів, які сприяли їхньому залученню до процесу засвоєння змісту лекції. Нами було виявлено ступінь значимості використаних на лекції методичних прийомів досліджуваної стратегії (таблиця 1).

Висновки. Таким чином, апробація методів залучення студентів до процесу засвоєння лекційного матеріалу свідчить, що, на думку випробуваних, найефективнішим прийомом є запис питань та асоціацій щодо змісту

лекції (70%). Він розглядається як прийом розвитку творчого, дивергентного мислення. Використання з цією метою освітньої платформи Edmodo виступило стимулюючим фактором залучення студентів до пізнавального процесу.

Таблиця 1

Результати анкетування студентів

Методичний прийом	Ступінь ефективності, %
1. Запис питань та асоціацій щодо змісту лекції	70
2. Розповідь викладача задля впливу на емоційну сферу особистості	44
3. Обговорення проблемного питання у парі та групі	
4. Подання плану лекції на екрані з позначкою про виконання його пунктів	30
5. Прогнозування змісту лекції	29
6. Рефлексія	
7. Проблемне завдання	
8. Вихід із зони комфорту	26
9. Диференціація з подальшим обговоренням	17
10. Співвідношення фрагментів лекції	13
11. Заповнення пропусків фрагмента лекції	10

Висока оцінка прийомів стимулювання розумово-мовленнєвої діяльності підтверджує важливість вступної частини лекції (44%). Залученню до процесу засвоєння матеріалу лекції служить періодичне представлення плану лекції, що дозволяє системно сприймати інформацію (30 %).

Для 29% респондентів ефективними методичними прийомами виступили прогнозування змісту лекції, саморефлексія та вирішення проблемного завдання. Інші прийоми виявились менш ефективними (10-17%). Припускаємо, що завдання на диференціацію, співвідношення та заповнення пропусків, що виконуються безпосередньо після сприйняття матеріалу, не мали достатнього рівня новизни. Таким чином, стратегія забезпечення залучення здобувачів вищої освіти до засвоєння її змісту реалізується за допомогою формування готовності, стимулювання розумово-мовленнєвої діяльності та управління розвитком творчого мислення, виховання колективізму, а також навчання всіх і кожного здобувача.

Представлена методика може бути корисною для відбору методичних прийомів активізації на етапі пояснення навчального матеріалу з урахуванням конкретних дидактичних умов.

Література:

1. Halverson, L. R., Graham, Ch. R. (2019) Learner engagement in blended learning environments : a conceptual framework. *Online learning journal*. Vol. 23(2). P. 145-160.
2. Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2012) Self-efficacy as an engaged learner. *Handbook of research on student engagement*. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. N.Y. : Springer. P. 219-235.

3. Tanner, K. (2013). StruGure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE-Life Sciences Education*. Vol. 12. P. 322-331.
4. Berk, R. A. (2011) «Powerpoint® engagement» techniques to foster deep learning. *Journal of faculty development*. Vol. 25. № 2. P. 45-48

References:

1. Halverson, L. R., Graham, Ch. R. (2019) Learner engagement in blended learning environments : a conceptual framework. *Online learning journal*. Vol. 23(2). P. 145-160.
2. Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2012) Self-efficacy as an engaged learner. *Handbook of research on student engagement*. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. N.Y. : Springer. P. 219-235.
3. Tanner, K. (2013). StruGure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE-Life Sciences Education*. Vol. 12. P. 322-331.
4. Berk, R. A. (2011) «Powerpoint® engagement» techniques to foster deep learning. *Journal of faculty development*. Vol. 25. № 2. P. 45-48

УДК: 378.091.011.3-051:796:613

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-110-118](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-110-118)

Анастасова Ольга Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71100, тел.: (066) 80-62-672, <https://orcid.org/0000-0002-8966-8474>

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СКЛАДОВА У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Численні наукові дослідження свідчать, що сучасні інноваційні зміни та вхід України до освітнього Європейського простору зумовили нові вимоги до компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Підготовка випускників у закладах вищої освіти повинна повністю забезпечувати формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійно-педагогічної діяльності, самовдосконалення та саморозвитку. Перед закладом вищої освіти особливо гостро постала проблема підготовки компетентних, відповідальних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців фізичної культури, здатних мобільно реагувати на зміни у фізкультурно-освітньому просторі.

У статті розглядається проблема сьогодення, що спонукає змінювати вимоги до стану здоров'я і рівня фізичної підготовленості школярів та студентської молоді. На основі аналізу валеологічної, психолого-педагогічної літератури уточнено сутність поняття “підготовка майбутніх учителів фізичної культури”, яка розглядається нами як алгоритмізований суб’єкт-суб’єктний цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на отримання фундаментальних знань у галузі фізичної культури та формування умінь і навичок їх використання у освітньому процесі загальноосвітньої школи.

Охарактеризовано навчальну дисципліну “Теорія та методика фізичного виховання” як складову освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та впроваджено здоров’язбережувальної складової до змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти. Мета дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання” – озброїти здобувачів вищої освіти глибокими теоретичними і практичними основами фізичного виховання і спорту, а також навчити їх практично впроваджувати здоров’язбережувальні складові у майбутній професійній діяльності.

У ході нашого дослідження дійшли висновку, що вивчення дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання” у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати багатофункціональну професійну діяльність у

зкладах вищої освіти, формувати традиції і культуру здорового способу життя підростаючого покоління України.

У науковій статті доведено актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження.

Ключові слова: підготовка, майбутній учитель фізичної культури, заклад вищої освіти, здоров'язбережувальна складова.

Anastasova Olha Yuriivna Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Berdiansk State Pedagogical University, Schmidt St., 4, Berdiansk, 71100, tel.: (066) 80-62-672, <https://orcid.org/0000-0002-8966-8474>

HEALTH CARE COMPONENT IN THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. Numerous scientific studies show that modern innovative changes and Ukraine's entry into the European educational space have led to new requirements for the competence of future physical education teachers. The training of graduates in higher education institutions should fully ensure the formation of readiness of future teachers of physical culture for professional and pedagogical activities, self-improvement and self-development. The problem of training competent, responsible, competitive in the labor market specialists in physical culture, able to respond mobile to changes in the physical culture and educational space, is particularly acute for higher education institutions.

The article examines the problem of today, which encourages to change the requirements for the state of health and level of physical fitness of schoolchildren and students. Based on the analysis of valeological, psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of "training of future teachers of physical culture" is clarified their use in the educational process of secondary school.

The discipline "Theory and Methods of Physical Education" is characterized as part of the educational program for higher education in specialty 014.11 Secondary Education (Physical Education) and introduced a health component to the content of training future physical education teachers in higher education. The purpose of the discipline "Theory and Methods of Physical Education" is to equip higher education students with deep theoretical and practical foundations of physical education and sports, as well as teach them to implement health components in future professional activities.

In the course of our research we concluded that the study of the discipline "Theory and Methods of Physical Education" in the process of professional training of future physical education teachers contributes to the training of highly qualified professionals capable of performing multifunctional professional activities in higher education institutions.

The scientific article proves the relevance and feasibility of the chosen research problem.

Keywords: training, future physical education teacher, higher education institution, health component.

Постановка проблеми. Стан здоров'я і фізичного розвитку школярів та студентської молоді викликає сьогодні цілком зрозумілу тривогу в суспільстві. Погіршення стану здоров'я молодого покоління є результатом впливу не тільки соціально-економічних і екологічних чинників, а й наслідком серйозних недоліків в організації фізичного виховання дітей. Тому останніми роками система підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти піддавалася обґрунтованій критиці.

Перед системою вищої педагогічної освіти, яка покликана реагувати на потреби суспільства, актуалізуються завдання щодо підготовки нової генерації майбутніх учителів фізичної культури, здатних здійснювати оздоровчо-виховну роботу на високому професійному рівні в умовах Нової української школи, та забезпечувати вирішення низки проблем щодо залучення дітей і студентської молоді до занять фізичною культурою та формування у них здорового способу життя [4, 6, 8, 9].

Після входження України до єдиного європейського освітнього простору зростають вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту, до рівня їх професійних компетентностей та готовності реалізовувати набуті компетентності у майбутній педагогічній діяльності в закладах загальної середньої освіти, здатних володіти фаховими знаннями, вміннями та навичками, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів і творчо підходити до вирішення неординарних питань, тобто компетентних фахівців нового покоління, які готові до здійснення якісних фізкультурно-оздоровчих послуг в умовах концепції Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має багатоаспектне теоретичне висвітлення. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в багатьох працях вітчизняних дослідників.

Науковці (О. Ажиппо, О. Базильчук, Н. Белікова, М. Василенко, М. Данилевич, Є. Захаріна, Л. Іванова, А. Конох, Ю. Лянной, Є. Приступа, Л. Сущенко, О. Тимошенко та ін.) вказують, що головна мета освітньої політики в напрямі модернізації вищої фізкультурної освіти полягає в забезпеченні якості, фундаментальності, престижності, відповідності актуальним і перспективним потребам особистості та суспільства щодо інноваційного оновлення освітньої галузі в цілому й науково обґрунтованих змін змісту, форм і методів навчання майбутніх фізкультурних кадрів у закладах вищої освіти [5, С. 2].

Науковий інтерес для дослідження становили праці, у яких розкриваються питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності

(М. Верховська [1]; П. Джуринський [2]; К. Дроздова [3]; В. Дручик, [4]; Г. Остапенко, [7] та ін.).

Мета статті – охарактеризувати навчальну дисципліну “Теорія та методика фізичного виховання” як складову освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура); впровадження здоров’язбережувальної складової до змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні не існує єдиного погляду на розуміння проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

У зв’язку з тим, що у нашому дослідженні будемо користуватися поняттям “підготовка майбутніх учителів фізичної культури”, на підставі глибокого аналізу психолого-педагогічної літератури, ми дотримуємося визначення, яке подає український науковець Л. Сущенко.

Вчена тлумачить підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту як “процес, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надати особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринках праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працювати в усіх ланках спортивного руху” [8, С. 28].

На основі аналізу наукової літератури підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядається нами як алгоритмізований суб’єкт-суб’єктний цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на отримання фундаментальних знань у галузі фізичної культури та формування умінь і навичок їх використання у освітньому процесі загальноосвітньої школи.

Основна мета професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти – підготовка кваліфікованого вчителя, зокрема спеціаліста з фізичної культури, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, який вільно володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи за фахом, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Дисципліна “Теорія та методика фізичного виховання” є обов’язковою навчальною дисципліною нормативної частини циклу професійної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура).

З метою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров’яформуючих технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи нами було включено змістові модулі у робочу програму дисципліни “Теорія та методика фізичного виховання”, яка розроблена старшим викладачем кафедри теорії та методики фізичного виховання Бердянського державного педагогічного університету С. Данило.

Мета дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання” – озброїти здобувачів вищої освіти глибокими теоретичними і практичними основами

фізичного виховання і спорту, а також навчити їх практично впроваджувати здоров'язбережувальні складові у майбутній професійній діяльності.

Досконало проаналізувавши навчальну програму з дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання”, нами розширено теми змістових модулів.

Навчальна програма дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання” складається з таких змістових модулів: теорії та методики фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна; основи системи фізичного виховання; специфічні засоби фізичного виховання; допоміжні засоби фізичного виховання; методи та принципи фізичного виховання; основи навчання руховим вмінням та навичкам; основи методики розвитку сили; основи методики розвитку швидкості; основи методики розвитку витривалості; основи методики розвитку спритності та гнучкості; соціально-педагогічне значення та завдання фізичного виховання дітей шкільного віку; фізичне виховання дітей шкільного віку; урочні форми занять; позаурочні форми занять; технологія планування, його функції та зміст; організація навчально-дослідної роботи студентів.

Дисципліна „Теорія та методика фізичного виховання” відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, і від змісту та якості викладання цього предмета багато в чому залежить готовність майбутніх учителів фізичного культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у закладах загальної середньої освіти.

При вивченні I змістового модулю передбачало формування у майбутніх учителів фізичної культури розуміння змісту фізичного виховання з позиції оздоровчого значення фізичного виховання для формування здоров'я в усіх його аспектах.

Змістовий модуль II містить такі теми: „Специфічні засоби фізичного виховання”, „Допоміжні засоби фізичного виховання”.

Отже, при вивченні теми “Допоміжні засоби фізичного виховання” розширювалося коло питань щодо розкриття їхньої сутності і значення у формуванні культури здоров'я школярів.

До II змістового модулю ми включили тему “Вплив природних сил і гігієнічних факторів на здоров'я школярів”, знання з даної теми відіграють значну роль у формуванні культури здоров'я школярів і студентів. Дана тема розкриває питання: гігієна фізичного виховання дітей. Методика гігієнічної оцінки уроку фізичної культури. Гігієнічні вимоги до місць проведення занять фізичною культурою. Гігієнічні вимоги до організації харчування дітей. Фактори та умови навколишнього середовища, що впливають на формування здоров'я дітей. Природні сили як самостійні засоби оздоровлення. Поняття загартування. Основні правила і прийоми загартування.

Змістовий модуль III складається з теми: „Методи та принципи фізичного виховання”.

У змістовий модуль III нами додано таку тему: “Механізми оздоровчого впливу фізичних вправ на організм людини”, яка включає питання: оздоровчий вплив фізичних вправ на опорно-руховий апарат, оздоровчий ефект фізичних

вправ на серцево-судинну, м'язову, дихальну системи організму, поняття гіподинамії. Фактори, які характеризують оздоровчу ефективність впливу фізичних вправ: санітарно-гігієнічні, метеорологічні, матеріальні, комплексний вплив всіх засобів фізичного виховання.

Змістовий модуль V розкриває такі теми: „Основи методики розвитку сили”, „Основи методики розвитку швидкості”.

Змістовий модуль VI містить такі теми: „Основи методики розвитку витривалості”, „Основи методики розвитку спритності та гнучкості”.

В змістові модулі нами впроваджено такі теми: “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку гнучкості”, “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку сили”, “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку витривалості”.

Тема “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку гнучкості” містить такі питання: характеристика оздоровчої гімнастики – стретчинга. Оздоровчий вплив стретчингу на опорно-руховий апарат, нервову та м'язові системи. Причини погіршення прояву гнучкості. Визначення функціонального стану хребта і суглобів за допомогою функціонально-рухових тестів. Характеристика комплексів вправ на розвиток гнучкості: на поставу, комплекс вправ для пальців, для шийного відділу хребта, вправи для хребта, вправи для кульшових, гомілково-стопному суглобах.

Тема “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку сили” розкриває такі питання: врахування навантаження, кількості повторень вправ; інтенсивності; чергування роботи і відпочинку. Розвиток основних м'язових груп: оздоровчі вправи з протидією рук для розвитку сили м'язів шиї. Характеристика вправ м'язів рук і плечового поясу і опорно-рухового апарату. Самоконтроль. Оптимізація навантаження під час виконання силових вправ.

Тема “Особливості оздоровчої спрямованості розвитку витривалості” розкриває такі питання: характеристика вправ аеробного спрямування. Методичні рекомендації до виконання циклічних вправ загальної витривалості. Оздоровчі програми аеробного спрямування. Визначення оптимальної ЧСС під час занять оздоровчої спрямованості.

Змістовий модуль VII містить тему: „Соціально-педагогічне значення та завдання фізичного виховання дітей шкільного віку”.

Тему „Соціально-педагогічне значення та завдання фізичного виховання дітей шкільного віку” ми намагалися зорієнтувати таким чином, щоб наблизити до майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури, урахувавши її сучасні особливості й специфіку в контексті виховання учнів Нової української школи.

До VII змістового модулю ми додали тему “Модель навчального закладу – Школа сприяння здоров'ю”. Тема включає такі питання: цілі та завдання школи сприяння здоров'ю. Характеристика підсистем: управлінської, дидактичної, виховної, науково-методичної, громадсько-педагогічної. Зміст соціально-психологічної, медико-валеологічної служби та інформаційно-методичне забезпечення.

В змістовий модуль VIII “Фізичне виховання дітей шкільного віку” нами було введено тему: “Оптимізація навантаження на уроках фізичної культури з оздоровчим спрямуванням”, яка містить такі питання: поняття “Фізичне навантаження”, характеристика інтенсивності та обсягу навантаження. Прийоми регулювання навантаження. Характеристика інтегрального показнику стану організму. Методики вивчення ЧСС на уроках фізичної культури з оздоровчим спрямуванням. Показники перевтоми. Загальна щільність уроку. Характеристика моторної щільності уроку.

Змістовий модуль X містить тему: „Позаурочні форми занять”.

Важливе значення у змісті даної дисципліни відіграє впроваджена нами тема “Фізкультурно-оздоровча робота у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи”.

Тема “Фізкультурно-оздоровчі заходи” розкриває такі питання: сутність фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Фізкультурно-оздоровчі заходи у режимі навчального дня (гімнастика до занять, фізкультхвилинки на загальних уроках, рухливі перерви, перерва “здоров’я”, “година рухової активності” (форма роботи групи продовженого дня) та позакласні фізкультурно-оздоровчі заходи (фізкультурно-оздоровчі свята, спортивно-масові заходи). Методика проведення фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня. Методичні рекомендації щодо проведення фізкультурно-оздоровчих свят та спортивно-масових заходів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновки. В ході нашого дослідження доведено, що майбутні учителі фізичної культури при вивченні дисципліни „Теорія та методика фізичного виховання” здобувають необхідну теоретико-методичну підготовку щодо формування, збереження й зміцнення здоров’я школярів в усіх його аспектах, яка дозволяє на якісно новому рівні організовувати заняття з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у оцінці готовності майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров’язбережувальних технологій в закладах загальної середньої освіти.

Література:

1. Верховська М. В. Готовність учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів як педагогічна проблема / М. В. Верховська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя, 2014. – Вип. 34 (87). – С. 405–412.
2. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров’язбережувальної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ "ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. – 559 с.
3. Дроздова К. В. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування здоров’язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів. Наука і освіта. 2015. – № 9. – С. 45–50.

4. Дручик В. Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Акад. рекреаційних технологій і права. Київ, 2017. – 172 с.

5. Дутчак Ю. В. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Дутчак. – Київ, 2021. – 40 с.

6. Карасевич С. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти : монографія / С. А. Карасевич ; Міністерство освіти і науки України ; Уманський держ. пед. унів-т імені Павла Тичини. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – 204 с. – С. 6.

7. Остапенко Г. О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального освітнього середовища загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Остапенко ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2013. – 20 с.

8. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

9. Самсутіна Н. М. Методичні засади формування професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури : монографія / Н. М. Самсутіна ; Міністерство освіти і науки України ; Бердянський державний педагогічний університет – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2014. – 192 с.

References:

1. Verkhovs'ka M. V. (2014). Ghotovnistj uchytelja fizychnoji kuljтуры do vykorystannja fizkuljturno-ozdorovchykh tekhnologhij u roboti z uchnjamy zaghaljnoosvitnykh navchaljnykh zakladiv jak pedaghoghichna problema [Readiness of a physical education teacher to use physical culture and health technologies in working with students of secondary schools as a pedagogical problem]. *Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, vol. 34 (87), 405–412 [In Ukrainian].

2. Dzhuryns'kyj P. B. (2013). Teoretychni i metodychni zasady pidghotovky majbutnikh uchyteliv fizychnoji kuljтуры do zdorov'jazberezhuvaljnoji profesijnoji dijaljnosti [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of physical culture for health-preserving professional activity]. *Doktor's thesis*. Odesa [In Ukrainian].

3. Drozdova K. V. (2015). Pidghotovka majbutnikh uchyteliv fizychnogho vykhovannja do formuvannja zdorov'jazberezhuvaljnykh navychok i vminj u molodshykh shkoljariv [Preparation of future teachers of physical education for the formation of health skills and abilities in junior high school students]. *Nauka i osvita*. no. 9, pp. 45–50. [In Ukrainian].

4. Druchyk V. D. (2017). Pidghotovka majbutnikh uchyteliv fizychnoji kuljтуры do vprovadzhennja zdorov'jazberezhuvaljnykh tekhnologhij u starshij shkoli [Preparing future physical education teachers for the introduction of health technologies in high school]. *Candidate's thesis*. Kyjiv [In Ukrainian].

5. Dutchak YU. V. (2021). Systema zabezpechennja jakosti profesijnoji pidghotovky majbutnikh maghistriv serednjoji osvity z fizychnoji kuljтуры [Quality assurance system for professional training of future masters of secondary education in physical culture]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyjiv [In Ukrainian].

6. Karasyevych S. A. (2018). *Pidghotovka majbutnikh uchyteliv fizychnoji kuljтуры do fizkuljturnosportyvnoji dijaljnosti u zakladakh zaghaljnoji serednjoji osvity* [Preparation of future teachers of physical culture for physical culture and sports activities in general secondary education institutions]. S. A. Karasyevych. Umanj : VPC “Vizavi” [In Ukrainian].

7. Ostapenko H. O. (2013). Formuvannja ghotovnosti majbutnikh uchyteliv fizychnoji kuljтуры do orghanizaciji zdorov'jazberezhuvaljnogho osvitnjogho seredovyshha zaghaljnoosvitnjoji shkoly [Forming the readiness of future physical education teachers to organize a healthy educational environment of secondary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyjiv [In Ukrainian].

8. Sushchenko L. P. (2003). *Profesijna pidghotovka majbutnikh fakhivciv fizychnogho vykhovannja ta sportu (teoretyko-metodologichnyj aspekt)* [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect)]. L. P. Sushchenko. Zaporizhzhja : Zaporizkyj derzhavnyj universytet [In Ukrainian].

9. Samsutina (2014). *Metodychni zasady formuvannja profesijnykh funkcionaljnykh kompetentnostej majbutnikh uchyteliv fizychnoji kuljтуры* [Methodical bases of formation of professional functional competences of future teachers of physical culture]. N. M. Samsutina. Berdyans'k : FO-P Tkachuk O.V [In Ukrainian].

УДК 37.014.53

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-119-128](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-119-128)

Андросчук Ірина Василівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА

Анотація. У статті висвітлено проблему педагогічної творчості. Зазначено, що творчість виступає дієвим засобом самореалізації педагога у професійній діяльності, його професійного зростання та удосконалення. Уточнено сутність поняття «творча особистість», яке визначають як суб'єкта інтеграції творчих соціальних відносин та творчої діяльності, якій притаманні розвинені творчі якості, що забезпечують створення суспільно значущих, нових результатів; особистість, що реалізує творчі процеси мислення і діяльності, результатом яких є створення нового, того, що не відображено у вихідних умовах. За результатами аналізу наукової літератури виокремлено особливості педагогічної творчості: активність всіх учасників освітнього процесу, творче збагачення особистості на всіх етапах освітнього процесу; конструктивна взаємодія й обмін життєвим досвідом, знаннями з подальшою можливістю самореалізації особистості; багатоваріантність та альтернативність у вирішенні освітніх завдань; створення ситуації успіху, задоволеність освітнім процесом всіх його учасників. Зазначено, що для успішного формування творчої особистості майбутнього педагога доцільно враховувати такі параметри: інтерес до педагогічного процесу, чутливість до педагогічних проблем й оперативність щодо їх вирішення, що забезпечує розвиток науково-педагогічного стилю мислення; широту кругозору та вміння узагальнювати, що відображаються у мисленнєвих діях й сприяють розв'язанню педагогічних завдань. Наголошено на важливості врахування чинників перетворення педагогічної діяльності у творчу, зокрема: усвідомлення себе як учасника творчої педагогічної взаємодії; розуміння сутності та значення педагогічної творчості в освітньому процесі; усвідомлення себе як творчої особистості, здатної до нестандартних рішень. Відмічено, що творчість є важливою складовою освітнього процесу, показником високого рівня педагогічної майстерності і проявляється у різних видах діяльності викладача: навчальній, методичній, виховній, науково-дослідницькій, що потребує пізнавальної активності викладача.

Ключові слова: творчість, творча особистість, педагогічна творчість, показники, викладач, освітній процес.

Androshchuk Iryna Vasylivna Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Technological and Professional Education and Decorative Arts, Khmelnytskyi National University, Instytut's'ka St., 11, Khmelnytskyi, 29016, <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>

PEDAGOGICAL CREATIVITY: ITS ESSENCE AND CHARACTERISTICS

Abstract. The article deals with the problem of pedagogical creativity. Creativity is shown as an effective tool of teachers' professional self-realization, professional growth and development. The concept of "creative personality" is defined as a) an actor in the integration of creative social relations and creative activity, which is characterized by well-developed creative qualities leading to new, socially significant results; b) an individual who directs his or her thinking and activity at creating something new, that is not reflected in the original conditions. A detailed analysis of relevant scientific sources allows identifying the characteristics of pedagogical creativity (involvement of all actors in the educational process; creative personal development at all stages of the educational process; constructive interaction and exchange of life experience and knowledge leading to self-realization; multiple alternatives in solving educational problems; success in new situations; satisfaction on the learning process). The following parameters are crucial to ensure creative development of future teachers: interest in the pedagogical process; sensitivity to pedagogical problems and efficiency in solving them due to a scientific-pedagogical style of thinking; erudition and generalization ability, reflected in thinking initiatives and contributing to solving pedagogical problems. Emphasis is also placed on the factors in transforming pedagogical activity into creative activity: recognizing oneself as a participant in creative pedagogical interaction; understanding the essence and importance of pedagogical creativity in the educational process; seeing oneself as a creative person capable of non-standard solutions. The article concludes that creativity is an important component of the educational process, which indicates high levels of pedagogical skills. It is manifested in various (instructional, methodical, educational, cognitive, research-based) activities of teachers.

Keywords: creativity, creative personality, pedagogical creativity, indicators, teacher, educational process.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в галузі освіти потребують підготовки творчого, ініціативного викладача, здатного критично мислити й приймати рішення в нестандартних ситуаціях, з високим рівнем пізнавальної активності та педагогічної майстерності. Викладач має бути готовим до впровадження інновацій в освітній процес, використання передового педагогічного досвіду, розвивального потенціалу освітнього середовища на засадах конструктивної взаємодії. Саме творчість виступає дієвим засобом вирішення означених завдань та сприяє самореалізації педагога у професійній

діяльності, його професійному зростанню та удосконаленню. Лише творчий педагог здатний забезпечити розвиток творчої особистості своїх вихованців з врахуванням її індивідуальних особливостей, підготовку майбутнього фахівця, здатного до знаходження творчих рішень у вирішенні професійних завдань. В контексті цього постає необхідність у з'ясуванні сутності поняття «педагогічна творчість» та визначенні основних підходів щодо показників педагогічної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості є предметом вивчення багатьох науковців та дослідників. Для її висвітлення і характеристики поняття «педагогічна творчість» потрібно проаналізувати такі базові категорії як «творчість» та «творча особистість». Психолого-педагогічним й філософським аспектам розвитку творчої особистості присвячені праці Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Р. Грановської, В. Моляко, М. Поташник, В. Рибалка, Н. Тализіної; різні аспекти творчої діяльності педагога висвітлені в працях О. Абдуліної, О. Вознюка, Н. Кічук, Л. Кондрашової, Л. Лузіної, Н. Сегеди, С. Сисоевої та інших; взаємозалежність педагогічної творчості з педагогічної майстерністю приділена увага у працях О. Антонової, І. Зязюна, Н. Тарасович та ін. Характеризуючи творчість як визначальний чинник педагогічної діяльності, Л. Лузіна наголошує на важливості підготовки у закладах вищої освіти творчого педагога, якому притаманні особливості творчої особистості, специфічне ставлення до педагогічної діяльності як творчого процесу [6]. На думку М. Нікандрова педагогічна творчість інтегрує в собі творчу діяльність викладача та творчу діяльність його учнів у тісній взаємодії, що обумовлює їх розвиток і саморозвиток. Адже саме від рівня його професійної компетентності, здатності до знаходження творчих рішень або відповідей на чітко визначені конкретні та абстрактні проблеми на основі ідентифікації та застосування даних залежить ефективність освітнього процесу. Творчий розвиток учасників педагогічної взаємодії, успішність підготовки майбутніх фахівців. Загалом науковці й дослідники сходяться на тому, що педагогічна творчість є однією з категорій педагогіки творчості, яка забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу у педагогічній взаємодії. Саме забезпечення конструктивної взаємодії в освітньому процесі на засадах творчого партнерства, співпраці обумовлює актуальність означеної проблеми.

Мета статті полягає в характеристиці поняття «педагогічна творчість» та визначенні основних підходів щодо показників педагогічної творчості.

Методологічну основу статті становлять загальнонаукові методи, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та систематизація, що дали змогу вивчити та схарактеризувати сутність поняття «педагогічна творчість», виокремити основні показники педагогічної творчості, сформулювати загальні висновки.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи поняття «педагогічна творчість», перш за все мають на увазі творчу особистість педагога, яка творчо реалізує завдання професійної діяльності. Дослідження психологічних особливостей творчої особистості, вивчення її індивідуальних характеристик й

соціальних аспектів розвитку уможлиблюють виокремлення структури та рівня сформованості творчих здібностей, особливостей їх проявів. І це закономірно, адже цілісний і системний розвиток творчої особистості можливий лише за умови чіткого уявлення про природу творчості. На думку С. Сисоевої важливим чинником творчої особистості є наявність соціального аспекту. Це обумовлено тим, що особистість є системною якістю індивіду, а творча особистість є підсистемою особистості, яка характеризується сукупністю творчих проявів й забезпечує успіх у творчій діяльності. Відповідно на формування творчої особистості значною мірою впливають соціальні закономірності, що відображають історичні умови суспільного розвитку й становлення творчої особистості у відповідних умовах. Не менш важливим є врахування того, що творча особистість формується лише у творчій діяльності та передбачає соціальне включення у суспільні відносини. Саме тому формування та розвиток творчої особистості доцільно розглядати з позиції історичного розвитку людства, враховуючи закони розвитку суспільства [9, С. 26-27].

У цьому аспекті особливої актуальності набуває визначення показників творчої особистості педагога, яка дають змогу цілісно схарактеризувати творчість. О. Губенко [4] та Л. Дорфман [5] до показників творчості відносять:

- здатність до емпатії (творчий процес обов'язково передбачає здатність розуміти точку зору іншої людини, її ціннісні орієнтації, потреби);
- вміння дистанціюватися від ситуації (вміння виходити за межі, норми й встановлені правила щодо вирішення тих чи інших завдань, не використовувати шаблонні рішення);
- активність особистості (творчість характеризується різними аспектами діяльності особистості й не може бути притаманна лише окремому напрямку, тобто творчість є багатовимірним поняттям);
- здатність до висування гіпотез (творчі особистості здатні встановлювати взаємозв'язки між різними явищами та процесами, базуючись на гіпотетичному сприйнятті оточуючого світу);
- підвищена чутливість та імпульсивність; підвищена емоційність.

Я. Пономарьов виокремлює такі творчі якості особистості: надзвичайна напруженість, висока вразливість, інтуїція, фантазія, цілісність сприйняття, відхилення від шаблонного мислення, оригінальність, працездатність, висока самоорганізація та ін. Основними рисами творчої особистості на думку О. Лука є імпульсивність, готовність до ризику, пізнавальна активність, незалежність суджень, критичність суджень та ін. Не менш важливими показниками творчої особистості, як зазначає З. Петросинський, є гнучкість розуму, незалежність суджень, уміння бачити проблему, захоплення справою [8; 9].

В контексті цього творчу особистість визначають як суб'єкта інтеграції творчих соціальних відносин та творчої діяльності, якій притаманні розвинені творчі якості, що забезпечують створення суспільно значущих, нових результатів (В. Андреев); особистість, що реалізує творчі процеси мислення і діяльності, результатом яких є створення нового, того, що не відображено у вихідних умовах (Г. Нойнер, В. Калвейт) [9, С. 29-30].

Більшість науковців сходяться на думці, що основним показником творчої особистості є творчі здібності, так як саме вони дають змогу створювати нові й оригінальні продукти діяльності, що обумовлює її результативність. Відмітимо, що творчі здібності є інтегративним поняттям, яке в собі вміщує знання, уміння й навички, що зреалізовані у певному виді діяльності; уяву й мислення, емоції та відчуття. На думку Дх.А. Чамберса провідним показником творчої особистості є інтеграція високого рівня вимогливості з потребою в інтелектуальній праці.

Основою творчої особистості, на думку С. Сисоевої, є креативність, яка детермінується через творчу активність у перетворюючій та пошуковій діяльності [9, С. 49]. Саме креативність, на думку науковців, виступає системоутворювальним компонентом успішної професійної діяльності викладача. Відмітимо, що на сьогодні є різні підходи до трактування поняття «креативність»:

- здібність, що характеризується уміннями швидко й нестандартно вирішувати завдання;
- характеристика, що визначає продуктивність мислення та інтелекту;
- системна якість інтелекту особистості;
- особливість психіки особистості, що забезпечує здатність до продуктивних перетворень в діяльності.

Цікавим фактом є те, що в психології розмежовують поняття «креативна особистість» та «творча особистість». Зокрема креативною називають ту особистість, яка характеризується специфікою когнітивної сфери, внутрішніми передумовами до творчої діяльності, наділена певними особистісними утвореннями, нейрофізичними задатками, які обумовлюють її творчу активність. Тобто її пошукова та перетворювальна діяльність не стимулюється ззовні, а є наслідком внутрішніх чинників. Основними показниками креативності виокремлюють:

- здатність генерування й продукувати ідей;
- здатність визначати та формулювати проблеми;
- гнучкість мислення;
- здатність нестандартно реагувати на проблему;
- здатність аналізувати й синтезувати проблеми;
- здатність до удосконалення.

Творчою називають ту особистість, яка є креативною та внаслідок відповідних зовнішніх впливів, додаткових мотивів було активізовано її творчий потенціал, що забезпечує досягнення творчих результатів у певних видах творчої діяльності.

До основних параметрів педагогічної креативності О. Антонова [1; 2] відносить здатність до здійснення творчого підходу в педагогічній діяльності, безперервного розвитку творчого педагогічного досвіду, проектувати та зреалізовувати творчу стратегію педагогічної діяльності [1, С. 49]. Однак існує й інший підхід, відповідно до якого, педагогічну креативність розглядають з позиції педагогічної спрямованості викладача, що передбачає альтернативність і

гнучкість мислення, уміння вирішувати конкретні педагогічні завдання різними способами, враховуючи особливості освітнього середовища, індивідуальні характеристики учасників педагогічної взаємодії. Враховуючи це, важливо в процесі підготовки майбутніх педагогів формувати у них установку й відношення до педагогічної діяльності як до творчої.

На наше переконання, творчість полягає не лише в здатності педагога створювати об'єктивно нове, тобто те, чого раніше не існувало, а й суб'єктивно нове – те, що існувало раніше, але використовувалося в інших умовах, з іншою метою. Науковцями педагогічна творчість потрактовується як оригінальне та високо ефективне вирішення викладачем освітніх завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання; як модель діяльності, що базується на випереджувальних підходах, інноваційних способах діяльності з урахуванням логіки освітнього процесу й особливостей розвитку творчої особистості [2; 3; 7; 8].

В контексті цього педагогічна творчість, перш за все, є особливим видом педагогічної діяльності що спрямований на формування та розвиток творчих здібностей кожного вихованця та характеризується наявністю певної проблемної ситуації або протиріч; об'єктивними і суб'єктивними умовами для творчості; оригінальністю й новизною самого процесу та його результатів; прогресивністю ідей та їх інноваційним характером; взаємообумовленістю розвитку вихованця і педагога. Відповідно до цього результатом педагогічної творчості можуть бути нові навчальні технології, оригінальне конструювання освітнього процесу, оригінальні виховні ідеї, форми і методи викладання і виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом, що забезпечують творчий розвиток вихованців.

Відмітимо, що педагогічна творчість обумовлює необхідність розвиненого творчого мислення, здатності педагога нестандартно мислити, бачити те, чого не бачать інші; здатності до педагогічної імпровізації; сформованого індивідуального педагогічного стилю; сприятливих умов для творчості. Ці показники не лише характеризують педагогічну творчість, а й лежать в основі самовдосконалення та саморозвитку педагога, розкривають його творчий потенціал через здатність генерувати нові ідеї, проектувати освітній процес з врахуванням передового педагогічного досвіду, інноваційних технологій. Тому педагогічна творчість обов'язково передбачає відкритість викладача до всього нового, альтернативність у пошуку способів найбільш ефективного вирішення завдань освітнього процесу. У наукових працях педагогічна творчість розглядається часто з позиції вирішення педагогічних завдань у динамічних умовах освітнього процесу. Викладач постійно розв'язує типові й нетипові ситуації на різних етапах педагогічної взаємодії, що дає змогу опанувати досвідом творчої педагогічної діяльності.

Значимо, що творча діяльність викладача як і будь-який інший вид діяльності інтегрує у собі:

- безпосередньо сам творчий процес;
- продукт цієї творчої діяльності;

- учасників творчого процесу;
- освітнє середовище, де відбувається творчий процес;
- умови, в яких відбувається творчий процес;
- результат творчої діяльності.

Цікавим є підхід О. Вознюка, який педагогічну творчість розглядає з позиції синергетичної парадигми освіти, яка базується на концепції функціональної асиметрії півкуль. На думку науковця такі поняття як «творчість», «обдарованість» та «інтелект» мають між собою генетичний зв'язок, що реалізується від обдарованості (характеризується функціями правої півкулі головного мозку й емоційно-образним сприйняттям навколишньої дійсності) до інтелектуальності (характеризується функціями лівої півкулі головного мозку й абстрактно-логічним сприйняттям дійсності), від інтелектуальності до творчості (інтеграція функцій правої та лівої півкуль головного мозку) [9, С. 15-16].

За результатами аналізу наукових джерел, можна виокремити такі особливості обдарованості:

- домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- творча активність, що характеризується дослідницьким спрямуванням;
- здатність знаходити неординарні, оригінальні способи вирішення завдань;
- здатність до прогнозування [8; 10].

Відмітимо, що обдарованість є своєрідною якісною сукупністю здібностей особистості, які є визначальними для досягнення успіху в тій чи іншій діяльності. Найвищий рівень обдарованості в певній галузі називають талантом, а найвищий рівень вияву творчого потенціалу та здібностей особистості, що дає змогу створювати якісно нові, унікальні результати діяльності в тій чи іншій галузі потрактовують як геніальність [10]. Враховуючи це, можна стверджувати, що творча особистість, зокрема і педагог, в своєму розвитку проходить певні етапи, що визначаються рівнем прояву здібностей, чинниками, які обумовлюють творчу діяльність активністю особистості та ін.

Результати аналізу наукової літератури [2; 3; 4; 7; 8; 9] дають змогу виокремити особливості педагогічної творчості:

- активність всіх учасників освітнього процесу;
- творче збагачення особистості на всіх етапах освітнього процесу;
- конструктивна взаємодія й обмін життєвим досвідом, знаннями з подальшою можливістю самореалізації особистості;
- багатоваріантність та альтернативність у вирішенні освітніх завдань;
- створення ситуації успіху, задоволеність освітнім процесом всіх його учасників.

При цьому особливість педагогічної творчості виявляється також у її спрямованості на розвиток особистості здобувача вищої освіти як активного учасника творчого процесу. Педагогічна творчість сама по собі не виникає, а тому потребує сприятливого освітнього середовища, позитивного емоційно-психологічного клімату. Педагогічна творчість завжди характеризується

прагненням до найвищої результативності своєї діяльності, створенням передового педагогічного досвіду, високим рівнем педагогічної майстерності, високим рівнем загальної культури.

Відмітимо, що для успішного формування творчої особистості майбутнього педагога, доцільно враховувати такі параметри: інтерес здобувача до педагогічного процесу, чутливість до педагогічних проблем й оперативність щодо їх вирішення, що забезпечує розвиток науково-педагогічного стилю мислення; широту кругозору та вміння узагальнювати, що відображаються у мисленнєвих діях й сприяють розв'язанню педагогічних завдань. При цьому важливо враховувати чинники перетворення педагогічної діяльності у творчу, зокрема: усвідомлення себе як учасника творчої педагогічної взаємодії; розуміння сутності та значення педагогічної творчості в освітньому процесі; усвідомлення себе як творчої особистості, здатної до нестандартних рішень.

Наголосимо, що творчість є важливою складовою освітнього процесу, показником високого рівня педагогічної майстерності і проявляється у різних видах діяльності викладача: навчальній, методичній, виховній, науково-дослідницькій. Саме тому у педагогічній творчості важливою є пізнавальна активність викладача. Крім того педагогічна творчість характеризується динамічністю, адже реалізується на всіх етапах професійної діяльності: на етапі цілепокладання, планування й підготовки до занять, під час реалізації проекту заняття, внесення коректив у педагогічну діяльність відповідно до педагогічної ситуації та одержаних результатів.

Висновки. Таким чином, з'ясовано, що педагогічна творчість виступає перш за все як процес оригінального та успішного розв'язання викладачем освітніх завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання. Особливості педагогічної творчості полягають у активності всіх учасників освітнього процесу, творчому збагаченні учасників педагогічної взаємодії; конструктивній взаємодії й обміні життєвим досвідом, знаннями з подальшою можливістю самореалізації особистості; багатоваріантності й альтернативності у вирішенні освітніх завдань; створенні ситуації успіху, задоволенні освітнім процесом всіх його учасників; спрямованості на розвиток особистості здобувача вищої освіти як активного учасника творчого процесу. Результатом педагогічної творчості можуть виступати нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи викладання і виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом, що забезпечують творчий розвиток вихованців. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні теорій та концепцій творчої діяльності та обґрунтуванні методики організації творчої діяльності учасників педагогічної взаємодії.

Література:

1. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О.Є. Антонова // Нові технології навчання. – 2011. – № 69. – С. 11–17.
2. Антонова О.Є. Технологія розвитку творчої особистості майбутнього педагога у процесі викладання педагогічних дисциплін / О.Є. Антонова // Социальные технологии: Актуальные вопросы теории и практики: Международный Межвузовский сборник научных работ. – 2005. – № 28. – С. 13–22.

3. Гончарук М. Психолого-педагогічні аспекти визначення педагогічної творчості учителя / М. Гончарук, С. Комісарова, Т. Яценюк // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2008. – № 1-2. – С. 118.
4. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
5. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
6. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л.М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
7. Лупак Н. Педагогічна творчість як наукова (фахова) проблема / Н. Лупак // Молодь і ринок. – 2014. – № 7. – С. 37–41.
8. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / Н.В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 427 с.
9. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
10. Туриніна О. Л. Психологія творчості / О.Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.

References

1. Andrushenko, V. P., Sysoieva, S. O., & Huzii, N. V. (2005). *Pedahohichna tvorchist: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii* [Pedagogical creativity: methodology, theory, technologies]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Antonova, O. Ye. (2005). *Tekhnolohiia rozvytku tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha u protsesi vykladannia pedahohichnykh dystsyplin* [A technology of developing future teacher's creative personality through teaching pedagogical courses]. *Sotsialnye tekhnologii: Aktualnye voprosy teorii i praktiki: Mezhdunarodnyi Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh rabot – Social Technologies: Topical Issues of Theory and Practice: International Inter-University Collection of Scientific Papers*, 28, 13–22 [in Ukrainian].
3. Antonova, O. Ye. (2011). *Pedahohichna kreatyvnist u strukturi pedahohichnoi obdarovanosti vchytelia* [Pedagogical creativity in the structure of teacher's pedagogical talent]. *Novi tekhnolohii navchannia – New Teaching Technologies*, 69, 11–17 [in Ukrainian].
4. Dorfman, L. Ya., & Kovaleva, H. V. (1999). *Osnovnye napravleniya issledovaniy kreativnosti v nauke i iskusstve* [The main areas of research on creativity in science and art]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*, 2, 101–106 [in Russian].
5. Honcharuk, M., Komisarova, S., & Yatseniuk, T. (2008). *Psykhologo-pedahohichni aspekty vyznachennia pedahohichnoi tvorchosti uchytelia* [Psycho-pedagogical aspects of revealing pedagogical creativity in teachers]. *Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii – Education in the Region. Political Science. Psychology. Communications*, 1-2, 118 [in Ukrainian].
6. Hubenko, O. V. (1999). *Fenomen intuitsii ta intelektualnoi tvorchosti* [The phenomenon of intuition and intellectual creativity]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 7, 10–14 [in Ukrainian].
7. Huzii, N. V. (2015). *Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitianskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy* [Pedagogical creativity, skills, professionalism in the system of teacher training: achievements, pursuits, prospects]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
8. Lupak, N. (2014). *Pedahohichna tvorchist yak naukova (fakhova) problema* [Pedagogical creativity as a scientific (professional) problem]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 7, 37–41 [in Ukrainian].

9. Luzyna, L. M. (1986). *Formirovanie tvorcheskoi individualnosti uchytelia v pedagogicheskom vuze [Shaping teachers' creative individuality in pedagogical universities]*. Tashkent: FAN [in Russian].
10. Turynina, O. L. (2007). *Psykhologhiia tvorchosti [The psychology of creativity]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

УДК 373.2.091

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-129-141](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-129-141)

Апрелєва Ірина Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, пров. Руставелі 7, м. Харків, 61001, <https://orcid.org/0000-0002-3012-7630>

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОГРАМ РОЗВИТКУ ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Анотація. У статті здійснено аналіз державних базових програм розвитку дитини рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в закладах дошкільної освіти.

Визначено основні шляхи здійснення реформування освітньої системи України у світлі її інтеграції у європейський освітній простір, упровадження освітньої реформи «Нова Українська школа». У хронологічному порядку наведено історію наукової розробки ідей особистісно орієнтованого навчання, особливості їх упровадження в систему роботи з дошкільниками як підґрунтя педагогіки партнерства.

Надано характеристику принципів та ідей педагогіки партнерства, розкрито їх сутність, з'ясовано умови їх ефективної реалізації в освітньому процесі сучасного закладу освіти. Автором окреслені вимоги щодо формування у вихованців функцій, які визначають особливості взаємодії в системі дорослий – дитина під час організації освітньої діяльності.

Перелічено вихідні положення, яких дотримуються авторські колективи програм, з метою відповідності останніх вимогам педагогіки партнерства.

Автором проведено стислий аналіз відповідності цілей програм, розроблених для закладів дошкільної освіти вимогам педагогіки партнерства. Здійснено порівняльну характеристику реалізації принципів педагогіки партнерства в системі дитина – педагог – батьки чинних програм.

Окремо визначено особливості застосування ігор та упровадження сучасної моделі навчання в грі з метою дотримання ідей педагогіки партнерства. Підкреслено роль психологічної складової у процесі реалізації ідей педагогіки партнерства. Визначено роль рефлексії, емпатії, психологічної підтримки дошкільників у процесі освітнього процесу, який побудовано на основі принципів педагогіки партнерства.

Автором перелічено вимоги, що їх висувають до особистості педагога, який упроваджує у свою професійну діяльність принципи та ідеї педагогіки партнерства. Окремо розкрито поняття «педагогічна доброта» як спосіб втілення особистісного підходу до дітей.

У статті зроблено висновки про практичну доцільність перебудови освітнього процесу відповідно до принципів педагогіки партнерства. Окреслено

перспективи подальшої роботи над цим питанням шляхом упровадження технології формування творчої особистості.

Ключові слова: особистісно орієнтована технологія, педагогіка партнерства, державна базова програма; рефлексія; педагогічна доброта; ситуація успіху; особистісно орієнтована педагогічна ситуація.

Aprieliava Iryna Viktorovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of theory and methods of preschool education Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, 61001, <https://orcid.org/0000-0002-3012-7630>

ANALYSIS OF CURRENT CHILD DEVELOPMENT PROGRAMS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF PEDAGOGY OF PARTNERSHIP

Abstract. The article contains an analysis of the national basic programs for the development of children, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for selection in the foundations of preschool education.

The main ways of reforming the educational system of Ukraine in the light of its integration into the European educational space, the implementation of educational reform "New Ukrainian School" are identified. The history of scientific development of ideas of personality-oriented learning, features of their introduction into the system of work with preschoolers as a basis of partnership pedagogy is given in chronological order.

The principles and ideas of partnership pedagogy are described, their essence is revealed, the conditions of their effective realization in the educational process of a modern educational institution are clarified. The author outlines the requirements for the formation of pupils' functions, which determine the features of interaction in the system of adult - child during the organization of educational activities. Changes have been made to the provisions, which are supported by the author's teams of programs, with the method of the validity of the remaining pedagogical partnerships.

The author conducted a brief analysis of the compliance of the goals of the programs developed for preschool institutions with the requirements of partnership pedagogy. A comparative description of the implementation of the principles of partnership pedagogy in the system of child - teacher - parents of existing programs.

The characteristics of the use of games and the introduction of a modern model of learning in the game in order to comply with the ideas of partnership pedagogy are identified. The role of the psychological component in the process of implementing the ideas of partnership pedagogy is emphasized. The role of reflection, empathy, psychological support of preschoolers in the educational process, which is based on the principles of partnership pedagogy, is determined.

The author lists the requirements for the personality of a teacher who implements in his professional activity the principles and ideas of partnership pedagogy. The

concept of "pedagogical kindness" as a way of embodying a personal approach to children is revealed separately.

The article draws conclusions about the practical feasibility of restructuring the educational process in accordance with the principles of partnership pedagogy. Prospects for further work on this issue by introducing the technology of forming a creative personality are outlined.

Keywords: personality-oriented technology, pedagogy of partnership, state basic program; reflection; I-concept; pedagogical kindness; success situation; personality-oriented pedagogical situation.

Постановка У зв'язку із осучасненням вітчизняної системи освіти, вченими переосмислюється організація навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти з позиції нових концептуальних підходів: діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного. На думку О. Пехоти, головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить у площині вирішення проблем розвитку особистості дитини та педагога, технологізації цього процесу [4, с.8].

За І. Якиманською, особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [4, с.31-32].

Основними шляхами здійснення реформування освітньої системи в Україні можна вважати наступні:

- створення сучасного предметно-орієнтованого та освітньо-інформаційного середовища, його технологізація на основі впровадження комп'ютерних та мережових технологій;
- застосування розгалуженої мережі засобів комунікації шляхом опанування вихованців закладів дошкільної освіти, учнів та студентів навичками «навігації» в інформаційному просторі;
- соціальні перетворення і нове педагогічне мислення, що ґрунтується на новітніх досягненнях педагогіки, психології та соціології та має на меті гуманізацію освітньо-виховного процесу, врахування траєкторії індивідуального розвитку кожної особистості;
- врахування надбань етнопедагогіки.

Упровадження в освітню галузь сучасних програм розвитку та інноваційних педагогічних технологій має для нашої країни не тільки теоретичне, але й практичне значення, оскільки надає можливість сформувати і виховати високоморальну, духовну, інтелектуально, творчо та фізично розвинену особистість, справжнього патріота.

Гуманізація освітньої галузі, її переорієнтація на підтримку та розвиток особистого потенціалу кожного вихованця (учня, студента) вже стала нашою реальністю, але на сьогоднішній день система навчання ще не повною мірою психологічно та валеологічно обґрунтована. О. Пехота зазначає, що сучасний

процес навчання здебільшого сконструйований як система психологічного насильства..., тому що дітям часто свідомо пропонуються такі вимоги, які вони виконувати не в змозі [4, с.9].

Незважаючи на те, що програми розвитку та педагогічні технології набули широкого поширення, залишаються проблеми, які потребують подальшого розв'язання:

- не визначені методологія вибору та механізми реалізації особистісно орієнтованих педагогічних технологій;
- педагогами-практиками використовуються окремі форми та методи навчання, що становлять лише розрізнені складові обраної педагогічної технології;
- не розробляються індивідуальні освітні програми особистісного розвитку дошкільників, учнів, студентів.

Під індивідуальною освітньою програмою на сьогоднішній час розуміють індивідуальний освітній маршрут вихованця, що проектується з урахуванням його схильностей та індивідуальних можливостей і є реалізацією принципу особистісної орієнтації освітнього процесу [2, с.213].

Здійснити реальні системні дії щодо усунення авторитарної та дидактоцентричної педагогіки можливо шляхом ствердження та підтримки варіантів розвивальних технологій, спрямованих на комплексний розвиток фізичного, психічного, духовного, що побудовані на основі особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Серед них провідне місце займає педагогіка партнерства, в основу якої покладено глибоке розуміння і гуманний підхід до особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням оновлення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та впровадження якісного змісту освітніх програм в практику роботи з дітьми присвячено наукові здобутки Л. Артемової, А. Богуш, , Н Гавриш, О. Кононко, О. Райпольської, К. Крутій, Т. Піроженко. В освітньому просторі України для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку розроблено та рекомендовано програми різних видів.

Мета статті – аналіз сучасних програм розвитку дитини у контексті реалізації ідей педагогіки партнерства.

Виклад основного матеріалу. Наукові передумови виникнення особистісно орієнтованого підходу, проведення освітньої діяльності на основі педагогіки партнерства були виділені як самостійний напрям у науці в 50-ті роки ХХ століття. Гуманістичний підхід розглядав людину як «відкриту можливість» для самоактуалізації. Людина – це активна творча істота, яка в змозі впливати на свою долю.

У витоків наукового обґрунтування проблеми особистісно орієнтованого підходу стояли такі зарубіжні вчені: Р. Бернс, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкль, Е. Фром, К. Хорні. Представниками напрямку гуманістичної психології було висунуте твердження про те, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа слугуватиме лабораторією

для відкриття унікального «Я кожної дитини» [2, с.195-196].

У 70-90 роки ХХ століття питання упровадження в практику роботи закладів освіти особистісного підходу було розглянуто у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського, Б. Федоришина.

Надалі ідеї особистісно орієнтованого було розкрито у працях О. Асмолова, В. Давидова, В. Моляко, Л. Проколієнко, В. Слоліна, Т. Титаренко.

На території колишнього СНД поглиблено досліджують це питання В. Рибалка, І. Якиманська та інші вчені. Так, В. Серіков наполягає на тому, що за дитиною необхідно визнати право на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами освітньої діяльності [4, с.29].

Педагогіка партнерства – чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дошкільників, учнів, студентів). Вона ґрунтується на наступних ідеях:

- навчання без примусу (усунути почуття страху в дитині під час заняття);
- пропагування ідеї складної мети (педагог ставить складну мету, вселяючи впевненість, що вона буде досягнута);
- опора (дорослий впроваджує у предметно-словесну інформацію різноманітні опорні сигнали, образні схеми, що є засобами розвитку пам'яті, просторової уяви, алгоритмічних форм мислення);
- вільний вибір;
- випередження;
- ідея великих блоків [2, с.189-190].

Принципи педагогіки партнерства: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Основоположниками цієї теорії можна вважати Ш. Амонашвілі, С. Лисенкову, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, С. Шацького. Так, В. Сухомлинський вважав, що під час освітнього процесу необхідно реалізовувати принципи демократизму, рівності, партнерства в суб'єкт – суб'єктних відносинах педагога та дитини. Ш. Амонашвілі наголошував: «Заохочуйте дітей до оновлення, якщо ви хочете виховати в них риси нової людини», що в кінцевому підсумку і є суттю педагогіки партнерства. [7, с.48]. На правах партнерів дорослий та вихованець разом розробляють цілі, зміст, надають оцінки. За таких умов вони перебувають у стані співпраці та співтворчості [8, с.105].

Є. Ільїн визначає партнерство як сумісну розвиваючу діяльність дорослих і дітей, що побудована на порозумінні, проникненні в духовний світ одне одного, сумісному аналізі ходу та результатів діяльності. Мета партнерства – здійснити перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин, гуманно-особистісного підходу до дитини, єдності навчання та виховання [7, с.134].

Педагогіка партнерства вимагає нового погляду на систему освітньої діяльності. З метою реалізації проголошених нею принципів педагогам необхідно вносити докорінні зміни у структуру занять (уроків, лекцій).

Іншою стає мотивація дітей (навчання без примусу). Мета педагога на цьому етапі – зосередити увагу на проблемі та викликати стійкий інтерес до теми. Важливо знайти компроміс між ідеєю «іти за дитиною та її інтересами», або застосовувати методи, що діють як частковий примус. У своїх працях К. Ушинський наголошував, що навчаючи дитину, її необхідно зацікавити. Він наполягав на тому, що тут треба знати міру й не захоплюватись цим, бо навчання є нелегкою розумовою працею. Видатний педагог підкреслював, що дитина відчуватиме нелегкий тягар опанування знаннями, підсвідомо уникаючи його: «Мріяти – легко і приємно, думати – важко». Щоб здолати цей опір дорослому потрібно застосовувати і «збудження» інтересу, й зацікавленість, і примус [7, с.76].

Оголошення теми та очікування результатів, тобто пропагування ідеї складної мети. Педагог повинен пояснити дітям зміст їх діяльності, кінцевий результат та власні очікування від їх сумісної праці.

Надання необхідної інформації (використання опори). Педагогу доцільно використовувати різні види наочності, роздатковий матеріал, що дозволяє реалізувати «золоте правило дидактики» за Я.-А. Коменським.

Ідея вільного вибору реалізується у процесі практичного засвоєння матеріалу. Досягнення поставлених цілей. На цьому етапі корисно дотримуватись наступного алгоритму:

- інструктування (пояснення мети виконання завдання, надання інструкцій (порад, правил) її виконання, закріплення послідовності дій та допомога в усвідомленні кількості часу, що надано для виконання певних вправ;

- об'єднання в групи, трійки, пари тощо, розподіл ролей;

- виконання дітьми вправ та завдань, під час яких вихователь (вчитель, викладач) є організатором, помічником, намагаючись при цьому надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у процесі взаємодії. При цьому доцільно створювати «ситуацію успіху» за А. Белкіним. В. Сухомлинський радив виховувати у дітей прагнення пізнавати навколишній світ, виконуючи складні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо; розвивати вміння доказово відстоювати свої думки й погляди. Прагнення своєю розумовою та іншою працею щось довести, утвердити, відстояти [7, с.66];

- презентація виконаного завдання. На цьому етапі провідним методом стає самооцінка;

- оцінювання результатів потребує відповідей на декілька запитань: що було зроблено?; чи досягнуто поставлені цілі?; як можна використати отримані знання надалі?; що сподобалось під час заняття (на уроці, під час лекції)?

Реалізація ідей педагогіки партнерства неможлива без упровадження в практику роботи з дітьми педагогічної технології «Створення ситуації успіху» (за А. Белкіним). Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху – поєднання умов, що забезпечують успіх як результат цієї

ситуації; це те, що може організувати педагог для успішного навчання дитини і досягнення нею радості. Педагог при цьому повинен допомогти вихованцю зрости в успіху, дати відчуття радості від здолання труднощів, пояснити, що для досягнення результату необхідно додавати зусилля [4, с.198-201]. Ситуація успіху неможлива без активної партнерської взаємодії батьків, дітей та педагога. Саме тому одним із дієвих прийомів цієї педагогічної технології є «сімейна радість». Цим прийомом володіють лише батьки, які здатні тверезо глянути на можливості своїх дітей, реально оцінити їх досягнення.

Педагогіка партнерства висуває цілий ряд вимог до вихователя (вчителя, викладача): важливо розуміти внутрішній світ дитини, розуміти її переживання, мати «педагогічну доброту», що вимагає високого рівня психологічної компетентності. У Базовому компоненті дошкільної освіти вихователі та педагоги дитячих дошкільних закладів визначаються як фасилітатори розвитку дитячої особистості. Тобто головне завдання дорослих у ДНЗ – створення сприятливих умов для формування дитини, її світогляду та світосприйняття, інтелектуальної та емоційної безпеки. Педагогічна доброта – здатність педагога усвідомлено будувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку [4, с.211]. Також вихователь повинен мати внутрішній потяг до самовдосконалення, вбачати сенс у творчому пошуку разом з вихованцями (учнями, студентами). До того ж, педагог повинен бути толерантним, емпатійним, мати високорозвинені комунікативні навички.

Ідеї педагогіки партнерства знаходять своє відображення у освітніх програмах, схвалених Міністерством освіти і науки України (Лист МОН від 09.08.2021 № 1/9-404 «Про переліки навчальної літератури та навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в освітньому процесі закладів освіти у 2021/2022 навчальному році») [6]. Концептуальні засади програм узгоджені з пріоритетами загальнолюдських цінностей та стверджують ідеї педагогіки гідності, педагогіка співпраці, педагогіка розвитку.

Державна базова програма – програма, в якій конкретизуються вимоги Базового компонента дошкільної освіти як державного освітнього стандарту та визначаються основні концептуальні засади, пріоритетні завдання (розвивальні, навчальні, виховні), змістовні складові освітньої діяльності, орієнтовні обсяги змісту дошкільної освіти; наводяться критерії розвиненості, вихованості й навченості дітей, розроблені з науково обґрунтованими нормами фізичного й психічного розвитку дитини на кожному віковому етапі дошкільного дитинства [2, с. 64].

Науково-методичний супровід дошкільної освіти відіграє вагомий роль у наданні якості освітніх послуг. Кожна з чинних програм розроблена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти), де відображено вимоги до змісту дошкільної освіти згідно з викликами сьогодення. Всі програми узгоджені з концепцією та програмою «Нова українська школа» (НУШ), враховують принципи особистісно орієнтованого

навчання, педагогіки партнерства, про що свідчить мета та завдання, які ставлять перед собою їх авторські колективи.

Так, у освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (далі – програма «Дитина») автори проголошують принцип модеративно-фасилітарної допомоги дітям, батькам та педагогам. Вони наголошують на тому, що діяльність педагогів закладів дошкільної освіти всіх видів, типів та форм власності «має бути переорієнтовано з питань забезпечення дітей знаннями й розширення світогляду на щоденне опрацювання пізнавальних та особистісних проблем, пошук важливих рішень у спільній діяльності, застосування умінь з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних контекстів..., що забезпечує досягнення взаєморозуміння з оточуючим світом і внутрішню гармонію [1, с.8]. Саме такий підхід (ідея навчання без примусу) до взаємодії дитина – дорослий у сучасному освітньому процесі передбачає педагогіка партнерства. Також програмою «Дитина» передбачено упровадження нетрадиційних форм роботи з дітьми та батьками, що дозволяє створити умови для опанування дітьми навчальним матеріалом великими блоками, з опорою на різні види наочності, а також вільного вибору.

У програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» проголошується принцип активності, відповідно до якого дитина – активний суб'єкт життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом та особливим сприйманням світу. Педагог ставиться до неї як до особи, яка має право на власний вибір, самостійні рішення, свої переваги, особистий час, задоволення основних потреб, усамітнення, відстоювання власної гідності. Педагогіка співробітництва реалізується завдяки дотриманню ідей навчання без примусу та вільного вибору.

Автори програми «Впевнений старт» пропонують реалізовувати принципи педагогіки партнерства завдяки розподілу освітнього матеріалу, що подається у певній послідовності великими блоками та має ускладнення. До кожного блоку розроблена та рекомендована спеціальна наочність (навчальні тематичні плакати, мультфільми, робочі зошити тощо). Тим самим реалізується ідея опори. Авторський колектив пропонує застосовувати у освітньому процесі інтерактивні форми роботи з дітьми та батьками, що сприяє створенню атмосфери співробітництва, вільного вибору під час занять та інших видів діяльності упродовж дня.

Програма «Українське дошкілля» спрямована на формування у дітей різного віку відповідних рівнів компетентності у процесі різних видів організації освітньої діяльності. Авторами передбачено пропагування ідей складної мети, визначено механізми психолого-педагогічної підтримки дошкільників під час різних видів і типів занять. Висунуто ідею випередження з урахуванням «зони найближчого розвитку» вихованців, за Л. Виготським.

Програми орієнтовані на реалізацію основних принципів дитиноцентриського підходу, закликають педагогів враховувати вікові та індивідуальні особливості формування особистості дошкільників, надають можливість розробити індивідуальну траєкторію розвитку кожного вихованця.

Автори програм, про які йшлося вище, дотримуються таких вихідних положень:

- пріоритетними є індивідуальність, самоцінність, самобутність вихованця як носія суб'єктивного досвіду;
- при конструюванні та реалізації завдань освітнього процесу доцільно орієнтуватись на індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини;
- необхідно створити умови для формування пізнавальних здібностей та критичного мислення дошкільників на основі опанування ними відповідними знаннями, вміннями та навичками.

Автори програм, що зараз використовуються в закладах дошкільної освіти, націлюють вихователів на перебудову освітнього процесу з метою реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства. Особливе значення набувають сучасні способи подання навчального матеріалу, що були запропоновані І. Якиманською [4, с.36-37]:

- матеріал, що пропонується дошкільникам має забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду вихованця, враховуючи досвід його попереднього навчання;
- педагог мусить не лише розширювати раніше отримані дітьми знання, але й допомагати структурувати їх, привчати встановлювати логічні ланцюжки, робити, елементарні висновки;
- стимулювання дошкільників до самостійного опанування знаннями, підтримання інтересу, віри вихованців у власні сили, сприяння самоосвіті, саморозвитку, самовираженню в ході освітнього процесу;
- конструювання та організація занять та інших видів діяльності таким чином, щоб надавати можливість структурувати навчальний матеріал, пропонувати дошкільникам можливість вибору при вирішенні знайомих завдань, або завдань, що мають ускладнення;
- визначення найбільш ефективних способів освітньої діяльності вихованців, якими володіє дитина, їх об'єктивна оцінка;
- забезпечення контролю та обґрунтованої, об'єктивної оцінки не лише результатів, але й головним чином процесу навчання;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктивної діяльності.

Найпершою сходинкою педагогіки партнерства в усіх програмах виступає особистісно орієнтована педагогічна ситуація. О. Пехота дає їй таке визначення «Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку» [4, с.37]. Педагог створює можливості для саморозвитку дитини, привчає робити над собою зусилля з метою отримання результату, і разом з цим, морально підтримує, не дає зневіритись у власних силах.

Зважаючи на те, що особистісно орієнтована педагогічна ситуація дозволяє уникнути розвитку у дошкільників феномену «навченої безпорадності» (за

М. Селігманом), сучасному вихователю доцільно чітко ставити загальну мету та окремі цілі, що її становлять. Чим зрозуміліше мета, тим більше у дитини шансів виконати завдання без допомоги дорослого, або з його мінімальною допомогою. Педагогу потрібно своєчасно надавати допомогу дітям, які цього потребують, але диференціювати її в залежності від рівня навченості кожного з вихованців. Так, одним дітям достатньо натяку, підказки, а для когось необхідно провести додаткові показ та пояснення прийомів роботи. При цьому важливо, щоб дитина не відчувала свого невміння. Вихователю потрібно здійснювати психологічну підтримку дитини, не використовуючи методи покарання.

О. Сиротенко вважає, що модель навчання у грі – це побудова освітнього процесу шляхом включення дитини до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Вона покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети ще й комплекс цілей забезпечення контролю виведення емоцій, надання дитині можливості самовизначення, сприяння й допомога розвитку творчої уяви, надання можливостей вдосконалення навичок співпраці в соціальному аспекті, надання можливості висловлювати свої думки, тобто реалізувати ідею навчання без примусу [7, с.41].

У сучасних програмах для закладів дошкільної освіти чітко окреслені вимоги щодо формування у вихованців функцій, які не лише характеризують особистість кожного з них, але й визначають особливості взаємодії в системі дорослий – дитина під час організації освітньої діяльності. В. Сериков виділяє наступні:

- функція вибірковості (здатність до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя).

Рефлексія розглядається як розумова діяльність, що виявляється в чітких думках у вигляді констатації того, що відбувається з іншими і самою дитиною [4, с.35].

К. Крутій, О. Фунтікова визначають поняття рефлексія (від лат. reflexio – обертання назад) – осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування, самоаналіз. Здатність людини усвідомлювати свої особливості, як ці особливості сприймаються іншими людьми та регулювати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій тих, хто оточує [2, с. 223];

- функція буття, що полягає в творчому самовираженні;
- формувальна функція (формування образу «Я», позитивної «Я-концепції»). «Я-концепція» – сукупність уявлень усіх уявлень людини про себе, поєднана з її оцінкою. Описову складову називають Я. Складову, пов'язану із ставленням до себе або окремих своїх якостей, за Р. Бернсом, називають самооцінкою або прийняттям себе;
- функція відповідальності («Я відповідаю за все»);
- функція автономності особистості.

Кожна з цих функцій розвивається у процесі застосування вихователями інноваційних педагогічних технологій, сучасних форм організації освітньої діяльності, що побудовані на основі гри як провідної діяльності дитини

дошкільного віку. В основу нових форм організації освітнього процесу покладено гру та педагогічне спілкування. У спільній діяльності вихователь виховує у дітей уміння співпрацювати, дослухатися до чужої думки, поступатися своїми інтересами заради іншого, демонструючи дітям зразки демократичного стилю взаємин.

Таблиця 1

Особливості реалізації принципів педагогіки партнерства, проголошених у чинних програмах дошкільної освіти

Назва програми	Реалізація принципів педагогіки партнерства			
	Учасники освітнього процесу			Освітній процес
	Дитина	Педагог	Батьки	
Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років Рекомендовано Міністерством освіти і науки України Лист Міністерства освіти і науки України від 23.07.2020 № 1/11-4960 [1].	виступає партнером	виступає у ролі мотиватора особистого розвитку дитини, а не як хранитель стереотипів минувшини.	стають повноцінними партнерами на засадах особистісно зорієнтованого, гуманістичного, культурологічного й аксіологічного підходів.	основними є завдання розвитку морального мислення, почуття прекрасного, формування ціннісних орієнтирів, а на їх основі ставлення й ставлення до світу; - орієнтир на soft skills (гнучкі навички) як інструмент олюднення освіти в технократичному суспільстві; - формування свідомого читача та опрацювання художніх текстів шляхом рефлексії; - формування основ медіа грамотності, розвитку самостійності та лідерських якостей; - пріоритет економічного та правового складників. Запропоновано новітні підходи до здійснення освітньої діяльності: «рефлексивне коло», «квест», «геокешинг», колекціонування тощо.
Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (Лист МОН України № 1/11-7684 від 01.08.2017 року [3].	співпрацює з дорослим та однолітками	організація життєдіяльності дошкільників у специфічних для них видах діяльності	взаємодіють з педагогами	Передбачає два рівні впровадження: репродуктивний (за принципом «Роби як Я») та творчий (самостійне формулювання змісту освітньої роботи). - відмінний принцип програми – її зорієнтованість на освітній результат; - сучасний формат організації життєвого простору дитини «Карта активностей тижня». Запропоновано новітні підходи до здійснення освітньої діяльності: заняття (інтегроване, комплексне, предметне); «коло друзів»; проблемна ситуація, активне слухання; складання картки активностей; під групова робота «4Х4»; «ситуація вибору «Один/два/три/+»; само презентація «Хочу сказати», дитячий фільм-зал.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» Рекомендовано Міністерством освіти і науки України Лист Міністерства освіти і науки України від 23.05.2017 № 1/11-4988 [5].	співпрацює з дорослим	Програма апелює до педагога не лише як до наставника й вихователя, а і як до людини, яка протягом певного часу проживає спільне з дитиною життя, спостерігає за її душевним станом, забезпечуючи відчуття рівноваги й безпеки, комфорту й затишку.	співпрацюють з педагогами	Реалізація особистісно-зорієнтованого та ціннісного підходів до розвитку, виховання й навчання дошкільників.
Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років Рекомендовано Міністерством освіти і науки України Лист Міністерства освіти і науки України від 12.07.2019 № 1/11-6326 [9].	співпрацює з дорослим та однолітками	педагог – не лише провідник загальнолюдського та національного, але й носій власного гуманістичного досвіду	основне призначення дорослого – допомогти дошкільнику жити власними силами, у злагоді з довкіллям та згоді із собою як активним суб'єктом життєдіяльності	Програма створює простір для творчого використання різних педагогічних технологій, прояву гнучкості в освітньому процесі

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, здійснивши аналіз сучасних програм розвитку дитини у контексті реалізації ідей педагогіки партнерства можна зробити наступні висновки:

- ідеї педагогіки партнерства реалізуються у змісті програм шляхом застосування у роботі з дітьми інтерактивних форм організації освітнього процесу;
- авторські колективи пропонують оновити підходи до організації дитячої гри;
- реалізація особистісного підходу до дітей у процесі освітньої діяльності повинна ґрунтуватись на партнерській взаємодії з сім'ями вихованців;
- всі види роботи з дітьми та батьками мають здійснюватись на основі рефлексії. Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками проведення подальшої роботи щодо упровадження педагогіки партнерства є застосування технології формування творчої особистості, яка визначає дитину головною дійовою фігурою освітнього процесу, а провідним завданням ставить формування у неї механізму самоорганізації, творчий розвиток.

Література:

1. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту В.О. Огневюк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020.

2. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутий, О.О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. Бібліогр.: с. 5-7. («Словники»).
3. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ.: Українська академія дитинства, 2017.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2002.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля»; Білан О.І. / за заг. ред. О. В. Низьковської, Тернопіль, «Мандрівець», 2017.
6. Сайт МОНУ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>
7. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видав. гр.. «Основа», 2008. (Серія «Бібліотека журналу “Управління школою”»; Вип.10).
8. Словник методиста: Методичний посібник / Укладач В.В. Волканова. Київ: 2008. (Серія «Словники»).
9. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МІЦФЕР-Україна», 2019.

References:

1. Belen'ka, G.V. , Boginich, O.L. , Vertugina, V.M. (2020). Ditina: Osvitnja programa dlja ditej vid dvoh do semi roki [Child: Educational program for children from two to seven years / science]. K.: Kiiv. un-t im. B. Grinchenka [in Ukrainian].
2. Krutij, K.L. , Funtikova, O.O. (2010). Zaporizhzhja Doshkil'na osvita: slovník-dovidnik: ponad 1000 terminiv, ponjat' ta nazv [Preschool education: dictionary-reference: more than 1000 terms, concepts and titles]. TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
3. Pirozhenko, T. O. (2017). Osvitnja programa «Vpevnenij start» dlja ditej starshogo doshkil'nogo viku [Educational program "Sure Start" for older preschool children]. Kiiv. : Ukraïns'ka akademija ditinstva [in Ukrainian].
4. Pehoti, O. M. (2002). Osvitni tehnologii [Educational technologies]. Kiiv: A. S. K. [in Ukrainian].
5. Niz'kovs'ka, O.V. (2017). Programa rozvitku ditini doshkil'nogo viku «Ukraïns'ke doshkillja» [Ukrainian Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool"]. Ternopil', «Mandrivec» [in Ukrainian].
6. Sajt MONU [Website of the Ministry of Education and Science]. mon.gov.ua Retrived from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej> [in Ukrainian].
7. Sirotenko, G.O. (2008). Suchasnij urok: interaktivni tehnologii navchannja [Modern lesson: interactive learning technologies]. Harkiv: Vidav. gr.. «Osnova» [in Ukrainian].
8. Volkanova, V.V. (2008). Slovnik metodista [Dictionary of Methodist]. Kiiv [in Ukrainian].
9. Aks'onova, O. P., Anishhuk, A. M. , Artemova, L. V. (2019). Ja u Svitі. Programa rozvitku ditini vid narodzhennja do shesti roki [I am in the World. Child development program from birth to six years]. Kiiv : TOV «MCFER-Ukraïna» [in Ukrainian].

УДК 378.14.015.62

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-142-150](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-142-150)

Беляєв Сергій Борисович доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, тел.: (050) 612-15-92, <https://orcid.org/0000-0003-1272-2038>

Ільїна Олена Олексіївна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, тел.: (066) 170-95-86, <https://orcid.org/0000-0003-1951-4311>

РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто питання розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців. Приведено ретроспективний аналіз еволюції методологічних підходів у вирішенні питання розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців, що використовувались для розроблення стандартів освіти. Визначено причини змін у методологічних підходах до розроблення змісту освітньо-професійної підготовки. Розкрито переваги та недоліки компетентнісного підходу, який згідно із нормативними документами виступає основою для розроблення стандартів освіти на сучасному етапі розвитку ідей формування змісту освітньо-професійної підготовки. Визначено можливості коригування виявлених недоліків компетентнісного підходу у розробленні змісту освітньо-професійної підготовки фахівців. Визначено перспективні можливості надання освітньо-професійній підготовці фахівців ознак цілісної системи з гнучкими механізмами реагування на зовнішні та внутрішні чинники реформування змісту освіти у разі використання положень системного підходу. Описано потенційні можливості технологічного підходу у вирішенні завдання внутрішнього забезпечення вибору комбінацій «метод-форма» для реалізації змісту освітньо-професійної підготовки. Визначено механізм поєднання положень методологічних підходів у вирішенні завдання розроблення змісту освітньо-професійної підготовки на підставі використання змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів. Інтеграція положень системного підходу забезпечує розроблення механізмів внутрішнього контролю та коригування змісту освітньо-професійної підготовки шляхом делегування у відповідності до «процесного підходу» частини питань встановлення відповідності отриманих результатів визначним критеріям та показникам якості

підготовки фахівців. Впровадження положень технологічного підходу забезпечує визначення інструментарію для реалізації змісту освітньо-професійної підготовки на підставі діагностованих характеристик прогнозованих результатів.

Ключові слова: освітньо-професійна підготовка, компетентнісний підхід, системний підхід, технологічний підхід, інтеграція методологічних підходів.

Bieliaiev Serhii Borisovich Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of The Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Education Management Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv regional Council, Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, 61001, tel.: (050) 612-15-92, <https://orcid.org/0000-0003-1272-2038>

Ilin Olena Alekseevna Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of The Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Education Management Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv regional Council, Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, 61001, tel.: (066) 170-95-86, <https://orcid.org/0000-0003-1951-4311>

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

Abstract. The issues of developing the content of educational and professional training of specialists are considered in the article. A retrospective analysis of the evolution of methodological approaches to the development of the content of educational and professional training of specialists, which were used to develop educational standards, is carried out. The reasons for the change in methodological approaches to the development of the content of educational and vocational training are determined

The advantages and disadvantages of the competence-based approach, which, in accordance with regulatory documents, is the main one for the development of educational standards at the present stage of development of ideas for the formation of the content of educational and vocational training, are revealed. The possibilities for correcting the identified shortcomings of the competence-based approach in the development of the content of educational and vocational training are determined.

The promising possibilities of imparting the properties of an integral system with flexible mechanisms of response to external and internal factors of reforming the content of education in the case of using the tools of the system approach have been determined. Potential possibilities of the technological approach in solving the problem of internal provision of the choice of combinations "method-form" for the implementation of the content of educational and professional training are described.

The mechanism of combining the toolkit of methodological approaches for solving the problem of developing the content of educational and professional training

based on the use of content-procedural integration of methodological approaches has been determined.

The integration of the tools of the systematic approach ensures the development of mechanisms for internal control and correction of the content of educational and vocational training by delegating, in accordance with the “process approach”, some of the issues of bringing the results obtained in line with certain criteria and indicators of the quality of training specialists. The implementation of the provisions of the technological approach provides the definition of tools for the implementation of the content of educational and vocational training based on the diagnosed characteristics of the predicted results.

Keywords: educational and vocational training, competence-based approach, systems approach, technological approach, integration of methodological approaches.

Постановка проблеми. Якісна професійна підготовка фахівців у закладі вищої освіти забезпечується шляхом розроблення освітньо-професійної програми відповідного напрямку підготовки та спеціальності у відповідності до чинних діючих нормативних вимог щодо розроблення стандартів вищої освіти [4]. Освітньо-професійна програма підготовки фахівця повинна мати характеристики гнучкої та відкритої до змін системи, яка під впливом зовнішніх вимог та результатів внутрішнього моніторингу якості підготовки постійно вдосконалюється. Для сучасних освітньо-професійних програм у відповідності до викладених у «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти» [4] визначальною характеристикою стає безперервність процесу оновлення її змісту, що у порівнянні з попередніми нормами перегляду стандартів освіти (Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII [2] у статі 15 увів норму систематичного перегляду та оновлення державних стандартів вищої освіти з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня не рідше як один раз на 10 років) слід вважати важливою еволюційною зміною процедури приведення стандарту освіти у відповідність до сучасних вимог ринку праці. У той же час констатуємо невизначеність у виборі методологічної основи для розроблення стандартів вищої освіти оскільки паралельно відбувається запровадження гуманістичної парадигми організації освітнього процесу, впровадження концептуальних основ компетентнісного підходу, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії у відповідності до ідей особистісно-орієнтованого підходу та концепції навчання впродовж життя. Як результат, вимоги щодо розроблення стандартів вищої освіти здебільшого розкривають процедурні питання розроблення та оновлення освітньо-професійної програми та одночасно залишають невирішеними питання вибору методології розроблення стандартів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення змісту освітньо-професійної підготовки традиційно базується на сформованому упродовж останніх десятиліть уніфікованому підході, універсальність якого доведено у роботах І. Глазкової, С. Калаур, О. Мороза, В. Сластьоніна та ін.. Їх спільною

ознакою є намагання виділити універсальні критерії визначення якості професійної підготовки, що одночасно можуть бути використані під час розроблення освітньо-професійних програм з різних спеціальностей певного напрямку підготовки. Одночасно із цим проблема визначення методологічної основи для розроблення змісту освітньо-професійної підготовки частково вирішувалась у межах семантико-типологічного, блочно-модульного, змістовно-компонентного та особистісного підходів.

Беручи до уваги нові властивості стандартів освіти, що стосуються їх гнучкого реагування на зовнішні та внутрішні передумови для внесення змін до змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців, актуальним є використання положень загальної теорії систем у вирішенні питання розроблення та своєчасного адаптивного керування змінами в змісті освітньо-професійних програм. Загальна теорія систем визначає провідні аспекти управління освітніми системами, які прослідковуються в психолого-педагогічних дослідженнях теоретико-історичних аспектів соціального управління (І. Блауберг, Д. Макгрегор); управління закладом освіти (Т. Давиденко, М. Поташнік); психологічних аспектів управління (О. Леонтєв, С. Рубінштейн, А. Маслоу); управління освітнім процесом з позиції визнання його в якості цілісної системи (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько).

Одночасно із цим сучасні підходи до розроблення змісту освіти, що викладені у межах сучасних концепцій реформування системи освіти, спираються на ідею доцільності використання компетентнісного підходу в якості сучасного уніфікованого інструментарію визначення характеристик результату професійної підготовки, (В. Байденко, В. Краєвський, О. Овчарук, О. Пометун).

Зважаючи на накопичені теоретичні та практичні доробки у сфері розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців констатуємо, що використання спектру методологічних підходів призводить до виникнення певних розбіжностей позицій науковців щодо вирішення зазначеного завдання, оскільки у кожного методологічного підходу виділяють власні переваги та недоліки.

Метою статі є визначення алгоритму інтеграції методологічних підходів під час розроблення складових змісту освітньо-професійної підготовки фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців потребує використання надійного інструментарію, який вирізняється гнучкістю та валідністю. Таким інструментарієм традиційно слугують методологічні підходи для розроблення змісту освітньо-професійної підготовки, які упродовж останніх 50 років постійно змінюються під впливом розвитку нових наукових течій, освітніх парадигм, накопичення досвіду використання наукових підходів до розроблення змісту освітньо-професійної підготовки. Порівняльний ретроспективний аналіз процесу змін у виборі методологічних підходів до розроблення змісту освітньо-професійної

підготовки дає можливість виділити основні чинники таких змін, а також визначити основні переваги вже відомих підходів для опису перспективних напрямів вибору методологічної основи для розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців.

Історично першим із зазначених методологічних підходів вважається семантико-типологічний, який виник у 70-х роках XX століття і спирався на ідею Х. Зенгера та К. Нестлера дослідження раціонального використання термінів та понять, що забезпечувало об'єднання семантично близьких за змістом навчальних програм. Програми навчальних дисциплін розглядались в якості текстового документу, що давало підстави для введення специфічних коефіцієнтів, таких як довжина тезаурусу та повнота тезаурусу. На підставі таких порівнянь встановлювалась семантична близькість та однорідність їх понятійних рядів. Встановлення для кожної пари дисциплін коефіцієнту семантичної зв'язаності слугувало основою для визначення загального коефіцієнту зв'язаності стандарту освіти за окремою спеціальністю. У такий спосіб інструментарій семантико-типологічного підходу забезпечував формування стандарту освіти шляхом формування переліку семантично близьких за змістом навчальних дисциплін, які обирались серед вже розроблених та запроваджених в освітній процес.

Наступним кроком в еволюції методологічних підходів до розроблення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців стало впровадження запропонованого В. Гавриловим блочно-модульного підходу, який передбачав виділення модулів професії (одиниці аналізу професії, типового елементу), що давало принципово нові прогресивні можливості орієнтуватись на професійні функції у процесі формування змісту освітньо-професійної програми. Як результат, на підставі аналізу завдань професійної діяльності та вимог до якості її виконання формувался перелік елементів професійної діяльності, а модулі професійної діяльності формували блоки споріднених навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки (роботи С. Батишева, Н. Борисової, В. Гаврилова, В. Єрмоленко, Т. Новікової, М. Чошанова, П. Юцявічене). Додатковою перевагою блочно-модульного підходу виділялась можливість гнучкого варіювання змісту освітньо-професійної програми на основі аналізу характеристик первинних посад шляхом дотичного підбору сукупності навчальних дисциплін за умов уніфікації підготовки за блоком соціально-економічних дисциплін (дисципліни циклу загальної підготовки).

Посилення тенденції забезпечення якісної професійно орієнтованої підготовки спричинило виникнення політехнічного підходу до формування змісту освітньо-професійної підготовки (роботи Т. Селіхової, П. Атутова). Його характерною ознакою було вивчення починаючи з перших курсів спеціальних дисциплін, що дозволяє забезпечити поетапну професійну підготовку з поступовим ускладненням та поглибленням фахових знань та вмінь. Політехнічний підхід дозволяє раціонально розподіляти час на підготовку за окремою освітньо-професійною програмою за умов посиленої інтеграції блоків

гуманітарної, соціально-економічної та професійної підготовки, що на практиці має недоліком виникнення значної академічної різниці за рахунок вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін починаючи з перших років навчання.

Сучасний етап розвитку методології розроблення стандартів освіти спирається на положення компетентнісного підходу, який ґрунтується на розумінні змісту компетентності в якості сукупності індивідуальних характеристик особистості (знання, уміння, погляди, особистісні аспекти), які забезпечують основу для продуктивної діяльності в певній сфері. Функціонально компетентнісний підхід відповідає сучасним вимогам гнучкого реагування на зміни в соціумі в аспекті визначення якісних показників підготовки випускника, що стосуються життєвих навичок з позиції соціальних, економічних, політичних та культурних вимог до професійної підготовки. Соціально-орієнтований характер показників ефективності освітньо-професійної підготовки в межах компетентнісного підходу пояснюється тривалою історією його розвитку, адже еволюція компетентнісного підходу починається від започаткованої 1972 року ЮНЕСКО концепції навчання впродовж життя («A memorandum on Lifelong Learning» [6]), яка з 2000 року визначає уніфіковані характеристики професійної підготовки, що втілюються у формуванні здатності до працевлаштування, пристосованості, підприємництва, усвідомлення рівних можливостей. Компетентнісний підхід акцентував увагу на вагомих життєво необхідних навичках, що призвело до виділення в якості критеріїв результативності освіти здатності до практичного застосування отриманих компетентностей (Van Loo J., Semeijn J. [8]). Сучасною основою для визначення характеристик якості професійної підготовки слугують сформульовані організацією економічної співпраці та розвитку (OECD) положення програми визначення та вибору ключових компетентностей («Definition and selection of competencies – DeSeCo» [7]), що торкаються трьох ключових категорій: автономності діяльності, інтерактивності у діяльності, здатності діяти у соціально гетерогенних групах.

Використання компетентнісного підходу дозволяє вирішити одне з ключових завдань вдосконалення процесу оновлення змісту освітньо-професійної підготовки фахівця, що стосується приведення її у відповідність до суспільних вимог. Критерій автономності дає характеристику відповідальності та готовності приймати рішення, брати участь у проектах. Інтерактивність характеризує здатність користуватись знаннями й інформацією в інтерактивному режимі. Готовність до діяльності у соціально гетерогенних групах характеризує діяльність у вимірах здатності до комунікації з різними людьми, налагодження співпраці та вирішення конфліктних ситуацій.

Зазначені уніфіковані критерії дають можливість здійснювати гнучке реагування на зміни у соціальних вимогах до ключових характеристик підготовки фахівців. Одночасно із цим зазначений підхід залишає невирішеним питання визначення переліку навчальних предметів, що забезпечували б

формування змісту освітньо-професійної підготовки та внутрішнє регулювання якості підготовки фахівців. Пошук методологічних підходів, які мають інструментарій для створення ефективних інструментів для налагодження саморегуляції освітньо-професійної підготовки, однозначно вказує на доцільність використання системного підходу (праці В. Беспалька, С. Архангельського, Ю. Конаржевського, М. Поташніка), в межах якого освітня система може бути представленою в якості гнучкої та здатної до самовдосконалення системи окремих компонентів, які знаходяться між собою в постійному взаємозв'язку.

Для вирішення питання формування змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця з властивістю своєчасного коригування її змісту продуктивним є використання Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [3], який описує умови самостійного функціонування педагогічної системи у відповідності до принципів теорії цілісних систем і забезпечує розроблення механізмів самоуправління з метою забезпечення бажаного результату функціонування.

Впровадження в практику розроблення та коригування змісту освітньо-професійної підготовки описаного в Міждержавному стандарті системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» «процесного підходу» забезпечує безперервність в організації контролю та оцінювання функціонування педагогічної системи шляхом часткового делегування функцій контролю та коригування результату суб'єкту освітнього процесу за умов розуміння ним характеристичних ознак очікуваних результатів. Це вказує на необхідність делегування частини функцій управління якістю професійної підготовки здобувачам освіти. У такий спосіб відбувається оцінювання наявного стану професійної підготовки, встановлення ступеня його відповідності сучасним реаліям, що створює передумови для пролонгованого оцінювання та коригування стану професійної підготовки у подальшій професійній педагогічній діяльності.

Наступним питанням, що потребує визначення ефективного методологічного рішення, є створення гнучкого механізму відбору навчальних предметів у відповідності до характеристик прогнозованих результатів освітньо-професійної підготовки, а також визначення форм та методів організації освітнього процесу в межах вивчення окремих навчальних дисциплін.

Для вирішення зазначеного завдання потенціал закладено в технологічного підходу, методологія якого побудована на ідеї визначення оптимальних та ефективних педагогічних засобів гарантування досягнення наперед визначених конкретизованих результатів освітнього процесу. Завдяки зазначеним характеристикам технологічний підхід містить ефективні інструменти вибору оптимальних комбінацій «метод-форма», як альтернативу традиційним

уніфікованим підходам до реалізації змісту освіти, що використовуються без здійснення додаткових налаштувань у відповідності до змін у змісті освіти чи характеристиках прогнозованих результатів. Для кожної складової змісту освітньо-професійної підготовки інструментарій технологічного підходу визначає оптимальні форми та методи навчання, що гарантовано забезпечують досягнення запланованих цілей.

Поєднання методологічних підходів у вирішенні завдання розроблення змісту освітньо-професійної підготовки потребує спеціально розробленого інструментарію, яким виступає системна змістовно-процедурна інтеграція методологічних підходів [5]. Використання алгоритмів змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів у розробленні змісту освітньо-професійної підготовки фахівців об'єднує їх потенціал у визначенні механізмів зовнішнього коригування (положення компетентнісного підходу), налагодження внутрішньої системи гнучкого управління та коригування ефективності освітнього процесу, вибору оптимальних та ефективних форм організації професійної підготовки з відповідною системою методів навчання (методологія технологічного підходу).

Висновки. Формування змісту освітньо-професійної підготовки фахівців законодавчо спирається на положення технологічного підходу в освіті, але одночасно із цим потребує додаткових уточнень та налаштувань. Визначення методологічної основи для розроблення стандартів освіти у відповідності до сучасних вимог приведення їх до стану гнучкої адаптивної системи з набором валідних форм та методів реалізації цілей та змісту освітньо-професійної підготовки засвідчує необхідність поєднання положень системного та технологічного підходів. Зазначене завдання має реалізовуватись шляхом змістовно-процедурної інтеграції компетентнісного, системного та технологічного підходів.

Література:

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
2. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII (із змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kultura.pl.ua/index.php>
3. Межгосударственный стандарт системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011 : Федерал. агентства по технич. регулиров. И метрологии от 22.12.2011г. N 1575-ст. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.testexpert.ru/uploadedfiles/File/GOST_ISO_9001-2011_RUS.pdf.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584) Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>
5. Беляев С. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В.В., 2019. 410 с.
6. A memorandum on Lifelong Learning : commission staff working paper. Brussels, 2000. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
7. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL : <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> .

8. Van Loo J., Semeijn J. Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. *Research Centre for Education and the Labour Market/ Maastricht University*. 2004. P. 10.

References

1. Dubaseniuk, O. A. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of future teachers for pedagogical activities]*. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t [in Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 23 travnia 1991 r. № 1060-XII (iz zminamy i dopovnenniamy) [Law of Ukraine "On Education" from May 23, 1991 № 1060-XII (as amended)]. Retrieved from <http://www.kultura.pl.ua/index.php> [in Ukrainian]
3. Mezghosudarstvenniy standart sistemyi menedzhmenta kachestva. Trebovaniya ISO 9001: 2008, IDT) Quality management systems. Requirements GOST ISO 9001: 2011: Federal. agency for technical. regulation And metrology from 22.12.2011. N 1575-st [Interstate quality management system standard. Requirements (ISO 9001: 2008, IDT) Quality management systems. Requirements GOST ISO 9001: 2011: Federal. agency for technical. regulation And metrology from 22.12.2011. N 1575-st.] Retrieved from http://www.testexpert.ru/uploadedfiles/File/GOST_ISO_9001-2011_RUS.pdf. [in Russian]
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.06.2017 r. № 600 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30.04.2020 r. № 584) Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01.06.2017 № 600 (as amended by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 30.04.2020 № 584) Methodical recommendations for the development of standards of higher education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> [in Ukrainian]
5. Bieliaiev, S. B. (2019). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do rozrobky i vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii [Professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies]*. Kharkiv: Vydavets SPD FO Zakharenko V.V. [in Ukrainian]
6. A memorandum on Lifelong Learning : commission staff working paper. (2000). Brussels, Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
7. The definition and selection of key competencies. Executive Summary Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
8. Van Loo J., Semeijn J. (2004). Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. *Research Centre for Education and the Labour Market/ Maastricht University*.

УДК 378.14:504

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-151-158](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-151-158)

Бордюг Наталія Сергіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри екології, Поліський національний університет, бульвар Старий, 7, м. Житомир, 10008, тел.: (097) 398-62-32, <https://orcid.org/0000-0002-3489-4669>

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Анотація. У статті висвітлено особливості професійної освіти фахівців-екологів з моніторингу довкілля для формування екологічної безпеки держави. Доведено важливість формування професійних компетентностей з моніторингу довкілля та їх використання у професійній діяльності, що забезпечують екологічну безпеку держави. Проаналізовано поняття «післядипломна освіта» та «професійна освіта». Визначено ступеневість післядипломної освіти для фахівців з моніторингу довкілля за організаційними формами (перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування та здобуття наукового ступеня). Визначено, що основним завданням перепідготовки є здобуття нових теоретико-практичних і спеціально-професійних компетентностей на основі здобутого раніше освітнього ступеня (бакалавр, спеціаліст, магістр) та практичного досвіду, отримання іншої спеціальності; спеціалізації – набуття нових професійних компетентностей у межах існуючої спеціальності, зокрема здатність виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають певні прикладні (галузеві) особливості. Виокремлено професійні компетентності для фахівців з екології у системі післядипломної освіти, що забезпечать формування національної екологічної безпеки. Встановлено, що при розвитку професійних компетентностей у фахівців для забезпечення екологічної безпеки важливим є набуття здатності до визначення екологічної небезпеки залежно від її характеристики; до використання методів математичної статистики, системного аналізу, теорії вірогідності, математичного моделювання та теорії ризику для рішення задач забезпечення екологічної безпеки; до планування, підготовки та здійснення профілактичних заходів, що забезпечують мінімальний негативний рівень впливу природних і техногенних процесів на життєдіяльність людини та на стан природного середовища; до прийняття рішень в системному забезпеченні екологічної безпеки.

Ключові слова: професійна освіта; післядипломна освіта; фахівці з екології; моніторинг довкілля, екологічна безпека; професійні компетентності.

Bordiug Nataliia Serhiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Ecology Polissia National University, Blvd Stary, 7, Zhytomyr, 10008, tel.: (097) 398-62-32, <https://orcid.org/0000-0002-3489-4669>

PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE FORMATION OF NATIONAL ENVIRONMENTAL SAFETY

Abstract. The article highlights the features of professional training of environmental specialists in environmental monitoring for the formation of environmental safety of the state. The importance of formation of professional competencies in environmental monitoring and their application in professional activities that ensure the environmental safety of the state were substantiated. The concepts of "postgraduate education" and "professional education" were analyzed. The levels of postgraduate education for the specialists in environmental monitoring were determined according to organizational forms (retraining, specialization, advanced training, internships and obtaining a scientific degree). The main task of retraining was determined to acquire new theoretical and applied and special-professional competencies on the basis of previously acquired academic degree (bachelor, specialist, master) and working experience, obtaining another specialty; the aim of specialization is the acquisition of new professional competencies within the existing specialty, in particular the ability to do certain tasks and perform duties that have certain applied (branch) features. Professional competencies for environmental specialists in the system of postgraduate education that will ensure the formation of national environmental safety were highlighted. It was established that the development of professional competencies of specialists ensuring environmental safety is in need for acquisition of skills to evaluate environmental hazards, depending on their characteristics; to apply the methods of mathematical statistics, system analysis, probability theory, mathematical modeling and theoretical analysis for the solution of the problems of environmental safety; to the planning, preparation and implementation of preventive measures that provide the minimal negative impact of natural and technogenic processes on human life and environmental stability; to make decisions on the systematic provision of environmental safety.

Keywords: professional education; postgraduate education; environmentalist; environmental monitoring, environmental safety; professional competencies.

Постановка проблеми. Стан навколишнього середовища в Україні характеризується постійним техногенним навантаженням на земельні, водні, мінерально-сировинні, біотичні ресурси, а також на атмосферне повітря, що виражається у глобальних змінах клімату. З кожним роком все більшої актуальності набуває проблема екологічної безпеки держави, яка є складовою національної безпеки.

У 2015 році було затверджено Стратегію національної безпеки України, у якій зазначено основні загрози екологічної безпеки, зокрема високий рівень техногенного навантаження на території України, негативні екологічні наслідки Чорнобильської катастрофи, значний обсяг відходів виробництва та споживання, а також незадовільний стан єдиної державної системи моніторингу довкілля [15].

Екологічна освіта, як складова екологічної безпеки, відіграє важливу роль у вирішенні екологічних проблем, у дотриманні правил екологічної безпеки, у раціональному використанні природних ресурсів. Гостро стоїть питання підвищення фахового рівня підготовки фахівців з екології та їхнього професійного розвитку впродовж життя, які будуть здатні вирішувати комплексні завдання стратегічного характеру, пов'язані з пошуком і реалізацією екологічно збалансованих моделей виробництва та споживання. Отже, визначення ролі професійної освіти у формуванні екологічної безпеки є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійною підготовкою фахівців в Україні займаються Лігоцький А.О., Олійник П.М., Гаврилук О.О., Зайчук В.О. та інші вчені. Питання методології неперервної професійної освіти у своїх працях висвітлюють Гончаренко С. У., Десятов Т. М., Євтух М. Б., Луговий В.О., Сисоєва С.О. [6, 9, 14].

Поняття «професійна освіта» часто ототожнюють з поняттям «професійно-технічна освіта», хоча за своєю структурою є більш ширшим, а саме це процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується оволодінням знаннями, навичками і вміннями з конкретних професій і спеціальностей [3, 8]. У дане визначення входять не тільки оволодіння робітничою професією, а і підготовка фахівців з будь-якої спеціальності, їх перепідготовка, підвищення кваліфікації, стажування тощо, в результаті чого у фахівців формуються і розвиваються професійні компетентності. Виходячи з цього, дуже влучним трактуванням поняття «професійна освіта» є визначення Батечка Н.Г. «неперервний процес, обумовлений потребами особистості, суспільства й економічного розвитку держави, направлений на постійний професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення фахівців, розширення їх можливостей в умовах якісної зміни праці як в рамках однієї професії, так і в умовах зміни сфери професійної діяльності» [4].

Питання екологічної освіти і культури вивчають Білявський Г.О., Білецька Г.А., Рідей Н.М., Степаненко С.М. та інші, зокрема її розглядають як інструмент екологічної свідомості фахівця [5, 6]. У своїх працях Н.С. Журавська [10] досліджує самостійне навчання у професійній освіті еколога, його самовизначенні.

Мета статті – визначення ролі фахівців з екології у формуванні екологічної безпеки держави. До завдань дослідження відноситься: 1) проаналізувати поняття «післядипломна освіта», «професійна освіта»; 2) охарактеризувати ступеневість післядипломної освіти для фахівців з екології; 3) визначення професійних компетентностей з моніторингу довкілля для фахівців у галузі екологічної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних постулатів Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища» є «підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів

забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням у галузі охорони навколишнього природного середовища, в тому числі у закладах дошкільної освіти, у системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» [12]. Але, якщо розглядати роль професійної освіти, то необхідно проаналізувати саме формування професійних компетентностей у фахівців з екології, зокрема з моніторингу довкілля. Оскільки здобуття компетентностей з моніторингу довкілля та їх використання у професійній діяльності забезпечують екологічну безпеку держави.

Важливе місце займає професійний розвиток фахівців з моніторингу довкілля у системі післядипломної освіти, яка забезпечує всебічний розвиток навчання і самоосвіти особистості з моменту одержання нею диплому про освіту і до кінці її життя, тобто охоплює найтриваліший та найпродуктивніший період життя [1, 2, 7, 13]. У законі України «Про освіту» зазначено, що післядипломна освіта – набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [11]. Післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих фахівців з екології, у тому числі з моніторингу довкілля, а і як форму освіти дорослих, виходячи з їх індивідуальних потреб, мотивів у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні.

Основними організаційними формами післядипломної освіти в Україні є перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування та здобуття наукового ступеня.

Основним завданням перепідготовки (або перекваліфікації) є здобуття нових теоретико-практичних і спеціально-професійних компетентностей на основі здобутого раніше освітнього ступеня (бакалавр, спеціаліст, магістр) та практичного досвіду, отримання іншої спеціальності. Близьким до перепідготовки є спеціалізація – набуття нових професійних компетентностей у межах існуючої спеціальності, зокрема здатність виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають певні прикладні (галузеві) особливості, зокрема:

- здатність особистості володіти професійно-профільованими знаннями і практичними вміннями;
- розуміння основних закономірностей формування екологічної небезпеки й управління безпекою, вміння визначити рівень екологічної небезпеки регіону;
- здатність до попередження причин виникнення екологічної небезпеки для обґрунтування управлінських рішень
- обґрунтовувати напрям використання та оптимізації функціонування природних еко- та геосистем;
- визначати та оцінювати ефективність природоохоронних заходів з метою підготовки обґрунтованих регіональних програм та проектів, а також для прийняття відповідних управлінських рішень.

Підвищення кваліфікації фахівців екологічного спрямування є основною формою професійного вдосконалення, за рахунок якої вони поглиблюють, розширюють, набувають сучасних знань, вмінь та навичок, а також зростає майстерність. Тому при організації курсів підвищення кваліфікації для працівників необхідно враховувати комплексність, диференційованість, неперервність навчання та орієнтованість на перспективність професії.

Для вивчення вітчизняного і міжнародного практичного досвіду у сфері екологічної безпеки, набуття досвіду виконання професійних завдань та обов'язків на робочому місці, фахівці проходять стажування.

Професійне самовдосконалення є складовою моделі розвитку професійних компетентностей у фахівців з моніторингу довкілля, зокрема аналітико-прогностичних, організаційно-координаційних, науково-методичних, контрольно-оцінюючих, системно-дослідницько-прогнозуючих, що відображають здатність до системного аналізу складних екологічних задач, ефективного практичного впровадження природоохоронних заходів, уміння прогнозувати наслідки управлінських рішень у галузі екології, охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування.

При розвитку професійних компетентностей у фахівців для забезпечення екологічної безпеки важливим є набуття здатності до визначення екологічної небезпеки залежно від її характеристики; до використання методів математичної статистики, системного аналізу, теорії вірогідності, математичного моделювання та теорії ризику для рішення задач забезпечення екологічної безпеки; до планування, підготовки та здійснення профілактичних заходів, що забезпечують мінімальний негативний рівень впливу природних і техногенних процесів на життєдіяльність людини та на стан природного середовища; до прийняття рішень в системному забезпеченні екологічної безпеки.

Особливе місце у формуванні національної екологічної безпеки займають місце фахівці з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування, соціально-екологічне замовлення яких здійснює Державна служба надзвичайних ситуацій. Для даних фахівців необхідно удосконалювати професійні компетентності щодо організації і проведення кризового моніторингу, розробки заходів щодо ліквідації аварій природного і техногенного походження.

Ще однією із форм післядипломної освіти є здобуття наукового ступеня доктора філософії, доктора наук. Здобувачі, під час навчання в аспірантурі чи докторантурі у наукових установах та університетах, оволодівають науково-прикладними, аналітико-діагностичними, системно-дослідницькими професійними компетентностями, зокрема здатності до:

- застосування екосистемного підходу для аналізу даних стану екологічної безпеки різних систем та прогнозування екологічних порушень для вирішення природоресурсних екологічних проблем, управління ризиками надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру;

- виявлення закономірностей формування складних взаємозв'язків між компонентами довкілля;
- здійснення оцінки стану систем і екологічних впливів, взаємодій виробничо-господарської діяльності на основі інноваційного підходу;
- формування нової суспільної свідомості, орієнтованої на подолання екологічних протиріч, забезпечення розвитку цивілізації на засадах сталості, рушієм яких є освіта, самовдосконалення і забезпечення професійного кар'єрного забезпечення впродовж життя тощо.

Основними компетентностями, як здобувають фахівців природоохоронної галузі з моніторингу довкілля є здатність до застосування екосистемного підходу для аналізу, діагностики, прогнозування екологічних проблем, розробки та обґрунтуванні заходів щодо попередження виникнення небезпечних ситуацій і явищ; практичного розроблення систем соціо-економіко-екологічного моніторингу; здійснення системного аналізу компонентів довкілля з метою моделювання сценаріїв різноманітних природних і антропогенних процесів; аналізування і розробки заходів щодо зниження техногенного навантаження на довкілля.

Висновки. Отже, навчання моніторингу довкілля займає провідне місце і під час підвищення кваліфікації фахівців у галузі екологічної безпеки. Тому розвиток професійних компетентностей у фахівців з екології вимагає системного виконання організаційно-педагогічних умов, які необхідно враховувати при вивченні питань моніторингу довкілля, зокрема моніторингу надзвичайних ситуацій.

У професійному зростанні фахівців і професіоналів з моніторингу довкілля нами визначено ступеневість післядипломної освіти, від підвищення кваліфікації до здобуття наукових ступенів. Також визначено професійні компетентності, які формуються у фахівців з моніторингу довкілля для забезпечення екологічної безпеки у системі післядипломної освіти, використовуючи різні її організаційні форми.

Література:

1. Bordiug N. Criteria and formation levels of professional competences of specialists of the nature protection branch in ecological monitoring. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2019. №4(31). С.4-7.
2. Bordiug N., Rashchenko A., Les T. Workshop as a method of training future experts in techogenic and environmental safety. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. №3(36). С. 38–41.
3. Tolochko, S., Voitovska, O., Bordiug, N., Tovkach, I., & Kratko, O. Changing the modern educational paradigm on the example of European Union and Ukraine. *Laplace em Revista*, 2021. 7 (3A). Р. 394-407.
4. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади: Монографія. Національний університет біоресурсів і природокористування України. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 708 с.
5. Білецька Г.А. Тенденції і проблеми розвитку екологічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. № 30. 2012. С. 300-306.

6. Бордюг Н. С. Теоретичні і методичні основи підготовки фахівців природоохоронної галузі до екологічного моніторингу у системі післядипломної освіти : дис. ...д-ра пед. наук. Київ, 2019. 472 с.
7. Бордюг Н.С. Роль міждисциплінарної інтеграції у формуванні професійної компетентності майбутніх екологів. *ScienceRise: pedagogical education*. 2017. №4(12). С. 26-30.
8. Гончаренко С. Фундаменталізація професійної освіти. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. 2006. № 7. С. 165-175.
9. Гришук Ю. В. Визначення професійної освіти і навчання: сучасні акценти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 4. С. 16-22.
10. Журавська Н.С. Теорія і методика професійного навчання. Ніжин: Лисенко М.М. 2011. 208 с.
11. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 38-39. Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Закон України «Про охорону навколишнього середовища» від 25.06.1991 р. № 1264-XII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>.
13. Олійник В.В., Нікуліна А.С. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 6-9.
14. Сисоєва С.О., Алексюк А.М. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
15. Указ Президента України Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 6 травня 2015 року «Про Стратегію національної безпеки України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/287/2015/paran7#n7>.

References:

1. Bordiug N. (2019) Criteria and formation levels of professional competences of specialists of the nature protection branch in ecological monitoring. *ScienceRise: Pedagogical Education*.
2. Bordiug N., Rashchenko A., Les T. (2020) Workshop as a method of training future experts in technogenic and environmental safety. *ScienceRise: Pedagogical Education*.
3. Tolochko, S., Voitovska, O., Bordiug, N., Tovkach, I., & Kratko, O. (2021). Changing the modern educational paradigm on the example of European Union and Ukraine. *Laplace em Revista*.
4. Batechko N. G. (2014) Pidgotovka vkladachiv vishchoї shkoli v umovah magistraturi: teoretiko-metodologichni zasady [Training of higher school teachers in the conditions of master's degree: theoretical and methodological principles]: Monografiya. Nacional'nij universitet bioresursiv i prirodokoristuvannya Ukraїni. K.: TOV «Vidavniche pidpriemstvo «EDEL'VEJS». [in Ukrainian].
5. Bilec'ka G.A. (2012) Tendencii i problemi rozvitku ekologichnoї osviti [Trends and problems of development of ecological education]. *Suchasni informacijni tekhnologii ta innovacijni metodiki navchannya v pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi*. [in Ukrainian].
6. Bordyug N. S. (2019) Teoretichni i metodichni osnovi pidgotovki fahivciv prirodohoronnoї galuzi do ekologichnogo monitoringu u sistemi pisljadiplomnoї osviti [Theoretical and methodological bases of preparation of specialists of nature protection branch for ecological monitoring in the system of postgraduate education]: dis. ...d-ra ped. nauk. Kiїv. [in Ukrainian].
7. Bordyug N.S. (2017) Rol' mizhdisciplinarnoi integracii u formuvanni profesijnoi kompetentnosti majbutnih ekologiv [The role of interdisciplinary integration in the formation of professional competence of future ecologists]. *ScienceRise: pedagogical education*. [in Ukrainian].
8. Goncharenko S. (2006) Fundamentalizaciya profesijnoi osviti [Fundamentalization of vocational education]. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. [in Ukrainian].
9. Grishchuk Yu. V. (2014) Vznachennya profesijnoi osviti i navchannya: suchasni akcenti [Definition of vocational education and training: modern accents]. *Pedagogichnij proces: teoriya i praktika*. [in Ukrainian].
10. Zhuravs'ka N.S. (2011) Teoriya i metodika profesijnogo navchannya [Theory and methods of vocational training]. Nizhin: Lisenko M.M. [in Ukrainian].

11. Закон України «Pro osvitu» [About education] vid 05.09.2017 r. № 38-39. Verhovna Rada Ukraini. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]
12. Закон України «Pro ohoronu navkolishn'ogo seredovishcha» [About environmental protection] vid 25.06.1991 r. № 1264-III. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>. [in Ukrainian].
13. Olijnik V.V., Nikulina A.S. (2001) Problemi reformuvannya i rozvitku pislyadiplomnoi osviti [Problems of reforming and developing postgraduate education]. *Pislyadiplomna osvita v Ukraini*. [in Ukrainian].
14. Sisoeva S.O., Alekseyuk A.M. (2001) Pedagogichni tekhnologii u neperervnij profesijni osviti [Pedagogical technologies in continuing professional education]: Monografiya. K.: VIPOL. [in Ukrainian].
15. Ukaz Prezidenta Ukraini Pro rishennya Radi nacional'noi bezpeki i oboroni Ukraini vid 6 travnya 2015 roku «Pro Strategiyu nacional'noi bezpeki Ukraini» [On the National Security Strategy of Ukraine]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/287/2015/paran7#n7>. [in Ukrainian].

УДК [378.015.31:7]:373.011.3-051

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-159-170](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-159-170)

Боровець Олена Віталіївна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. С. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел.: (036) 226-66-21, <https://orcid.org/0000-0002-0722-3317>

Яковишина Тетяна В'ячеславівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. С. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел.: (036) 226-66-21, <https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ – ПІДґРУНТЯ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. Актуальність обраної теми викликана переосмисленням державної освітньої політики та її зверненням у бік проблеми підвищення професіоналізму вчителів та викладачів вищої школи, їх готовності до всебічного й творчого розвитку молоді, адже сучасний заклад освіти потребує вчителя, якому притаманні стійкість, високий рівень спрямованості на творчість, мотиваційно-творча активність, творчі здібності, що дозволить йому досягти вагомих результатів у професійній діяльності. У дослідженні виходили з розуміння того, що формування творчої особистості студента-майбутнього фахівця неможливе без цілісного уявлення про природу та специфіку педагогічної творчості, якості, формування у спільній діяльності та спілкуванні, залученості в суспільні відносини. Отож, метою нашої публікації стала спроба окреслити процес формування творчості та основні складові моделі творчого розвитку майбутніх фахівців як запоруки успіху їхньої професійної діяльності.

Актуалізується потреба творчого супроводу на всіх етапах розвитку та становлення студента в умовах навчання в університеті. Так, сучасний навчальний план має враховувати вимоги до професійної майстерності викладачів відповідно до освітніх стандартів. Великого значення набуває виклад матеріалу, який має включати як теоретичні, так і практичні аспекти, оскільки погляд на теорію залежить від особистого досвіду кожного студента і відносно ним коригується. Цей досвід опановується здобувачами в процесі виконання творчих практичних вправ на практикумах, виконання домашніх завдань з подальшим аналізом результатів тощо.

У дослідженні дійшли висновку, що творча особистість майбутнього педагога – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин та свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, які здійснюються в професійному соціальному

середовищі. Саме тому процес здобуття вищої освіти розглядається нами як пізнавально-творча (евристична) діяльність усіх його суб'єктів (студентів, викладачів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту) діяльностей.

У публікації також не оминули проблему та схарактеризували модель креативного розвитку майбутніх фахівців, що охоплює такі складові: особистісний, соціальний, культурно-світоглядний компоненти, ресурси та продукт творчості.

Ключові слова: креативність, модель креативного розвитку особистості, освітній процес, педагогічна творчість, творча особистість, творчий потенціал.

Borovets Olena Vitaliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary, Inclusive and Higher Education, Rivne State University of Humanities, Stepan Bandera St., 12, Rivne, 33028, tel.: (036) 226-66-21, <https://orcid.org/0000-0002-0722-3317>

Yakovyshyna Tetiana Viacheslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary, Inclusive and Higher Education, Rivne State University of Humanities, Stepan Bandera St., 12, Rivne, 33028, tel.: (036) 226-66-21, <https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

CREATIVITY DEVELOPMENT – FOUNDATIONS FOR QUALITY PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The urgency of the chosen topic is due to the rethinking of state educational policy and its appeal to the problem of improving the professionalism of teachers and professors, their readiness for creative development of youth, its comprehensive development, because a modern educational institution needs a teacher who has resilience, high creativity. motivational and creative activity, creative abilities that will allow him to achieve significant creative results in professional activities. The study was based on the understanding that the formation of the creative personality of the student-future specialist is impossible without a holistic view of the nature of pedagogical creativity, its specifics, qualities, formation in joint activities and communication, involvement in public relations. Thus, the aim of our publication was to try to outline the process of creativity formation and the main components of the model of creative development of future professionals as a guarantee of success of their professional activities.

The need for creative support at all stages of development and formation of the student in the conditions of study at the university is actualized. Thus, the modern curriculum should take into account the requirements for the professional skills of

teachers and the level of educational standards in each discipline. The presentation of the material, which should include both theoretical and practical aspects, is of great importance, because the view of the theory depends on the personal experience of each student and is relatively adjusted to this experience. This experience is gained by applicants in the process of performing creative practical exercises in workshops, doing homework with further analysis of results and more.

The study concluded that the creative personality of the future teacher is, on the one hand, the subject of creative social relations and conscious creative activity, and, on the other hand, the cause of creative activity and socially significant actions in the professional social environment. That is why the process of obtaining higher education is considered by us as a cognitive-creative (heuristic) activity of all its subjects (students, teachers). Specifically, it is the mastery of the procedures of independent search (finding new to already mastered), reconstructive (creation of new knowledge from already known fragments), creative (creation of a fundamentally new and significant for the individual product).

The publication also did not ignore the problem of the model of creative development of future professionals, which includes the following components: personal, social, cultural and ideological components, resources and product of creativity.

Keywords: creativity, model of creative personality development, educational process, pedagogical creativity, creative personality, creative potential.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти висуває підвищені вимоги до випускників педагогічних ЗВО. Особливо це стосується викладання педагогічних дисциплін, оскільки існуючу наукову літературу з фахової підготовки потрібно вміти розрізняти за рівнем актуальності, якості, інформативності та новизни. Важливо розвивати в собі вміння аналізувати літературу за різними напрямками та мати достатню гнучкість мислення, сприйняття для того, щоб адекватно, у доступній формі донести прочитане до здобувачів.

Дотримуємося думки про те, що метою сучасного викладача є не лише передача конкретних знань своїм студентам, але й розвиток у них навичок самостійного мислення, творчого підходу, власних ресурсів та формування індивідуального стилю викладання, компетентностей, що в свою чергу ґрунтується на сукупності здобутих знань та досвіду. Професійна підготовка студентів сучасних педагогічних університетів спрямована на формування таких якостей і навичок, як оволодіння теоретичним матеріалом та навичками практичної роботи, вмінням підтримувати контакт з аудиторією, відкритістю й доброзичливістю, та, на що особливо потрібно спрямовувати зусилля, розвиток їхньої креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід, який напрацьовано у сучасній педагогічній літературі, є підґрунтям для порушеної проблеми. Так, наукові пошуки у розвиток проблеми креативності зробили С. Рубінштейн,

Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, О. Морозов; закордонні дослідники (Дж. Гілфард, Е. Торренс, С. Меднік, Р. Мей, А. Маслоу, К. Роджерс). Дослідницька увага українських науковців сконцентрована на проблемах розвитку педагогічної творчості, пошуку ефективних способів її формування, підготовці вчителів до творчої професійної діяльності (І. Зязюн, О. Пехота, М. Сметанський, С. Сисоєва, Н. Кічук).

Зауважимо, що й досі не існує одностайності у трактуванні змісту поняття «педагогічна творчість». Так, у психолого-педагогічній літературі маємо такі тлумачення: у педагогічному словнику ця дефініція трактується як «оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою всебічного розвитку особистості» [1, с. 326].

У такому ж руслі розуміє поняття «педагогічна творчість» і С. Сисоєва, яка зауважує, що «це галузь загальної педагогіки, яка вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно, корисних і індивідуально значущих для неї видах життєдіяльності» [5, с. 83]. Науковиця наполягає на тому, що «педагогіка творчості вміщує в собі поняття «педагогічна творчість» [5, с. 83].

У цьому контексті варто звернутися до тлумачення поняття «креативність», оскільки «творчість» та «креативність» відрізняються за змістом. Якщо творчий процес ґрунтується на натхненні автора, його здібностях, традиціях, яким відданий автор, то головною ознакою креативного процесу є його прагматичний елемент, тобто усвідомлення того, що, навіщо, для чого і як потрібно створювати, яким має бути кінцевий продукт тощо.

Мета статті. Теоретичні та практичні константи дають можливість зробити висновок: у відомих теоріях і концепціях немає однозначної відповіді на питання про природу, фактори розвитку творчості, не сформовано єдиного погляду на феноменологію і класифікацію якостей креативної особистості, не достатньо приділено уваги творчій підготовці майбутніх педагогів. Тому метою нашої публікації є окреслення процесу формування творчості та основних складових моделі творчого розвитку майбутніх фахівців як запоруки успіху їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Період здобуття вищої освіти збігається з першим періодом зрілості, якому властива суперечливість становлення

особистісних якостей. Саме у студентському віці зростає значення таких явищ, як життєві цілі, спосіб життя, зобов'язання, любов, вірність тощо. Відбувається посилення свідомих мотивів поведінки, таких якостей, як цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, рішучість, різка зміна соціального статусу. На початку навчання студенти зіштовхуються з такими труднощами: високими вимогами до розумових здібностей; багатоманітність різнобічної інформації, наукової літератури, яку необхідно засвоїти; високий рівень відповідальності; стресові ситуації, пов'язані зі здачею заліків, іспитів; порушення режиму дня. Спектр наслідків, які ми можемо спостерігати в результаті дії цих впливів, різнобічний – від порушення психічної та соціальної адаптації до формування невротичних розладів.

Джерелом творчого розвитку особистості здобувача вищої освіти може бути спонтанність творчого самовираження. При цьому виникає закономірне питання про можливість посилення цієї спонтанності в разі її відсутності або про можливість її збудження. Найбільша можливість спонтанних реакцій може бути стимульована в тих умовах, які забезпечують безпеку та захист, оскільки такі умови дозволяють студентам відтворити ситуацію та отримати можливість розуміння та підтримки. Ця обставина є найбільш значущою у формуванні креативності у здобувачів старших курсів, якщо група не є згуртованою або має кілька лідерів, які борються за владу в групі.

Враховуючи викладене, актуалізується потреба творчого супроводу на всіх етапах розвитку та становлення студента.

Сучасний навчальний план має враховувати вимоги до професійної майстерності викладачів відповідно до рівня освітніх стандартів. Великого значення набуває виклад матеріалу, який має включати як теоретичні, так і практичні аспекти, оскільки погляд на теорію залежить від особистого досвіду кожного студента і відносно ним коригується. Цей досвід набувається здобувачами в процесі виконання творчих практичних вправ на практикумах, виконання домашніх завдань з подальшим аналізом результатів тощо. К. Роджерс наполягав, що чим більше людина спирається на особистий досвід, тим більш креативною стає її поведінка, і ця креативність, швидше за все, буде конструктивною. Відкритість досвіду в такому контексті передбачає відсутність ригідності та взаємопроникнення меж між окресленими поняттями, думками, ідеями та гіпотезами, а також можливості отримати будь-яку кількість суперечливої інформації без спроби розв'язати ситуацію. Креативність виступає як спосіб самореалізації особистості [4].

Наголосимо, що у разі збільшення знань за рахунок зменшення практичного досвіду отримаємо теоретика, який здатний відповісти на багато запитань, але ці відповіді будуть «сухими», не обґрунтованими, оскільки не підкріплені особистим досвідом, засновані на грі уяви в процесі порівняння та аналізу наукових текстів.

Формування креативності у здобувачів пов'язане з проходженням низки етапів, кожен з яких необхідний для того, аби розвиток особистості відбувався гармонійно.

1. Створення умов, необхідних для активізації творчості кожного здобувача.

2. Активізація творчого потенціалу за допомогою спеціально підібраних технологій творчого самодослідження та самовираження.

3. Аналіз проблем, обмежень і труднощів, що виникають у процесі творчості, з подальшим їх опрацюванням.

4. Закріплення навичок, набутих на попередніх етапах, та використання цих навичок у подальшій професійній педагогічній діяльності.

Кожен з цих етапів включає в себе низку послідовних дій, які дозволяють пройти кожен етап з мінімумом труднощів.

1. Створення умов, необхідних для реалізації творчого потенціалу кожного здобувача

Створення таких умов передбачає атмосферу прийняття та довіри в навчальній групі. За відсутності такої атмосфери необхідно створити умови, що спричиняють її виникнення. Це можна передбачити під час перших зустрічей з групою. На цьому етапі рекомендується використовувати креативні технології, спрямовані на організацію ефективної взаємодії. Такі технології включають елементи бесід, арт-терапії тощо. Ці технології за вмілого застосування дозволяють за відносно короткий час виробити в групі основні засоби захисту, пов'язані зі страхом самовираження та самопрезентації.

Як наголошує Т. Равчина, «відсутність просторових бар'єрів, що віддаляють партнерів один від одного, стають засобами їхнього захисту, має важливе значення для міжособистісної взаємодії суб'єктів, зокрема пошуку взаєморозуміння, відчуття безпеки і належності до спільноти. Розміщення викладача і студентів у колі або в квадраті дає їм можливість відкрито спілкуватися (бачити, слухати і чути один одного, звертатися до конкретної людини тощо) й відчувати себе в єдиній системі. Особливо таке розміщення важливе для викладача, який може шляхом візуального контакту дати відчуття кожній особистості, що вона не ізольована від інших, може спостерігати за ходом розвитку думки, емоційних станів студентів, їхньою залученістю до виконання конкретних завдань; вносити зміни в організацію процесу; може здійснювати педагогічний вплив на студентів, які у певних ситуаціях відволікаються, порушують порядок або не залучені до процесу» [3, с. 4-5].

2. Активізація творчого потенціалу

Робота на цьому етапі передбачає певний рівень базової довіри членів групи один до одного та до лідера. Якщо попередній етап роботи пройшов успішно, рівень довіри формується автоматично. Головним, на що спрямовані зусилля викладачів на цьому етапі, є не досягнення якоїсь заздалегідь поставленої мети, а повне «проживання» почуттів, емоцій, думок у процесі «творення». Можна сказати, що сам шлях уособлює і мету, і результат. Кінцевий продукт є лише віхою і являє собою тимчасову фіксацію станів, що виникають у процесі виконання завдань.

На цьому етапі слід пам'ятати про принцип прийняття особистістю самої себе, який ґрунтується на безоцінному ставленні. Тоді будь-який акт взаємодії,

самопрояву і самовираження може розглядатися як такий, що має свій первісний зміст, свою спрямованість і є самоцінним актом, потребує подальшого розгортання або самовизначення, за наявності підтримки і уважного, приймаючого ставлення може стати кроком до самопізнання та самовдосконалення.

Проте існує небезпека: надання такої свободи у самовираженні не потрібно плутати з потуранням, яке навпаки розхолоджує здобувачів, не приносить користі у вивченні будь-якої психолого-педагогічної дисципліни.

3. Аналіз проблем, обмежень і труднощів, що виникають у процесі творчості, з подальшим їх опрацюванням.

У більшості випадків виникнення перепон, перешкод, труднощів у навчанні можна уникнути в ситуаціях, коли в групі панує атмосфера взаємопідтримки та взаєморозуміння. У роботі зі студентами рекомендується на першому занятті, коли здобувачів знайомлять з очікуваннями та вимогами курсу, дати їм зрозуміти, що програма практикуму буде будуватися з урахуванням їхніх запитів. Така програма співпраці має спонукати студентів до подальшого професійного зростання. Можна також долучити самих здобувачів до формування змісту семінарів-практикумів з урахуванням повноти вираження їхніх запитів.

Доцільно уважно стежити за дотриманням усіма студентами правил групової роботи на першому занятті. Ці правила вказує викладач на етапі ознайомлення. Бажано, щоб необхідність їх збереження була чітко обґрунтована педагогами, оскільки групові правила служать для підтримки психологічної безпеки для всіх учасників освітнього процесу, ці правила слід пропонувати в м'якій формі, а не нав'язувати.

Якщо якісь правила викликають протест у студентів чи їхнє несприйняття, то можна пояснити або змінити їх відповідно до потреб групи. Не обтяжуйте групу занадто великою кількістю правил, оскільки це може створити враження, що робота викладача пов'язана з прийняттям великої кількості обмежуючих правил, які перетворюють освітній процес на нудний і не сприяють розвитку творчості здобувачів, їхньому самовираженню.

4. Закріплення творчих навичок, набутих на попередніх етапах, та використання цих навичок у подальшій професійній педагогічній діяльності

Плануючи структуру практикумів, необхідно співвідносити кількість творчих вправ/завдань з часом, відведеним на заняття. Краще виконати одну вправу в неквапливому темпі та обговорити її в групі, аніж виконувати кілька вправ у швидкому темпі одночасно.

Слід мати на увазі, що після кожної творчої вправи має відбуватися обмін думок з метою осмислення та аналізу. У разі виконання кількох вправ за короткий час відчуття можуть бути змішаними в один потік, що може призвести до труднощів у розкритті сенсу кожної. Зазвичай, за дві академічні години можна сумлінно виконати одну або хоча б дві творчі вправи. Педагогічна практика переконує, що розвиток творчої активності студентів є ефективнішим, якщо ґрунтується на саморозвитку особистості.

Характерними ознаками творчої діяльності, на думку багатьох дослідників, є пізнавальна самостійність, оволодіння кількома способами діяльності. Відкритість до нового дозволяє творчим особистостям найповніше використовувати отриману інформацію, розширюючи можливості пошуку творчого рішення. Це також пов'язано з гнучкістю мислення, що є підґрунтям у свободі переносу досвіду і знань в нові ситуації. Важливою рисою творчої особистості є здатність діяти в умовах невизначеності.

Викладання дисциплін професійного циклу актуалізує необхідність використання в освітньому процесі творчих засобів, що сприяють більш активному навчанню. Розвиток уяви, мислення та пам'яті дозволяють здобувачеві орієнтуватися в новому матеріалі та сприяють формуванню чіткої структури дисциплін, що відповідає сучасним вимогам державних стандартів.

Набуті студентами практичні навички повинні дозволити систематизувати зміст навчальних дисциплін, здобутих при вивченні теоретичних основ, стимулювати творчість. Ця вимога має бути відображена в структурі практичних занять та семінарів. Логіку викладу теоретичного матеріалу має підтримувати практика за певною схемою, що дозволяє уникнути перевантаження, інтелектуального виснаження, хаосу сприйняття, втрати сенсу і, як наслідок, відсутності інтересу до дисциплін. Також слід враховувати захисні механізми здобувачів, які можуть блокувати інтерес до практичної частини.

Плануючи практичні або лабораторні заняття слід враховувати такі фактори:

- 1) відповідність змісту кожного заняття певному аспекту теорії;
- 2) актуальність й можливість застосування вправ на практиці;
- 3) розуміння механізмів, що лежать в основі конкретної вправи/завдання;
- 4) етапність подання практичного матеріалу з урахуванням групової динаміки;
- 5) поетапне структурування різних технологій у чітку систему, що дозволяє забезпечити лабільність використання технологій;
- 6) врахування особистісних особливостей здобувачів та їхньої мотивації до навчання;
- 7) вміння самостійно використовувати ці технології для практичної роботи та у навчанні.

Формування у студентів розуміння предмета та оволодіння практичними вміннями має відбуватися поступово в міру проходження ними низки етапів навчання. На кожному з цих етапів слід враховувати співвідношення теоретичного та практичного матеріалу. Ґрунтуючись на досвіді, можна припустити, що опрацьований практичний матеріал відповідно до теоретичного матеріалу з теми сприймається і запам'ятовується ефективніше, ніж якби він спочатку був поданий в теорії, а потім на практиці.

Пояснюючи цей ефект, слід враховувати такі фактори: якщо спочатку дається теоретичне обґрунтування, а потім виконується практична частина, то

студенти починають свідомо шукати підтвердження теорії у підібраних вправах, що знижує ефективність спонтанних реакцій. У цьому випадку також відбувається «накладання» теорії на практику. Виконання вправ/завдань ускладнюється додатковим смисловим навантаженням, що також перешкоджає простоті його виконання та блокує спонтанність. Найкращим варіантом, на нашу думку, є виконання вправ/завдань, а потім їхнє групове обговорення, суть якого полягає в тому, що кожен з учасників добровільно розповідає групі, що він виявив або відкрив під час цієї вправи/завдання. Такі формулювання мають особливу цінність, оскільки вони були виявлені або відкриті в процесі проживання власного унікального досвіду та можуть бути пояснені іншим, оскільки вони стали зрозумілими та сформульованими самостійно, а не прочитані з наукової літератури.

У процесі викладу педагогом теоретичної частини слід також уникати перевантаження мовлення численними термінологіями та складними визначеннями, кожне з яких містить ще декілька понять. Таке перевантаження мовлення термінологією важко сприймати і розуміти, часто може викликати огиду до предмета. Крім того, для осмислення кожного терміна потрібен певний час, адже терміни мають внутрішню двозначність, що ускладнює розуміння, окрім того, поняття потрібно розглядати в контексті відповідної теми та речення.

Особливу увагу в процесі здобуття освіти слід приділяти узгодженню тем, передбачених навчальним планом курсів та їхній послідовності з темами, які спонтанно виникають під час вивчення окремих дисциплін. Викладач має бути достатньо сприйнятливим до оновлення інформації, нових знань, за потреби коригувати теми, порядок і зміст відповідно до ситуації, що виникає в процесі навчання, стосується теорії і практики.

Необхідно заохочувати та звертати особливу увагу на розвиток творчих сторін особистості здобувачів, що значно полегшує розуміння й засвоєння навчального матеріалу та сприяє реалізації вивченого на практиці. Складова творчого самовираження в процесі навчання пов'язана з неповторністю та унікальністю кожного студента. У цьому аспекті творча складова стає шляхом розвитку без страху помилитися в будь-якій новій дії. Творчий процес також відбувається через самопізнання, розширення контактів з іншими та з самим собою, в результаті чого збільшується ресурс особистості студента і поступово збільшується ступінь свободи застосування практичних навичок, набутих у процесі здобуття вищої освіти.

Модель креативного розвитку майбутніх фахівців в умовах професійної підготовки охоплює такі складові:

- 1) особистісний компонент: активність, спонтанність (імпровізація), терпимість до невизначеності, здатність ставити та досягати цілей (самодисципліна), почуття гумору, внутрішня мотивація, нестандартність мислення;
- 2) соціальний компонент: здатність пристосовуватися до будь-яких умов, високий ступінь самостійності (самостійність думок, вміння обстоювати свою думку), толерантність;

- 3) культурно-світоглядний компонент: розвинене естетичне чуття, власна система цінностей, творча індивідуальність (потенціал);
- 4) ресурси: знання, досвід та доступ до відповідної інформації;
- 5) продукт творчості.

Специфічними властивостями творчого процесу, особистості, результату є їхня оригінальність, ґрунтовність, адекватність та інші властивості, які відповідають природнім, естетичним, екологічним вимогам, є правильними і оригінальними на даний момент.

Методологічним підґрунтям творчого розвитку особистості упродовж навчання в педагогічному університеті є уявлення:

- 1) про інтегративний розвиток у поєднанні з емоційним, інтелектуальним та особистісним;
- 2) про творчість як культурно-історичне та соціокультурне явище;
- 3) про естетико-художню культуру як найважливіші складові творчої особистості;
- 4) про креативність як рису особистості, що має інтегративний і комплексний характер.

На тлі широкого спектра визначень творчості, її важливості у професійній підготовці майбутніх фахівців, ґрунтуючись на вищеокресленій моделі, резюмуємо:

- 1) творчість розглядається, по-перше, як універсальна особистісна характеристика, по-друге, як здатність пристосовуватися до нових умов, по-третє, як процес, спрямований на актуалізацію інтелектуально-творчої діяльності людини;
- 2) творчість можна поділити на конкретні види: загальну та соціально-комунікативну; вербальну та невербальну; зовнішню та внутрішню, де тип творчості визначається типом культури, в якій існує людина;
- 3) творчість як процес, особистісна якість і здатність супроводжує соціальну творчість і може існувати лише в межах певної культури суспільства;
- 4) креативність передбачає інтеграцію навичок, мотивів і ресурсів особистості, що разом приводить до оздоровлення педагогічної дійсності, пошуку нових підходів до її організації.

Подолання негативних явищ та оновлення системи підготовки майбутніх учителів зумовлює необхідність пошуку нових підходів, які моделювали б її зміст і шляхи реалізації у тісній єдності й взаємообумовленості інформаційно-змістової і процесуальної її сторін. Ми вважаємо, що у цьому напрямі доречним стає модернізація педагогічної освіти у поєднанні з підготовкою студентів до дій у нестандартних ситуаціях. Актуалізується потреба у процесі оволодіння педагогічною теорією навчити здобувачів бачити протиріччя педагогічних фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власну позицію, формулювати проблеми, шукати нестандартні підходи до їх вирішення. Основними критеріями творчого розвитку майбутніх учителів є неординарність розв'язання творчих завдань, відкритість до нового досвіду, зростання творчого потенціалу,

здатність до концентрації, емпатія, низька тривожність, почуття гумору, зацікавленість та захопленість освітнім процесом.

Розвитку творчості сприяє також діалогічність практичної підготовки, пошук змістових засобів розвитку практики, що неможливо без випередження теоретичними розробками практичних потреб. На основі різних підходів до організації професійно-педагогічної підготовки виникають і виявляються різні принципи, які розкривають теоретичні та методичні основи її оптимізації.

У педагогічній площині належно вивчено такі аспекти проблеми, як співпраця викладачів та студентів університету, висвітлено не тільки позитивні результати об'єднаних сил в успішній реалізації значущої й актуальної мети, але й виявлено серйозні і в умовах сьогодення не вирішені проблеми, що насамперед стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – професіонала і творця. Щоб розв'язати означені та інші суттєві проблеми, здійснити справжню модернізацію професійної освіти, перехід її на евристичні та дослідницькі рейки, педагогічні університети за допомоги й підтримки Міністерства освіти і науки, НАПН України мають нормативно закріпити у діючих і майбутніх навчальних планах неперервні практики студентів як навчально-дослідницькі студії з педагогіки, педагогічної творчості й майстерності (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для такої діяльності у кращих закладах освіти) [2].

Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя передбачає організацію творчого освітнього процесу з урахуванням особливостей, яких неможливо оминути в університетській практиці: навчальна робота є етапом професійного перетворення, яка пов'язана з руйнуванням усталених професійних уявлень і стереотипів; мистецтво викладача полягає в здатності будувати освітній процес з урахуванням науково-педагогічної інформованості, педагогічного досвіду студентів та рівня їх професійного становлення; вирішення проблем, пов'язаних зі стереотипами в діях майбутніх учителів, їхнім небажанням до змін у своїй діяльності та прийняття того, що суперечить сформованим раніше уявленням їх про професійну діяльність.

Висновки. Запорукою якісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є практико-орієнтований характер навчання, де здійснюється підготовка фахівця, здатного співвідносити отримувані знання з особистісним досвідом, адекватно застосовувати їх у професійній діяльності; креативно мислити, самостійно пізнавати нові реалії і вирішувати нові проблеми, що виникають у практиці. Це можливо при дотриманні певних умов: організації навчальної діяльності у формі діалогу, моделюванні спільного пошуку викладача і студентів у розв'язанні навчальної проблеми; компетентності та креативності як професійних здібностей майбутніх учителів; засвоєнню навчальної інформації через призму особистісного досвіду, емоційних переживань, індивідуального сприйняття, рефлексії. Перспективним напрямом вважаємо дослідження творчості майбутнього педагога як чинника його професійної самоідентифікації, а також самореалізація особистості у творчій професійній діяльності.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія / за ред. Н. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. 427 с.
3. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед.* 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3-16.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1994. 318 с.
5. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

References:

1. Goncharenko, S. (1997). *Ukrains'kij pedagogichnij slovník [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kiiiv: Libid' [in Ukrainian].
2. Guzij, N. (2015). *Pedagogichna tvorchist', majsternist', profesionalizm u sistemi pidgotovki osvityans'kih kadriv: zdobutki, poshuki, perspektivi [Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training educational staff: achievements, research, prospects]*. Kiiiv: Vid-vo NPU imeni M. Dragomanova [in Ukrainian].
3. Ravchina, T. (2005). Organizacija vzaemodii studentiv z osvithnim seredovishhem u vishhij shkoli [Organization of interaction of students with the educational environment in higher education]. *Visnik L'viv. un-tu. Ser. Ped - Visnyk of Lviv. un-tu. Ser. ped.*, 19, 2, 3-16 [in Ukrainian].
4. Rodzhers, K. (1994). *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. Becoming human]*. Moskva: Progress [in Russian].
5. Sisoeva, S. (2006). *Osnovi pedagogichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]*. Kiiiv: Milenium [in Ukrainian].

УДК 378.01:37.01:172(477)(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-171-186](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-171-186)

Бринь Людмила Іванівна аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти, ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Президент ГО «Дитяча Місія», вул. Семашка, 17, м. Київ, 03142, кв. 66, тел.: (097) 742-51-82, <https://orcid.org/0000-0002-1640-3141>

ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (НА ПРИКЛАДІ ГРОМАДСЬКИХ ВІРОСПОВІДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ)

Анотація. В статті надається характеристика людиноцентризму як домінуючого принципу сучасної неформальної освіти дорослих. Аналізуються погляди сучасних українських учених на сутність людиноцентризму. Підкреслюється, що метою людиноцентрованої неформальної освіти є створення умов для навчання, виховання та самоосвіти цілісної, творчої, духовно та культурно розвинутої особистості, здатної брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до умов змін на ринку праці.

Аналізується законодавча база, актуальна для неформальної освіти дорослих Євросоюзу та України (Європейські основи соціальних прав, Рамкова програма оновлених ключових компетентностей, Закон України «Про освіту» (2017). Виявлено, що принцип людиноцентризму визначає освітню політику України та країн-членів Євросоюзу і є фундаментальним як у наданні дорослому учню можливостей розвитку засобами формальної, неформальної та інформальної освіти, так і у забезпеченні відповідних організаційно-педагогічних умов суб'єктами освітнього процесу.

Встановлено, що за відсутності активної позиції держави завданням неформальної освіти стає педагогізація суспільства. В цьому питанні освітянську роль усе частіше перебирають на себе громадські віросповідні організації, які організують різні освітні заходи..

Доведено, що розуміння принципу людиноцентризму серед громадських віросповідних організацій-суб'єктів неформальної освіти дорослих базується на засадах біблійного антропоцентризму та християнського гуманізму. З метою виявлення категорій християнського гуманізму проаналізовано зарубіжні та українські джерела з філософії та історії педагогіки.

Схарактеризовано відповідні освітні стратегії, що розробляються й упроваджуються у громадських віросповідних організаціях і мають відповідні їм засоби та форми реалізації. Виявлено, що найбільш поширеними серед досліджуваних організацій є тренінгові технології, що гарантують сукупність особистісно-значущих результатів навчання. Проаналізовано сукупність

універсальних тренінгових ефектів, що досягаються в результаті систематичного використання тренінгових технологій в системі неформальної освіти дорослих.

Ключові слова: людиноцентризм, неформальна освіта дорослих, громадські віросповідні організації, Рамкова програма оновлених ключових компетентностей, освітні стратегії.

Bryn Lyudmyla Ivanivna Post-graduate student of the Department of Education, Administration and Special Education of SIHE "University of Educational Management", President of "Children Mission" NGO, Semashka St., 17, Appt. 66, Kyiv, 03142, tel.: (097) 742-51-82, <https://orcid.org/0000-0002-1640-3141>

HUMANCENTRISM AS A DOMINANT PRINCIPLE OF MODERN NON-FORMAL ADULT EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FAITH-BASED NGOS OF UKRAINE)

Abstract. The article characterizes humancentrism as a dominant principle of modern non-formal adult education. The views of modern Ukrainian scientists on the essence of humancentrism are analyzed. It is emphasized that the purpose of human-centered non-formal education is to create conditions for learning, education and self-education of a holistic, creative, spiritually and culturally developed individual, able to participate fully in society and successfully adapt to changes in the labor market.

The current legal framework on non-formal adult education of the European Union and Ukraine (The European Pillar of Social Rights, Council Recommendation on key competences, The Law of Ukraine "On Education" (2017) is analyzed. It was found that the principle of humancentrism determines the educational policy of Ukraine and EU member states. It is fundamental both in providing adult learners with opportunities for development through formal, non-formal and informal education, and in providing appropriate organizational and pedagogical conditions by the subjects of the educational process.

It is established that in the absence of an active position of the state, the task of pedagogical education of society becomes one of the key tasks of non-formal education. Faith-based NGOs that organize various educational events, are increasingly taking over the educational role on this issue.

It is proved that the understanding of the principle of humancentrism among faith-based NGOs-subjects of non-formal adult education is based on the principles of biblical anthropocentrism and Christian humanism. In order to identify the categories of Christian humanism, foreign and Ukrainian sources on the philosophy and history of pedagogy are analyzed.

Relevant educational strategies that are developed and implemented in faith-based NGOs and have the appropriate means and forms of implementation are characterized. It was found that the most common among the organizations under research are training technologies that guarantee a set of personally significant

learning outcomes. The set of universal training effects achieved as a result of systematic use of training technologies in the system of non-formal adult education is analyzed.

Keywords: humancenterism, non-formal adult education, faith-based NGOs in Ukraine, Council Recommendation on key competences, educational strategies.

Постановка проблеми. В контексті забезпечення сталого розвитку суспільства, що ставить за мету сприяння розвитку кожної людини, важливого значення набуває неформальна освіта дорослих як складова освіти на протязі життя. Освіту дорослих розглядають як соціальний індикатор людиновимірності політики держави [1], один із шляхів досягнення соціально-економічного добробуту, інструмент для популяризації суспільно-значущих ідей громадянського суспільства та педагогізації суспільства в цілому. Тому одним із завдань неформальної освіти дорослих в сучасних умовах стає формування цінностей сталого розвитку, активної громадянської позиції та відповідального батьківства.

Ключовою загрозою для неформальної освіти дорослих з її філософськими засадами прагматизму та змістом, орієнтованим на матеріалізм та бездумну самореалізацію, академік В. Кремінь [2] визначає той факт, що технології та сухі дані економіки стають метою прогресу людства. Виходом відомому науковцю бачиться «перехід до нової парадигми розвитку, коли ... людина в її новій якості стане метою і смислом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризм – нова стратегія поступу суспільства, в основі якої не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає смисл і перспективу» [2, С. 7].

Крім того, у сучасному просторі життєдіяльності людини існує багато особистих проблем та суперечностей, розв'язання яких потребує визнання домінуючого принципу сучасної освіти – людиноцентризму, який акцентує увагу на особистісних цінностях, способах і можливостях їх реалізації, виявленні внутрішніх, глибинних засад як ефективної професійної діяльності людини, так і якості її життя та взаємодії в соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність людиноцентризму як домінуючого принципу сучасної педагогічної науки розкрита у наукових працях сучасних учених: В. Андрущенко, І. Бега, А. Бойко, Л. Губернського, Г. Дмитренка, В. Ільїна, В. Кременя, І. Проскуровської. Особливості неформальної освіти дорослих вивчають такі вчені як О. Аніщенко, О. Василенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Павлик, Л. Сігасва, Н. Терьохіна, І. Фольварочний.

Незважаючи на підвищений інтерес науковців до реалізації ідей людиноцентризму в різних освітніх сферах (початкова, вища, післядипломна, психологічна освіта; формування особистості; інноваційність та інтернаціоналізація галузі), залишається недослідженим його роль у розвитку неформальної освіти дорослих.

Мета статті – обґрунтувати методологічне значення принципу людиноцентризму як домінуючого у неформальній освіті дорослих та виявити особливості його реалізації в сучасних освітніх практиках громадських віросповідних організацій України.

Виклад основного матеріалу. На думку В. Кременя [3], людиноцентризм в умовах глобалізації – це нова якість філософсько-освітнього розуміння ролі людини, й водночас нова якість інноваційного мислення людини, котра переважає масштаби гуманізму та виходить за межі філософської антропології [4]. Перехід до нового «людиноцентристського» та ціннісно-орієнтованого суспільства можливий лише за умови переосмислення базових засад та орієнтирів побудови, функціонування й розвитку соціальних інститутів, зокрема національної системи освіти: «...людиноцентризм філософії як умови розвитку національної духовності знаходить своє логічне продовження в освіті. Сьогодні вона може тільки тоді виконувати своє покликання, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина. Саме така спрямованість освіти дасть змогу подолати існуючий перехідний стан у світогляді і духовності» [5, С. 499].

Серед основних спрямувань прогресивного суспільного розвитку, визначених Г. Драйденом і Дж. Вос у праці «Революція в навчанні», є тенденція «тріумфу особистості» [6, С. 42]. У контексті реалізації ідей людиноцентризму важливим є розкриття внутрішнього потенціалу кожного дорослого учня в ракурсі саме такого «тріумфу особистості».

Втілення ідеї людиноцентричності в освітні технології, стрижнем яких є самооактуалізація особистості, стимулює розвиток неформальної освіти дорослих як складової освіти на протязі життя. Відкритість та неперервність неформальної освіти дорослих забезпечує реалізацію першого принципу Європейських основ соціальних прав [7]: «Кожен має право на якісну та інклюзивну освіту, базове навчання та навчання протягом усього життя, щоб набувати і підтримувати навички, які дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до змін на ринку праці». Прийняті 22 травня 2018 року Рекомендації Ради Євросоюзу щодо Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя [8] зобов'язують держави-члени до забезпечення кожного громадянина можливістю розвивати визначені документом вісім ключових компетентностей та підтримки всіх учнів/студентів, незалежно від віку, статі, національності або особливих потреб «у реалізації їх потенціалу». Бачимо, що принцип людиноцентризму є фундаментальним як у наданні особистості можливостей розвитку засобами формальної, неформальної та інформальної освіти, так і у забезпеченні відповідних організаційно-педагогічних умов державними закладами освіти та іншими суб'єктами освітньої діяльності. Отже, можемо стверджувати, що освітня політика Євросоюзу ґрунтується на людиноцентричних засадах.

Закон України «Про освіту» [9] визначає за мету освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. На законодавчому

рівні вводяться поняття академічної свободи учасників освітнього процесу, індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального навчального плану здобувача освіти. Стаття 3 Закону гарантує право здобувати освіту впродовж усього життя, а стаття 8 визнає неформальну освіту як один із видів освіти, шляхом яких особа реалізує своє право на освіту. І хоча задеклароване визнання формальною освітою результатів навчання, здобутих шляхом інших видів освіти, ще не прийняте, можемо відмітити людиноцентричний вектор розвитку освітньої політики української держави.

Аналізуючи праці сучасних вчених, що займаються проблемами освіти впродовж життя, виділимо декілька провідних тенденцій розвитку неформальної освіти дорослих, а саме: спрямованість неформальної освіти на задоволення потреб та інтересів особистості; просування від функціонально-професійних моделей навчання до особистісного розвитку; поєднання освітніх і виховних впливів, спрямованість змісту освітнього процесу на розвиток всебічно розвиненої, щасливої особистості; сприяння успішній особистісній і професійній самореалізації людини.

В Україні неформальна освіта дорослих реалізується у формі навчально-просвітницьких ініціатив, поширених в усіх регіонах, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок різних категорій дорослих. Українські науковці [10, с. 32] стверджують, що вона вирізняється значною варіативністю, де найбільшого поширення набули мистецький, оздоровчий, мовно-лінгвістичний, інформаційно-комунікаційний, психологічно орієнтований, реабілітаційний та інші напрями. Неформальна освіта дорослих здійснюється в університетах, клубах, центрах третього віку, будинках культури, музеях, бібліотеках, просвітницьких центрах, студіях, школах, навчальних центрах, майстернях ремесел (у т. ч. і при монастирях) та ін. У тренді курси, тренінгові заняття, майстер-класи з особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих та ін. [11]. Набувають популярності тренінги особистісного зростання, розвитку комунікативності, емпатійності, саморегуляції та ін. У переважній більшості вони функціонують як комерційні проекти. Тренінги з елементами технології особистісно-професійного розвитку дорослих (як складова неформальної освіти) розробляються зазвичай для представників окремих цільових груп – педагогів, психологів, управлінців, бізнесменів.

Такі форми організації неформальної освіти дорослих спираються на основні постулати людиноцентризму, визначені І. Проскуровською [12, С. 8], а саме: «віра в початкову, конструктивну і творчу мудрість людини; переконання в соціально-особистісній природі засобів, які актуалізують конструктивний особистісний потенціал людини в процесах міжособистісного спілкування; поняття про три «необхідні і достатні умови» міжособистісного спілкування, які сприяють особистісному розвитку і забезпечують конструктивні особистісні зміни («безумовне позитивне прийняття іншої людини», «активне емпатичне слухання», «конгруентне самовираження в спілкуванні»); уявлення про закономірні стадії перебігу групового процесу, що виникає в зазначених

соціально-особистісних умовах, і про його настільки ж закономірні терапевтичні результати».

Крім того, у сучасному українському суспільстві гостро постає необхідність педагогізації суспільства, тобто надання сучасних педагогічних знань не лише педагогічним працівникам, а й батькам та просто зацікавленим дорослим. Педагогізація суспільства – багатовимірний процес, що має за мету ліквідацію педагогічно-психологічної неграмотності, розповсюдження сучасних знань про вікові особливості та потреби дитини, її навчання та виховання. Педагогізація стає завданням неформальної освіти. За відсутності активної позиції держави в цьому питанні освітянську роль усе частіше перебирають на себе недержавні громадські та релігійні організації, які організують різні курси, освітні групи, клуби, просвітницькі семінари та тренінги, навчальні та практичні конференції, інші освітні заходи.

Для громадських віросповідних організацій-суб'єктів неформальної освіти дорослих розуміння принципу людиноцентризму базується на засадах біблійного антропоцентризму та християнського гуманізму.

Християнське розуміння терміну «антропоцентризм» розкрито в роботі А. Мацейни «Бог і свобода», де автор обґрунтовує високий статус людини у християнському вченні: «Від створення світу, через спасіння світу, до самого довершення світу здійснюється план Божий, у центрі якого розташована людина як піклування Бога. Бог небайдужий до людини; він ніколи не використовує людину як засіб для досягнення своєї, нам невідомої, мети; він ніколи не залишає людину осторонь від своїх спрямувань. Усе зосереджено на людині, завжди лише сама людина є метою та потребою Бога. Таким чином, якщо у світі і існує Божий план, то він безсумнівно та незаперечно антропоцентричний» [13, С. 136].

Християнсько-теологічний антропоцентризм (за М. Чікарьовою) зумовлений біблійним поглядом на людину як на затьмарений гріхом образ Творця. Тому християнин розглядає себе як істоту, що мусить відновити в собі існуючий від початку образ Божий, заново досягти «обоження» власного єства [14].

Якраз ідея «боголюдяності» разом з «викупленням» та «спасінням» людини є основними категоріями християнського гуманізму. Навіть досить поверхневий аналіз християнського вчення на основі Святого Письма дає змогу виявити його глибокий гуманістичний зміст. Біблія слугує джерелом ідеї людинолюбства у її численних виявах, таких як рівність, свобода, справедливість, милосердя, цінність людського життя, повага до кожної особистості, підтримка слабого. Водночас, біблійне вчення про людину залишається теоцентричним. Як зазначає О. Ліщинська-Милян [15, с. 50], «християнський гуманізм, наділяючи Бога абсолютним пріоритетом і вищістю стосовно всякого тварного буття, не відводить людині залежного становища. Людина – жива, конкретна істота – створена за образом Божим». Отже, у християнському вченні закладена глибока гуманність, воно спирається на «боголюдяність» (за словами М. Бердяєва), на визнання цінності кожної людської особистості.

В основі християнського гуманізму містяться дві євангельські заповіді любові: «Люби Господа Бога всім серцем твоїм, усією душею твоєю, всією

силою твоєю і розумом твоїм» та «Люби ближнього твого, як себе самого». О. Вишневський, розмірковуючи про ідею безкорисливої любові до ближнього, стверджує, що хоча, на перший погляд, вона начебто не має прямого зв'язку з першою заповіддю, але насправді є її опорою та фундаментом: «...якщо Бог є втіленням ідеалів добра, то саме відданість їм, любов до них, готовність жити згідно з цими ідеалами є передумовою любові до ближнього [16].

Філософські ідеї людинолюбства розвинув Тома Аквінський. Людина у його вченні найвеличніша з усього сотвореного, вона поєднує у собі світ видимий і невидимий, природу і надприродне. Бог дарує людині розум і свободу, які надають їй високої гідності і шляхетності. Маючи свободу, а, отже, постійне зіткнення з ситуаціями вибору, людина виховує у собі звичку до чеснотних справ [17].

Пізніше, богослов та реформатор освіти XVII ст. Ян Амос Коменський вибудовує свою педагогічну теорію також на фундаменті біблійного антропоцентризму. Вступні розділи «Великої дидактики» пропонують філософське обґрунтування сутності освіти та моделі слухача/учня як її основи. Базуючись на ідеях Святого Письма, Я. А. Коменський стверджує, що «люди серед іншого видимого творіння мають унікальне становище, згідно з яким вони є: 1) розумними істотами; 2) істотами, які панують над усім творінням; 3) істотами, які створені за образом Творця й для Його радості» [18, С. 53]. Кожен з цих трьох ключових аспектів розуміння природи учня, докладніше розглянутих як у «Великій дидактиці», так і у пізніших його творах, сприяє досягненню мети освіти – «...воістину вести всіх людей до максимальної відповідності до Божого образу, за яким ми створені, щоб поводитись дійсно розсудливо та мудро; дійсно практично й активно; дійсно морально та шанобливо; дійсно благочестиво й свято; щоб, таким чином, дійсно ми були щасливі, благословенні – тепер і у вічності» [18, С. 48]. Отже, вперше обґрунтовані Коменським та загальноприйняті сьогодні принципи природовідповідності, демократизму, загальнодоступності освіти базуються на біблійних ідеях людинолюбства та людиноцентризму.

Концепція християнського гуманізму набула подальшого вибухового розвитку у XX ст. у вченнях Ж. Марітена, Іоана Павла II (неотомістичні); П. Тейяра де Шардена (тейярдистське вчення); М. Бердяєва (персоналістичне); Т. Марселя (екзистенціальне) та ін.

Досліджуючи спадщину двох мислителів XX ст. – православного митрополита Антонія Сурозького та католицького священика, професора Генрі Нувена, М. Черенков [19, С. 152-154] виокремлює дві ідеї – «Бог вірить у людину» та «Бути возлюбленим Богом», – які, на наш погляд, поглиблюють розуміння сутності людиноцентризму на засадах християнського гуманізму.

У своїй проповіді «Віра Божа в людину» митрополит Антоній описує Бога як найбільшого гуманіста: «Він вільно кличе до буття кожного з нас, ніби вірячи в те, що ми справдімо Його сподівання», тому «кожен із нас є освяченою

іконою - зраненою, понівеченою, але кожен залишається і святиною, і образом Божим. І завдання нашого життя – вдивлятися в усе, що в цій іконі вціліло, й цю ікону відновити, ніби реставрувати» [20, С. 136]. Це суб'єкт-суб'єктні стосунки: Божої ініціативи – наша відповідальність. «Якщо Він [Бог] у нас вірить, якщо Він такою ціною готовий вірити в нас, то ми повинні вирости мірою Його віри в нас», «ми зобов'язані вірити в себе й вірити один в одного» [20, С.148–149]. «Бути возлюбленим» - у цьому, на думку Генрі Нувена, полягає сутність Божого звернення до людини. Усвідомлення того факту, що Бог вірить у людину та називає її «возлюбленною», на думку М. Черенкова, впливає не лише на церковну та богословську традицію. Ці категорії християнського гуманізму мають значення «не для релігійних людей, а для людини як такої, а отже – й для наук, які нею займаються, й для картини світу, в якій вони є можливими» [19, С. 158].

Отже, християнський гуманізм, як і інші види гуманізму, визнає людину цінністю, пропагує глибоку повагу і довіру до неї, і як результат – стверджує необхідність забезпечення широких прав на свободу, щастя, вільний і творчий розвиток; повагу до принципів справедливості і милосердя як основи міжлюдських взаємин; визнання рівності людей. Однак, у християнському гуманізмі ідея людинолюбства невід'ємно пов'язана з теоцентризмом, особистість розглядається через призму її зв'язку з Богом. Ототожнення людини з «дитиною Божою» служить найвищим виміром її гідності. Тому погоджуємося з О. Ліщинською-Милян в тому, що «основна відмінність, яка вирізняє християнський гуманізм – це розгляд людини як цілісної істоти з природним і надприродним початками та гармонійний розвиток особистості в її поєднанні з Богом» [15, с. 50].

Паралельно з філософським пошуком розвитку ідей людиноцентризму відбувався і у педагогічній науці. В прогресивних педагогічних системах минулого і сучасності ідеї людиноцентризму найбільш суголосні з ідеями полісуб'єктності й реалізуються та описуються в термінах «активність», «самостійність», «ініціативність», «творчість». Ці проблеми вивчаються в межах психології і педагогіки творчості, в яких іде активний пошук шляхів формування творчої особистості, її спрямованості на віднаходження нового, нестандартного у всіх сферах діяльності людини, розвиток творчих можливостей за допомогою спеціальних технологій. На думку Н. В. Гузій [21], так звана креативна спрямованість навчання і виховання полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установок на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і творче використання.

Принципу людиноцентризму відповідають освітні стратегії, що розробляються й упроваджуються у громадських віросповідних організаціях і мають відповідні їм засоби та форми реалізації (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Стратегії, засоби та форми реалізації принципу людиноцентризму
в освітніх заходах ГВО**

Освітня стратегія	Засоби та форми реалізації	Освітній захід та ГВО, що його проводить
Індивідуальна траєкторія здобувача неформальної освіти	Варіативні освітні програми/ семінари «на вибір»	Щорічні заходи ГВО: • Конференції «ReCamp» та «CampDays» (ГО «Асоціація християнських таборів») • Всеукраїнська виставка «Оснащення дитячих служителів» (МБФ «Абетка життя») • Виїзний семінар для співробітників дитячих, підліткових та молодіжних таборів (МБФ «Пшеничне зерно»)
Створення нових освітніх пропозицій	Новий тематичний напрямок в рамках існуючого освітнього заходу	Напрямок «Дистанційна освіта. Сімейна освіта. Приватні школи» в програмі конференції «ReCamp-2020» (ГО «Асоціація християнських таборів»)
	Створення он-лайн курсів, аналогічних до існуючих традиційних	«Як побудувати стосунки з дітьми», «Як проводити виховні заходи з дітьми», «Допомога дітям з душевними травмами» (ГО «Дитяча Місія»).
Тьюторська підтримка здобувача	Цілеспрямовано організується та вбудовується в освітній процес, особливо в умовах дистанційної, онлайн та змішаної форм освіти	ГО «Дитяча Місія» МГО «МЦРЛ»
Індивідуальний підхід	Диференційовані практичні вправи та завдання в процесі навчального курсу	Зміст змінюється в залежності від спрямованості служіння здобувача освіти (дошкільнята, молодші школярі, підлітки) (ГО «Дитяча Місія»).
Врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти	Диференційований зміст навчального курсу для різних груп здобувачів	Мотиваційно-освітня складова кожного навчального курсу (ГО «Дитяча Місія»): • Для груп з високим відсотком віруючих здобувачів – «Духовне зростання». • Для груп з невисоким відсотком віруючих здобувачів – «Ранкові педагогічні читання».
	Вибір оптимальних дат та форми проведення навчального курсу на основі опитування потенційних здобувачів	Опитування в соціальній мережі з метою організації курсу для директорів християнських таборів «Безпека директора табору» (серія з 5 зустрічей) (ГО «Асоціація християнських таборів»).

Наприклад, індивідуальна траєкторія здобувача неформальної освіти реалізується через створення варіативних освітніх програм, які пропонуються в ході щорічних заходів досліджуваних ГВО:

- ГО «Асоціація християнських таборів»: Конференції «ReCamp» та «CampDays»;
- МБФ «Абетка життя»: Всеукраїнська виставка «Оснащення дитячих служителів»;
- МБФ «Пшеничне зерно»: Виїзний семінар для співробітників дитячих, підліткових та молодіжних таборів.

Учасник освітнього заходу має можливість обрати (на етапі реєстрації або безпосередньо в процесі участі) тематику та рівень складності серед запропонованих організаторами навчальних напрямків та дисциплін.

Керуючись принципом людиноцентризму, ГВО створюють нові освітні пропозиції: як в рамках існуючих освітніх заходів, так і переводячи свої традиційні навчальні курси в он-лайн формат. Для подолання викликів пандемії фахівці ГО «Асоціація християнських таборів» восени 2020 року додали новий тематичний напрямок «Дистанційна освіта. Сімейна освіта. Приватні школи» до програми щорічної конференції «ReCamp-2020». ГО «Дитяча Місія» та МГО «МЦРЛ» створили цифрові аналоги своїх традиційних курсів: «Як побудувати стосунки з дітьми», «Як проводити виховні заходи з дітьми», «Допомога дітям з душевними травмами» (ГО «Дитяча Місія») та «Основи соціальної роботи з сім'ями та дітьми», «Впевнений старт» - Безпека і благополуччя сімей з дітьми в громаді та «Роль лікаря у запобіганні, виявленні та на випадки насильства над дітьми» (МГО «МЦРЛ»).

Крім того, ГО «Дитяча Місія» та МГО «МЦРЛ» впровадили тьюторську підтримку здобувача неформальної освіти, яка цілеспрямовано організується та вбудовується в освітній процес, особливо в умовах дистанційної, он-лайн та змішаної форм освіти.

Стратегія індивідуального підходу реалізується в освітньому процесі ГО «Дитяча Місія» через диференційовані практичні вправи та завдання в процесі навчального курсу, коли зміст навчальної зустрічі змінюється в залежності від спрямованості служіння здобувача освіти (дошкільнята, молодші школярі, підлітки).

Індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти враховуються завдяки розробці диференційованого змісту навчальних курсів для різних груп здобувачів та опитування потенційних здобувачів щодо оптимальних дат та форми проведення освітніх заходів. Наприклад, фахівці ГО «Дитяча Місія» включають до кожного навчального курсу мотиваційно-освітню складову – серію тематичних занять «Духовне зростання» для віруючих здобувачів, де вивчаються вірші з Біблії про ставлення Бога до дітей, до змісту побудови стосунків дорослого з дитиною. Проводячи той самий навчальний курс для вихователів приватних дошкільних закладів, де відсоток віруючих невисокий, ця складова реалізується у формі «Ранкових педагогічних читань», де здобувачі

розмірковують над релевантними текстами (філософія освіти, дидактика, історія педагогіки) відомих визначних педагогів минулого та сучасного – Коменського, Ушинського, Корчака, Сухомлинського, тощо.

Обираючи оптимальні дати та форму проведення навчального курсу для директорів християнських таборів «Безпека директора табору» (серія з 5 зустрічей), організатори – ГО «Асоціація християнських таборів» – провели опитування потенційних здобувачів у власному каналі соціальної мережі Telegram. На основі опитування було вирішено проводити захід очно в навчальному центрі Асоціації.

На вищезгаданих постулатах людиноцентризму ґрунтуються тренінгові технології, що використовуються всіма громадськими віросповідними організаціями, які ми досліджували. Метою спеціально організованих тренінгів є особистісне зростання, навчання новим психологічним технологіям, набуття відповідних компетентностей ефективної соціальної взаємодії та відповідального батьківства, співпраці з іншими людьми у соціально значущій діяльності та міжособистісній взаємодії. Особистісні зміни під час тренінгу активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її самосвідомість. Розвиток як поступове індивідуальне зростання стає можливим завдяки прояву групових феноменів, зокрема, згуртованості та групової синергії.

Л. Лук'янова стверджує, що «дорослі – це, як правило, досвідчені учні, які вміють учитися, мають певний позитивний або негативний навчальний і життєвий досвід. Хоча цей досвід може впливати на формування упереджень і стереотипів, однак їхні запити й потреби є достатньо чіткими, інтереси й уподобання відносно усталеними, погляди вираженими. Дорослі учні мають більше обов'язків у зовнішньому середовищі, вони більше заклопотані, стомлені від професійної діяльності, сімейних обов'язків, а отже, із задоволенням можуть переключатися на інші види діяльності, наприклад, навчальну» [22, С. 26]. За умови, якщо навчальна діяльність для них має важливе практичне, прагматичне або прогностичне значення, дає можливість висловлювати свої думки, переконання, дорослі здатні працювати довше й більш зосереджено. Тренер, що керується у своїй діяльності принципом людиноцентризму, буде враховувати ці та інші особливості, що впливають на організацію навчання дорослих.

Систематичне використання тренінгових технологій, згідно з дослідженнями групи українських вчених [22, С. 37-38], гарантують сукупність універсальних тренінгових ефектів, найбільш вагомими з яких є:

- 1) емоційно-рефлексивний;
- 2) соціально-комунікативний;
- 3) самоактуалізацій;
- 4) перенесення тренінгових конструктів у практичне життя;
- 5) пролонгованої дії;
- 6) особистісно-професійного прогресу.

Розглянемо їх більш детально. Емоційно-рефлексивний ефект полягає у виявленні учасниками тренінгів різноманітних емоційних станів як реакції на події, що відбувалися на освітніх зустрічах. Палітра емоційних виявів може бути достатньо широкою, особистісна при цьому оновлюється емоційна сфера кожної особистості.

Соціально-комунікативний ефект впливає із специфіки групової діяльності, яка за своєю природою покликана розвивати комунікативні якості й навички соціальної взаємодії усіх суб'єктів цієї діяльності.

Ефект самоактуалізації розкриває найбільш суттєву роль освіти дорослих (а, особливо, неформальної освіти) – прагнення особистості до самоактуалізації та самореалізації, яке відбувається у процесі переоцінювання й аналізу минулого, теперішнього та прогностичному прагненні реалізації власних потенційних можливостей.

Ефект перенесення тренінгових конструктів у практичне життя виявляється тоді, коли у процесі тренінгів відбулися позитивні особистісні зміни, які можуть виходити за межі заявлених цілей, мають кумулятивний ефект, що виявляється у зміненому ставленні до професії, набутті або оновленню життєвих компетентностей, новому ранжуванні пріоритетів та ін.

Ефект пролонгованої дії виявляється у тому, що як правило, зміни, які відбуваються з дорослими-учасниками тренінгових програм, мають запланований позитивний характер, є стійкими у часі, тривалість якого залежить від актуальності набутих знань, умінь і навичок, відповідності та затребуваності у особистісному та професійному житті, а також професійної майстерності тренерів.

Ефект особистісно-професійного прогресу є інтегральним, сукупним відображенням усіх попередніх. Він виявляється у подоланні професійної й особистісної стагнації.

Активне використання громадськими віросповідними організаціями тренінгових технологій в неформальній освіті дорослих підтверджує їх ефективність та отримання відчутних особистісних результатів такого навчання.

Навчання розглядається як двобічна діяльність, що передбачає передачу й набуття знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей [23, С. 11]. Будь-яка технологія навчання містить сукупність певних форм, методів, прийомів, засобів, що дозволяють досягти запланованих результатів. Технологія навчання дорослого учня організовується у формі спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, на всіх етапах її проектування та впровадження.

Таким чином формуються риси, які А. Бойко [24, С. 39] визнає суттєвими для «ідеального образу» особистості в людиноцентрично спрямованій системі освіти, зокрема: відкритість інноваціям і змінам, уміння знаходити й опрацювати інформацію, здатність критично мислити та приймати самостійні рішення, добре сформовані якості комунікації, вміння планувати майбутні дії для досягнення визначених цілей як у суспільному, так і в особистому житті.

Висновки. Отже, можемо стверджувати, що сутність домінуючого в сучасній неформальній освіті дорослих принципу людиноцентризму зводиться до ствердження ролі людини, її прагнення до самоактуалізації та самовдосконалення, а метою людиноцентрованої неформальної освіти є створення умов для навчання, виховання та самоосвіти цілісної, творчої, духовно та культурно розвиненої особистості, здатної брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до умов змін на ринку праці.

Освітня політика Євросоюзу та оновлення освітньої законодавчої бази України ґрунтується на принципі людиноцентризму, що надає можливості: дорослому учню – у розвитку засобами формальної, неформальної та інформальної освіти, а суб'єктам освітнього процесу – у забезпеченні відповідних організаційно-педагогічних умов. За відсутності активної позиції держави завданням неформальної освіти стає педагогізація суспільства. В цьому питанні освітянську роль усе частіше перебирають на себе громадські віросповідні організації, які організують різні освітні заходи.

Для громадських віросповідних організацій-суб'єктів неформальної освіти дорослих розуміння принципу людиноцентризму базується на засадах біблійного антропоцентризму та християнського гуманізму. Людина створена за образом Творця, і цей образ був затьмарений гріхом. Людина настільки цінна для Бога, що Він віддає за неї Свого Сина на смерть. Такий прояв Божої любові створює для кожної особистості можливість жити згідно ідеалів добра та творити добро ближньому.

Принципу людиноцентризму відповідають освітні стратегії, що розробляються й упроваджуються у громадських віросповідних організаціях і мають відповідні їм засоби та форми реалізації. Найбільш поширеними серед досліджуваних організацій є тренінгові технології, що гарантують сукупність особистісно-значущих результатів навчання.

Подальші наукові розвідки бачимо в дослідженні впливу ідей людиноцентризму на засадах християнського гуманізму на розвиток неформальної педагогічної освіти дорослих в громадських віросповідних організаціях України періоду відновлення незалежності.

Література:

1. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б., Прийма С. М. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. № 11-12. С.3-7.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 447 с.
3. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 575 с.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижня*. 2005. № 31. С. 17.
5. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління : підручник. Харків : НТУ «ХПІ», 2008. 524 с.
6. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. Москва : ПАРВИНЭ, 2003. 529 с.

7. The European Pillar of Social Rights. URL : https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf (дата звернення : 30.01.2022).
8. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). URL : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC (дата звернення : 30.08.2021).
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р.. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.02.2022).
10. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика : монографія / авт. кол.: Аніщенко О. В., Баніт О. В., Василенко О. В., Волярська О. С., Дорошенко Н. І., Зінченко С. В., Сігаєва Л. Є.; за ред. Аніщенко О. В. Київ : ПООД НАПН України, 2016. 354 с.
11. Аніщенко О. Неформальна мистецька освіта дорослих у контексті культурно-освітнього простору регіону. *Культурно-мистецьке середовище : творчість та технології : матеріали Дев'ятої міжнародної наук.-творч. конф.* (м. Київ, 21 квіт. 2016 р.). Київ : НАКККиМ, 2016. С. 3-5.
12. Проскуровская И. Д. К программе построения педагогики самоопределения. *Введение в педагогику самоопределения*. Томск, 2001. С. 7-13.
13. Мацейна А. Бог и свобода. Общедоступный православный университет, основанный протоиреем Александром Менем, 2009. 130 с.
14. Чикарькова М. Ю. Біблійний антропоцентризм та концепція володарювання людини в світі. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки». Харків, 2014. № 1083. Випуск 49. URL : <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2122/1862> (дата звернення: 19.12.2021).
15. Ліщинська-Милян О. І. Ідеї християнського гуманізму в українській релігійній філософії першої половини ХХ століття : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Львів, 2001. 201 с.
16. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
17. Боргош Ю. Фома Аквинский. М. : Мысль, 1987. 215 с.
18. Сміт Д. Ян Амос Коменський: завбачливий реформатор шкільної освіти / ред. серії «Видатні діячі сфери освіти» Д. Дінер; пер. з англ. Київ : Міжнародний альянс для розвитку християнської освіти, 2017. 112 с.
19. Черенков М. Повернути віру... в людину. Християнський гуманізм після Антонія Сурозького і Генрі Нувена. *Довіра. Гідність. Милосердя. Успенські читання-2016.* : матеріали конф. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2017. С.150-159.
20. Митрополит Антоний Сурожский (Блум). Пути христианской жизни. Беседы. М. : 2011. 224 с.
21. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 568 с.
22. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В., Сігаєва Л. Є., Зінченко С. В., Баніт О. В., Дорошенко Н. І. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 354 с.
23. Змеєв С. И. Технология образования взрослых : учеб. пособ. Москва : ИЦ «Академия», 2002. 128 с.
24. Бойко А. І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання. *Вища освіта України*, 2008. № 4. С. 37-43.

References:

1. Anishhenko, O. V., Luk'janova, L. B., Prijma, S. M. (2017). Neformal'na osvita doroslih – osvitnij trend XXI stolittja [Non-formal adult education is an educational trend of the XXI century]. *Ridna shkola - Native school*, 11-12, 3-7 [in Ukrainian].
2. Kremen', V. G. (2005). *Osvita i nauka v Ukraïni – innovacijni aspekti. Strategija. Realizacija. Rezul'tati* [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. Results]. Kiïv : Gramota [in Ukrainian].

3. Kremen', V. G. (2007). *Filosofija nacional'noi idei. Ljudina. Osvita. Socium* [Philosophy of the national idea. Man. Education. Society]. Kiïv : Gramota [in Ukrainian].
4. Kremen', V. G. (2005). *Filosofija ljudinocentrizmu jak teoretichna skladova nacional'noi idei* [Philosophy of anthropocentrism as a theoretical component of the national idea]. *Dzerkalo tizhnja - Mirror of the week*, 31, 17. [in Ukrainian].
5. Kremen', V. G., Pazinich, S. M., Ponomar'ov, O. S. (2008). *Filosofija upravlinnja* [Philosophy of management]. Harkiv : NTU «HPI» [in Ukrainian].
6. Drajdén, G., Vos, Dzh. (2003). *Revoljucija v obuchenii* [Revolution in learning]. Moskva : PARVINJe [in Russian].
7. The European Pillar of Social Rights. URL :https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf [in English].
8. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). URL :https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC [in English].
9. Zakon Ukraïni "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On education"]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
10. Anishhenko, O. V., Banit, O. V., Vasilenko, O. V., Voljars'ka, O. S., Doroshenko, N. I., Zinchenko, S. V., Sigaeva, L. € (2016). *Osobistisnij i profesijnij rozvitok doroslih: teorija i praktika* [Personal and professional development of adults: theory and practice]. Kiïv : IPOOD NAPN Ukraïni [in Ukrainian].
11. Anishhenko, O. *Neformal'na mistec'ka osvita doroslih u konteksti kul'turno-osvitn'ogo prostoru regionu. Kul'turno-mistec'ke seredovishhe : tvorchist' ta tehnologii : materiali Dev'jatoï mizhnarodnoi nauk.-tvorch. konf. (m. Kiïv, 21 kvit. 2016 r.)*. Kiïv : NAKKKiM, 2016. S. 3-5. [in Ukrainian].
12. Proskurovskaja, I. D. (2001). *K programme postroenija pedagogiki samoopredelenija. Vvedenie v pedagogiku samoopredelenija* [To the program of construction of pedagogy of self-determination. Introduction to the pedagogy of self-determination]. Tomsk [in Russian].
13. Macejna, A. (2009). *Bog i svoboda* [God and freedom]. Obshhedostupnij pravoslavnij universitet, osnovannyj protoireem Aleksandrom Menem - Public Orthodox University, founded by Archpriest Alexander Mene [in Ukrainian].
14. Chikar'kova, M. Ju. (2014). *Biblijnij antropocentrizm ta koncepcijavolodarjuvannja ljudini v sviti* [Biblical anthropocentrism and the concept of human rule in the world]. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V. N. Karazina. Serija «Teorija kul'turi i filosofija nauki» - Bulletin of VN Karazin Kharkiv National University. Series "Theory of Culture and Philosophy of Science"*, 1083, 49. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2122/1862> [in Ukrainian].
15. Lishhins'ka-Miljan, O. I. (2001). *Idei hristijans'kogo gumanizmu v ukraïns'kij religijnij filosofii pershoï polovini XX stolittja* [Ideas of Christian humanism in the Ukrainian religious philosophy of the first half of the twentieth century]. *Candidate's thesis*. L'viv [in Ukrainian].
16. Vishnevs'kij, O. I. (2006). *Teoretichni osnovi suchasnoi ukraïns'koï pedagogiki* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drogobich: Kolo [in Ukrainian].
17. Borgosh, Ju. (1987). *Foma Akvinskij* [Thomas Aquinas]. M. : Mysl' [in Russian].
18. Smit D. *Jan Amos Komens'kij: zavbachlivij reformator shkil'noi osviti / red. serii «Vidatni dijachi sferi osviti»* D. Diner; per. z angl. Kiïv : Mizhnarodnij al'jans dlja rozvitku hristijans'koï osviti, 2017. 112.s. [in Ukrainian].
19. Cherenkov, M. *Povernuti viru... v ljudinu. Hristijans'kij gumanizm pislja Antonija Suroz'kogo i Genri Nuvena. Dovira. Gidnist'. Miloserdja. Uspens'ki chitannja-2016. : materiali konf.* Kiïv : DUH I LITERA, 2017. S.150-159. [in Ukrainian].
20. Mitropolit Antonij Surozhskij (Blum) (2011). *Puti hristianskoj zhizni. Besedy* [Ways of the Christian life. Conversations]. M. [in Russian].
21. Guzij, N. V. (2007). *Kategorija profesionalizmu v teorii i praktikpidgotovki majbutn'ogo pedagoga* [Category of professionalism in theory and practice training of future teachers]. *Doctor's thesis*. Kiïv [in Ukrainian].

22. Luk'janova, L. B., Anishhenko, O. V., Sigaeva, L. Є., Zinchenko, S. V., Banit, O. V., Doroshenko, N. I. (2013). *Suchasni tehnologii osviti doroslih [Modern technologies of adult education]*. Kirovograd : Imeks-LTD [in Ukrainian].
23. Zmejov, S. I. (2002). *Tehnologija obrazovanija vzroslyh [Technology of adult education]*. Moskva : IC «Akademija» [in Russian].
24. Bojko, A. I. (2008). Ljudinocentrizm jak princip osobistisno orientovanogo navchannja [Man-centeredness as a principle of personality-oriented learning]. *Vishha osvita Ukraïni - Higher Education of Ukraine*, 4, 37-43 [in Ukrainian].

УДК 378.147:004.031.42

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-187-199](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-187-199)

Варнавська Інна В'ячеславівна доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, Херсонський державний аграрно-економічний університет, вул. Стрітенська, 6.23, м. Херсон, 73006, <https://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. За швидких темпів модернізації технологій і суспільства на перший план виходить підготовка таких випускників вишів, які мали б навички та здібності професійної адаптації у змінному світі та абсолютно нових умовах ринку праці. Освіта стає засобом для найбільш адекватного відображення вимог ринкової економіки та нового суспільства.

Зміна основ освіти супроводжується глобальним процесом таких змін, як докорінна зміна цільових орієнтирів, метод навчання, педагогічних програм і засобів, цілей і результатів. Наслідками таких метаморфоз стає зміна ролі студента і викладача, які набувають вигляду взаємин «суб'єкт – суб'єкт».

Вища професійна освіта відіграє величезну роль у формуванні майбутніх фахівців своєї галузі, тому вона повинна не тільки відтворювати інтелектуальний потенціал країни, а й забезпечувати умови формування особистості фахівця, який усвідомлює та розвиває свої здібності, готовий знайти своє місце в житті та реалізувати себе.

Важливо відзначити, що основу технології поетапного формування професійної компетентності спеціаліста в освітньому процесі вишу становлять: освітні технології із спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості: інтегративні технології, соціально-виховні технології, технології виховання суб'єктної соціальної активності студента; педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу; технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів (активні методи навчання): проблемне навчання (частково-пошуковий метод, технологія навчального дослідження, дослідні ігри), технології проектного навчання, інтерактивні технології (технологія проведення дискусій, диспутів); ігрові технології: педагогічні ігри, рольові та ділові ігри; технології індивідуалізованого навчання: проектний метод; технології інтеграції в освіті: інтегративні форми навчання (семінар-практикум, лекція-практикум, лекція-діалог) .

Ці технології, спрямовані на формування професійної компетентності у процесі навчально-пізнавальної, практичної, дослідницької та евристичної

діяльності, тісно пов'язані з технологіями педагогічної взаємодії (створення ситуації успіху, оціночної діяльності, встановлення контакту з групою та ін.).

Ключові слова: заклади вищої освіти, інноваційні технології, формування професійної компетентності, освітній процес

Varnavska Inna Vyacheslavivna Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Education, Kherson State Agrarian and Economic University, Stritsenska St., 23, Kherson, 73006, <https://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

USE OF INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS AN ASPECT OF IMPROVING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. With the rapid pace of modernization of technology and society, the training of such university graduates who would have the skills and abilities of professional adaptation in a changing world and completely new labor market conditions comes to the fore. Education becomes a means to most adequately reflect the requirements of a market economy and a new society.

Changing the foundations of education is accompanied by a global process of change, such as a radical change in goals, teaching methods, pedagogical programs and tools, goals and results. The consequences of such metamorphoses are a change in the role of student and teacher, which takes the form of a relationship "subject - subject".

Higher professional education plays a huge role in shaping future professionals in their field, so it should not only reproduce the intellectual potential of the country, but also provide conditions for shaping the personality of a specialist who realizes and develops his abilities, ready to find his place in life and realize himself.

It is important to note that the basis of the technology of gradual formation of professional competence of a specialist in the educational process of higher education are: educational technologies aimed at developing creative personality traits: integrative technologies, socio-educational technologies, technologies of subjective social activity; pedagogical technologies based on the humane and personal orientation of the pedagogical process; technologies based on activation and intensification of students' activities (active teaching methods): problem-based learning (partial-search method, educational research technology, research games), project-based learning technologies, interactive technologies (technology of discussions, debates); game technologies: pedagogical games, role and business games; technologies of individualized learning: project method; technologies of integration in education: integrative forms of education (seminar-workshop, lecture-workshop, lecture-dialogue).

These technologies, aimed at the formation of professional competence in the process of educational, practical, research and heuristic activities, are closely related to the technologies of pedagogical interaction (creating a situation of success, evaluation activities, establishing contact with the group, etc.).

Keywords: institutions of higher education, innovative technologies, formation of professional competence, educational process

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес, потік нової інформації, що швидко зростає, автоматизація всіх економічних сфер вимагають, щоб навчання і самонавчання в галузі інформаційних технологій стали постійними складовими професійної діяльності. Крім того, є й економічні передумови професійної комп'ютерної підготовки: зросла ціна збитків від некомпетентних рішень, що призводять до непередбачених наслідків; виникла потреба суспільства в автоматизації деяких етапів процесу навчання, у тиражуванні навчальних систем, у реалізації індивідуального навчання. Постає проблема розробки такої системи професійної підготовки, яка б сприяла розвитку мислення студентів, здатності адаптуватися до професійного середовища, забезпечуючи в результаті конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Тому сучасний стан освітнього процесу потребує вирішення ключових завдань. По-перше, він має бути спрямований на розвиток професійної компетентності, яка спирається на використання сучасних інформаційних засобів; по-друге, для формування професійної компетентності майбутніх випускників вишу необхідне коригування навчальних програм; по-третє, інтенсифікація та індивідуалізація процесу навчання із використанням комп'ютерних технологій, повинні застосовувати під час викладання усіх дисципліни; по-четверте, актуалізується процес розробки методики діагностики індивідуальних відмінностей студентів для створення психологічно комфортного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча завдання розвитку професійних компетенцій розглянуті раніше в наукових доробках авторів (О.С.Віханський, І.О. Зимня, М. А. Чошанов, С. Є. Шишов та ін), можна помітити, що сучасне суспільство висуває до випускників вишів нові вимоги. Інноваційна економіка, що найтісніше інтегрована з технологіями обробки значних обсягів інформації, задає нові умови підготовки молодих фахівців – наявність необхідних знань, умінь та навичок у роботі з сучасними інформаційними системами і інтерактивними технологіями.

Різні питання та аспекти інформатизації навчального процесу, використання у ньому сучасних технологій розглядаються в роботах сучасних вчених (Дичківська І.М., Петрук В. А., Пошетун О. І., Сисоєва С. О., Яковенко О. І. та інших). Накопичений цими авторами досвід дозволяє виділити основні напрями інформатизації вишівської освіти і розглянути можливу роль інтерактивних технологій у формуванні професійних компетенцій студентів.

Мета статті – дослідити педагогічні умови, що сприяють успішній реалізації системи професійної підготовки студентів вишу засобами інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Вища професійна освіта відіграє значну роль у формуванні майбутніх фахівців, тому вона повинна не тільки

відтворювати інтелектуальний потенціал країни, а й забезпечувати умови формування особистості фахівця, який усвідомлює і розвиває свої здібності, здатний знайти своє місце в житті та реалізувати себе.

Ці цільові установки на підготовку майбутнього фахівця задані в Концепції модернізації освіти, що передбачає досягнення нового рівня сучасного навчання, отримання нових освітніх результатів, формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, компетенція – це рівень знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, необхідний для виконання професійних обов'язків фахівця. Для того, щоб стати компетентним спеціалістом, студент повинен опанувати певні компетенції.

У тих гуманістичної парадигми освіти особливе місце посідає нині інтерактивне навчання. Інтерактивним називається таке навчання, яке засноване на психології людських взаємин і взаємодій. При застосуванні інтерактивних методів найсильніше діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, змагальності, який проявляється, коли люди колективно шукають істину. До методів інтерактивного навчання можна віднести такі: евристична розмова; дискусія; "мозкова атака"; метод «ділової гри» та інші.

На нашу думку, найефективнішими є застосування ігрових освітніх технологій, адже ці технології (педагогічні ігри, рольові ігри, метод проектів), що використовуються на практичних заняттях, дозволяють максимально урізноманітнити умови діяльності, оскільки на будь-якому етапі гра розвиває здібності, створює ситуації вибору рішення і власної відповідальності за результат. Якщо всі ці елементи в ігровому проектуванні передбачені, то гра – організаційно-діяльнісна, в якій необхідне дотримання всіх перерахованих ланцюжків: «потреби – цілі – самовизначення (виховання)», «норми – зміст – критерії діяльності (навчання)», «здібності – методи – способи діяльності (розвиток)».

Рольові ігри використовувалися для формування різних умінь і навиків за умов, максимально наближених до реальних, з урахуванням їх відповідності таким вимогам: гра – це форма організації діяльності студентів, основа побудови гри – інтерес здобувачів, обов'язкова наявність елемента змагальності у грі.

Так, під час дослідної роботи було проведено рольову гру з теми «Технологія педагогічного спілкування».

Мета: розвиток різних видів професійної компетентності вчителя (гностичної, комунікативної, діалогічної, риторичної, рефлексивної та ін.).

Зміст: система практичних педагогічних завдань, що постійно ускладнюються і змінюються; взаємодія суб'єктів освітнього процесу за умов наближених до реальних; аналіз та оцінка ситуацій педагогічної взаємодії; самоаналіз та самооцінка себе як особистості на всіх етапах та у всіх видах педагогічної взаємодії.

Способи: активність студентів; рефлексивна та аналітична діяльність; оцінка та аналіз реальних педагогічних явищ.

Результат: індивідуальний рівень розвитку різних видів професійної компетентності вчителя, усвідомлення автентичності (самоідентифікація); зміцнення системи гуманістичних ціннісних координат; оволодіння способами прийняття рішень у реальних ситуаціях професійної діяльності.

На першому етапі гри проводилося повторення теоретичного матеріалу з теми (сутність педагогічного спілкування, його стилі та стилі керівництва, педагогічний такт, емпатія) у формі мозкового штурму (комунікативної атаки). На другому етапі розігрувалась одна із ситуацій педагогічного спілкування з конфліктним змістом (на уроці економіки учень встає, збирає речі і, сказавши, що він нічого не розуміє і йому все набридло, залишає кабінет). Для вирішення цієї ситуації студентам пропонувалися ролі: учень (що залишив урок), експерти (2 студенти), директор школи, психологи (2 студенти), вчитель (4 студенти), учні (інші студенти).

Ситуація інсценувалась максимально наближено до реальних умов: відвідування директора, психолога. Через суперечності важливих моментів вирішення педагогічної завдання стали рефлексія учасників, висновки експертів. Підсумки гри були підбиті викладачем і полягали в: у всіх рольових позиціях учасників цієї гри переважало прагнення конструктивного вирішення ситуації; як методи вирішення конфлікту студентами пропонувалися емпатія, інтроспекція та логічний аналіз ситуації; причиною такої нетактовної поведінки учня є неправильно обраний стиль педагогічного спілкування вчителя.

Подібні рольові ігри були організовані у процесі вивчення таких тем, як: «Технологія педагогічного переконання», «Методи виховання», «Форми навчання» та ін., що дозволило забезпечити реалізацію особистісно-діяльнісного характеру засвоєння знань, умінь та навичок. Механізмами реалізації цієї технології стали дидактичні методи залучення студентів у творчу діяльність.

Водночас слід зазначити, що активно-діяльнісний та творчо-перетворювальний етапи технології поетапного формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі вишу при реалізації умови створення креативного середовища вимагали цілеспрямованої роботи з формування естетичної компетентності студентів експериментальної групи. Це зумовлено тим, що естетика є невід'ємним елементом створення креативного середовища і однією з цінностей особистості студента, що самоактуалізується.

Тому на всіх етапах технології поетапного формування професійної компетентності вчителя кожне практичне заняття ми розпочинали з огляду педагогічних «новинок», розбору педагогічних ситуацій і виступів студентів з теми: «Етикет», «Мистецтво» («Поговоримо про прекрасне»). Такий організаційний момент займав 10 хвилин заняття, але значення його для самоідентифікації та самоактуалізації особистості студентів в освітньому процесі вишу і для формування професійно-педагогічної компетентності було значним: виступ із «педагогічними новинками» сприяв створенню робочої атмосфери, теми виступів значно розширювали світогляд студентів, формували

вміння роботи з аудиторією і педагогічну техніку студентів. Діалог на рівні обміну думками про мистецтво сприяв діалогізації освітнього процесу, сприяв виробленню умінь слухати та чути, приймати іншу точку зору, толерантності.

В умовах морального та естетичного вакууму повідомлення студентів про великих музикантів (з музичним супроводом) та діячів мистецтва сприяли формуванню естетичної компетентності майбутніх вчителів, заснованої на вмінні сприймати прекрасне у мистецтві та житті. Така організація занять сприяла реалізації особистісного, культурологічного та аксіологічного підходу до навчання, дозволяла студентам краще пізнати один одного, розширюючи таким чином діапазон пізнання та самопізнання студентів.

З методів стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час практичних занять, що використовуються в дослідній роботі, слід виділити змагання як метод, що стимулює творчу активність, ініціативу та вдосконалює вміння працювати у колективі.

Основними організаційними принципами методу стимулювання є конкретність і порівнянність показників. Кожна група або окремих студент, які беруть участь у змаганні, мають бути поставлені у рівні умови. До моментів змагання в нашій практиці відносяться: добір педагогічних «новинок», педагогічних ситуацій, ведення педагогічних щоденників тощо.

З метою спонукання студентів до рефлексивної діяльності як важливої умови формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі вишу використовувався «Портфоліо» («портфель досягнень»), який кожен студент вів починаючи з першого етапу вивчення дисциплін педагогічного циклу. Початок цього «Портфоліо» студента було покладено на першому курсі в контексті розробленої кожним студентом програми самовиховання та самоосвіти. Важливо підкреслити, що якщо його ведення спочатку було вимогою педагога, то далі стимулом його продовження став інтерес до професійно-педагогічної діяльності та власне професійне становлення.

У комплект документів для студентських «Портфоліо» запропоновано вкласти: титульний лист, оформлений за таким планом: П.І.Б. студента, назва предмета, вид занять (лекція, семінар, практичне заняття), період створення (відповідає періоду вивчення навчальної дисципліни), П.І.Б. викладача; зміст з вивчених тем; короткий запис своїх успіхів, досягнень (власний аналіз); записи, конспекти доповідей, виступів, рефератів; контрольні, самостійні роботи; Ваш улюблений вид діяльності; оцінку батьків/рецензента (письмова рецензія батьків чи незалежного рецензента). Необхідно також зазначити, що поняття «професійна компетентність вчителя» стало нормою для студентів, оскільки його використання замінювало перерахування знань, умінь та навичок вчителя, дозволяючи чітко та лаконічно уявити власні досягнення; і вони використовували цю категорію у своїх "Портфоліо".

Для багатьох студентів аудиторні заняття стають поштовхом до усвідомлення власної автентичності, власних потреб у розвитку професійних умінь та навичок та постановки особистих завдань формування професійної

компетентності вчителя. Вони регулярно вивчають додаткову літературу як за рекомендацією педагога, так і самостійно; аналізують різні погляди вчених на одну й ту ж педагогічну проблему; радяться щодо питань ефективності того чи того методу самовдосконалення. Орієнтацію на суб'єктність особистість неможливо уявити без розвинених рефлексивних умінь студента, оскільки рефлексія – це метакомпетентність, основний елемент професійно-педагогічної компетентності. Тому організація аналізу різних педагогічних ситуацій, самооцінка своєї навчально-пізнавальної діяльності та облік її оцінки іншими суб'єктами освітнього процесу використовувалися кожному занятті.

Студенти із задоволенням беруть участь в організації та проведенні нетрадиційних занять, пропонують цікаві для них педагогічні ситуації та теми для обговорення. Різноманітні педагогічні завдання, на думку студентів, допомагають розвитку аналітичних, прогностичних, комунікативних, діяльнісних, конструктивних, організаторських умінь, які є ядром професійної компетентності вчителя – ключові компетентності.

Позитивно зарекомендував себе у процесі роботи над формуванням професійної компетентності фахівців в освітньому процесі вишу термінологічний підхід – нове явище у вітчизняній педагогіці, яке частково пов'язане з використанням можливостей інтерактивних технологій у навчанні. Сутність цього методу полягає в тому, що аналіз розуміння студентами педагогічних явищ проводився на базі їх трактування основних педагогічних понять, спеціального лексичного запасу опитуваних, оскільки нерозвинений словник тієї чи тієї галузі науки означає її невивченість. Наприклад, після першого ознайомлення з поняттям «професійна компетентність», студентам пропонувалося оцінити рівень розробленості цієї наукової проблеми за такими показниками: за кількістю базових та периферійних понять; розробленості наукових визначень кожного з понять у формі розгорнутих варіантів і дефініцій; за кількістю видів аналізованої категорії; за включеністю термінів у словники та енциклопедії.

Робота у зазначеному напрямі у процесі технології поетапного формування професійної компетентності вчителя включала укладання педагогічних словників з вивчених тем, підготовку карток із назвами категорій та їх дефініціями, поповнення «Портфоліо» студента, використання мережі Internet для аналізу термінів тощо. З метою створення креативного середовища для формування професійної компетентності спеціаліста в освітньому процесі вишу в дослідній роботі (як при традиційних, так і при нетрадиційних формах роботи) використовуються елементи модульного навчання, що дозволяють активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів за рахунок певного структурування матеріалу, з одного боку, і основі власних форм звітності кожному за модуля, з іншого.

Модуль – це цільовий функціональний вузол, в якому об'єднано навчальний зміст та технологія оволодіння ним, тобто блок певних теоретичних знань, умінь та навичок їх застосування та передбачає кілька форм звітності на

вибір студента: це може бути контрольна робота з вивченої теми, творча робота, співбесіда, тестування, участь у «круглому столі», складання словника базових понять, традиційна форма відповіді квитками тощо.

Доречним є використання модулю «Загальні основи педагогіки» або «Загальна педагогіка», або «Аспекти загальної педагогіки», в якому у стислому вигляді з питаннями щодо кожного розділу можуть бути представлені такі теми: «Предмет та основні категорії педагогіки», «Основні поняття педагогіки», «Методологія та методи педагогічних досліджень», «Освітня система України», «Педагогічний процес», «Закономірності та принципи цілісного педагогічного процесу» та ін.

З кожної теми студенти ведуть термінологічний словник, який відбиває сутність тієї чи тієї категорії; виконували завдання для самостійної роботи (назвати та дати коротку характеристику рівнів загальної та професійної освіти; порівняти категорії «педагогічний процес», «навчально-виховний процес» тощо); відповідали питання для самоконтролю.

Подібні теми модуля відображають зміст, форми та методи навчання, а також заплановані результати. Межі модуля визначаються компетентністю студента, тобто сукупністю теоретичних знань і практичних умінь та навичок, які він має продемонструвати після закінчення вивчення модуля. Перевагами використання елементів модульного навчання у дослідженні стали: активність та відносна самостійність студентів, порційність і логічна послідовність навчального матеріалу, систематичний контроль з подальшою корекцією, індивідуальний темп засвоєння матеріалу. Модульне навчання, що забезпечує гнучкість навчання, пристосування до індивідуальних потреб особистості та рівня її базової компетентності засноване насамперед на самостійній роботі студента. При цьому механізмами реалізації цього виду навчання на практиці є проблемний підхід та індивідуальний темп навчання.

Створення креативного середовища на заняттях також передбачало розвиток у студентів умінь пошуку різноманітних шляхів досягнення мети, умінь використовувати метафори та аналогії для творчого пошуку, встановлення нових асоціацій та зв'язків, розвиток сприйнятливості, широти та насиченості сприйняття навколишнього світу та ін. Досягнення поставлених завдань у найбільшому сприяв пошук рішень у нестандартних ситуаціях.

У процесі формування професійної компетентності фахівців доречним є використання навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів, що передбачає не просто пошук знань з конкретної наукової проблеми, а власний погляд на цю проблему.

Так, під час опрацювання теми «Освіта як суспільне явище та педагогічний процес» студентам можна запропонувати підготувати оригінальні проекти в мажах теми: «Кредитна система (система залікових одиниць) у практиці вищої школи», «Особливості екологічної освіти», «Освітні стандарти у контексті шкільного та вишівського навчання», «Гене́за освіти як соціального явища» та ін.

Підготовка на такі цікаві теми дозволить провести «круглий стіл», в організації та проведенні якого виявляють бажання брати участь усі студенти. За результатами «круглого столу» можна зробити такі висновки: активність та інтерес, навіть невеликий групи «заряджає» інших студентів за умови володіння ораторами технікою роботи з аудиторією та врахування інтересів і потреб студентського колективу; науково-дослідна діяльність учнів, спирається на вивчення та аналіз теоретичного матеріалу та підкріплення його практичною значимістю, виступає на вищівському етапі навчання одним із шляхів оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками їх застосування.

Опис технології поетапного формування професійної компетентності фахівця в освітньому процесі закладу вищої освіти було б неповним без важливого компонента – координації роботи викладачів соціально-гуманітарних дисциплін, що ґрунтується на знанні особливостей навчально-пізнавальної діяльності студента із врахуванням різних організаційних форм навчання, на основі яких складено пам'ятку викладача та пам'ятка студентів.

Викладачі негуманітарних дисциплін звертають увагу на низку позитивних змін як у розвитку кожного студента, так і колективу в цілому: сприятливий мікроклімат, атмосфера взаємодопомоги та взаємопідтримки, відсутність проблем з дисципліною, активна участь усіх студентів в обговореннях, володіння технікою виступи перед аудиторією, підвищення активності та ініціативності у студентів.

Найважливішим засобом формування професійної компетентності спеціаліста в освітньому процесі вишу є проходження виробничої практики, особливо педагогічної у школі. Значимість цього етапу для особистості студента полягає у перевірці рівня сформованості власної професійно-педагогічної компетентності у реальних умовах самостійної педагогічної діяльності. Ці умови, як показує практика, дуже часто далекі від ідеальних, очікуваних, але особливо у подоланні труднощів, в ефективній дії в нестандартних ситуаціях і виявляється професійна компетентність викладача, що складає потужну особистісну освіту та відрізняє одного студента від іншого. На зазначеному етапі студенти починають усвідомлювати, що розв'язання різного ступеню педагогічних завдань потребує значного потенціалу від викладача, всього того, що становить основу його професійної компетентності: знання, вміння, навички і досвід.

Таким чином, технологія поетапного формування професійної компетентності фахівця в освітньому процесі вишу, заснована на реалізації педагогічних умов (орієнтації на суб'єктність особистості, здатної до самоідентифікації та самоактуалізації; створення креативного середовища; спонукання до рефлексивної діяльності; діалогізації освітнього процесу) є поступовим ускладненням основних завдань навчання, а також розширення арсеналу використовуваних методів та форм активної організації навчання.

Усвідомлення та прийняття проблеми професійної компетентності фахівця з перших днів навчання у виші, прагнення творчості, висока потреба у пізнанні,

позитивна мотивація вибору професії сприяє самоактуалізації та самоідентифікації особистості. При цьому важливе значення має впевненість у власні знання, уміння і навички; суб'єктивна оцінка своїх можливостей, відкритість нового, прагнення навчатися.

Ефективність самоактуалізації особистості залежить від ефективності дидактичного процесу, що визначається адекватним вибором організаційних форм, методів і засобів навчання. Особлива роль у цьому контексті відводиться технологіям активізації та інтенсифікації діяльності студентів, активним методам навчання, що мають важливий розвиваючий ефект, серед яких дискусійні методи (групові дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних завдань та вправ, круглі столи) та ігрові методи (рольові ігри, ділові та педагогічні ігри, поведінковий тренінг, ігрове моделювання). Перелічені активні методи навчання сприяють самоактуалізації особистості студента за рахунок активізації пізнавальної діяльності та мисленнєвої активності, розвитку творчого мислення студентів.

Активні методи навчання, якщо вони відображають суть майбутньої професії, формують основу професійної компетентності у студентів в освітньому процесі вишу, оскільки створюють умови для відпрацювання студентами професійних навичок в умовах, наближених до ідеальним.

Важливо відзначити, що основу технології поетапного формування професійної компетентності спеціаліста в освітньому процесі вишу становлять:

- освітні технології із спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості: інтегративні технології, соціально-виховні технології, технології виховання суб'єктної соціальної активності студента;
- педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів (активні методи навчання): проблемне навчання (частково-пошуковий метод, технологія навчального дослідження, дослідні ігри), технології проектного навчання, інтерактивні технології (технологія проведення дискусій, диспутів);
- ігрові технології: педагогічні ігри, рольові та ділові ігри;
- технології індивідуалізованого навчання: проектний метод;
- технології інтеграції в освіті: інтегративні форми навчання (семінар-практикум, лекція-практикум, лекція-діалог) .

Ці технології, спрямовані на формування професійної компетентності у процесі навчально-пізнавальної, практичної, дослідницької та евристичної діяльності, тісно пов'язані з технологіями педагогічної взаємодії (створення ситуації успіху, оціночної діяльності, встановлення контакту з групою та ін.). Рівень необхідних формування професійної компетентності вчителя знань, умінь і навиків кожному етапі навчання постійно змінюється, як і їх зміст. Відбувається поступове ускладнення і розвиток кожного вміння, зміна та розширення його обсягу, перехід від репродуктивної до частково-пошукової, проблемної, дослідницької та творчої (креативної) діяльності, що відображає

сутність технології поетапного формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі ЗВО.

Кожний етап технології формування професійної компетентності набуває якісно нового характеру: на адаптаційно-репродуктивному етапі з метою орієнтації на суб'єктність особистості, здатної до самоактуалізації та самоідентифікації здійснюється залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням їх інтересів та здібностей (пропонувалися різні теми рефератів і доповідей). Це сприяє формуванню і розвитку умінь студентів виконувати всі види та форми навчально-пізнавальної діяльності (слухати та записувати лекції, конспектувати літературу, виступати перед аудиторією, брати участь у дискусії, надавати аналітичну оцінку явищам та ситуаціям тощо), що стало суттєвим показником студента як суб'єкта навчальної діяльності у освітньому процесі вишу.

На активно-діяльнісному етапі технології формування професійної компетентності з метою реалізації першої умови в освітньому процесі вишу створюються умови, які наближені до реальних, спрямовані на формування умінь студентів у процесі засвоєння педагогічної діяльності розв'язувати нові завдання, професійних ситуацій, ефективно діяти у нестандартних умовах, які визначають появу низки суперечностей, які у ролі рушійних сил розвитку особистості майбутнього фахівця. І, нарешті, на творчо-перетворювальному етапі, що супроводжується практичною діяльністю, виявлялися їх вміння планувати, організовувати свою діяльність, спілкуватися, конструктивно вирішувати різні педагогічні ситуації, тобто ступінь самоактуалізації та самоідентифікації особистості як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Створення креативного середовища в освітньому процесі вишу на всіх етапах технології формування професійної компетентності ґрунтувалося на відносинах взаєморозуміння, взаємопідтримки, відсутності конфліктів. Посилення креативного середовища здійснювалося за рахунок залучення студентів у науково-дослідницьку діяльність, орієнтацію для проведення творчої роботи на виробництві, що було спрямовано досягнення студентами високого рівня творчої активності та пізнавальної самостійності, незалежності, оволодіння творчими вміннями і навичками. Для посилення мотивації діяльності, активізації творчих здібностей студентів та стимулювання самостійності у прийнятті рішень нами використовувалися такі педагогічні технології активного навчання: колективної та групової взаємодії (дискусії, технологія взаємонавчання, робота в групах змінного складу), технології імітаційного моделювання основних рис реальної діяльності професіонала (рольові, ділові ігри, проектування, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення різноманітних педагогічних завдань), технології трансформації контексту професійної ситуації у контекст життєвої та навчальної ситуації студента (створення у навчальному процесі реальних ситуацій – аналогів практичної педагогічної діяльності).

Висновки. Застосування активних та проблемних методів навчання дозволило сформувавши у студентів установку на самостійне відкриття нового знання, посилюючи при цьому віру у власні креативні здібності.

При цьому важливою умовою успішного формування професійної компетентності є спонукання до рефлексивної діяльності з метою реалізації якого студентам з перших днів навчання у закладі вищої освіти було запропоновано вести «Портфоліо», значення якого полягало у розвитку рефлексивних умінь, спрямованих на свідомий контроль результатів навчально-пізнавальної діяльності та рівня власного професійного розвитку. Особлива увага на всіх етапах технології формування професійної компетентності приділялася суб'єктивній оцінці особистісних досягнень, а також вмінню студентів адекватно оцінювати продуктивність діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу вишу. Слід зазначити, що розвиток рефлексивних умінь студентів проходило поступово: якщо на адаптаційно-репродуктивному етапі студенти оцінювали змістовність виступів однокурсників, то на активно-діяльнісному етапі вони аналізували змістовність виступу, педагогічну техніку промовця, ступінь представленості власної точки зору. На творчо-перетворювальному етапі студенти прагнули співвіднести матеріал, що вивчається, з власним життєвим і професійним досвідом, аналізуючи різні аспекти тієї чи тієї педагогічної проблеми. Діалогізація освітнього процесу також характеризувалася переходом від діалогу із собою (ведення «Портфоліо» студента, педагогічних щоденників) до діалогу з іншими суб'єктами освітнього процесу вишу на основі поступового формування готовності до діалогу. На кожному етапі технології формування професійної компетентності створювалися умови для діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу за рахунок навчання студентів правилам ведення бесіди, диспуту, дискусії та їх подальшого практичного відпрацювання. При цьому важливим компонентом технології є моніторинг формування аналізованого феномену, що передбачає діагностику та результат продуктивності зазначеного процесу.

Література:

1. Варнавська І.В. Аспекти застосування інноваційних методів навчання при викладанні економічних дисциплін // Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка: Науковий журнал. Вип. 5. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С.104-112.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : моног. Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2006. 292 с.
4. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ: Шкільний світ, 2007. 112 с.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД«ЕКМО», 2011. 324 с.
6. Яковенко О. І. Формування компетенцій професійної діяльності економістів у процесі практичної підготовки: навч.-метод. посіб. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 184с.

References:

1. Varnavs'ka I.V. (2021) Aspekty zastosuvannya innovatsiynykh metodiv navchannya pry vykladanni ekonomichnykh dystsyplin [Aspects of application of innovative teaching methods in teaching economic disciplines]. *Tavriys'kyi naukovy visnyk. Seriya: Ekonomika: Naukovyy zhurnal – Tavriya Scientific Bulletin. Series: Economics: Scientific Journal*. Vyp. 5. Kherson: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka», 2021. 104-112. [in Ukrainian].
2. Dychkivs'ka I.M. (2004) *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
3. Petruk V.A. (2006). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsial'nostey u protsesi vyvchennya fundamental'nykh dystsyplin [Theoretical and methodological principles of formation of professional competence of future specialists of technical specialties in the process of studying fundamental disciplines]*. Vinnytsya : UNIVERSUM–Vinnytsya. [in Ukrainian].
4. Pometun O.I. (2007) *Interaktyvni metodyky ta systema navchannya [Interactive methods and learning system]*. Kyiv: Shkil'nyy svit. [in Ukrainian].
5. Sysoyeva S.O. (2011) *Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya doroslykh [Interactive technologies of adult learning]*. Kyiv: VD«EKKMO»/ [in Ukrainian].
6. Yakovenko O.I. (2014) *Formuvannya kompetentsiy profesiynoyi diyal'nosti ekonomistiv u protsesi praktychnoyi pidhotovky [Formation of competencies of professional activity of economists in the process of practical training]*. Nizhyn : Vydavets' PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

УДК 378.014:352/354]-043.84

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-200-208](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-200-208)

Васиньова Надія Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, <https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ «ТРЕТЬОЇ МІСІЇ» В УМОВАХ ТРАНСФОРМУВАЛЬНОЇ РОЛІ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація. Процес залучення університетів до соціального та культурного життя суспільства з кожним роком набирає обертів, їх функції стрімко розширювалися, охоплюючи і сферу освіти, і економічні та політичні процеси, формування культури та світогляду тощо. Заклади вищої освіти сьогодні повинні брати на себе відповідальність за свій внесок у розвиток територій, країни загалом, зокрема, розуміти сутність цієї відповідальності, потенційну систему форм взаємодії та як провадити суспільні блага. Звідси автор висновкує, що сучасним університетам тісно в межах традиційних місій – освітньої та наукової, їх діяльність потрібно розширювати, реалізуючи «третю місію». Проте відзначено, що якість та масштаб третьої місії університету визначаються якістю освітніх та наукових програм, тобто першої та другої місії.

Авторкою було розглянуто сайти п'ятдесяти закладів вищої освіти України, які входять до рейтингу «Топ 200 – Україна 2021», з метою аналізу нормативних документів, які розміщені на офіційних порталах університетів (Статути, Стратегії розвитку, зокрема розділ «Новини»). Розкрито основні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню «третьої місії» університетами та обґрунтовано шляхи подолання наявних протиріч. Зазначено, що окреслені чинники характерні для всієї системи вищої освіти.

Зроблено висновок, що трансфер технологій та інновацій, неперервна освіта та соціальна залученість – є основними параметрами, які характеризують зміст «третьої місії». Припущено, що вирішення виокремлених бар'єрів, забезпечать прискорення та ефективність імплементації «третьої місії» у діяльність університетів.

Ключові слова: «третя місія» університету, соціальна відповідальність, стримувальні чинники, імплементація «третьої місії», розвиток країни.

Vasynova Nadiia Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions Luhansk Taras Shevchenko National University, Gogol Square 1, Starobilsk, <https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

PROBLEMS OF REALIZATION OF THE "THIRD MISSION" IN THE CONDITIONS OF THE TRANSFORMING ROLE OF UNIVERSITIES

Abstract. The process of involving universities in the social and cultural life of society was gaining strength every year, their functions were rapidly extending, covering the field of education, and economic and political processes, the formation of culture and world view and more. Institutions for higher education today must take responsibility for their contribution to the development of territories, country in general, in particular, to understand the essence of this responsibility, the potential system of forms of interaction and how to pursue public goods. Hence the author comes to conclusions that modern universities are closely within the traditional missions – educational and scientific, their activities need to be extended, implementing a "third mission". However, it is noted that the quality and scale of the third mission of the university are determined by the quality of educational and scientific programs, that is the first and second missions.

The author reviewed the sites of fifty institutions for higher education in Ukraine, which are included in the "Top 200 – Ukraine 2021" rating, in order to analyze regulations posted on official university portals (Statutes, Development Strategies, in particular the "News" section). The main problems that prevent the successful implementation of the "third mission" by universities are revealed and the ways of overcoming the existing contradictions are proved. It is noted that the indicated factors are characteristic of the whole system of higher education.

It is concluded that the transfer of technology and innovation, continuing education and social inclusion – are the main parameters that characterize the content of the "third mission". It is supposed that the solution of the identified barriers will ensure the acceleration and effectiveness of the implementation of the "third mission" in the activities of universities.

Keywords: "Third mission" of the university, social responsibility, deterrents, implementation of the "third mission", development of the country.

Постановка проблеми. Протягом великого історичного періоду відносини між університетом та суспільством зазнали значних змін. За цей час було пройдено великий шлях, під час якого університет спочатку був місцем отримання знань, потім став виконувати важливі соціальні функції. Процес залучення університетів до соціального та культурного життя суспільства з кожним роком набирав обертів, їх функції стрімко розширювалися, охоплюючи і сферу освіти, і економічні та політичні процеси, формування культури та світогляду тощо. З упевненістю зазначимо, що за останнє століття університети перетворилися на впливові центри здобування нових знань, технологій, прогресу в економічній та соціальній сфері. Звідси висновковуємо, що сучасним університетам тісно в межах традиційних місій – освітньої та наукової. Діяльність університетів потрібно розширювати, активно залучатися до справ громад, взаємодіяти із суспільством, усвідомлено брати на себе соціальну відповідальність за розвиток регіону, країни.

Отже, актуальність цієї теми викликана необхідністю сприяти соціально-економічному прогресу та модернізації суспільства, регіональному розвитку засобами освітньої діяльності, фундаментальних та прикладних наукових досліджень, реалізації соціально зорієнтованих проєктів. Якщо раніше про успіх університету судили за його досягненнями в освіті та науці, то в наш час від університетів очікують набагато більшого і, вірогідно, для того, щоб ці очікування виправдати, необхідно змінюватись. Змінюються форми та методи взаємодії університетів зі сферою науки, культури, економіки, громадянського суспільства. У зв'язку з цим важливим завданням є те, що університет сьогодні повинен брати на себе відповідальність за свій внесок у розвиток територій, країни загалом, зокрема, розуміти сутність цієї відповідальності, потенційну систему форм взаємодії та як провадити суспільні блага.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема «третьої місії» університетів давно на порядку денному зарубіжних дослідників освіти: Р. Барнета, Б. Рідінгсона, Х. Хорта, Дж. Скотта, Ф. Рідлі, Я. Пелікана, А. Швейцера. У цих розвідках розкрито еволюцію змін університетської місії, її зміст, сутність взаємодії університету та держави. Формування «соціального капіталу» для сфери соціального підприємництва як невід'ємного складника «третьої місії» розглянуто С. Топаловою, О. Швидкою, Ж. Торяник.

У своїх здобутках С. Курбатов, І. Павленко, І. Софронова, О. Сисоєва, Є. Хриков аналізують трансформацію місій університету, розкривають його соціальну відповідальність, стейкхолдерський підхід до діяльності університету, зокрема окреслюють напрями підвищення ефективності взаємодії закладів вищої освіти із роботодавцями та низка інших питань. Останні роки аналізом проблеми взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами в Україні активно займаються дослідники кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» [2; 3; 4; 5; 8; 9]. Систематизація вітчизняних наукових праць дає підстави для висновку, що в українській науці публікації щодо розглянутої теми почали з'являтися десь у 2000-х роках, проте увагу фахівців-практиків до цієї проблеми активізовано з 2020-го року.

Авторкою **поставлено завдання** – розкрити основні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню університетами цього напрямку роботи, окреслити шляхи подолання наявних протиріч.

До останнього часу увагу науковців, викладачів, керівників ЗВО було привернуто до якості освіти, що є не менш важливим питанням. Але сьогодні до основних викликів, із якими стикаються сучасні заклади вищої освіти, учені (В. Кремень, П. Альтбах, Джаміль Салмі) зараховують два напрями: необхідність бути інноваційними інституціями й необхідність бути глобальною інституцією [5; 10]. Проте підкреслимо, що ще в 90-ті роки минулого століття відомий теоретик університетської освіти Я. Пелікан закликав до переосмислення ідеї університету, указуючи на чинник громадськості як рушійну силу трансформацій [6].

Прискорення науково-технічного прогресу сприяло перетворенню знання на рушійну силу економічного розвитку. У зв'язку з цим виросло соціальне значення університетів, змінився їхній статус у суспільстві. Зрушення, що відбуваються буквально за останні два-три десятиліття, визначають зміни структури й ціннісного простору університету [7].

Аналіз джерельної бази з проблематики показує, що деякі дослідники зводять третю місію до соціальної діяльності університету. Проте, на нашу думку, поняття «третьої місії» доречно розуміти в широкому сенсі, розглядаючи як багатовимірне явище, яке рівною мірою включає соціальні, культурні та науково-освітні виміри. Тому врахування концепції ТМ є запорукою не лише підвищення якості вищої освіти, але й потужним поштовхом до розвитку економіки та суспільства, європейської та світової інтеграції нашої держави.

Адже в наш час університетам необхідно розширювати свою місію, оскільки розвиток закладів вищої освіти (їхніх випускників) неможливий без занурення в соціальне середовище, ігнорування так званого «соціального служіння», без залучення в інтелектуальне та культурне середовище. Отже, для того, щоб бути рейтинговим університетом, необхідно виходити за межі двох основних місій – освіти та науки, зміцнюючи зв'язки з бізнесом, громадою (соціальними інститутами), тим самим посилюючи свій вплив на суспільство. Але на сьогоднішній день цей бік діяльності університетів вивчений недостатньо. Це викликано тим, що протягом тривалого часу в науковій спільноті «соціальний складник» діяльності університетів не розглядали як один із значущих чинників, що здатний вплинути на суспільні, ідеологічні, економічні та політичні процеси.

Учені в рамках реалізації проєкту «Європейські індикатори та методологія ранжування для третьої місії університету» [11] дійшли висновку, що глобальної практики здійснення ТМ не існує. Кожна країна діє в межах контексту. Як і кожен університет, вона шукає своє рішення. Це можна розуміти як те, що єдиного (глобального) поняття, розуміння ТМ не існує, воно адаптується до регіональних умов певної країни, а також визначається багатьма чинниками: рівнем розвитку вищої освіти та країни загалом, ступенем участі держави в діяльності ЗВО, обсягом фінансування, чинної політики в державі тощо, оскільки ці показники в кожній країні, навіть регіоні та громаді можуть значно різнитися [13].

Оскільки реалізація «третьої місії» сприяє соціально-економічному прогресу, модернізації суспільства, а також забезпечує розвиток інноваційного середовища регіонів, то це вимагає від сучасних закладів вищої освіти креативного підходу до вирішення питання щодо «служіння суспільству», що можливо за рахунок реалізації ТМ, яка має стати невід'ємною місією університету.

Ми розглянули сайти п'ятдесяти ЗВО України, які входять до рейтингу «Топ 200 – Україна 2021». Проаналізовано нормативні документи, які розміщені на офіційному порталі університетів (Статути, Стратегії розвитку, зокрема

розділ «Новини»). Зауважимо, що в деяких університетах функціують науково-організаційні відділи, наукові лабораторії / школи, науково-дослідні інститути, відділи науково-технічної інформації, але це поодинокі практика. Зокрема трапляються випадки, коли на сайті заявлено, наприклад, про наявність відділу супроводу науково-технічних робіт, проте жодної інформації на сторінці не подано.

Спираючись на те, що діяльність Університетів регламентується в першу чергу Статутом, нами було проаналізовано їхню структуру, зміст та визначено, що жоден документ не містить окремого розділу щодо реалізації ТМ, а лише окремі напрями, діяльність яких знаходиться в межах усталених місій університету (освітньої та наукової). Майже таку ситуацію демонструє огляд Стратегій розвитку університетів. Лише деякі з них висвітлюють діяльність щодо реалізації саме ТМ, присвячуючи цьому питанню окремий розділ.

У розділі «Новини» достатньо уваги зосереджено на налагодженні взаємодії з роботодавцями та стейкхолдерами, організації соціальних і волонтерських заходів. Зокрема, окремі університети реалізують проекти, які можна зарахувати до «третьої місії», проте загалом більшість проаналізованих заходів знаходиться в межах усталених, традиційних місій університету.

Отже, проведений аналіз дав можливість дійти висновку, що реалізація «третьої місії» є поодинокією практикою, зокрема відсутнє пряме згадування, розуміння університетів щодо сутності «третьої місії».

Спираючись на те, що «третя місія» не зафіксована в якості цінностей університету, окремого напрямку, комплексного бачення щодо реалізації ТМ, рівня пріоритетності соціальних цінностей отримати важко. Уважаємо, що на цьому етапі проаналізовані заклади вищої освіти не можуть позиціонувати себе як університети, які активно включені в реалізацію «третьої місії».

Відтак, до стримувальних чинників, бар'єрів, які ускладнюють розвиток «третьої місії» університетів, можна віднести:

- відсутність дефініцій та рамок (напрямів) ТМ;
- відсутність підходів до оцінювання реалізації ТМ;
- пасивність та консервативність окремих ЗВО щодо реалізації ТМ;
- відсутність розуміння колективом університету необхідності та важливості цього напрямку, використання його переваг для підвищення ефективності своєї трудової діяльності;
- низька мотивація співробітників, відсутність ефективних стимулювальних заходів;
- відсутність спільних дискусійних платформ (і із ЗВО, і з громадами) щодо обміну досвідом реалізації ТМ, установлення взаємозв'язку із громадою. Якщо говорити про організацію подібних зустрічей із керівниками громад, то це допоможе з'ясувати нагальні проблеми, визначити потенційні форми взаємодії, визначення способів включення інфраструктури ЗВО в міське середовище тощо, як простежується відсутність чіткого взаємозв'язку між закладами вищої освіти та актуальними напрямами розвитку регіону, громади. Крім того, ми можемо

припустити, що в територіальних громадах немає стратегічного підходу щодо взаємодії із ЗВО та навпаки;

- вузьке розуміння та трактування діяльності університетів, обмеження здебільшого на реалізації двох місій університету;

відсутність бенчмаркінгу проєктів. Бенчмаркінг – це перманентний, безперервний процес порівняння товарів (робіт, послуг), виробничих процесів, методів та інших параметрів досліджуваного підприємства (структурного підрозділу) з об'єктами інших підприємств чи структурних підрозділів. Основна мета бенчмаркінгу полягає у виявленні негативних відхилень у значеннях порівнюваних показників і причин таких відхилень, а також у розробленні пропозицій щодо їх ліквідації [1]. Так, до переліку наявних проблем можна віднести відсутність аналізу успішного досвіду реалізації проєктів інших університетів з метою оптимізації своєї роботи.

Окреслені чинники характерні, на нашу думку, для всієї системи вищої освіти. Очевидним є те, що задля швидкої та ефективної імплементації ТМ у діяльність університетів необхідно подолати окреслені бар'єри. У зв'язку з чим першочерговим повинно стати вирішення питання щодо нормативного визначення «третьої місії» університету в місії, візії, стратегічному плані для органічного поєднання всіх напрямів діяльності закладу. Включення різних аспектів реалізації «третьої місії» до змістових компонентів освітнього, наукового процесу, соціальної та виховної роботи, діяльності з розвитку інфраструктури закладу вищої освіти. Потужним поштовхом у цьому напрямі є створення та функціонування «експертного майданчика» на базі університету для підвищення відкритості та розширення комунікативних зв'язків ЗВО із бізнесом, територіальною громадою; крім того, для вироблення та обговорення ключових рішень у соціально-економічній, політичній, соціальній сферах розвитку регіонів. Через те «третю місію» потрібно розглядати як спектр університетської діяльності, що має потенціал корисності для суспільства, конкретних територій та галузей, регіонів, зокрема для тих, хто з ним взаємодіє.

Щоб виконати своє зобов'язання в рамках «третьої місії» бути соціально відповідальною установою, яка провадить суспільні блага, університет повинен мати чітко розроблену процедуру, план дій щодо її реалізації. Проте, як було з'ясовано, майже в кожному університеті відсутня певна системність щодо реалізації ТМ, тому вважаємо, що має також сенс розробити певні документ, наприклад:

- за основу щодо стратегічного формування реалізації ТМ в університетах можна розробити «дорожню карту»;

- практичні рекомендації щодо створення окремих розділів із реалізації ТМ, а також розміщення їх на офіційному сайті університету;

- документ щодо керівництва реалізацією «третьої місії» та критерії оцінки рівня залученості університетів у соціальне середовище, оскільки певні університети вже на сьогодні активно працюють у цьому напрямі, а деякі стоять на місці. Крім того, корисно закладам вищої освіти публічно ділитися своїм

досвідом щодо реалізації ТМ і на сайтах розміщувати звіти із висвітлення виконаної роботи за календарний рік.

Отже, «тертя місія» – це складне явище, яке ще в процесі розвитку, проте вже на цьому етапі зрозуміло, що це певна соціальна відповідальність закладів вищої освіти, а також до провідних напрямів діяльності, що охоплює ТМ, належать трансфер технологій та інновацій, неперервна освіта та соціальна участь (залученість). Які, за думкою фахівців, пов'язані з виробництвом, використанням та застосуванням знань та інших можливостей, що є в університеті, за межами традиційного академічного середовища [12]. Ми доходимо висновку, що зазначені види діяльності, а саме: трансфер технологій та інновацій, неперервна освіта та соціальна залученість – є основними параметрами, які характеризують зміст «третьої місії». Водночас якість та масштаб третьої місії університету визначаються якістю освітніх та наукових програм, тобто першої та другої місії. Таким чином, третя місія є природним та необхідним способом розвитку університету в сучасному світі для того, щоб українські університети були орієнтовані на розвиток економіки та суспільства

Висновки: Університет у сучасних умовах, спираючись на виклики сьогодення, не має право працювати сам для себе, жити своїм життям, однією із головних його місій повинно стати служіння суспільству, спрямування своєї діяльності на благо цілісного розвитку людини. Крім того, спираючись на те, що заклади вищої освіти є центром зосередження інтелекту, власником інфраструктури, його потенціал здатний бути певним драйвером розвитку конкретної території та потужним поштовхом розвитку країни загалом. Як уже зазначали, саме в поняття «третья місія» входить взаємодія закладів вищої освіти з суспільством, їхня соціальна відповідальність та залучення до справ регіону. Тому важливо стимулювати університети до реалізації «третьої місії». Адже це сприяє не лише збільшенню внеску університетів у соціально-економічний розвиток регіонів, територіальних громад, а також забезпечує покращення позицій у міжнародних рейтингах, підвищує престижність закладів вищої освіти.

Література:

1. Бондарчук О. М., Темченко Г. В., Астаф'єва К. О. Використання принципів бенчмаркінгу для забезпечення підвищення ефективності діяльності. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/3_2021/71.pdf
2. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Аналіз потенціалу закладу вищої освіти щодо взаємодії з територіальними громадами. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 39. С. 265 – 269. URL: http://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_3/44.pdf
3. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Перспективні напрями взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами. *Розвиток територіальних громад: правові, економічні та соціальні аспекти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (23–24 червня 2021 року, м. Миколаїв). Миколаїв : МНАУ, 2021. С 75 – 77. URL: https://www.mnau.edu.ua/files/nauk_prof_konf_zbirnyk_tez_23-24_06_21.pdf

4. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Форми взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* № 1 (339) березень. 2021. С. 167 – 176. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/485>
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : *Педагогічна думка*, 2009. 520 с.
6. Пелікан Я. «Ідея університету». URL: <https://chytay-ua.com/view.php?id=946>
7. Рогожа М. М., Курбатов С. В. Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). Ч. 1. *Філософія освіти*. 2017. № 2. С. 29 – 45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_4
8. Хриков Є. М. Теоретичні засади організації взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2021. №1. С. 88 – 93. URL: <http://pa.stateandregions.zp.ua/issue-1-2021>
9. Хриков Є. М. Взаємодія університетів та громад: досвід для України. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. 2021. Випуск 24. С. 102 – 107. URL: <http://www.pag-journal.iei.od.ua/24-2021>
10. Altbach P. G. and Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. World Bank, 2011. 366 p.
11. Green Paper Fostering and Measuring ‘Third Mission’ in Higher Education Institutions. This Project has been funded with support from the European Commission. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/308745768_Green_Paper_Fostering_and_Measuring_Third_Mission_in_Higher_Education_Institutions.
12. Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities / Molas-Gallart J., Salter A.; Patel P.; Scott A.; Duran X. Brighton : University of Sussex, 2002. P. IV.
13. Thorn K. Soo M. Latin American Universities and the Third Mission – Trends, Challenges and Policy Options. World Bank Policy Research Working Paper 4002, August 2006. P. 1 – 23. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/9301/wps4002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

References:

1. Bondarchuk O. M., Temchenko H. V., Astafieva K. O. (2021). Vykorystannia pryntsypiv benchmarkinhu dlia zabezpechennia pidvyshchennia efektyvnosti diialnosti. [Using benchmarking principles to increase efficiency]. Retrieved from http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/3_2021/71.pdf [in Ukrainian].
2. Khrykov Ye. M. (2021). Teoretychni zasady orhanizatsii vzaiedodii zakladiv vyshchoi osvity ta terytorialnykh hromad. (2021). [Theoretical principles of organization of interaction between higher education institutions and territorial communities]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Derzhavne upravlinnia*. 2021. №1. S. 88–93. Retrieved from <http://pa.stateandregions.zp.ua/issue-1-2021> [in Ukrainian].
3. Khrykov Ye. M. (2021). Vzaiedodiia universytetiv ta hromad: dosvid dlia Ukrainy. [Interaction of universities and communities: experience for Ukraine]. *Publichne upravlinnia i administruvannia v Ukraini*. 2021. Vypusk 24. S. 102 – 107. Retrieved from <http://www.pag-journal.iei.od.ua/24-2021> [in Ukrainian].
4. Kravchenko O. I., Khrykov Ye. M., Vasynova N. S. (2021) Formy vzaiedodii zakladiv vyshchoi osvity iz terytorialnymi hromadamy Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. [Forms of interaction of higher education institutions with territorial communities Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University]. *Pedahohichni nauky.* № 1 (339) berezen. 2021. S. 167 – 176. Retrieved from <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/485> [in Ukrainian].
5. Kravchenko O. I., Khrykov Ye. M., Vasynova N. S. (2021). Analiz potentsialu zakladu vyshchoi osvity shchodo vzaiedodii z terytorialnymi hromadamy. [Analysis of the potential of higher education institutions to interact with local communities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2021. Vyp. 39. S. 265 – 269. Retrieved from: http://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_3/44.pdf [in Ukrainian].

6. Kravchenko O. I., Khrykov Ye. M., Vasynova N. S. (2021). Perspektivni napriamy vzaiemodii zakladiv vyshchoi osvity z terytorialnymy hromadamy. [Perspective directions of interaction of higher education institutions with territorial communities]. Rozvytok terytorialnykh hromad: pravovi, ekonomichni ta sotsialni aspekty : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (23–24 chervnia 2021 roku, m. Mykolaiv). Mykolaiv : MNAU, 2021. S 75 – 77. Retrieved from: https://www.mnau.edu.ua/files/nauk_prof_konf/zbirnyk_tez_23-24_06_21.pdf [in Ukrainian].
7. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru. (2009). [Philosophy of anthropocentrism in the strategies of educational space]. Kyiv : Pedahohichna dumka. 520 s. [in Ukrainian].
8. Pelikan Ya. «Ideia universytetu». ["The idea of the university"]. Retrieved from <https://chytay-ua.com/view.php?id=946> [in Ukrainian].
9. Rohozha M. M., Kurbatov S. V. (2017). Misiia universytetu v zakhidnoevropeiskii kulturi (etychni ta sotsiolohichni aspekty). [University mission in Western European culture (ethical and sociological aspects)]. Ch. 1. Filosofiia osvity. 2017. № 2. S. 29 – 45. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_4 [in Ukrainian].
10. Altbach P. G. and Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. World Bank, 2011. 366 p.
11. Green Paper Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions. This Project has been funded with support from the European Commission. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/308745768_Green_Paper_Fostering_and_Measuring_Third_Mission_in_Higher_Education_Institutions.
12. Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities / Molas-Gallart J., Salter A.; Patel P.; Scott A.; Duran X. Brighton : University of Sussex, 2002. P. IV.
13. Thorn K. Soo M. Latin American Universities and the Third Mission – Trends, Challenges and Policy Options. World Bank Policy Research Working Paper 4002, August 2006. P. 1 – 23. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/9301/wps4002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

УДК 378:159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-209-220](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-209-220)

Вдович Світлана Михайлівна кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, вул. Клепарівська, 35, м. Львів, 07908, тел.: (067) 969-71-13, <https://orcid.org/0000-0003-3582-4395>

Стечкевич Олег Орестович кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», вул. В. Чорновола, 57, м. Львів, 07900, тел.: (067) 340-29-00, <https://orcid.org/0000-0002-2194-8787>

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА» ДО БЕЗКОНФЛІКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Анотація. Розвинуті комунікативні навички, які передбачають здатність до ефективної комунікації, взаємодії в команді та проведення переговорів, уміння передбачати і вирішувати конфлікти, зрозуміло і ввічливо доносити свої думки іншим людям, належним чином презентувати свої досягнення тощо, є однією з найважливіших вимог сучасного суспільства до фахівця сфери «людина – людина». Адже кожен працівник щодня спілкується зі своїми колегами, партнерами чи клієнтами, повинен аргументувати свої позиції та ідеї, переконувати і домовлятися.

У статті обґрунтовано сутність безконфліктного професійного спілкування і розглянуто сучасний стан підготовки до нього майбутніх фахівців сфери «людина – людина».

Безконфліктне професійне спілкування – це спілкування, яке будується на основі взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомоги та співпраці, доброзичливості, терпимості й толерантності, емпатії, асертивності, гуманного ставлення до іншої людини.

З метою виявлення стану підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного спілкування було проведено опитування 120 майбутніх психологів та педагогів.

Результати дослідження стану готовності майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного професійного спілкування свідчать про те, що у переважній більшості виникають перешкоди у встановленні емоційних контактів, серед яких найбільше виражені неадекватний прояв емоцій та небажання зближатися з людьми на емоційній основі; переважають низький та середній рівні компетентності в управлінні конфліктами; більшість студентів схильні застосовувати лише одну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; у

понад половини респондентів виявлено низький та нижче середнього рівні комунікативних та організаційних здібностей. А отже, існує нагальна необхідність розвитку і вдосконалення комунікативних навичок, зокрема навичок безконфліктного професійного спілкування, майбутніх фахівців сфери «людина – людина».

Ключові слова: фахівець сфери «людина – людина», спілкування, професійне спілкування, безконфліктне спілкування, конфлікт, стратегія розв'язання конфліктів.

Vdovych Svitlana Mykhailivna PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Associate Professor of Practical Psychology and Pedagogy Department, Lviv State University of Life Safety, Kleparivska St., 35, Lviv, 07908, tel. : (067) 969-71-13, <https://orcid.org/0000-0003-3582-4395>

Stechkevych Oleh Orestovych PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Associate Professor of Pedagogy and Innovative Education Department, Lviv Polytechnic National University, V. Chornovola St., 57, Lviv, 07900, tel.: (067) 340-29-00, <https://orcid.org/0000-0002-2194-8787>

STATE OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF "MAN-MAN" SPHERE FOR CONFLICT-FREE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. Developed communication skills, which include the ability to communicate effectively, work in a team and conduct negotiations, the ability to anticipate and resolve conflicts, communicate their views to others clearly and politely, properly present their achievements, etc., are one of the most important requirements of modern society for the specialist in the field of "man - man". After all, every employee communicates daily with their colleagues, partners or clients, has to argue their positions and ideas, persuade and negotiate.

The article substantiates the essence of conflict-free professional communication and considers the current state of training of future specialists of "man - man" sphere.

Conflict-free professional communication is communication that is built on the basis of interaction, mutual understanding, mutual assistance and cooperation, friendliness, tolerance and tolerance, empathy, assertiveness, humane treatment of another person.

In order to identify the state of preparation of future specialists of "man - man" sphere for conflict-free communication, a survey of 120 future psychologists and teachers was conducted.

The results of the study of the readiness of future specialists of "man - man" sphere for conflict-free professional communication show that the vast majority have obstacles in establishing emotional contacts, among which the most popular are inadequate expression of emotions and unwillingness to approach people emotionally; low and medium levels of competence in conflict management prevail; most students

tend to use only one strategy of behavior in a conflict situation; more than half of the respondents showed low and below average levels of communication and organizational skills. Consequently, there is an urgent need to develop and improve communication skills, including skills of conflict-free professional communication, among future professionals of "man - man" sphere.

Keywords: specialist of "man - man" sphere, communication, professional communication, conflict-free communication, conflict, conflict resolution strategy.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває до фахівців у різних сферах усе вищі вимоги, дотримання яких є неможливим без сформованих гнучких навичок (soft skills), які дозволяють якісно виконувати свої професійні обов'язки та надзвичайно важливі для розвитку кар'єри, оскільки дозволяють швидко і легко адаптуватися до нових умов праці, вирішувати різноманітні нестандартні завдання у критичних ситуаціях, змінювати сферу діяльності тощо. Серед них левову частку займають комунікативні навички, які передбачають здатність до ефективної комунікації, взаємодії в команді та проведення переговорів, уміння передбачати і вирішувати конфлікти, зрозуміло і ввічливо доносити свої думки іншим людям, належним чином презентувати свої досягнення тощо. Адже кожен фахівець щодня спілкується зі своїми колегами, партнерами чи клієнтами, повинен аргументувати свої позиції та ідеї, переконувати і домовлятися.

Ці навички ще більше актуалізуються у сфері «людина – людина», зокрема серед представників таких професій, як психолог, педагог, соціальний працівник, офіціант, медичний працівник, менеджер, адміністратор, журналіст та інших, для яких безконфліктне професійне спілкування є водночас основною вимогою та запорукою успіху діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання безконфліктного професійного спілкування розглядаються у контексті конфліктології (Г. В. Антонов, А. М. Бандурка, Є. О. Варлакова, І. В. Ващенко, Л. М. Герасіна, А. М. Гірник, Т. М. Дзюба, Є. А. Дурманенко, А. В. Жданюк, О. Б. Зінчина, Л. М. Карамушка, О. С. Клименська, М. О. Коростелін, В. С. Орлянський, М. І. Пірен, М. В. Цюрупа), формування в майбутніх фахівців конфліктологічної компетентності (О. С. Дзяна, К. І. Зайцева, С. М. Калаур, І. В. Козич, В. В. Лазарева, А. О. Лукашенко, М. А. Ніконорова, Н. В. Підбуцька, О. І. Степаненко, М. А. Трухан) та комунікативної культури (В. П. Барковський, О. Г. Берестенко, А. В. Бичок, А. В. Білоножко, Т. І. Гончар, С. В. Загороднюк, С. Г. Качмарчик, Є. І. Клак, О. І. Козієвська, Ю. О. Костюшко, О. О. Рембач, Л. А. Руденко, С. О. Рябушко, Н. В. Стадніченко, І. І. Тимченко, О. В. Уваркіна, Г. Є. Улунова, С. К. Хаджирадєва, С. О. Циганій, П. М. Щербань, С. С. Яценко), психології конфлікту (В. Я. Галаган, Л. О. Котлова, Г. В. Ложкін, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, Н. І. Пов'якель, В. Л. Семенюк, І. В. Сорока, О. О. Фурса) та психології спілкування (І. О. Дубова, О. М. Корніяка, Л. О. Савенкова, М. М. Філоненко, І. М. Цимбалюк та ін.). Проте, на нашу думку, недостатньо

дослідженою залишається практика підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного професійного спілкування.

Мета статті – обґрунтувати сутність безконфліктного професійного спілкування і представити результати емпіричного дослідження підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного професійного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є необхідною складовою змісту професійної діяльності фахівців сфери «людина – людина», а отже, від його якості залежить успішність цієї діяльності. Під професійним спілкуванням О. Г. Берестенко розуміє «творчий керований процес взаємообміну повідомленнями, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальних взаємодій, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників професійно спрямованої комунікації» [1]. Його характеризують свідоме та цілеспрямоване управління процесом комунікації, чітко визначена мета, висока професійність і наукова обґрунтованість. Професійно спілкуючись, фахівець постійно вирішує багато різноманітних непередбачуваних завдань і ситуацій, у тому числі конфліктних, тому щоразу по-новому змушений налагоджувати взаємодію, утримувати контакти, досягати взаєморозуміння та співпрацювати з партнером по спілкуванню.

Безконфліктне професійне спілкування – це спілкування, яке будується на основі взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомоги та співпраці, доброзичливості, терпимості й толерантності, емпатії, асертивності, гуманного ставлення до іншої людини. Зрозуміло, що цілком безконфліктного спілкування не існує, адже між людьми постійно виникають суперечності, неузгодженості, розбіжності, які можуть перерости в конфлікт. Врешті-решт, конфлікт виконує і позитивні функції – є рушійною силою змін і розвитку особистості та її стосунків з іншими людьми, активізує діяльність, виховує відповідальність, дозволяє краще пізнати людей, виявити їхні моральні якості та істинні наміри.

Безконфліктне спілкування можливе, коли особистість озвучує свої власні переживання і почуття, співчуває іншій людині, виявляє емпатію, своїм прикладом показує шляхи вирішення проблеми, не нав'язуючи власну думку. У взаєминах переважають відкритість і чесність, гуманне ставлення і співпраця. готовність надати допомогу один одному. Це сприяє виникненню довіри, взаємоповаги та взаємопідтримки, симпатії, дружніх стосунків, оптимізму у вирішенні проблем, а також підвищує самооцінку сторін, їх впевненість у собі та в успіху справи.

Підготовка до безконфліктного професійного спілкування передбачає формування комунікативної та конфліктологічної компетентності, розвиток комунікативної культури майбутнього фахівця сфери «людина – людина». Л. А. Пашко, Н. Б. Ларіна, О. М. Руденко комунікативну компетентність визначають як «багатокомпонентне явище, яке складається із сукупності знань, умінь і якостей, необхідних для міжособистісної, міжкультурної та ділової комунікації в конкретних соціальних умовах, відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки» [5].

Значну вагу дослідники приділяють конфліктологічній компетентності. Так, І. В. Козич вважає її однією з необхідних складових частин професійної компетентності, «яка передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності» [3, с. 7]. На думку І. М. Матійків, компонентами конфліктологічної компетентності є: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; комунікативний; рефлексивний; емоційно-вольовий [6, с. 439–440]. Ці компоненти функціонально пов'язані між собою та взаємозумовлені.

Сучасному фахівцеві, щоб ефективно спілкуватися, недостатньо отримати професійну освіту, оволодіти відповідними навичками та вміннями, знати все про спілкування, мати сформовану комунікативну і конфліктологічну компетентність. Необхідно максимально гуманізувати цей процес, тобто позитивно налаштуватися на спілкування і на людину, з якою воно відбувається, ставитися до партнера по спілкуванню як до найвищої цінності, причому робити це щиро і відкрито.

З метою виявлення стану підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного спілкування нами було проведено опитування 120 студентів-першокурсників: майбутніх психологів, які навчаються у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, педагогів, що здобувають вищу освіту в Національному університеті «Львівська політехніка». Вік респондентів – 18–24 роки. Для дослідження було використано: методику діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В. В. Бойко [7, с. 97–99]; методику «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей (КОС) В. В. Синявського та Б. О. Федоришина [4, с. 221–226]; методику визначення комунікативних схильностей Р. В. Овчарової [7, с. 127–128]; методику «Управління міжособистісними конфліктами» (Д. А. Веттен, К. С. Камерон) [2, с. 11–13]; методику діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований варіант Т. Д. Кушнірук) [2, с. 17–20].

З допомогою методики діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В. Бойка [7, с. 97–99] було виявлено рівні наявних у респондентів перешкод. Результати опитування свідчать про те, що тільки 3,5% студентів емоції, зазвичай, не заважають спілкуватися з іншими людьми, у 19,8% респондентів є певні емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні, 53,5% майбутніх фахівців сфери «людина – людина» емоції щодня трохи ускладнюють взаємодію з партнерами, а 23,2% – емоції заважають встановлювати контакти з людьми, можливо, вони піддаються деяким дезорганізуючим реакціям чи станам (рис. 1).

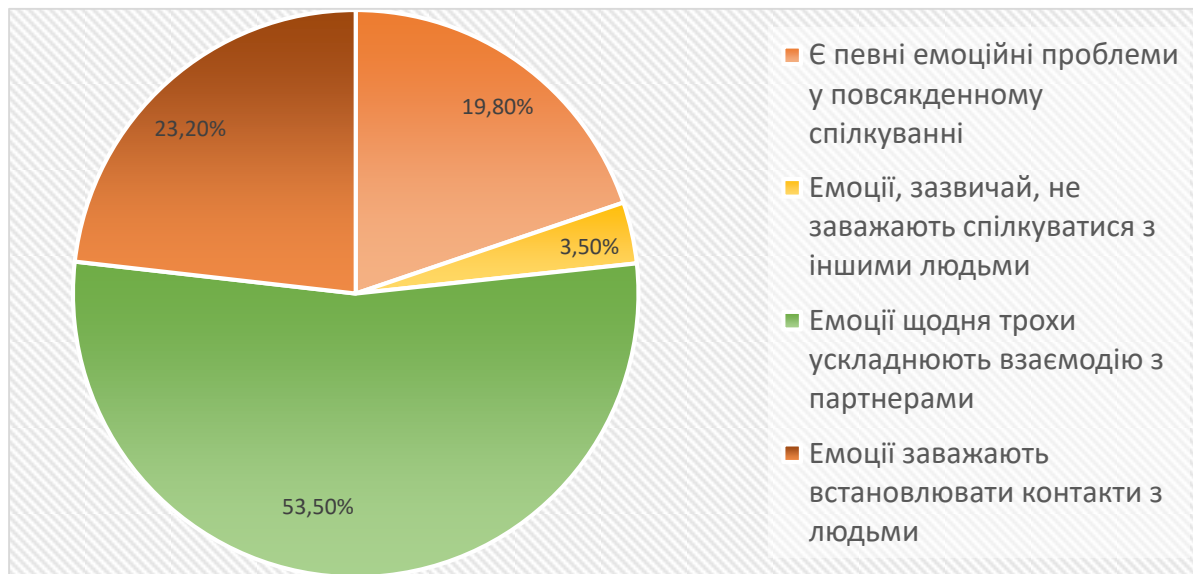


Рис.1. Рівні перешкод у встановленні емоційних контактів

Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В. Бойко дозволила також визначити перешкоди, які заважають майбутнім фахівцям сфери «людина – людина» встановлювати емоційні контакти. Вираженість перешкод представлена у результатах дослідження таким чином: неадекватний прояв емоцій (середній бал – 2,79), небажання зближатися з людьми на емоційній основі (середній бал – 2,04), негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій (середній бал – 1,97); невміння управляти емоціями, дозувати їх (середній бал – 1,92), домінування негативних емоцій (середній бал – 1,83).

Як видно на рис. 2, неадекватний прояв емоцій є найбільш вираженим і характерний для 98,8% респондентів, зокрема постійно присутній у 61,2%. Небажання зближатися з людьми на емоційній основі притаманне 92,9% і виявляється постійно у 28,2% респондентів. Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій характерні для 85,9% та постійно проявляються у 32,9% респондентів. Невміння управляти емоціями, дозувати їх характерне для 87,1% респондентів, водночас у 37,7% дана перешкода виникає постійно. Найменш вираженим є домінування негативних емоцій, яким можна охарактеризувати 84,7% респондентів, а в 27% воно проявляється постійно. Отже, у переважної більшості студентів-першокурсників виникають перешкоди у встановленні емоційних контактів, серед яких найбільше виражені неадекватний прояв емоцій та небажання зближатися з людьми на емоційній основі.

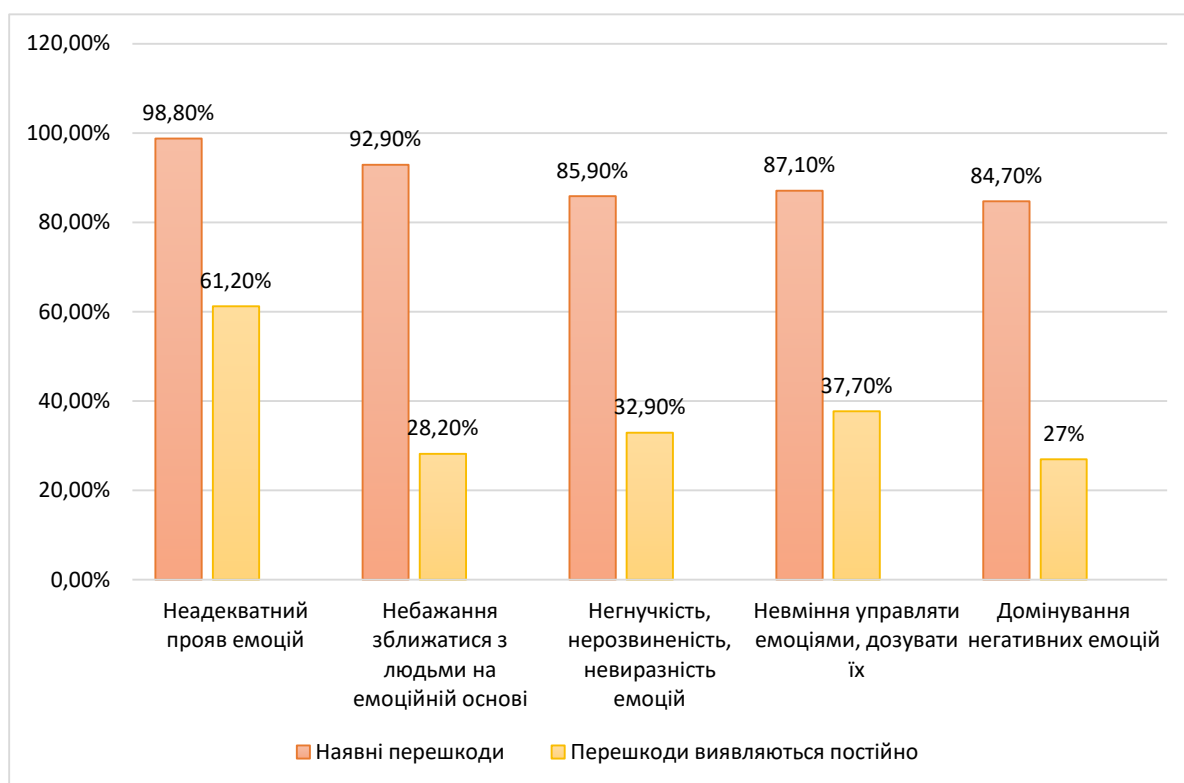


Рис. 2. Прояв перешкод у встановленні емоційних контактів

Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2) В. В. Синявського та Б. О. Федоришина [4, с. 221–226] дозволила нам визначити рівень розвитку в майбутніх фахівців сфери «людина – людина» комунікативних здібностей, які виявляються у різних напрямках діяльності особистості, в її поведінці, а також у міжособистісному спілкуванні (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень розвитку в майбутніх фахівців сфери «людина – людина» комунікативних та організаційних здібностей

з/	Рівень	Комунікативні здібності (%)	Організаційні здібності (%)
1	Низький	40,5	32,2
2	Нижче середнього	15,5	21,4
3	Середній	11,9	11,9
4	Високий	10,7	23,8
5	Дуже високий	21,4	10,7

Як бачимо в табл. 1, у більшості респондентів суттєво переважає низький рівень як комунікативних (40,5%), так і організаційних (32,2%) здібностей; значна частина студентів має рівень нижче середнього комунікативних (15,5%)

та організаційних (21,4%) здібностей; середній рівень характерний для 11,9%; на високому рівні комунікативні здібності виявлено у 10,7% та організаційні – у 23,8%; на дуже високому рівні виражені комунікативні здібності у 21,4% та організаційні – в 10,7% респондентів. Таким чином, у понад половини респондентів виявлено низький та нижче середнього рівні комунікативних та організаційних здібностей, що свідчить про відсутність у них прагнення до спілкування, скутість у новому товаристві, бажання перебувати на самоті, обмеження кола знайомств, труднощі в налагоджуванні та підтримуванні контактів з іншими людьми, дезорієнтацію в незнайомих ситуаціях та обставинах, невміння і небажання відстоювати власні погляди, важке переживання образ, вкрай низьку ініціативність у громадській діяльності та уникнення прийняття важливих самостійних рішень.

Методика визначення комунікативних схильностей Р. В. Овчарової [7, С. 127–128] дозволила також виявити рівень розвитку комунікативних здібностей: низький (30,6% респондентів), нижче середнього (14,1%), середній (14,1%), вище середнього (25,9%), високий (15,3%). Результати цього опитування підтверджують висновок, зроблений за результатами попередньої методики.

За допомогою методики «Управління міжособистісними конфліктами» (Д. А. Веттен, К. С. Камерон) [2, с. 11–13] ми визначали рівні компетентності майбутніх фахівців сфери «людина – людина» в управлінні конфліктами (рис. 3).

Як видно на рис. 3, у майбутніх фахівців сфери «людина – людина» переважають низький (48,7%) та середній (46,2%) рівні компетентності в управлінні конфліктами та зовсім незначний відсоток респондентів, які володіють високим (1,3%) та досконалим рівнями (3,8%) компетентності в управлінні конфліктами, що ще раз підтверджує необхідність підготовки студентів до безконфліктного професійного спілкування.

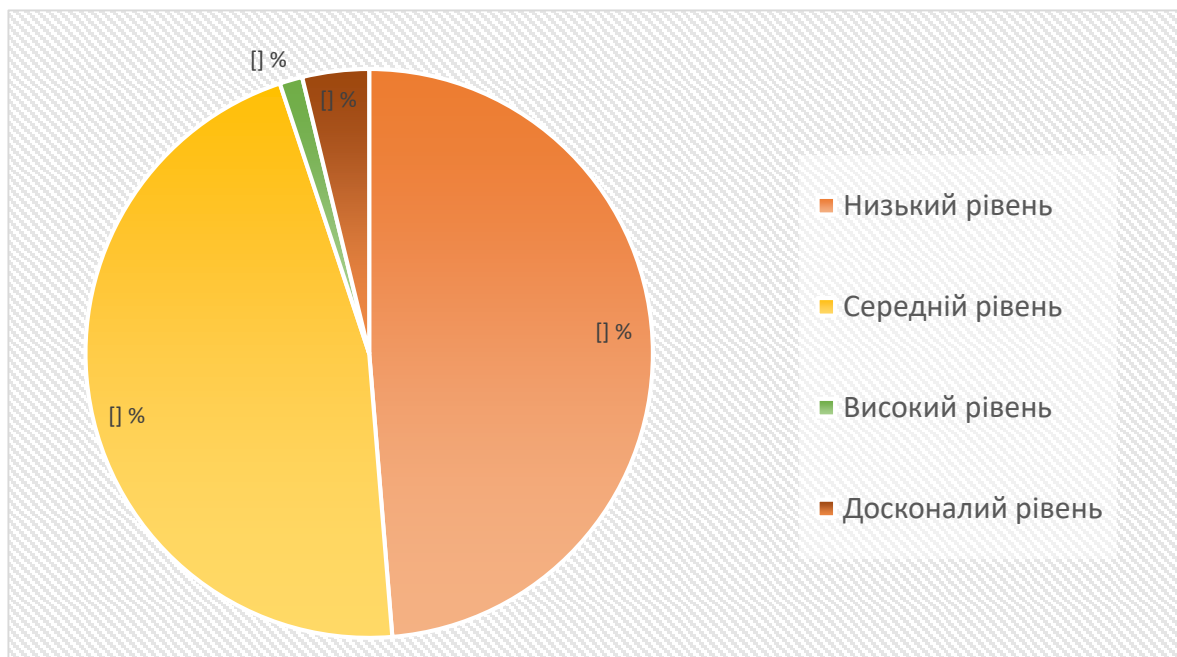


Рис. 3. Рівні компетентності майбутніх фахівців сфери «людина – людина» в управлінні конфліктами

Дослідити, які зі стратегій розв'язання конфліктів (втеча, примус, згладжування, компроміс чи конфронтація) більше притаманні респондентам, допомогла методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований варіант Т. Д. Кушнірук) [2, с. 17–20].

Більшість майбутніх фахівців сфери «людина – людина» (85,5%) схильні застосовувати лише одну стратегію поведінки в конфліктній ситуації. 14,5% студентів використовують різні стратегії (переважно – дві (10,3%), 2,5 – три стратегії і лише 1,7% – чотири стратегії). Такі результати свідчать про те, що більшість респондентів не готові до безконфліктного спілкування, адже в різних конфліктних ситуаціях оптимальними можуть бути різні стратегії поведінки, тому доцільним є оволодіння навичками застосування всіх стратегій розв'язання конфліктів. Розподіл за стратегіями, до використання яких схильні майбутні фахівці сфери «людина – людина», представлений на рис. 4.

Як бачимо на рис. 4, найчастіше респонденти використовують стратегію «компроміс» (27,7%), що є позитивною тенденцією, оскільки вони готові поступатися частиною власних домагань і стосунків під час конфлікту задля спільного блага і цього ж очікують від іншої сторони, водночас є досить невибагливими у своїх цілях і взаєминах.

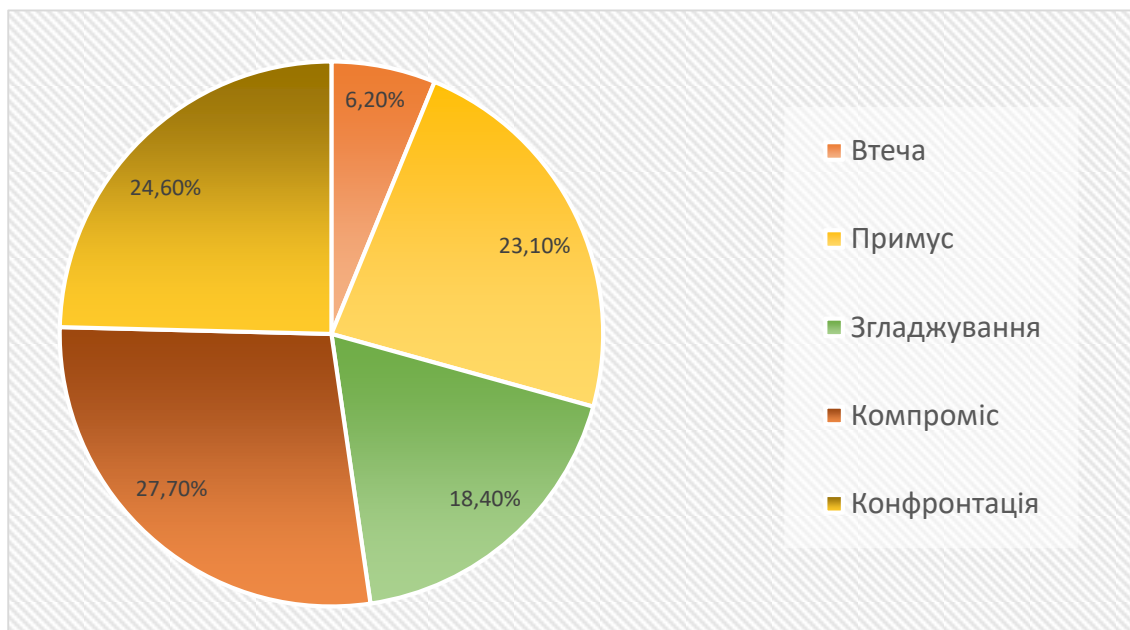


Рис. 4. Розподіл за стратегіями, до використання яких схильні майбутні фахівці сфери «людина – людина»

Друге місце посідає стратегія «конфронтація» (24,6%), яку автори методики діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій пояснюють як пошук таких рішень, які б задовольнили цілі та інтереси обох сторін у конфлікті, оскільки прихильники цієї стратегії дуже високо цінують як власні цілі, так і стосунки, тому конфлікт вважають засобом покращення взаємин шляхом зменшення напруги між сторонами і не зупиняються, допоки не

знайдуть прийнятне для усіх рішення, не зменшать напругу і не усунуть негативні емоції.

На третьому місці – стратегія «примус» (23,1%), характерна для осіб, які силою змушують своїх опонентів прийняти необхідне їм рішення, намагаються перемогти за будь-яку ціну, оскільки для них найголовнішими є власні цілі, при цьому стосунками вони нехтують.

Стратегія «згладжування» (18,4%) притаманна особам, для яких найважливішими є стосунки з іншими людьми, а власні цілі не мають великого значення, тому задля спокою та гармонії уникають конфлікту та готові поступитися власними інтересами.

Найменш вираженою є стратегія «втеча» (6,2%), характерна для людей, які уникають конфліктів, відмовляючись від власних цілей та стосунків.

Висновки. Таким чином, результати дослідження стану готовності майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного професійного спілкування свідчать про те, що у переважної більшості виникають перешкоди у встановленні емоційних контактів, серед яких найбільше виражені неадекватний прояв емоцій та небажання зближатися з людьми на емоційній основі; переважають низький та середній рівні компетентності в управлінні конфліктами; більшість студентів схильні застосовувати лише одну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; у понад половини респондентів виявлено низький та нижче середнього рівні комунікативних та організаційних здібностей. А отже, існує нагальна необхідність розвитку і вдосконалення комунікативних навичок, зокрема навичок безконфліктного професійного спілкування, майбутніх фахівців сфери «людина – людина».

Одним зі шляхів розв'язання даної проблеми може стати тренінг комунікативності, аналіз структури та змісту якого є метою подальших наших наукових розвідок.

Література:

1. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування: навчальний посібник. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 300 с. URL : http://megalib.com.ua/book/111_Kylytra_profesiinogo_spilkyvannya_.html
2. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава: ПОППО, 2005. 64 с.
3. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 24 с.
4. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
5. Комунікативна компетентність керівника : навч.-метод. матеріали / Л. А. Пашко, Н. Б. Ларіна, О. М. Руденко ; упоряд. Г. І. Бондаренко. К. : НАДУ, 2013. 76 с.
6. Матійків І. М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. № 2 (1). С. 434–444.

7. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю : метод. реком. К., 2016. 157 с.

References:

8. Berestenko O. H. (2013) *Kultura profesiinoho spilkuвання: navchalnyi posibnyk* [Culture of professional communication: a textbook.]. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from http://megalib.com.ua/book/111_Kyltyra_profesiinogo_spilkyvannya.html [in Ukrainian].
9. Dziuba T. M. (2005) *Kompleks metodyk dlia diahnostryky psykhologichnoi hotovnosti kerivnyka shkoly do vzaiedodii v umovakh konfliktu* [A set of methods for diagnosing the psychological readiness of the school principal to interact in conflict] / *Za nauk. red. L. M. Karamushky. Poltava: POIPPO.* [in Ukrainian].
10. Kozych I. V. (2008) *Formuvannia konfliktologichnoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha v umovakh mahistratury : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.05.* [Formation of conflictological competence of the social teacher in the conditions of a magistracy: Author's abstract of PhD thesis (Pedagogy) : specialty 13.00.05 Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
11. Kokun O. M., Pishko I. O., Lozinska N. S., Kopanytsia O. V., Herasymenko M. V., Tkachenko V. V. (2012) *Zbirnyk metodyk diahnostryky liderskykh yakosti kursantskoho, serzhantskoho ta ofiterskoho skladu: Metodychnyi posibnyk* [Collection of methods for diagnosing the leadership qualities of cadets, sergeants and officers: Methodical manual]. Kyiv: NDTs HP ZSU. [in Ukrainian].
12. Pashko L. A., Larina N. B., Rudenko O. M., Bondarenko H. I. (ed.) (2013). *Komunikatyvna kompetentnist kerivnyka : navch.-metod. materialy* [Communicative competence of the head : teaching method. materials]. Kyiv : NADU. [in Ukrainian].
13. Matiukiv I. M. (2012) *Rol konfliktologichnoi kompetentnosti kerivnyka u stvorenni bezpechnykh psykhologichnykh umov pratsi u pedahohichnomu kolektyvi* [The role of conflictological competence of the head in creating safe psychological working conditions among the teaching staff]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, 2 (1), 434–444. [in Ukrainian].
14. Shevenko A. M. (2016) *Metodychne zabezpechennia vidboru uchnivskoi molodi do vyshchykh navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profilu : metod. rekom* [Methodical support of selection of student's youth to higher educational institutions of pedagogical profile: method. recommendations]. Kyiv. [in Ukrainian].

УДК 378:373.2.011.3-051].014.6:005.642.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-220-230](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-220-230)

Венгловська Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0002-0456-7667>

Куземко Леся Валентинівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0003-3070-6322>

Новик Ірина Михайлівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0002-1366-7387>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено особливості фахової підготовки майбутніх вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. За результатами аналізу професійного стандарту за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» виокремлено професійні компетентності (прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, проєктувальна, педагогічне партнерство) та трудові функції (організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу; участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; професійний розвиток та самовдосконалення), що є визначальними у забезпеченні якості дошкільної освіти. Встановлено, що виокремлені компетентності та трудові дії є суголосні індикаторам якості тих методик, що широко застосовуються у зарубіжному освітньому просторі, однією з яких є методика Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). За результатами теоретичних студій розроблено рекомендації щодо вдосконалення змістово-методичного забезпечення навчальних дисциплін і педагогічних практик щодо формування у майбутніх вихователів умінь вимірювати якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти за визначеними підшкалами міжнародної методики Early Childhood Environment Rating Scale (простір і вмеблювання, повсякденні практики особистого догляду, мовлення та грамотність, види навчально-пізнавальної діяльності, взаємодія і

структурування програми). Вони органічно поєднують вимоги до професійної підготовки педагогів у галузі дошкільної освіти, а також якості облаштування освітнього простору для активного, безпечного, всебічного, індивідуального розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів; вимірювання якості освітнього процесу; Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3); дошкільна освіта; професійні компетентності; трудові дії.

Venhlovska Olena Anatoliivna PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (097) 424-35-90, <https://orcid.org/0000-0002-0456-7667>

Kuzemko Lesya Valetynivna, PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0003-3070-6322>

Novyk Iryna Mykhailivna, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel.: (044) 295-35-24, <https://orcid.org/0000-0002-1366-7387>

PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR QUALITY MEASUREMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Abstract. In this article highlighted features of professional preparation of future educators for quality measurement of the educational process in preschool education institutions. According to the analysis of the professional standard by profession «Educator of preschool education institution» singled out professional competencies (prognostic, organizational, evaluative-analytical, subject-methodical, projective, pedagogical partnership) and labor functions (organization, provision and implementation of the educational process: participation in creation, supporting and developing of healthy, safe, educational, inclusive educational environment; partnership interaction with participants of the educational process; professional development and self-development), which are decisive in providing of quality assurance of preschool education. Determined, that identified competencies and labor actions corresponds to quality indicators of those methodologies, that widely used in foreign educational space, one of which is methodology Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). According to the results of theoretical studies developed recommendations for improving the content-methodological support of educational disciplines and pedagogical practices for formation in future educators

skills of quality measurement of educational process in preschool education institution according to certain subscales of international methodology Early Childhood Environment Rating Scale (space and furnishings, daily personal care practices, speech and literacy, types of educational and cognitive activities, interaction and program structuring). They organically combine requirements for professional training of educators in preschool education field, as well as quality of arrangement of educational space for active, safe, comprehensive, individual development of preschool children.

Keywords: preparation of future educators, quality measurement of educational process; Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3); preschool education; professional competencies; labor actions.

Постановка проблеми. Одним із важливих кроків на шляху забезпечення якісної і доступної дошкільної освіти в Україні є запровадження стандартизації та постійнодіючого моніторингу її якості з урахуванням європейського та національного досвіду. Наразі розроблено і здійснюється імплементація низки нормативних документів: оновленого Базового компоненту дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021) [1]; затверджених професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти» (наказ Мінекономіки від 19.10.2021 № 755–21) [10], «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (наказ Мінекономіки від 28.09.2021 № 620–21) [11]; підготовлено проєкт Закону України «Про дошкільну освіту» [9] та ін. Питання якісної доступної дошкільної освіти внесено до пріоритетних завдань Програми Уряду [8]. У цих документах якість дошкільної освіти визначається як комплексне явище, що охоплює заходи для досягнення результатів освітньої діяльності, поліпшення умов закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) для особистісного розвитку дитини. До показників якості відноситься також структура дошкільної освіти, практики і результати надання освітніх послуг [4]. Відтак, можемо констатувати значний вектор змін, що нині відбуваються в освіті України, спрямованих на оновлення її нормативної бази та розроблення нових освітніх стандартів, що визначають спектр компетентностей, якими мають володіти педагоги, реалізуючи трудові функції. У зазначеному контексті актуальності набувають питання удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, формування їхньої готовності до організації та вимірювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Зазначимо, що здатність вихователів організовувати освітній процес, аналізувати результати розвивальної діяльності, проєктувати змістове наповнення середовища є одним із показників якості дошкільної освіти, а отже готовність вихователів до такого виду діяльності необхідно формувати ще на етапі їхнього навчання у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що питання підготовки майбутніх педагогів до виконання трудових дій, зокрема і вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО, є предметом

дослідження як українських, так і зарубіжних учених. Окремі аспекти досліджуваного процесу актуалізовано у наукових розвідках Г. Іванюк, О. Венгловської, Є. Антипіна, Л. Куземко, І. Новик, де автори формування у майбутніх вихователів здатності та готовності до такого виду діяльності розглядають крізь призму складників (аксіологічний, пошуково-дослідницький, рефлексійний, навички XXI століття) їхнього особистісно-професійного розвитку [5; 6]. У дослідженнях С. Слюсарук-Літвін акцентується увага на професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців в умовах сьогодення [12], а специфіку підготовки майбутніх вихователів та подальший вплив на якість дошкільної освіти розкрито у дослідженнях О. Дурманенко [3].

У контексті реалізації мети пропонованої статті заслуговують на увагу праці зарубіжних дослідників, які звертають увагу на значенні діагностичних інструментів для вимірювання якості дошкільної освіти, зокрема фокусують увагу на методиках, що є продуктивними у міжнародному освітньому просторі. Таким інструментом, що нині впроваджується в дошкільній освіті України є методика Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), що спрямована на вивчення якості освітнього процесу кожного ЗДО в Україні [2]. Студіювання праць дослідників сприяє розумінню того, що пропонований інструмент має культурні відмінності та особливості впровадження з урахуванням освітніх традицій кожної країни. Так, у наукових розвідках S. Garvis, S. Sheridan, P. Williams, та E. Mellgren висвітлено досвід впровадження ECERS-3 у дошкільній освіті Швеції [15]. У публікаціях L. Sakai, M. Whitebook, A. Wishard та Howes [16] репрезентовано порівняльний аналіз між першою (ECERS-R) та наступними версіями (ECERS-3) шкал оцінювання якості дошкільної освіти.

У теоретичних виосновуваннях M. Burchinal, A. Auger, G. Farkas, M. Burchinal, G. Duncan і D. Vandell ключовою є теза щодо усвідомлення педагогами важливості застосування ECERS-3 для вимірювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, оскільки вона дозволяє отримати об'єктивні дані про форми взаємодії з дітьми, наявні умови для розвитку інтересів дітей, формування мотивації для подальшого особистого професійного зростання самих педагогів [14]. Педагогічні працівники орієнтуючись на міжнародні стандарти якості дошкільної освіти за методикою ECERS-3 зможуть створити і забезпечити якісне, безпечне освітнє середовище для всебічного розвитку дітей дошкільного віку [13]. Відтак, виникає потреба в оновленні змістового забезпечення навчальних дисциплін контентом, що спрямований на формування готовності майбутніх вихователів до такого виду діяльності.

Мета статті полягає в розкритті практичних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти із застосуванням продуктивних, валідних і об'єктивних міжнародних інструментів.

Виклад основного матеріалу. Проблему підготовки вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО актуалізують результати

пілотного етапу моніторингового дослідження з оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти України із застосуванням методики ECERS-3, що був проведений в 2021 році [7]. Під час пілотного етапу найменшу кількість балів набрали такі параметри як: «Візуальне оформлення простору, пов'язане з дітьми» – 1,54; «Використання персоналом книжок у роботі з дітьми» – 1,28; «Заохочення дітей до користування книжками» – 1,91; «Знайомство з друкованим текстом» – 1,0; «Мистецтво» – 1,88; «Музика та рух» – 1,65; «Кубики» – 1,28; «Математичні матеріали та види діяльності» – 1,35; «Розуміння зображених чисел» – 1; «Сприяння прийняттю різноманітності» – 1; «Правильне використання технологій» – 1,05. Загальна оцінка за шістьма підшкалами (3,05 бала з максимальних 7 балів) доводить нагальну необхідність ознайомлення вихователів, які вже працюють в ЗДО і тих, які навчаються в закладах вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта», з показниками індикаторів зазначеної методики.

З цією метою нами здійснено теоретичний аналіз змісту професійних стандартів за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти», виокремлено професійні компетентності та трудові функції, сформованість яких забезпечуватиме якість дошкільної освіти у розрізі стандартів якості за методикою ECERS-3, та розроблено рекомендації щодо їхнього формування. До професійних компетентностей, які уможливають виконання вихователями зазначених вище трудових дій належать: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, проєктувальна, педагогічне партнерство.

У професійному стандарті за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» (наказ Мінекономіки від 19.10.2021 № 755–21) подано опис умінь та навичок, що мають бути сформовані у межах виокремлених компетентностей, зокрема зазначено, що: «Вихователь має володіти здатністю здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до можливостей та потреб здобувачів освіти, зокрема, обирати відповідні цілям моніторингу критерії, індикатори, методи моніторингу якості освітньої діяльності» [10].

Аналіз змісту професійних компетентностей та трудових функцій вихователя ЗДО, що зазначені у профстандарті, доводить їхню суголосність із переважною більшістю параметрів методики ECERS-3, що визначають якість дошкільної освіти. Трудова функція «Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу» характеризує здатність фахівця забезпечувати якість освіти за підшкалою «Простір і вмеблювання». А саме: забезпечення належної організації внутрішнього простору ЗДО, що відповідає віковим та індивідуальним потребам дітей; облаштування у групових кімнатах і приміщенні ЗДО осередків за інтересами (читацький, художній, експериментування, усамітнення тощо); візуальне оформлення простору пов'язаного з дітьми (індивідуалізовані мистецькі роботи та світлини дітей, колективні панно та ін.); організація безпечного та розвивального простору для

розвитку великої моторики (музична та спортивна зали, ігрові майданчики, стадіон тощо).

Трудова функція за стандартом «Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища» розкриває здатність вихователя до забезпечення якості освіти за підшкалою «Повсякденні практики особистого догляду». Це відповідальне ставлення педагогів до дотримання санітарно-гігієнічних норм під час повсякденних практик у ЗДО, здійснення постійного нагляду за безпекою дітей, зокрема це: миття і дезінфекція поверхонь, дотримання дітьми процедури миття рук до та після вживання їжі, надання дітям чистих харчових продуктів, постійний нагляд за безпечною поведінкою дітей у приміщенні закладу та на свіжому повітрі.

Трудова функція «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» суголосна з характеристикою показників якості дошкільної освіти за підшкалою «Взаємодія» методики ECERS-3. Вона передбачає взаємодію вихователів з дітьми в такий спосіб, який сприяє особистісному розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних відмінностей. За цими компонентами якість освітнього процесу визначається здатністю персоналу ЗДО спілкуватися з дітьми на засадах поваги та ввічливості; реалізовувати індивідуальний підхід (реагувати на інтереси і здібності дітей, дозволяти дітям використовувати матеріали для ігор на власний розсуд, виділяти час для вільних ігор дітей тощо); створювати умови для позитивної взаємодії й набуття дітьми соціальних навичок (розуміння та дотримання правил, повага до почуттів та емоцій інших, навички залагоджувати конфлікти).

Трудова функція «Професійний розвиток та самовдосконалення» співзвучна з параметром «Правильне використання технологій», де передбачено використання ІКТ засобів (інтерактивні дошки; комп'ютери/ноутбуки; ігрові приставки; планшети) для стимулювання творчості або фізичної активності дітей (наприклад, творча програма з малювання на планшеті; відео уроків танців/аеробіки), а також з метою підтримки та розширення пізнавальних інтересів дітей; оцінювання персоналом доцільності відеоматеріалів і відеоігор, які пропонує сам педагог, так і тих матеріалів, які діти можуть приносити з дому.

Аналіз професійного стандарту за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» засвідчив потребу введення у зміст фахової підготовки майбутніх вихователів тем, що спрямовані на формування їхніх здатностей до вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО з використанням методики ECERS-3. Зазначимо, що професійна підготовка може здійснюватись як у процесі вивчення навчальних дисциплін, так під час проходження навчальних практик. Так, освітньо-професійна програма 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за якою навчаються здобувачі вищої освіти у Київському університеті імені Бориса Грінченка (https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_bak_DO_012.00.01.pdf) спрямована на формування у майбутніх фахівців із дошкільної освіти загальних і спеціальних

(предметних, фахових) компетентностей, що є основоположними у формуванні їхніх здатностей до вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО. Таким чином, у перебігу залучення здобувачів вищої освіти до різних видів навчальної діяльності системно та комплексно реалізуються завдання щодо формування здатності до планування, складання прогнозів, умінь передбачати наслідки власної професійної та інноваційної діяльності, здійснювати міжособистісну взаємодію, розробляти індивідуальну програму розвитку дітей раннього та дошкільного віку з урахуванням принципу дитиноцентризму, вікових та індивідуальних особливостей, здійснювати управління якістю освітнього процесу в ЗДО.

Проілюструємо особливості формування у майбутніх вихователів здатностей до вимірювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на прикладі вивчення інтегрованої навчальної дисципліни «Педагогіка» (змістовий модуль: «Педагогіка дошкільна», «Інклюзивна освіта», «Педагогічне партнерство») та проходження навчальних практик.

Так, навчальною програмою змістового модуля «Педагогіка дошкільна» передбачено теми, що спрямовані на оволодіння студентами необхідними компетентностями щодо планування і організації різних форм навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, особливостей планування освітнього процесу в ЗДО. Відтак, важливо, щоб у контексті вивчення цих тем майбутні вихователі засвоїли сутність підшкал, параметрів та індикаторів, що є складовими методики ECERS-3, оволоділи інструментами вимірювання їх якості. До прикладу, під час засвоєння студентами теми щодо особливостей залучення дітей дошкільного віку до побутових процесів необхідно акцентувати увагу на функціях вихователя щодо навчання дітей допомоги персоналу сервірувати стіл, прибирати за собою, етикету поводження за столом та споживання їжі (правильне користування серветками, виделкою і столовим ножом тощо). Означені характеристики є складовими підшкали «Повсякденні практики особистого догляду» [2, с. 38].

У перебігу вивчення теми «Форми організації навчально-пізнавальної діяльності у закладі дошкільної освіти» важливо, щоб майбутні вихователі не лише оволоділи змістом різних форм організації життєдіяльності дітей, а й обговорювали питання щодо особистісного розвитку дітей під час різних видів навчально-пізнавальної діяльності, зокрема розвитку дрібної моторики дітей, що досягається під час використання будівельного матеріалу (різні види кубиків), матеріалів для занять мистецтвом (фломастери, ножиці, кольорова крейда, олівці тощо), матеріалів для розвитку рухливості пальців рук (нитка та великі намистини, дошки з отворами та вкладками відповідних форм, заготовки для вишивання, мозаїка, пазли) тощо [2, С. 57–77]. З цією метою під час практичних занять варто передбачити завдання, що спрямовані на формування у майбутніх педагогів умінь аналізувати відповідність матеріалу віку, індивідуальним особливостям та інтересам дітей, тематиці різних видів розвивальної діяльності дітей дошкільного віку. За результатами аналізу

складати плани щодо покращення освітнього процесу з урахуванням результатів спостережень.

Під час вивчення змістового модуля «Інклюзивна освіта» студентам варто пропонувати завдання щодо вивчення умов у ЗДО, необхідних для організації безбар'єрного освітнього середовища для осіб із особливими освітніми потребами. Зокрема, проаналізувати відповідність простору ЗДО вимогам універсального дизайну (ширина дверних отворів (не менше 90 см), висота дверних порогів, наявність різних способів виклику персоналу із застосуванням дистанційних засобів, вільного безбар'єрного доступу до осередків діяльності за інтересами) та співвіднести їх з індикаторами методики ECERS-3, розробити рекомендації щодо облаштування групової кімнати, наприклад зонування групового приміщення (відділеність тихих та гомірних ігрових осередків, наявність не менше п'яти різних осередків діяльності за інтересами дітей, вільний доступ усіх дітей до наявних осередків тощо).

Важливою складовою професійного вивіщення майбутніх вихователів є їхня здатність до налагодження з учасниками освітнього процесу продуктивної взаємодії на засадах педагогічного партнерства. Відтак, співпраця між педагогами, дітьми та їхніми батьками є одним із показників забезпечення якості освітнього процесу. Це актуалізує потребу у поглибленні змісту навчальної дисципліни «Педагогічне партнерство» завданнями, що розкривають питання реалізації індивідуального підходу до особистісного розвитку дитини дошкільного віку, особливостей організації міжособистісної взаємодії, застосування практик, що спрямовані на підтримку дитини, розвиток її соціальних умінь та навичок, розроблення правил під час виконання спільних завдань [2, с. 79-87].

Зауважимо, що формування готовності майбутніх вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є можливим за умови поєднання теорії та практики. У Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка студенти спеціальності «Дошкільна освіта» проходять навчальну практику, починаючи з першого курсу. Відповідно до навчального плану та програми практики майбутні педагоги вивчають особливості психолого-педагогічного супроводу організації розвивальної діяльності у різних типах закладів дошкільної освіти. Проходженню практики передують майстер-класи, під час яких студенти мають можливість удосконалити вміння, що спрямовані на розв'язання завдань практики, у тому числі й тих умінь, що висвітлюються у пропонованій статті. Так, у перебігу проходження майстер-класів майбутні вихователі засвоюють показники відповідності приміщення вікової групи ЗДО, простору для розвитку великої моторики дітей показникам та індикаторам якості, проєктують змістове наповнення осередків діяльності, місця для усамітнення, вивчають відповідність обладнання віковим, індивідуальним особливостям дітей, їхнім інтересам. Під час проходження практики у закладі дошкільної освіти майбутні вихователі вчаться фіксувати результати спостереження у спеціальних бланках та

протоколах, узагальнювати результати, робити висновки, розробляти пропозиції щодо покращення розвивальної діяльності з дітьми дошкільного віку, наповнення осередків діяльності.

Висновки. Таким чином, під професійною підготовкою майбутніх вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО вбачаємо комплексний, систематичний процес оволодіння здобувачами вищої освіти компетентностями, що уможливають реалізацію ними трудових дій, пов'язаних із здатністю досліджувати освітній процес у закладі дошкільної освіти, узагальнювати та фіксувати результати вивчення, робити прогнози щодо покращення якості дошкільної освіти.

Досліджено, що формування означеного компонента професійної підготовки здійснюється у відповідності до вимог професійного стандарту за професією «Вихователь дітей дошкільного віку», де визначено перелік компетентностей та трудових умінь, що спрямовані на здатність педагогів забезпечувати та вимірювати якість дошкільної освіти з урахуванням прогресивних міжнародних методик, зокрема й методики ECERS-3.

Зазначимо, що перспективами подальших наукових розвідок можуть стати питання щодо моніторингу рівня підготовки майбутніх вихователів до вимірювання якості освітнього процесу в ЗДО з використанням методики ECERS-3.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Гармс Тельма, Річард М. Кліффорд, Деббі Краєр. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Третє видання (ECERS-3) / пер. з англ. О. Тільна. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 116 с.
3. Дурманенко О. Оцінювання якості дошкільної освіти як складник професійної підготовки майбутніх вихователів. Acta Paedagogica Volyniensis. №1. 2021. С.16-22. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/53>.
4. Європейська рамка якості раннього розвитку і дошкільної освіти, 2019. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
5. Іванюк, Г. І., Венгловська, О. А., Антипін, Є. Б. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. № 2 (63). 2020. С. 25-34.
6. Куземко Л. В., Новик, І. М. Сучасні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 1. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С. 241-258.
7. Пілотний етап моніторингового дослідження оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти із застосуванням методики ECERS-3 (інформаційний звіт) / кол. авт.: О. Косенчук, І. Новик, О. Венгловська. Київ: Державна установа «Український інститут розвитку освіти», 2021. 21 с.
8. Про затвердження плану пріоритетних дій Уряду на 2021 рік: розпорядження КМУ від 24 березня 2021 р. № 276-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-prioritetnih-dij-uryadu-na-2021-s240321>

9. Проект Закону України «Про дошкільну освіту», 2021. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JI06190A.html
10. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Мінекономіки від 19.10.2021 № 755–21. 2021. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=6804b9ce-3985-405e-bc2b-6ec93450add2>
11. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: Наказ Мінекономіки від 28.09.2021 № 620–21. 2021. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=617126c6-1ffc-4636-9b4b-3566b2ab285d>
12. Слюсарук-Літвін С. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сьогодення. *Acta Paedagogica Volynienses*. №2. 2021. С. 22-27. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/68>.
13. Auger, A., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., & Vandell, D. L. (2014). Preschool center care quality effects on academic achievement: An instrumental variables analysis. *Developmental Psychology*, 50(12), 2559–2571. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037995>
14. Burchinal, M. (2017). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260>
15. Garvis, S., S. Sheridan, P. Williams, and E. Mellgren. 2017. «Cultural Considerations of ECERS-E in Sweden: A Reflection on Adaption.» *Early Child Development and Care* 188: 584–593. doi: 10.1080/03004430.2017.1377192
16. Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A., & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing the differences between the first and revised versions. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.004>

References:

1. *Bazovyj komponent doshkilnoji osvity (Derzhavnyj standart doshkilnoji osvity) (Basic component of preschool education. (2021). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)]*. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Gharmis Teljma, Richard M. Klifford, Debbi Krajer. (2020). *Scale for assessing the quality of the educational process in preschool institutions. Third edition. (ECERS-3) [Scale for assessing the quality of the educational process in preschool institutions. Third Edition (ECERS-3)]* [in Ukrainian].
3. Durmanenko O. (2021). Otsiniuvannia yakosti doshkilnoi osvity yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv [Assessing the quality of preschool education as a component of professional training of future educators]. *Acta Paedagogica Volynienses*. (Vols. 1), (pp. 16-22). Retrieved from: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/53> [in Ukrainian].
4. *Ievropeiska ramka yakosti rannoho rozvytku i doshkilnoi osvity (2019). [European quality framework for early development and preschool education]*. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
5. Ivaniuk, H. I., Venhlovskaya, O. A., Antypin, Ye. B. (2020). Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnikh pedahohiv u protsesi navchalnykh praktyk [Personal and professional development of future teachers in the process of educational practices]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. (Vols. 2 (63)), (pp. 25-34).
6. Kuzemko L. V., Novyk, I. M. (2018). Suchasni aspekty osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh pedahohiv. *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph*. (Vols 1), (pp. 241-258). Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing».
7. Kosenchuk O., Novyk I., Venhlovskaya O. (2021). Pilotnyi etap monitorynhovoho doslidzhennia otsiniuvannia yakosti osvitnoho protsesu v zakladyakh doshkilnoi osvity iz zastosuvanniam metodyky ECERS-3 (informatsiinyi zvit) (2021) [Pilot stage of the monitoring study

of assessing the quality of the educational process in preschool education institutions using the ECERS-3 methodology (information report)]: Derzhavna ustanova «Ukrainskyi instytut rozvytku osvity».

8. Pro zatverdzhennja planu priorytetnykh dij Urjadu na 2021 rik (2021). [On approval of the Government's priority action plan for 2021]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-prioritetnih-dij-uryadu-na-2021-s240321> [in Ukrainian].

9. Projekt Zakonu Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (2021). [Draft Law of Ukraine "On Preschool Education"]. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JI06190A.html [in Ukrainian].

10. Profesijnyj standart «Vykhovatelj zakladu doshkilnoji osvity» (2021). [Professional standard "Preschool teacher"]. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=6804b9ce-3985-405e-bc2b-6ec93450add2> [in Ukrainian].

11. Profesijnyj standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoji osvity» (2021). [Professional standard "Head (director) of preschool education"]. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=617126c6-1ffc-4636-9b4b-3566b2ab285d> [in Ukrainian].

12. Sliusaruk-Litvin S. (2021). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh sohodennia [Professional and pedagogical training of future educators of preschool education in today's conditions]. *Acta Paedagogica Volyniensis*. (Vols 2), (pp. 22-27) Retrieved from: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/68>.

13. Auger, A., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., & Vandell, D. L. (2014). Preschool center care quality effects on academic achievement: An instrumental variables analysis. *Developmental Psychology*, 50 (12), 2559–2571. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037995>

14. Burchinal, M. (2017). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260>

15. Garvis, S., S. Sheridan, P. Williams, and E. Mellgren. 2017. «Cultural Considerations of ECERS-E in Sweden: A Reflection on Adaption.» *Early Child Development and Care* 188: 584–593. doi: 10.1080/03004430.2017.1377192

16. Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A., & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing the differences between the first and revised versions. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.004>

УДК 796.015.035 / 373.6.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-231-240](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-231-240)

Голяка Сергій Кіндратович кандидат біологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0001-6805-584X>

Кім Роберт Артурович магістр з фізичного виховання, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65

Коваль Вікторія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0003-0550-8631>

Кольцова Ольга Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ КРОСФІТОМ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ТА СИЛОВУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. Вдосконалення фізичного розвитку та фізичної підготовленості, зокрема силової підготовленості учнівської та студентської молоді може відбуватися у випадку систематичних на цілеспрямованих занять фізичним вихованням.

Силова підготовленість як складова частина загальної фізичної підготовленості, фізичний розвиток учнів та студентів останнім часом погіршується, що передбачає перегляд загальноприйнятої системи фізичного виховання. Постійний пошук сучасних найбільш ефективних засобів фізичного виховання, організація шкільних секцій відіграє важливе значення для підвищення мотивації учнів до систематичних занять фізичною культурою.

Стан організаційно-методичного забезпечення занять з фізичного виховання не дозволяє в повній мірі, вирішувати питання організації та їх реалізації під час секційних позаурочних занять із кросфіту з учнями вищої професійної освіти.

З метою визначення впливу занять кросфітом на рівень силової підготовленості та фізичного розвитку юнаків проведено дослідження на базі Державного навчального закладу «Вище професійне училище №2 м. Херсона». У обстеженні прийняли участь 33 учні старших класів, з яких були сформовані експериментальна група із юнаків, котрі займалися в позаурочній секції з кросфіту на базі спортивної зали училища та юнаки контрольної групи.

Встановлено, що після впровадження секційних занять кросфітом відбувається достатній приріст всіх показників силової підготовленості в юнаків експериментальної групи (на 14,6%-24,8%) порівняно з показниками юнаків контрольної групи (лише до 2,3%). Середні показники рівня силової підготовленості юнаків експериментальної групи на другому етапі обстеження у всіх випадках достовірно відрізняються від аналогічних показників першого етапу обстеження.

Фізичні навантаження на тренуваннях із кросфіту сприяють покращенню показника життєвого індексу на 8,8%, показника силового індексу на 11,9% та показника індексу Руф'є на 12,7%. Достовірні різниці між показниками першого та другого етапів обстеження у групі юнаків експериментальної групи спостерігалися за силовим індексом та індексом Руф'є.

Ключові слова: кросфіт, силова підготовленість, фізичний розвиток, старшокласники.

Holiaka Serhii Kindratovych Ph.D. of Biological sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0001-6805-584X>

Kim Robert Arturovich Master's Degree Physical Education, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65

Koval Viktoriia Yuriivna Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0003-0550-8631>

Koltsova Olha Serhiivna Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-65, <https://orcid.org/0000-0002-4817-7812>

STUDY OF THE INFLUENCE OF CROSSFIT EXERCISES ON PHYSICAL DEVELOPMENT AND STRENGTH PREPAREDNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. Improvement of physical development and physical fitness, in particular of strength pupils and students, can take place in the case of systematic and purposeful physical education classes.

Strength training as an integral part of general physical fitness, physical development of pupils and students has recently deteriorated, which involves a revision of the generally accepted system of physical education. The constant search for the most modern means of physical education, the organization of school sections is important to increase students' motivation for regular physical education.

The state of organizational and methodological support of physical education classes does not allow to fully address the issues of organization and implementation during sectional extracurricular crossfit classes with students of higher professional education.

In order to determine the impact of crossfit classes on the level of strength training and physical development of young people, a study was conducted on the basis of the State Educational Institution "Higher Vocational School №2 Kherson". The survey was attended by 33 high school students, from which an experimental group of young men was formed, who were engaged in extracurricular crossfit section on the basis of the school gym and young men of the control group.

It was found that after the introduction of cross-sectional crossfit classes there is a sufficient increase in all indicators of strength training in young men of the experimental group (14.6% -24.8%) compared with young men in the control group (only 2.3%). The average indicators of the level of strength training of young men in the experimental group at the second stage of the survey in all cases differ significantly from similar indicators of the first stage of the survey.

Exercise in crossfit training improves the life index by 8.8%, the strength index by 11.9% and the Rufier index by 12.7%. Significant differences between the indicators of the first and second stages of the survey in the group of young men of the experimental group were observed by the strength index and the Rufier index.

Keywords: crossfit, strength training, physical development, high school students.

Постановка проблеми. Останнім часом погіршується рівень фізичної підготовленості, зокрема силової підготовленості учнівської та студентської молоді, що може бути викликано, на думку учених, недостатньою їх руховою активністю, недостатньою кількістю навчальних годин та не ефективністю діючої системи фізичного виховання.

Проблема фізичної підготовки учнів та студентів представляє інтерес у зв'язку із вираженими змінами соціально-економічних і екологічних умов життя суспільства. Тому розробка загальних методичних рекомендацій і широке застосування різних методів базової фізичної, зокрема силової, підготовки, утримується дефіцитом наукових досліджень у цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням вдосконалення фізичної підготовленості та фізичного розвитку учнівської та студентської молоді під час занять кросфітом присвячені роботи Базилевич Н.О., Тонконога О.С. (2016), Бесараба Т., Герасімова О. (2015), Кіма Р.А. (2020), Кокорєва, Д. А., Випрікова Д.В., Везеніцина О.В., Бодрова І.М. (2016), Петрової А. (2021) та інших [1-4, 6].

На думку вчених, застосування різних новітніх підходів у фізичному вихованні учнівської та студентської молоді сприятиме всебічному розвитку в них фізичних, а також психічних якостей [1-4, 6]. Кросфіт, як сучасний вид спорту, повинен стати тим важливим необхідним стимулом до систематичного відвідування і проведення занять учнями і студентами фізичною культурою та

спортом, сприятиме розвитку в них силових якостей, вдосконаленню їх фізичного розвитку [1-4, 6].

Слід відмітити, що застосування засобів кросфіту у сприянні адекватного фізичного розвитку і силовій підготовленості учнівської та студентської молоді дозволить зміцненню їх здоров'я та підвищенню рівня їх рухової активності [4].

Мета статті – дослідити особливості фізичного розвитку та рівня силовій підготовленості учнів старшого шкільного віку, які займаються у позаурочний час в секції кросфіту.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось на базі ДНЗ «ВПУ №2 м. Херсона». У обстеженні прийняли участь 33 учні старших класів училища, з яких було сформовано дві групи: експериментальна група (ЕГ) з юнаків, які займалися в позаурочній секції з кросфіту на базі спортивної зали училища, у кількості 12 осіб (з яких по 6 юнаків з 11 класу та 1 курсу) та контрольна група (КГ) з 21 особи (з яких 12 юнаків 11 класу та 9 юнаків 1 курсу). Обстеження також проводилося двічі: у вересні 2020 року та у листопаді 2020 року.

Юнаки ЕГ займалися в секції з кросфіту за розробленою методикою розвитку силових якостей двічі на тиждень по 90 хв та відвідували одне заняття з фізичного виховання за розкладом. КГ учнів (студентів) займалися за загальноприйнятою системою фізичного виховання за розкладом і два заняття на тиждень у позанавчальний час в секції загальної фізичної підготовки, що передбачено навчальною програмою училища.

Ефективність запропонованої нами методики підвищення рівня силовій підготовленості (СП) у юнаків засобами кросфіту у групах обстеження ЕГ оцінювалася за результатами тестування (підтягування на перекладині; згинання та розгинання рук в упорі лежачи; піднімання тулуба в сид за 30 с; визначення сили кисті) та ряду індексів фізичного розвитку (ІФР) (життєвий та силовий індекс, індекс Руф'є) [5].

При розробці методики тренувань використовувалися практичні рекомендації науковців з даного виду фізичного виховання [1, 2, 3, 4].

Як ми відмічали раніше (Кім Р.А., 2020), основою програми силових занять із використанням засобів кросфіту було кондиційне тренування, із застосуванням фізичних навантажень різної інтенсивності. Під час занять з кросфіту в спортивній залі училища нами постійно застосовувався контроль за станом самопочуття юнаків, зокрема за величиною частоти серцевих скорочень при виконанні навантаження [3].

Була розроблена загальна структура тренувальних занять із використання наявних засобів, що використовуються у кросфіті. Виділено підготовчий період під час якого відбувалася адаптація організму юнаків до навантажень з кросфіту (2 тижні). У основному періоді застосовували тренувальні заняття з кросфіту протягом 2-х місяців та період з використанням традиційних вправ кросфіту: біг на місці, різного характеру присідання, віджимання від підлоги, комплексна вправа «берпі», вистрибування на куб, вправи на прес, випади та інші. Вправи виконували застосовуючи коловий метод тренувань та інтервальний метод.

Під час кожного з періодів нами було розроблено комплекси вправ різної спрямованості. Ці комплекси вправ склалися з врахуванням індивідуального підбору засобів, їх цільового спрямування, оптимального поєднання засобів на заняттях в залежності від поставленої мети.

Під час першого етапу ми застосовували серію вправ, які можна було виконувати без урахування часу, і при цьому надавали можливість робити перерви між вправами (декілька хвилин). Пізніше, коли відмічалася адаптація до занять ми рекомендували виконувати серію вправ за певний встановлений час (15-20 хв) і робити менші перерви між вправами (1-3 хв). Досягнувши досить високого рівня підготовленості юнаки виконували серії вправ за встановлений час вже без перерв (15-20 хв). Протягом тренувального заняття юнаки мають здійснити як можна більше подібних серій. На початку тренувань між серіями дозволялося робити відпочинок до 5-7 хвилин. Час тривалості кожної серії становив 5-10 хвилин [1-4].

Під час підбору фізичних вправ враховувався фактор задіяння за можливістю більшість м'язових груп. Співвідношення частин заняття становило: розминка – 15-20 хв, основна частина заняття – 45-50 хв і заключна частина заняття – 10-15 хв. Запропонована програма передбачала: раціональний підбір комплексу вправ аеробної та змішаної аеробно-анаеробної спрямованості; дотримання режиму проведення занять, величини інтенсивності та обсягу фізичних навантажень; контроль за динамікою показників визначення фізичного стану організму. Заняття проводилося три рази на тиждень. Після періоду адаптації організму юнаків через кожні 2 тижні регулярних занять ми змінювали програму [1-4].

Контроль за ефективністю впровадженої методики здійснювався після двох місяців систематичних тренувань у секції кросфіту ЕГ обстежуваних. ЕГ юнаків була сформована згідно їх бажання займатися в секції з кросфіту.

Результати дослідження силової підготовленості та індексів фізичного розвитку представлені у таблицях.

З даних таблиці 1 видно, що на початку експерименту середні показники підтягування на перекладині виявилися вищими в юнаків ЕГ і становили $9,3 \pm 0,6$ рази, хоча вони виявилися не достовірними ($t=0,64$, $p>0,05$) від показників юнаків КГ, в яких середній показник становив $8,8 \pm 0,5$ разів.

Наступним завданням було проаналізувати рівень розвитку силових якостей за цим тестом наприкінці експерименту. Можна відмітити, що у обох групах юнаків спостерігається зростання показників у підтягуванні на перекладині: на 20,4% у групі юнаків, які займаються кросфітом та на 2,3 % в юнаків КГ. Середні показники юнаків, які займалися кросфітом становили $11,2 \pm 0,6$ рази, а в юнаків КГ - $9,0 \pm 0,6$ разів. Отримані середні показники обох груп між собою достовірно відрізнялися $t=2,62$, $p>0,05$.

Ми виявили достовірні відмінності між показниками підтягування на перекладині I та II етапів лише у юнаків ЕГ ($t=2,26$, $p<0,05$).

Аналізуючи отримані результати дослідження СП, що здійснювалося за виконанням вправи «Згинання і розгинання рук в упорі лежачи» у обох групах дослідження ми також спостерігаємо їх позитивну динаміку. Хоча середні показники у ЕГ обстежуваних більш суттєво покращилися за період проведення дослідження, ніж у КГ юнаків.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика показників силових підготовленості юнаків

Етапи дослідження	ЕГ		КГ		Вірогідність
	X ± m	Приріст,%	X ± m	Приріст,%	
Підтягування та перекладині, рази					
Вихідні дані	9,3±0,6	20,4	8,8 ±0,5	2,3	0,64
Кінцеві дані	11,2±0,6		9,0±0,6		2,62
t	2,26		0,26		
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, рази					
Вихідні дані	34,2±1,6	14,6	32,4±1,4	1,2	0,80
Кінцеві дані	39,2±1,6		32,8±1,4		2,96
t	2,21		0,20		
Піднімання тулуба в сід за 30 с, рази					
Вихідні дані	21,8±1,4	24,8	21,2±1,2	-2,8	0,32
Кінцеві дані	26,2±1,3		20,6±1,2		3,18
t	2,30		0,36		
Кистьова динамометрія, кг					
Вихідні дані	35,8±1,6	16,7	34,2±1,7	1,2	0,68
Кінцеві дані	40,8±1,5		34,6±1,6		2,83
t	2,28		0,17		

Аналізуючи отримані результати дослідження СП, що здійснювалося за виконанням вправи «Згинання і розгинання рук в упорі лежачи» у обох групах дослідження ми також спостерігаємо їх позитивну динаміку. Хоча середні показники у ЕГ обстежуваних більш суттєво покращилися за період проведення дослідження, ніж у КГ юнаків.

Середній показник тесту «Згинання і розгинання рук в упорі лежачи» в юнаків, які займаються кросфітом наприкінці дослідження становив 39,2 $\pm$ 1,6 рази, тоді як в КГ - 32,8 $\pm$ 1,4 рази ($t=2,96$, $p<0,05$).

Нами виявлено достовірні відмінності між показниками тесту «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи» на початку експерименту та наприкінці його лише у ЕГ обстежуваних ($t=2,21$, $p<0,05$).

Для більш повної картини впливу методики розвитку силових якостей ми використали тест «Піднімання тулуба в сід за 30 с» та показники кистьової динамометрії.

З даних таблиці 1. видно, що на початку експерименту середні в юнаків ЕГ становили $21,8 \pm 1,4$ рази, хоча вони виявилися не достовірними ($t=0,32$, $p>0,05$) від показників юнаків КГ, в яких середній показник становив $21,2 \pm 1,2$ рази.

На II етапі обстеження можна відмітити, що лише у ЕГ юнаків спостерігається позитивна динаміка у показниках, тоді як в групі юнаків КГ ми, навіть, спостерігали погіршення показника наприкінці обстеження.

Середні показники юнаків, які займаються в секції кросфіту становили $26,2 \pm 1,3$ рази, а у юнаків КГ - $20,6 \pm 1,2$ рази ($t=3,18$, $p<0,01$).

Нами також виявлено достовірні відмінності між показниками виконання тесту «Піднімання тулуба в сід за 30 с» в юнаків, які займаються в секції кросфіту I та II етапів тестування ($t=2,30$, $p<0,05$).

Показники кистьової динамометрії на I етапі обстеження у ЕГ юнаків виявилися дещо вищими (середній показник становив $35,8 \pm 1,6$ кг), ніж у юнаків КГ ($34,2 \pm 1,7$ кг).

Наприкінці дослідження відбувається подальше зростання показників кистьової динамометрії у обох групах. Слід відмітити неоднаковий приріст показників в обох групах. Так, показники кистьової динамометрії в юнаків, які займаються в секції кросфіту покращилися на 16,7%, тоді як в юнаків КГ лише на 1,2% ($t=2,83$ $p<0,05$). Виявлено достовірні відмінності між показниками кистьової динамометрії юнаків ЕГ I та II етапу обстеження ($t=2,28$, $p<0,05$).

Ми висловлюємо припущення, що систематичні заняття кросфітом позитивно вплинуть на фізичний розвиток юнаків, що цим видом спорту займалися. Дані обстеження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняльна характеристика показників індексів фізичного розвитку у юнаків

Етапи дослідження	ЕГ		КГ		Вірогідність
	X ± m	Приріст,%	X ± m	Приріст,%	
Життєвий індекс, мл/кг					
Вихідні дані	52,5±1,8	8,8	51,8±1,9	1,2	0,27
Кінцеві дані	57,1±1,8		52,4±1,9		1,80
t	1,78		0,22		
Силовий індекс кисті, %					
Вихідні дані	51,1±1,8	11,9	48,1±1,5	2,1	1,28
Кінцеві дані	57,2±1,9		49,1±1,6		3,25
t	2,33		0,46		
Індекс Руф'є, у.о.					
Вихідні дані	10,2±0,4	12,7	10,4±0,4	2,0	0,35
Кінцеві дані	8,9±0,4		10,2±0,3		2,6
t	2,32		0,40		

Розглянемо більш детально результати дослідження життєвого індексу в групах юнаків.

На початку експерименту середні показники життєвого індексу (ЖІ) в юнаків ЕГ становили $52,5 \pm 1,8$ мл/кг, тоді як в юнаків КГ – $51,8 \pm 1,9$ мл/кг ($t=0,27$, $p>0,05$). Після впровадження експериментальної методики у групі юнаків ми спостерігаємо приріст у показниках ЖІ. Зокрема, середні показники в юнаків ЕГ становили $57,1 \pm 1,8$ мл/кг, тоді як в юнаків КГ – $52,4 \pm 1,9$ мл/кг ($t=1,80$, $p>0,05$). Варто відмітити, що між показниками цього тесту на початку дослідження і даними кінця експерименту достовірно між собою не відрізнялися у обох групах обстеження ($t=0,22-1,78$, $p>0,05$).

Аналізуючи отримані результати силового індексу (СІ) у обох групах дослідження ми також спостерігаємо зростання цих показників: в юнаків ЕГ становив $51,1 \pm 1,8$ %, тоді як в юнаків КГ – $48,1 \pm 1,5$ % ($t=1,28$, $p>0,05$).

На II етапі дослідження показник СІ підвищився у юнаків ЕГ на 11,9% і становив, в середньому, $57,2 \pm 1,9$ %, а в юнаків КГ показник підвищився лише на 2,1% і становив – $49,1 \pm 1,6$ % ($t=3,25$, $p<0,01$). Достовірність різниці спостерігалася між показниками I та II етапів дослідження СІ лише у ЕГ юнаків наприкінці, і становила на рівні $t=2,33$, $p<0,05$.

Аналізуючи отримані результати дослідження індексу Руф'є у обох групах обстеження ми також спостерігаємо покращення фізичної працездатності у юнаків обох груп. Слід відмітити, що спостерігається певне не рівномірне зростання показників у обох групах (Табл.2). Отримані показники індексу Руф'є обох груп між собою достовірно між собою не відрізнялися на I етапі ($t=0,35$, $p>0,05$) і відрізнялися на II етапі тестування ($t=2,6$, $p<0,05$).

Середній показник індексу Руф'є на початку дослідження у юнаків ЕГ становив $10,2 \pm 0,4$ у.о., тоді як в юнаків КГ – $10,4 \pm 0,4$ у.о. На II етапі дослідження показник індексу Руф'є підвищився в юнаків, які займалися кросфітом на 12,7% і становив, в середньому, $8,9 \pm 0,4$ у.о., а в юнаків КГ показник підвищився на 2,0% і становив $10,2 \pm 0,3$ у.о.

При обробці отриманих результатів нами виявлено достовірні відмінності між показниками індексу Руф'є I та II етапів тестування лише у ЕГ юнаків ($t=2,32$, $p<0,05$).

Висновки. Встановлено, що після впровадження секційних занять кросфітом відбувається достатній приріст всіх показників силової підготовленості в юнаків експериментальної групи порівняно з показниками юнаків контрольної групи, зокрема у підтягуванні на перекладині на 20,4%, у згинанні і розгинанні рук в упорі лежачи на 14,6%, підніманні тулуба в сід за 30 с на 24,8%, та кистьової динамометрії на 16,7%.

Середньостатистичні показники рівня силової підготовленості юнаків, які відвідували секцію з кросфіту на другому етапі обстеження у всіх випадках достовірно відрізняються від аналогічних показників юнаків на першому етапі обстеження ($t=2,21-2,30$, $p<0,05$).

З'ясовано, що систематичні заняття в секції з кросфіту позитивно впливають на фізичний розвиток, який вивчали за результатами індексів, у групі

юнаків. Фізичні навантаження на тренуваннях з кросфіту сприяли покращенню показника життєвого індексу на 8,8%, показника силового індексу на 11,9% та індексу Руф'є на 12,7%. Достовірні різниці між показниками першого та другого етапів обстеження у групі юнаків, що займалися кросфітом спостерігалися за силовим індексом ($t=2,33$, $p<0,05$) та індексом Руф'є ($t=2,32$, $p<0,05$).

Література:

1. Базилевич Н.О., Тонконог О.С. Особливості використання нового виду спорту «Crossfit» у самостійній фізкультурно-оздоровчій роботі студентів. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». Спецвипуск*. Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О.М., 2016. С. 136-142.
2. Бесараб Т., Герасімов О. Кросфіт як форма організації фізичних навантажень, що спрямовані на розвиток функціональних можливостей та силових здібностей людини. *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні студентів : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих учених; за заг. ред. В. В. Білецької*. Т. І. Київ : НАУ, 2015. С.82.
3. Кім Р. А. Організаційно-методичні аспекти розвитку силових якостей у старшокласників у позаурочній секції з кросфіту : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» ; наук. керівник к.п.н., доц. В.Ю.Коваль. Херсон : ХДУ, 2020. 57 с. – Режим доступу: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/12559>
4. Кокорев, Д. А., Выприков Д.В., Везеницин О.В., Бодров И.М. Методика использования функционального многоборья (кроссфита) в процессе физического воспитания студентов. *Теория и практика физической культуры*. 2016. №. 9. С. 16-18. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ispolzovaniya-funktsionalnogo-mnogoborya-krossfita-v-protsesse-fizicheskogo-vospitaniya-studentov/viewer>
5. Круцевич Т.Ю., Воробйов М.І., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді. К.: Олімпійська література, 2011. 224 с.
6. Петрова А. Вплив вправ кросфіту на рівень фізичної підготовленості школярів старшого шкільного віку. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2021. № 2(82). С. 63-69. https://www.researchgate.net/publication/351847069_Vpliv_vprav_krosfitu_na_riven_fizicnoi_pidgotovlenosti_skolariv_starsogo_skilnogo_viku

References:

1. Bazylevich, N.O. & Tonkonog, O.S. (2016) Osoblyvosti vykorystannia novogo vydu sportu «Crossfit» u samostiyniy fizkulturno-ozdorovchiy roboti studentiv [Features of the use of a new sport "Crossfit" in the independent physical culture and health work of students]. *Gumanitarnyy Visnyk DVNZ "Pereyaslav-Hkmelnycky" DPU imeni Grygoriya Skovorody*". Specvypusk. - Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda. Special issue. 136-142 [in Ukrainian].
2. Besarab, T. & Gerasimov, O. (2015) Krosfit yak forma organizacii fizychnyh navantajen, scho spryamovani na rozvytok funkcionalnyh mojlivostey ta zdibnostey lyudyny [Crossfit as a form of organization of physical activity aimed at the development of functional capabilities and strengths of human]. *Suchasni fitness-tehnologii u fizychnomu vyhovanni studentiv : materialy IV Mijnanar.-nauk.-prakt. konf. studentiv, aspirantiv i moloduh uchenyh ; za zag. red. V.V.Bileckoi* - Modern fitness technologies in physical education of students: materials of the IV International. scientific-practical conf. students, graduate students and young scientists; for the head ed. VV Biletskaya. 82 [in Ukrainian].
3. Kim, R.A. (2020) Organizaciyno-metodychni aspekty rozvytku sylovyh yakostey u starschoklasnykiv u pozaurochniy sekcii z krosfitu [Organizational and methodological aspects of the development of strength qualities in high school students in the extracurricular crossfit section].

Kvalifikaciyna robota na zdobuttya stupenia vyschoyi osvity «magistr»; nauk.kerivnyk k.p.n., doc. V.Yu.Koval - qualification work for the degree of "master"; Science. Head Ph.D., Assoc. VYu Koval. Kherson : KhSU, Retrieved from <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/12559> [in Ukrainian]

4. Kokoryev, D.A., Vyprikov, D.V., Vezenicyn, O.V. & Bodrov, I.M. (2016) Metodika ispolzovania funkcionalnogo mnogoboriya (krossfita) v proccese fizicheskogo vospitaniya studentov [Methods of using functional all-around (crossfit) in the process of physical education of students] *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 9, 16-18 Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ispolzovaniya-funktsionalnogo-mnogoborya-krossfita-v-protssesse-fizicheskogo-vospitaniya-studentov/viewer> [in Russian].

5. Krucevyh, T.Yu., Vorobyov, M.I. & Bezverhniya, G.V. (2011) Kontrol u fizychnemy vyhovanni ditey, pidlitkiv i molodi [Control in physical education of children, adolescents and young people]. Kyiv, Olympic literature. [in Ukrainian].

6. Petrova, A. (2021) Vplyv vprav krossfiru na riven fizychnoyi pidgotovlenosti scholyariv starschogo schkilnogo viku [The influence of crossfit exercises on the level of physical fitness of high school students]. *Slobozhanskyi nauko-sportyvnyi visnyk - Slobozhansky scientific and sports bulletin*, 2 (82). 63-69. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/351847069_Vplyv_vprav_krossfitu_na_riven_fizicnoi_pidgotovlenosti_skolariv_starsogo_skilnogo_viku [in Ukrainian].

УДК 378.14.015.62: 378.147.88

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-241-253](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-241-253)

Горячок Інна Владиславівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29000, <https://orcid.org/0000-0002-6065-1775>

Білюк Олена Геннадіївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54006, <https://orcid.org/0000-0002-4098-1064>

Кушнір Роман Григорович старший викладач кафедри фізичного виховання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, <https://orcid.org/0000-0001-5833-0086>

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Одним із стратегічних напрямів модернізації сучасної освіти є технологічна модифікація через поєднання в навчальному процесі традиційного та електронно-медійного форматів набуття знань, умінь та навичок. Змішане навчання є сьогодні стимулом інноваційного розвитку вищої школи в усьому світі. Його роль полягає у забезпеченні адаптивної індивідуалізованої професійної підготовки кожного студента. У зв'язку з цим важливо осмислити і оцінити можливості педагогічних моделей подібного навчання, що використовуються при реалізації програм у закладах вищої освіти.

Розглянуто наявні визначення терміну «змішане навчання» та зіставлені педагогічні моделі. В якості параметрів порівняння виступали їх домінуючі функціональні ознаки, принципи проєктування та основні компоненти. На основі узагальнення та систематизації теоретичного та практичного досвіду, побудови інтегративної дидактичної системи навчання в умовах електронної освітнього середовища ЗВО моделі класифіковані на інституціональні, технологічні, дидактичні та синергетичні. Описаний кожний з типів даних моделей, показані особливості та переваги окремо всіх видів. Зроблено висновки про використання змішаного навчання під час підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

У статті представлені результати порівняльно-критичного аналізу даних моделей, що реалізуються в практиці підготовки студентів педагогічних спеціальностей, проаналізовано їх типологію, зазначені переваги та недоліки.

Проблему використання нових освітніх технологій у вищій школі розглянуто як один з механізмів переходу від традиційної моделі організації

навчання до нової моделі. В результаті змінюються позиції викладача та студента, переважає змішане навчання, яке в педагогічному ЗВО забезпечує необхідні умови для особистісного розвитку здобувача як суб'єкта самоосвітньої діяльності та підготовки його до реалізації даної моделі навчання у загальноосвітній організації. Висвітлено переваги застосування технології змішаного навчання «перевернутий клас» у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Ключові слова: студент, викладач, змішане навчання, педагогічна модель, «перевернутий клас», самостійна робота.

Horiachok Inna Vladyslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Slavic Philology, Khmelnytsky National University, Instytutska St., 11, Khmelnytsky, 2900, <https://orcid.org/0000-0002-6065-1775>

Biliuk Olena Hennadiivna Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Special Education, V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Nikolskaya St., 24, Mykolaiv, 54006, <https://orcid.org/0000-0002-4098-1064>

Kushnir Roman Hryhorovych Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko, I. Franko St., 24, Drohobych, 82100, <https://orcid.org/0000-0001-5833-0086>

TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES USING THE MIXED LEARNING MODEL

Abstract. One of the strategic directions of modernization of modern education is technological modification through the combination of traditional and electronic-media formats of acquiring knowledge, skills and abilities in the educational process. Today, blended learning is a stimulus for the innovative development of higher education around the world. Its role is to provide adaptive individualized training for each student. In this regard, it is important to understand and evaluate the possibilities of pedagogical models of such training used in the implementation of programs in higher education institutions.

The existing definitions of the term «blended learning» are considered and pedagogical models are compared. The parameters of comparison were their dominant functional characteristics, design principles and main components. Based on the generalization and systematization of theoretical and practical experience, building an integrative didactic system of learning in the electronic educational environment of the university models are classified into institutional, technological, didactic and synergetic. Each of the types of these models is described, features and advantages of all types are shown separately. The conclusion is made about the use of blended learning in the preparation of students of pedagogical specialties.

The article presents the results of comparative and critical analysis of these models implemented in the practice of training students of pedagogical specialties, analyzes their typology, the advantages and disadvantages.

The problem of using new educational technologies in the educational process of higher education is considered as one of the mechanisms of transition from the traditional model of education to a new model, when changing positions of teacher and student, dominated by blended learning. project of self-educational activity and its preparation for realization of this model of training in the general educational organization. The advantages of using the technology of blended learning «inverted class» in the teaching of pedagogical disciplines are highlighted.

Keywords: student, teacher, blended learning, pedagogical model, design principles, «inverted classroom», independent work.

Постановка проблеми. Оскільки теорія та методика навчання у вищих навчальних закладах повинна враховувати зміни, які відбулися в освітній інформаційній структурі сучасного суспільства, сьогодення обумовлює необхідність розробки та використання нових освітніх послуг, створених на базі інформаційно-комп'ютерних технологій. Особливо актуальною у сфері підготовки студентів, які мають різний віковий, культурний, соціальний рівень та різні мотиви навчання, є структура поєднання он-лайн та очної форм навчання, зокрема, упровадження змішаної моделі навчання.

На наш погляд, дистанційне навчання, яке досить давно зарекомендувало себе як зручна форма заочного навчання, сьогодні може розглядатися як засіб модернізації системи навчання в цілому.

На сучасному етапі реформування української освітньої системи актуально розглянути змішану модель навчання, порядок її застосування та переваги використання. Змішане навчання об'єднує інструменти очного та дистанційного навчання у пропорціях, необхідних для реалізації різних освітніх завдань.

Тому у цій статті здійснено аналіз методик змішаного навчання задля досягнення конкретних цілей, які стоять перед студентами та викладачами педагогічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою концепції змішаного навчання активно займаються як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. Разом з тим, необхідно констатувати відсутність єдиної думки щодо розуміння її сутності, оскільки варіанти поєднання традиційних і цифрових компонентів навчання численні. Отже, вже на початку дослідження можна стверджувати, що змішане навчання одночасно і простий, і складний процес.

Одне з поширених визначень науковців О. С. Кучерук та Ю. Д. Бойчук акцентує увагу на суміщенні традиційної та електронної форм підготовки, зокрема її технологічної складової [3]. К. Проктер розглядає цікаве для нас явище через педагогічну складову, інтерпретуючи його як симбіоз освітніх форматів, педагогічних методів та технологій, прийомів. Науковець робить висновок про те, що «змішане навчання» є не стільки способом доставки освітнього контенту, скільки ефективним поєднанням способів навчання [8].

На важливість педагогічної складової у визначенні цього феномену вказують й інші зарубіжні дослідники. П. Шарма та Б. Баретт особливо

підкреслюють сполучення технологічного і педагогічного аспектів змішаного навчання, оскільки будь-яка новоутворена технологія повинна забезпечувати надійність і педагогічний ефект [9].

Отже, бачимо, що формат змішаної підготовки покликаний мінімізувати недоліки очної та електронної форм навчання. У зв'язку з цим можна припустити, що такий вид здобування знань є свого роду освітній і соціокультурний компроміс в умовах сучасного розвитку системи освіти та ускладнення інформаційно-комп'ютерних технологій.

Б. Старіченко виділяє такі переваги змішаного навчання:

- можливість як синхронної, так і асинхронної комунікації;
- тимчасову та просторову необмеженість використання;
- гнучкість та доступність;
- незначну собівартість освітнього контенту;
- підвищення мотивації студентів до навчання;
- облік індивідуальних особливостей учнів [10].

Таким чином, суть концепції змішаного навчання полягає в актуалізації механізмів узгодження, супроводу, інтеграції та нелінійного поєднання традиційного та електронного форматів отримання знань. Можна також стверджувати, що воно є основою для побудови освітнього процесу з урахуванням можливостей «доповненої» реальності.

Переваги змішаного навчання відображено у публікаціях, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів. Багато авторів притримуються думки, що змішане навчання забезпечує розвиток студента як суб'єкта самоосвітньої діяльності, з одного боку, та формування його готовності до реалізації даної моделі у майбутній педагогічній діяльності – з іншого [2].

Аналіз літератури дозволив охарактеризувати структуру сучасних моделей змішаного навчання, що застосовуються у ЗВО, яка буде представлена в основній частині статті.

Метою статті є розгляд шляхів використання основних методик змішаного навчання, зазначення проблем їх упровадження у вищій школі та перспективи розвитку; систематизація та опис найбільш ефективних моделей змішаного навчання на основі досвіду їх використання в практиці підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Освіта як соціальний інститут відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються в сучасному суспільстві, в першу чергу, такі фундаментальні, як глобалізація та інформаційна революція.

На сучасному етапі розвитку освіти домінуючою тенденцією є поширення інтеграційних процесів, інтернаціоналізація освіти, інтенсифікація обміну досвідом, педагогічними ідеями та технологіями, що сприяє взаємному зближенню національних систем освіти провідних країн світу.

Переважно реформування систем освіти спрямовується на демократизацію освіти, подолання соціальних нерівностей, гуманізацію навчально-виховного процесу, упровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних

технологій, розвиток безперервної освіти. Водночас, зберігається й національна та історико-культурна специфіка систем освіти, що створює певні перешкоди на шляху до створення глобального єдиного освітнього простору.

Модернізація системи вищої освіти України сьогодні є надзвичайно актуальним питанням, що, перш за все, пов'язане з пошуком найефективніших зарубіжних і вітчизняних форм і методик навчання.

Сучасний освітній процес, пов'язаний з демократизацією та інтернаціоналізацією освіти, передбачає: багатоканальне фінансування та управління освітою; різноманіття освітніх установ і програм, кваліфікацій, рівнів і підрівнів освіти, методик підготовки й перепідготовки споживачів освітніх послуг.

Виходячи з того, що освіта як соціокультурний феномен є складовою соціальної системи, використання системного підходу в педагогічних дослідженнях дає можливість прогнозувати тенденції розвитку освітньої системи в різних соціокультурних умовах, а також проектувати й реалізовувати різні моделі навчання.

Проникнення новітніх інформаційних технологій в освітній процес у вищій школі створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних аспектів організації освітньої діяльності. Таким чином, суттєво збагачується система дидактичних засобів і формуються нові технології, засновані на використанні комп'ютерів.

Застосування нових інформаційних технологій для розвитку форм дистанційного навчання на базі Інтернету призводить до нового розуміння реального значення міжнародного рівня в освіті. Обмін ідеями, пошук нових, удосконалених, більш рентабельних засобів надання освітніх послуг та навчання зростає в усьому світі. Нові інформаційні технології спонукали до розвитку принципово нових відносин в національних системах освіти, які вимагають зміни педагогічних способів передавання та освоєння знань.

Необхідною складовою навчання студентів педагогічних спеціальностей є впровадження нових методик, які б найбільш повно розкривали творчий та інтелектуальний потенціал студентів, їх моральні якості, активізували їх пізнавальну діяльність, спонукали до самовдосконалення та підвищення мотивації.

Таким чином, системний підхід в освіті орієнтує на втілення в педагогічній практиці різноманітних інтегративних зв'язків і відношень, які дозволяють виявити вклад окремих компонентів у навчання і забезпечити розвиток студента як особистості та реалізувати в освітньому процесі принцип єдності педагогічної теорії й практики, зокрема з використанням методики змішаного навчання.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується поступовим переходом від традиційної моделі організації навчання, коли викладачу відводиться роль основного транслятора знань, ментора, контролера, до моделі, в якій викладач, методично та організаційно забезпечуючи

самостійну навчально-пізнавальну активність студента, стає консультантом, куратором, партнером, експертом [1, с. 253].

При цьому позиція студента змінюється з одержувача знань на розробника, дослідника, аналітика. Цей перехід обумовлений, насамперед, стрімким збільшенням обсягу інформації та інтенсивним розвитком нових освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій, заснованих на ефективному використанні у навчальному процесі сучасних засобів та способів передачі знань.

Одним із механізмів такого переходу є «змішане навчання» (blended learning) – модель, що інтегрує у собі традиційну очну форму навчання та технології дистанційного навчання й передбачає заміщення частини традиційних аудиторних занять різними видами навчальної взаємодії в електронному середовищі.

Метою змішаного навчання виступає прагнення поєднати переваги очного викладання (емоційність особистісного спілкування, спонтанність в освіті ланцюжків ідей та відкриттів) та електронного навчання, яке здійснюється за підтримки освітніх ресурсів (гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність), так, щоб постаратися виключити недоліки обох форм навчання.

До переваг змішаного навчання як інтегративної моделі організації навчання відносять:

- гнучкість (забезпечується незалежність навчального процесу від часу, тривалості);

- модульність (можна планувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до освітніх потреб);

- доступність (досягається незалежність від географічного положення студента);

- мобільність (завдяки налагодженому зв'язку між студентом та педагогом).

Домінуючим видом навчальної діяльності стає самостійна робота студента у зручному для нього режимі. Змішане навчання дозволяє здобувати освіту з будь-яким рівнем підготовки студента, не обмежує освітній процес за формою, створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору освітнього шляху [5, с. 110].

До системних переваг цієї моделі відносять: підвищення якості навчання; ефективність роботи викладача; привабливість ЗВО для абітурієнтів, його конкурентоспроможні позиції у міжнародному освітньому просторі, оскільки активно використовує та розвиває технології електронного навчання.

У свою чергу, підвищенню якості освітнього процесу для студентів педагогічних спеціальностей можуть сприяти такі характеристики змішаного навчання:

- використання технології «перевернутого класу» (Flipped Classroom), суть якої полягає у перестановці ключових складових освітнього процесу («передаудиторна робота – аудиторна робота – постаудиторна робота»);

- використання спеціальної технології проєктування навчального процесу, що дозволяє оптимально інтегрувати аудиторний та електронний компоненти в єдину систему;

- підвищення комунікативності освітнього процесу на всіх стадіях;

- забезпечення відкритості освітнього процесу (наявність достатньої кількості методичних вказівок, рекомендацій, інструкцій по роботі з навчальними матеріалами, виконання завдань, взаємне оцінювання робіт, організація групової взаємодії та ін.) [3, с. 118].

Процес навчання студентів педагогічних спеціальностей будується відповідно до передбаченої технологією «перевернутий клас» схеми: «до – зараз – після». Принцип був запропонований у 2007 році двома вчителями природничих наук – Джонатаном Бергманом та Аароном Самсом. Вони почали створювати короткі відеопідкасти з матеріалами лекцій, які учні Вудландської школи в штаті Колорадо (США) мали переглядати вдома.

Передаудиторна робота («до») передбачає самостійне опрацювання студентами теоретичного матеріалу та на цій основі підготовки до семінарських занять. Лекції розміщені в електронному освітньому середовищі на базі системи Moodle, що дозволяє учню в інтерактивному режимі оперативно здійснювати самоконтроль за допомогою супутніх тестових завдань.

При плануванні аудиторної роботи викладачу важливо побачити не лише спільну картину результатів первинного самостійного опрацювання навчального матеріалу (зведена таблиця оцінок), а й ті проблеми, які виникли у студентів в процесі самостійної роботи (відображаються в обговореннях на форумах чи питаннях викладачеві). Отримана інформація дозволяє на семінарських заняттях розставити правильні акценти в осмисленні навчального матеріалу.

Аудиторна робота присвячена практичним аспектам теми, що вивчається – вирішенню педагогічних завдань, аналізу освітньої практики, конструювання елементів навчально-методичного комплексу тощо.

При цьому обов'язковими елементами семінарських занять є первинна систематизація самостійно опрацьованої навчальної інформації, її творче осмислення, формування понятійного апарату майбутнього освітянина.

Постаудиторна робота передбачає самостійне узагальнення та систематизацію студентами навчального матеріалу в межах розділу (модуля) навчальної дисципліни за допомогою виконання творчих завдань різного рівня складності.

До елементарного рівня належать завдання, що передбачають систематизацію навчального матеріалу в межах кожної з пройдених тем (без узагальнення): складання тематичних ментальних карт, електронних презентацій, виконання звукозапису лекційного матеріалу, складання тематичного глосарію тощо; до середнього – завдання, пов'язані з узагальненням навчального матеріалу загалом за розділом: складання великоблочних опорних схем, електронних презентацій; написання есе; складання банку Інтернет-ресурсів, колекції ілюстративного матеріалу тощо; до високого рівня – завдання, спрямовані на виконання навчально-дослідницьких проєктів.

Важливою складовою постаудиторної роботи стає взаємна експертиза продуктів творчої діяльності, що організовується викладачем в електронному середовищі, під час якого студенти навчаються рефлексувати, оцінювати, рецензувати. В результаті можливо окремі варіанти творчих робіт включати в електронний курс навчальної дисципліни як дидактичні посібники.

У свою чергу, упровадження технологічних моделей у ЗВО має будуватися на принципі супроводу основного освітнього процесу. Основу технологічних моделей змішаного навчання складає технологічна домінанта проєктування освітнього процесу. Однією з найбільш затребуваних моделей цього типу в практиці вищої освіти США, Європи є широко відома розробка американських учених Х. Стейкера та М. Хорна з інституту Клейтона Крістенсена (США), куди входять різні моделі змішаного навчання.

Модель «Face-to-Face» (очна) передбачає освоєння навчальної програми у традиційному форматі при допоміжній ролі дистанційного компонента, яка полягає у наданні доступу до електронних ресурсів у комп'ютерному класі під час занять і т. д. Модель «Rotation» (ротаційна) ґрунтується на періодичності почергового використання очного та дистанційного компонентів. Модель «Flex» (гнучка) реалізується за рахунок домінування дистанційного формату навчання при допоміжній ролі традиційного підходу, в межах якого пропонуються індивідуальні консультації в очному режимі. Модель «Self-Blend» (самостійного змішування) передбачає самостійний вибір студентами онлайн-курсів додатково до очного режиму роботи. Модель «Online Driver» (віртуальна) полягає в переважанні дистанційного формату з підключенням очної атестації студентів.

Основні моделі змішаного навчання студентів педагогічних спеціальностей представлені на рис.1.



Рис. 1. Основні моделі змішаного навчання студентів педагогічних спеціальностей
 Джерело: складено автором на основі [4; 6]

Як видно з рис. 1, у практиці вітчизняної освіти розроблено моделі, в яких враховуються частка використання електронної взаємодії, особливості змісту навчання, співвідношення аудиторної та самостійної роботи, контроль ходу навчального процесу: ротаційна, специфіка якої полягає в широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій та співвідношенні очного та електронного форматів. Очна форма навчання передбачає застосування інтерактивних методів, у той час як електронний формат

заснований на репродуктивних методах самостійної роботи; гнучка, яка передбачає синтез дистанційного компонента, що використовується як комплементарний, і очного, що реалізується на практиці за допомогою активних методів навчання; модель самостійного змішування – це синергетична модель, яка відрізняється міждисциплінарним, гнучким, динамічним характером підсистем, що взаємодіють за принципом самостійності; поглиблена віртуальна модель, заснована на заміщенні традиційних аудиторних занять очними заняттями в комп'ютерних класах, електронно-освітніх центрах.

Дидактичні моделі змішаного навчання визначають характер педагогічної взаємодії основних учасників, вибір та реалізацію форм та методів роботи. Головним критерієм їх виділення є педагогічний підхід, який охоплює типи завдань, зміст навчання, діяльність студентів, зміщуючи цим акцент з технологічної складової на освітню [7].

Інституційні моделі передбачають адміністративне та інформаційно-технологічний супровід. Прикладом може служити включення онлайн-курсів в освітню програму ЗВО. У закордонних вишах існує мережа освітніх платформ формальної та неформальної освіти (Coursera, EdX, Futurelearn та ін.). Цільове призначення останніх – саморозвиток особистості студента, реалізація його освітніх потреб, мобільність, безперервність навчання. За кордоном вони мають велику популярність [2, с. 108].

Зміст навчання починає існувати як механізм конструювання нового «знання» за допомогою використання різних складових (текстів, аудіо, відеофільмів та ін.). Соціальна та емоційна підтримка забезпечується у традиційному інтерактивному режимі за допомогою електронних форматів (студентських блогів, чатів).

Однією з безперечних переваг вищезазначених моделей є їх гнучкий характер, що дозволяє враховувати специфіку дисципліни та поєднання педагогічних компонентів (табл.1).

Таблиця 1

Переваги та недоліки різних моделей змішаного навчання для студентів педагогічних спеціальностей

Модель	Переваги	Виклики для впровадження	
Ротаційна модель. Ротація за станціями	Студенти не обов'язково повинні мати доступ до інтернету та електронного пристрою вдома. Якщо студенти працюють по групах, навчальний заклад може мати лише ту кількість пристроїв, яка потрібна для роботи групи.	Аудиторія повинна бути достатньо просторою для роботи різних груп.	Усі моделі потребують структури, відмінної від традиційної системи навчання.
Ротація за лабораторіями		Потрібна окрема кімната, обладнана комп'ютерами чи іншими електронними пристроями для всієї кількості студентів чи їх частини.	Викладач повинен мати навички роботи з електронними пристроями. Структура матеріалу курсу у системі змішаного

Модель	Переваги	Виклики для впровадження	
	Викладач може інструктувати всю групу разом, якщо ротація відбувається для всіх одночасно.		навчання повинна відповідати способу роботи над матеріалом.
Індивідуальна ротація	Студенти мають індивідуальний графік роботи, створений спеціально під їх потреби.	Модель передбачає наявність електронних пристроїв для всіх студентів водночас. Для деяких студентів жорсткий графік не зручний.	Модель змішаного навчання повинна відповідати року навчання студентів і потребам конкретної дисципліни.
Перевернутий клас	Можливість працювати в аудиторії над практичними завданнями та проблемами. Краще засвоєння теорії завдяки перегляду матеріалів у зручному для студентів ритмі поза аудиторією.	Усі студенти потребують доступу до обладнання та Інтернету поза аудиторією.	
Гнучка модель	Високий рівень автономії студентів та гнучкий графік пристосовуються до особистих потреб студентів.	Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від студентів.	
Модель самостійного змішування	Навчальний заклад не потребує додаткових приміщень для поглиблених занять чи матеріалів для студентів.	Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від студентів. Усі студенти потребують доступу до обладнання та Інтернету.	
Поглиблена віртуальна модель	Високий рівень автономії студентів та гнучкий графік, пристосовані під особисті потреби студентів.		

Систематизуємо особливості змішаного навчання для студентів педагогічних спеціальностей:

1. Той, хто навчається в умовах мультимодального навчального середовища, виступає у ролі дослідника, практика, тобто набуває різних видів ідентичності.

2. Викладач під час спільної діяльності зі студентами розвиває міждисциплінарні професійні компетенції, виступає у ролі посередника, модератора, консультанта.

3. Зміст навчання піддається впливу інших підсистем за умов змішаного навчання.

4. Технології постійно оновлюються з впровадженням нових форматів навчання, впливаючи інші підсистеми і цим видозмінюючи їх. До видів технологій відносяться синхронні (асинхронні), онлайн (офлайн).

5. Педагогічна підтримка включає два елементи: академічний та технічний. Перший спрямований на вдосконалення таких умінь, як тайм-менеджмент, робота в команді, другий передбачає надання допомоги студентам у роботі з технічними засобами для виконання завдань навчання.

6. Освітня установа забезпечує функціонування моделі змішаного навчання на інституційному рівні (освітні стратегії, адміністрування, сервіс і т. д.).

Таким чином, у практиці застосування вищезазначених моделей особливо підкреслюється міждисциплінарна та динамічна взаємодія всіх їх підсистем, що дає синергетичний ефект в освітньому процесі. Їх використання, перш за все, засноване на принципі інтеграції технологічного та педагогічного елементів.

Висновки. Таким чином, аналіз моделей змішаного навчання для студентів педагогічних спеціальностей показав відсутність єдності у їх визначенні та описі. Припускаємо, що в майбутньому природно відбудеться вирівнювання затребуваності цієї освітньої технології.

Сьогодні динаміка проєктування та упровадження змішаного навчання у вищій школі має позитивний характер, що закономірно відбиває загальну тенденцію цифрової трансформації суспільства.

Інтеграція традиційного та електронного навчання відкриває нові перспективи для підвищення якості викладання педагогічних дисциплін, оскільки значно розширює можливість варіювання способів розв'язання дидактичних завдань.

Розглянутий феномен у всьому різноманітті його проявів визначає специфіку модернізації сучасної вищої освіти, зокрема щодо запровадження інклюзивного навчання, оскільки новітні технології змішаного навчання передбачають індивідуальний підхід і є перспективними для студентів з особливими потребами.

Актуальними напрямками подальших досліджень у цій сфері можна вважати вивчення особливостей і визначення педагогічних можливостей та обмежень використання моделей змішаного навчання у процесі гуманітарної та природничо-наукової вузівської підготовки.

Література:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 3-є вид., доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 568 с.
2. Змішане навчання: монографія: за ред. В. М. Кухаренка. Харків: ХПІ, 2016. 275 с.
3. Костікова І.І., Маслюк А. О. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Харків: Цифрова друкарня № 1, 2013. 200 с.
4. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.
5. Кучерук О.С., Бойчук Ю.Д. Індивідуальний підхід до студента з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії у вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр.* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 37. С. 108–114.
6. Стрельников В. Застосування технології навчання у співробітництві у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 6. С. 2332.
7. Як впровадити змішане навчання – на прикладі онлайн-курсу з медіаграмотності. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-vprovadyty-zmishane-navchannya-na-prykladi-onlajn-kursu-z-mediagramotnosti/> (дата звернення: 02.02.2022).
8. Procter C. T. Blended Learning in Practice – Education in a Changing Environment Conference Proceedings, 2003.
9. Sharma P., Barrett B. Blended Learning (Books for Teachers). Macmillan Education ELT, 2007. 160 p.
10. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics: monograph. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House. 2013. 184 p.

References:

1. Vyshnevskyi, O. (2008). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
2. Kukharenko, V. M. (2016) *Zmishane navchannia* [Blended learning]: monohrafiia. Kharkiv: KhPI [in Ukrainian].
3. Kostikova, I.I., Masliuk, A.O. (2013). *Profesiino-pedahohichna kompetentnist maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v umovakh vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Professional and pedagogical competence of the future teacher of a foreign language in the conditions of introduction of information and communication technologies]. Kharkiv: Tsyfrova drukarnia № 1 [in Ukrainian].
4. Kukharenko, V.M. (2015). *Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia* [A systematic approach to blended learning]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 24, 53–67 [in Ukrainian].
5. Kucheruk, O. S. (2012). *Indyvidualnyi pidkhid do studenta z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia v umovakh inkliuzii u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Individual approach to a student with disabilities in the context of inclusion in higher education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zb. nauk. pr.*, Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody, 37, 108–114 [in Ukrainian].
6. Strelnikov, V. (2003) *Zastosuvannia tekhnolohii navchannia u spivrobitnytstvi u vyshchii shkoli* [Application of learning technology in cooperation in higher education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 6, 2332 [in Ukrainian].
7. Iak vprovadyty zmishane navchannia – na prykladi onlain-kursu z mediahramotnosti [How to implement blended learning - on the example of an online course on media literacy]. Reteved from: <https://nus.org.ua/view/yak-vprovadyty-zmishane-navchannya-na-prykladi-onlajn-kursu-z-mediagramotnosti/>.

8. Procter, C. T. (2003) *Blended Learning in Practice - Education in a Changing Environment Conference Proceedings* [in English].
9. Sharma, P., Barett, B. (2007) *Blended Learning (Books for Teachers)*. Macmillan Education ELT [in English].
10. Starichenko, B. E. (2013) *Conceptual basics of computer didactics: monograph*. Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House [in English].

УДК 387.1:811.112.2:004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-254-263](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-254-263)

Гоцинець Ірина Львівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка 24, м. Дрогобич, 82100, тел.: (032) 441-04-74, <https://orcid.org/0000-0002-8201-2712>

МОБІЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто питання про цифрові трансформації суспільства, зосереджено увагу на мобільних взаємодіях, як на цілеспрямованих соціальних комунікаціях, які сприятимуть ефективному розвитку навичок іншомовного писемного мовлення, доведено, що мобільні взаємодії можуть включати в себе все, що зручно, від сканування коду в рекламі до відкриття веб-сайту та участі в іграх альтернативної реальності з використанням мобільних пристроїв, представлено доцільність їх використання для формування комунікативної компетентності у писемному мовленні, подано характеристику процесу формування умінь студентів ефективно реалізувати мережеву соціальну комунікацію з урахуванням вимог до ситуації, окреслено функції комунікації та макрофункції мобільної взаємодії і способи їх реалізації як мобільної комунікації, представлено сукупність функцій комунікації мобільних взаємодій та їх реалізацію у навчальному процесі, зосереджено увагу на способі застосування іноземної мови у цифрових комунікаціях для вирішення реальних завдань, подано характеристику основних рис писемного мовлення, яке реалізується у мобільних взаємодіях, зумовлених формою мережевої комунікації, а саме: гібридність, варіативність, мультимодальність, ситуативність, функціональність, подано чітку характеристику кожної із форм мережевої комунікації, розглянуто мову, яка використовується у мережевих соціальних взаємодіях, представлено різні типи іншомовного писемного мовлення такі, як імітативне письмо, інтенсивне письмо, самостійне письмо та колаборативне письмо і подано їх чіткий аналіз, доведено, що результативність мобільної взаємодії залежить від компетентності її учасників, під якою розуміємо здатність суб'єктів комунікації до дій, що підводять до потрібного результату, розкрито зміст основних компетентностей, від яких залежить реалізація мобільної взаємодії, доведено, що основою загальної компетентності учасника мобільної взаємодії є суб'єктність учасника як аспекта екзистенційної компетентності, а основою комунікативної компетентності учасника мобільної взаємодії є іншомовна когнітивна компетентність

Ключові слова: екзистенційна компетентність; іншомовна компетентність; іншомовне писемне мовлення; імітативне письмо; інтенсивне письмо;

когнітивна компетентність; комунікативна компетентність; колаборативне письмо; мобільні взаємодії; цифрова комунікація

Hotsynets Iryna Lvivna PhD (Philology), Associate Professor of the Comparative Pedagogic and Methodology of Teaching Foreign Languages Department, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, Lviv region, Ivan Franko St., 24, Drohobych, 82100, <https://orcid.org/0000-0002-8201-2712>

MOBILE INTERACTION AS ONE OF THE WAYS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE WRITTEN SPEECH

Abstract. The article deals with the issues of digital transformations of society, focuses on mobile interactions as purposeful social communications that will promote the effective development of foreign language skills in writing, the expediency of their use for the formation of communicative competence in written speech is proved, the functions of communication and macrofunction of mobile interaction and ways of their implementation as mobile communication are outlined, the set of functions of communication of mobile interactions is presented, the characteristic features of written speech realized in mobile interactions due to the form of network communication are given, namely: hybridity, variability, multimodality, situationality, different types of foreign written speech are presented and their clear analysis is given, it is proved that the effectiveness of mobile interaction depends on the competence of its participants, which means the ability of the subjects of communication to actions that lead to the desired result, the maintenance of the basic competences on which realization of mobile interaction depends is opened. It is proved that the basis of the general competence of the participant of mobile interaction is the subjectivity of the participant as an aspect of existential competence and the basis of communicative competence of a participant of mobile interaction is foreign language cognitive competence.

Mobile interactions are targeted social communications, mediated by mobile devices and information and communication technologies that provide daily availability of various multi-channel direct and feedback, regardless of the locations of the entities involved.

Achieving the goal of mobile foreign language interaction requires its participants to influence each other by ways and means of a foreign language in order to close certain communicative needs of the interacting parties.

The purpose of teaching foreign written speech in mobile interactions is the formation of students' skills effectively to implement networked social communication, taking into account the requirements for the situation in which the communicative task is solved.

Keywords: existential competence; foreign language competence; foreign language written speech; imitative writing; intensive writing; cognitive competence; communicative competence; collaborative writing; mobile interactions; digital communication

Постановка проблеми. Сьогодні, коли люди використовують мобільні пристрої, вони вступають у мобільну взаємодію, використовують свої пристрої для доступу до ресурсу чи виконання завдань. Дослідження моделей використання цих пристроїв показують, що вони можуть помітно відрізнятися від моделей з іншими типами технологій, таких як настільні комп'ютери. Мобільні взаємодії, як правило, орієнтовані на користувача та багато хто з них включають соціальний компонент. Користувачі можуть підключатися до мережеских пристроїв або програм, іноді способами, які не обов'язково призначені для участі в різних видах діяльності.

Мобільні взаємодії можуть включати в себе все, що зручно, від сканування коду в рекламі до відкриття веб-сайту та участі в іграх альтернативної реальності з використанням мобільних пристроїв. Ці взаємодії засновані на додатках для забезпечення різних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна освіта вимагає тісної взаємодії людини із комп'ютером, мобільними пристроями, які є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Мобільні пристрої впливають на те, як люди взаємодіють, обмінюються даними та спілкуються з іншими. Вони стають все більш різноманітними і складними, з новими парадигмами взаємодії, модальністю, формами і цілями. Безліч досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців Н. Кочубей, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, М. Аллі, А. Кукульської-Галм, Дж. Трекслера були присвячені використанню мобільних пристроїв у процесі вивчення іноземних мов. Н.Чен, С.Гсієг, А. Кіншук запропонували методику засвоєння лексичних одиниць із використанням мобільних телефонів, М. Леві, С. Кеннеді звертали увагу на формування комунікативної компетентності учнів у писемному мовленні, оскільки учні більше часу присвячують написанню повідомлень. Є Кузнєцов, О. Трубіцина представили свій науковий доробок, розробивши технології мобільного навчання, зосередивши увагу на розвитку навичок писемного мовлення.

Все ж, попри численні наукові доробки з приводу цієї проблеми, є низка питань, які потребують дослідження, а саме ефективність формування навичок іншомовного писемного мовлення у мобільних взаємодіях.

Мета статті полягає у розкритті питання про формування іншомовного писемного мовлення у мобільних взаємодіях та ефективності їх використання у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасні реалії та перспективи цифровій трансформації суспільства актуалізують важливу об'єктивну потребу його учасників, обумовлену необхідністю реалізації мережеских соціальних комунікацій, включаючи цілеспрямовані транзакції, спілкування та спільну діяльність учасників (Goal-oriented online transactions & collaboration, Goal-oriented co-operation) [1].

Мобільні взаємодії є цілеспрямованими соціальними комунікаціями, опосередкованими мобільними пристроями та інформаційно-комунікаційними

технологіями, які забезпечують повсякденну доступність різних багатоканальних прямих та зворотних зв'язків [2, с.54-58], незалежно від локацій (як фізичної, так і часової) суб'єктів, які беруть у них участь.

Досягнення мети мобільної іншомовної взаємодії вимагає здійснення його учасниками впливу один на одного способами та засобами іноземної мови з метою закриття визначених комунікативних потреб взаємодіючих сторін [1].

Метою навчання іншомовного писемного мовлення в мобільних взаємодіях є формування умінь студентів ефективно реалізувати мережеву соціальну комунікацію з урахуванням вимог до ситуації, в якій вирішується комунікативне завдання.

Результат навчання іншомовного писемного мовлення в мобільних взаємодіях полягає у тому, що студенти вміють ефективно реалізувати функціонал такої взаємодії і досягти її мети як соціальної мережевої комунікації іноземною мовою у стандартних ситуаціях соціально-побутової, соціально-культурної та навчально-трудої сфер спілкування в іншомовному середовищі за допомогою різних форм іншомовного писемного мовлення (нотаток, запитів, листів, постів, коментарів та ін.), застосовуючи різні мобільні технології (електронна пошта, інстаграм, блоги, форуми, месенджери тощо), використовуючи при цьому відповідальний стиль та мовні засоби, дотримуючись правил етикету та мережевого етикету.

Функціонал мобільної взаємодії як мережевої соціальної комунікації, опосередкованої пристроями і технологіями, складається з функції комунікації та макрофункції мобільного взаємодії.

Макрофункція мобільної взаємодії характеризує його функціональну спрямованість, що визначається метою та способом реалізації такої взаємодії як комунікації в цифровому просторі. Сукупність макрофункцій мобільних взаємодій, сформульованих нами відповідно до видів інтерактивних мережевих комунікацій та спільного навчання [1] утворюють:

- макрофункція «Зв'язок, або коротка мобільна взаємодія» реалізується за допомогою окремого невеликого письмового висловлювання у формі повідомлення чи нотатки;

- макрофункція «Транзакція» реалізується у формі онлайн-запитів та онлайн-форм та відображає функціонал мобільної взаємодії як певного набору коротких логічних операцій із запиту, пошуку та обміну інформацією з метою внесення певних змін до системи, з можливістю підтвердження чи скасування результату комунікації;

- макрофункція «Спілкування або стійка мобільна взаємодія, що триває» реалізується за допомогою кількох письмових висловлювань, часто близьких до усного мовлення, об'єднаних спільною темою, і, які відбуваються у формі онлайн-обговорення;

- макрофункція «Спільна робота або співпраця» здійснюється у режимі реального часу або асинхронно і реалізується у формі мобільної колаборації (З с.151-154), яка задіює всі вищезазначені макрофункції мобільної взаємодії.

Функція комунікації мобільної взаємодії визначається метою та способом її реалізації як соціальної комунікації, і характеризується структурою, що вибудовується за формальними або неформальними моделями соціальної взаємодії [4].

Сукупність функцій комунікації мобільних взаємодій, сформульованих нами відповідно до переліку функцій комунікації у загальному форматі [4], утворюють:

- функція комунікації «Запит – передача інформації» реалізується учасниками мобільних взаємодій для надання та отримання інформації за допомогою створюваних продуктів іншомовного писемного мовлення (повідомлень або запитів про події, факти, почуття та емоції; формальних та неформальних листів; онлайн-публікацій та відповідей на них; коментарів до онлайн-публікацій інших учасників);

- функція комунікації «Пошук обмін інформацією» здійснюється учасниками для реалізації простих онлайн-транзакцій, які потребують деякого роз'яснення чи пояснення деталей (наприклад, реєстрація на курс, тур, захід, подання заявки тощо), здійснення розширених онлайн-транзакцій або спільної адаптації транзакції для менш звичайної ситуації мобільної взаємодії, із включенням запитів-відповідей на вимоги, дотриманням інструкцій, запитів-надання роз'яснень щодо подальшої послідовності дій, необхідних для виконання спільного завдання мобільної взаємодії;

- функція комунікації «Думка - аналіз інформації» пов'язана з вираженням (з'ясуванням) інтелектуальних та емоційних позицій або моральних установок учасників мобільної взаємодії за допомогою публікацій, цілеспрямованих повідомлень (наприклад, винесення судження, складання рекомендацій) в онлайн-обговореннях, що відбуваються в реальному часі з більш ніж одним учасником комунікації;

- функція комунікації «Співпраця – спільна робота» реалізує умови для спільного досягнення учасниками мети мобільної взаємодії у процесі колективної роботи учасників в онлайн-режимі мобільної колаборації, із включенням запитів-роз'яснень для виконання спільного завдання, самостійного пошуку інформації, за допомогою формулювання інструкцій, оцінки пропозицій, подачі роз'яснень для виконання спільної завдання.

Досягнення мети мобільного взаємодії, яке відбувається у вигляді продукування її учасниками іншомовного мовлення, являє собою спосіб застосування іноземної мови у цифрових комунікаціях для вирішення реальних завдань, у реальних ситуаціях з метою створення реалістичних та змістовних документів [5].

Важливо відзначити, що мова, яка використовується у мережових соціальних взаємодіях, є особливою (писемно-усною, усно-писемною) формою існування мови [6]. Для писемного мовлення, яке реалізується у мобільних взаємодіях, характерні відмінні риси, зумовлені формою мережової комунікації, а саме: гібридність, варіативність, мультимодальність, ситуативність, функціональність.

Гібридність як особлива характеристика мовлення у мобільних взаємодіях обумовлюється можливістю комунікації у мережових соціальних взаємодіях різної кількості учасників, що перебувають у різних часових та фізичних локаціях, та відображає присутність у такій формі ознак як усного, так і писемного мовлення. Вона є однією з основних тенденцій мовлення в сучасному цифровому комунікативному середовищі.

Особливістю варіативності мовлення у мобільних взаємодіях є спрямованість у мережовій комунікації як до конкретних, так і до непозначених адресатів. Варіативність спрямованості відрізняє мовлення в мобільних взаємодіях від усного мовлення, що характеризується наявністю конкретного адресата висловлювань, та від писемного мовлення, як правило, адресованого до невизначеної аудиторії або адресата, який знаходиться в іншому місці [7, с.320-332].

Мультимодальність реалізується за допомогою гіперпосилань, зображень, аудіо- та відео-файлів, емотиконів та емодзі, інших паралінгвістичних засобів цифрового мовлення. Вона як особливість гібридного мовлення зближує його з усним (у ситуаціях, коли учасники взаємодії, відчуючи мовні труднощі, мають можливість використовувати невербальні засоби спілкування), розширює можливості писемного мовлення, знижуючи труднощі пошуку слів, ідіом, мовних структур, які точно передають задум автора, і підвищує мотивацію учасників до досягнення мети взаємодії.

Функціональність писемного мовлення у мобільних взаємодіях визначається цифровими обставинами мережової комунікації, в яких, як вказує М. М. С. Абдалах [5], писемне мовлення є не просто засобом відображення інформації, але й визначальним фактором досягнення мети комунікації, що відрізняє його від писемного та усного іншомовного мовлення, для яких функціональність перестала бути обов'язковою ознакою.

Учасники мобільних взаємодій задіяні різні типи іншомовного писемного мовлення, а саме:

- імітативне письмо (Imitative Writing) - включає в себе прості запити-відповіді, прохання, уточнення, обмін короткими повідомленнями та електронними листами (мобільні взаємодії типу «Зв'язок»);
- інтенсивне письмо (Intensive Writing) - включає в себе розгорнуте повідомлення, неформальні листи та запити, прості онлайн-транзакції, вузькофункціональні онлайн-бесіди («Зв'язок» та «Транзакція»);
- самотійне письмо (SelfWriting) - включає складні та самотійно конструйовані онлайн-транзакції, багатофункціональну взаємодію в онлайн-бесіді з групою, яка здійснюється при наявності куратора проекту («Транзакція» та «Спілкування»);
- колаборативне письмо (Collaborative Writing) - включає всі форми писемного мовлення, необхідні для спільного досягнення мети мобільних комунікацій «Спілкування» та «Співпраця», які відбуваються за допомогою інформаційного обміну, запитів (роз'яснень) для виконання спільного завдання, вираження та з'ясування позицій та установок учасників, а також для координування групи учасників, які спільно працюють у групі в онлайн-режимі.

Колаборативне письмо відрізняється від колективного (спільного) письма, в якому учасники самостійно зосереджені на визначеній області, і передбачає співробітництво учасників для досягнення спільних цілей, їх здатність до віртуальної взаємодії як продуктивної колективної роботи у віртуальній команді [8].

У своїй практиці ми здійснювали апробацію, обравши один із видів письма – інтенсивне письмо. Студенти працювали у режимі онлайн та представили свої комунікативні навички у писемному мовленні, використовуючи Instagram. Швидкість і мобільність та вміння послуговуватись пристроями вражала. Труднощі виникали не у наборі тексту, а власне у підборі лексичних одиниць для висловлювання думок. Очевидним було те, що результативність мобільної взаємодії залежить від компетентності студентів, під якою розуміємо здатність суб'єктів комунікації до дій, що підводять до потрібного результату, включаючи наявність у них необхідних особистісних характеристик, що забезпечують досягнення такого результату [9]. Досягнення мети мобільної взаємодії потребує здійснення учасниками комунікації дій, що включають їхню загальну компетентність (що забезпечує будь-яку діяльність, включаючи комунікативну) та комунікативну компетентність (діяльність з використанням власне мовних засобів) [1].

Основою загальної компетентності учасника мобільної взаємодії є суб'єктність учасника як аспекта екзистенційної компетентності, яка визначається як «здатність оволодіння цілісними способами діяльності, всією сукупністю її умов, об'єктивних та суб'єктивних засобів її реалізації» [10, с.308-313] і вимагає від студентів (учасників) прояву активності та ініціативи для виконання вправ та різних видів завдань, необхідних для ефективної участі у процесі комунікації [1].

Основою комунікативної компетентності учасника мобільної взаємодії є іншомовна когнітивна компетентність як інтеграція іншомовної та когнітивної компетентностей [11, с.324-338], що об'єднує у своїй дефініції: здатність до інтеграції іншомовних знань, умінь та ціннісних відносин особистості [12] та здатність до здійснення мовленнєвої діяльності [13], тобто до вирішення комунікативних завдань за допомогою сукупності іншомовних мовленнєвих засобів, тобто, готовність до створення комунікативного змісту у процесі іншомовної когнітивної діяльності [14].

До складу комунікативної компетентності у процесі розвитку навичок писемного мовлення входять різні компоненти: лінгвістичний, пунктуаційний, композиційно-структурний, предметний та соціокультурний [15, с.73-78]. Ці компоненти необхідно враховувати у процесі комунікації мобільної взаємодії.

Іншомовна когнітивна компетентність орієнтована переважно на особистісне самовизначення студентів за допомогою системно-ціннісного пізнання ними об'єктів іншомовної дійсності, спрямованих на вирішення завдань мобільних взаємодій, провідним механізмом розвитку якої є суб'єктність того, хто навчається. Формування іншомовної когнітивної компетентності у процесі досліджуваного навчання є одночасно метою та засобом розвитку суб'єктності учасників та проявляється у «ціннісному

самовизначенні та готовності особистості до організації навчальної, пізнавальної, професійної діяльності від постановки цілей, вибору способів пізнання до контролю та оцінки отриманого результату» (Сахарова, 2004: 6).

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, слід зазначити, що цільовими компетентностями студентів у досліджуваному навчанні є суб'єктність та іншомовна когнітивна компетентність, сформованість яких відображає якісну характеристику результативності навчання.

Отже, навчання іншомовного писемного мовлення в мобільних взаємодіях є цілеспрямованим процесом, результати якого залежать від застосування методичних інструментів, одним з яких є рівнева модель досліджуваного навчання.

Своє подальше дослідження вбачаємо у побудові моделі формування цільових компетентностей у навчанні іншомовного писемного мовлення у мобільних взаємодіях та у розробці структурної моделі навчання іншомовного писемного мовлення у мобільних взаємодіях.

Література:

1. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (дата звернення: 21.12.2021)
2. Кочубей Н. В. Сетевые и системные коммуникации в контексте новых медиа // Connect-Universum-2012: Влияние новых медиа на сознание и поведение молодежи: междисциплинарный подход. 2012. С. 54–58.
3. Кузнецов Е. С., Трубицина О. И. Педагогическая наука и современное образование. *Мобильная коллаборация как инновационный формат дополнительного образования детей: материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки* / под ред. И. В. Гладкой, С. А. Писаревой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 151–154.
4. Van Ek J. A., Trim L. M. Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 184 p.
5. Abdallah M. M. S. Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers' currently-needed functional writing skills / Research paper presented at the International educational conference: "Colleges of Education & Restructuring Education", hosted and organised by Assiut University College of Education, Assiut, Egypt (10–11 May, 2014). 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/263162171_Teaching_and_Learning_English_Functional_Writing_Investigating_Egyptian_EFL_Student_Teachers'_Currently-Needed_Functional_Writing_Skills. (дата звернення: 21.12.2021)
6. Лысенко С. А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2010. 184 с.
7. Кузнецов Е. С., Трубицина О. И. Использование мессенджеров в мобильном обучении письменной речи на английском языке / Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании: сборник научных трудов. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. С. 320–332.
8. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills. Palo Alto: Institute for the future, 2020. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf. (дата звернення: 16.12.2021)
9. Штоф А., Мартенс Р. Л., ван Мериенбоер Дж. Дж. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / пер. с англ. Е. Орел. URL: <https://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyhod-iz-zameshatelstva>. (дата звернення: 15.11.2021)

10. Перевозчикова Л. С. Субъектность как экзистенциальное и социальное качество личности (гуманистическая парадигма). *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Философия*. 2007. № 5 (49). С. 308–313.
11. Кузнецов Е. С., Трубицина О. И. Методическое наследие профессора Галины Владимировны Роговой: к 100-летию со дня рождения. *Разработка технологии мобильного обучения английскому языку в дополнительном образовании детей: материалы международного форума, 28–30 сентября 2017 г.* / под ред. А. В. Малёва. Москва: МПГУ, 2019. С. 324–338.
12. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.04. Оренбург, 2004. 44 с.
13. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 6–12.
14. Bachman L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
15. Гоцинець І.Л. Методика розвитку німецькомовної комунікативної компетентності студентів у писемному мовленні на основі Інтернет-технологій. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2016. №4 (135). С. 73-78.

References:

1. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (data zvernennja: 21.12.2021)
2. Kochubej, N. V. (2012). Setevye i sistemnye komunikacii v kontekste novyh media [Network and systemic communications in the context of new media]. *Connect-Universum-2012: Vlijanie novyh media na soznanie i povedenie molodezhi: mezhdisciplinarnyj podhod - Connect-Universum-2012: The impact of new media on the consciousness and behavior of young people: an interdisciplinary approach*, 54–58 [in Ukrainian].
3. Kuznecov, E. S., Trubicina, O. I. (2018). Pedagogicheskaja nauka i sovremennoe obrazovanie. Mobil'naja kollaboracija kak innovacionnyj format dopolnitel'nogo obrazovanija detej: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno- prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj Dnju rossijskoj nauki / pod red. I. V. Gladkoj, S. A. Pisarevoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2018. S. 151–154.
4. Van Ek J. A., Trim L. M. *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 184 p.
5. Abdallah M. M. S. Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers' currently-needed functional writing skills / Research paper presented at the International educational conference: "Colleges of Education & Restructuring Education", hosted and organised by Assiut University College of Education, Assiut, Egypt (10–11 May, 2014). 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/263162171_Teaching_and_Learning_English_Functional_Writing_Investigating_Egyptian_EFL_Student_Teachers'_Currently-Needed_Functional_Writing_Skills. (data zvernennja: 21.12.2021)
6. Lysenko, S. A. (2010). Vzaimodejstvie ustnoj i pis'mennoj formy sushhestvovanija jazyka v internet-kommunikacii [Interaction of oral and written forms of language existence in Internet communication]. *Candidate's thesis*. Voronezh [in Ukrainian].
7. Kuznecov, E. S., Trubicina, O. I. (2019). Ispol'zovanie messendzherov v mobil'nom obuchenii pis'mennoj rechi na anglijskom jazyke [The use of instant messengers in mobile learning of written speech in English]. *Shatilovskie chtenija. Konceptual'naja obrazovatel'naja paradigma v kontekste globalizacii: innovatika v inozazychnom obrazovanii: sbornik nauchnyh trudov - Shatilov Readings. Conceptual educational paradigm in the context of globalization: innovation in foreign language education: a collection of scientific papers.*, 320–332 [in Ukrainian].
8. Davies A., Fidler D., Gorbis M. *Future Work Skills*. Palo Alto: Institute for the future, 2020. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf. (data zvernennja: 16.12.2021)

9. Shtof, A., Martens, R. L., van Merienboer Dzh. Dzh. Chto est' kompetenciya? Konstruktivistskij podhod kak vyhod iz zameshatel'stva [What is competence? The constructivist approach as a way out of confusion]. *hr-portal.ru* Retrived from <https://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyhod-iz-zameshatelstva>. [in Ukrainian].
10. Perevozchikova, L. S. (2—7). Sub#ektnost' kak jekzistencial'noe i social'noe kachestvo lichnosti (gumanisticheskaja paradigma) Subjectivity as an existential and social quality of personality (humanistic paradigm) [Subjectivity as an existential and social quality of personality (humanistic paradigm)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. Filosofija - Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. Philosophy*, 5 (49), 308–313 [in Ukrainian].
11. Kuznecov, E. S., Trubicina, O. I. Metodicheskoe nasledie professora Galiny Vladimirovny Rogovoj: k 100-letiju so dnja rozhdenija. Razrabotka tehnologii mobil'nogo obuchenija anglijskomu jazyku v dopolnitel'nom obrazovanii detej: materialy mezhdunarodnogo foruma, 28–30 sentjabrja 2017 g. / pod red. A. V. Maljova. Moskva: MPGU, 2019. S. 324–338.
12. Saharova, N. S.(2004). Razvitie inojazychnoj kompetencii studentov universiteta [Development of foreign language competence of university students]. Extended abstract of Doctor's thesis. Orenburg [in Russian].
13. Mil'rud, R. P. (1996). Osnovnye sposoby stimulirovanija rechemyslitel'noj dejatel'nosti na inostrannom jazyke [Main ways of stimulating verbal and mental activity in a foreign language]. *Inostrannye jazyki v shkole - Foreign languages at school*, 6, 6–12 [in Ukrainian].
14. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
15. Gocinec', I.L. (2016). Metodika rozvitku nimec'komovnoï komunikativnoï kompetentnosti studentiv u pisemnomu movlenni na osnovi Internet-tehnologij [Methods for the development of German communicative competence of students in written communication based on Internet technologies]. *Molod' i rinok Youth and market* , 4 (135), 73-78 [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:373.2]:[78+001/895]-0435(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-264-277](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-264-277)

Григоренко Валерія Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, тел.: (066) 524-07-39, <https://orcid.org/0000-0002-4520-3712>

Доля Юлія Володимирівна старший викладач кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, тел.: (095) 833-98-70, <https://orcid.org/0000-0001-6400-6813>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗДО НА ЗАСАДАХ ОСВІТНЬОЇ ІННОВАТИКИ

Анотація. Метою розвідки є обґрунтування особливостей поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії в сучасному освітньому середовищі ЗДО, висвітлення сутнісних характеристик процесу підготовки майбутніх педагогів до організації такої взаємодії у дитячому колективі в аспекті компетентнісного становлення сучасного фахівця в умовах інноваційних трансформацій системи освіти.

Для досягнення мети дослідження було використано теоретичні методи: аналіз і систематизація джерел інформації щодо сутності поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у середовищі ЗДО, теоретичне узагальнення для характеристики процесу підготовки майбутніх суб'єктів професійної діяльності до організації такої взаємодії у дитячому колективі, а також емпіричні – діагностичний метод (опитування, спостереження, бесіда), педагогічний експеримент, узагальнення, порівняння експериментальних даних.

Створення поліфункціонального середовища ЗДО розглянуто як сучасне надзавдання дошкільної освіти, що забезпечує підтримку індивідуальності кожної дитини, стимулювання розвитку в неї творчих здібностей та обдарувань, однією з важливих умов реалізації якого є поліфункціональність взаємодії педагога та дитини. Доведено, що особливо широкий спектр можливостей для організації вихователем різних форм взаємодії у дитячому колективі закладу дошкільної освіти надає музичне мистецтво. Через музику та спів вихователь може ефективно налагоджувати спілкування з дітьми, організовувати їх спільну діяльність, знаходити шляхи розв'язання конфліктів, залучати до колективу дезадаптованих дітей тощо. Констатовано, що поліфункціональна музично-педагогічна взаємодія розпочинається й керується суб'єктом процесу музичного виховання у ЗДО (керівником гуртків, вихователем, музичним керівником,

аніматором), який повсякчас має бути готовим до здійснення педагогічного контакту з дітьми. Обґрунтовано особливості поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у контексті професійної і особистісної готовності майбутніх вихователів.

Практична оцінка стану готовності майбутніх вихователів до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у ЗДО проведена з орієнтуванням на визначені критерії (мотиваційно-аксіологічний, процедурно-технологічний, креативно-діяльнісний), їх показники та рівні (творчо-комунікативний, інформативно-усвідомлений, емпірично-емоційний). Отримані данні продемонстрували недостатній рівень готовності здобувачів до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії. Разом з цим, ця здатність є надзвичайно важливою для встановлення майбутнім вихователем контакту з вихованцями ЗДО, вирішення їхніх психолого-педагогічних проблем, сприяння розвитку творчості у процесі музичного виховання дошкільників.

Ключові слова: поліфункціональне освітнє середовище, поліфункціональна музично-педагогічна взаємодія, дитина дошкільного віку, майбутній вихователь, творча діяльність.

Hryhorenko Valeriia Leonidovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education Department H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentinovskaya St., 2, Kharkiv, 61168, tel.: (066) 524-07-39, <https://orcid.org/0000-0002-4520-3712>

Dolia Yuliia Vladimirovna Senior Lecturer of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education Department H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentinovskaya St., 2, Kharkiv, 61168, tel.: (095) 833-98-70, <https://orcid.org/0000-0001-6400-6813>

THE PROCESS OF PREPARATION FUTURE KINDERGARTENERS FOR THE ORGANIZATION OF POLYFUNCTIONAL MUSICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION, BASED ON EDUCATIONAL INNOVATION

Abstract. The purpose of the research is to substantiate the features of multifunctional musical and pedagogical interaction in the modern educational environment of preschool educational institutions, highlight the essential characteristics of the process of preparing future kindergarteners to organise such interaction in the children's group in terms of competence of modern specialists based on innovative transformations in education.

The research methods: theoretical - analysis and systematisation the informational sources on the essence of multifunctional musical and pedagogical interaction among preschool educational institutions, theoretical generalisation - to

characterise the process of preparing future subjects of professional activity for the organising such interaction in the children's group; empirical - diagnostic method (survey, observation, conversation), pedagogical experiment, generalisation, comparison of experimental data.

Creating a multifunctional environment in preschool educational institutions is considered as a modern overriding task of preschool education, which provides support for the individuality of each child, stimulating the development of creative abilities and talents, one of the most important conditions of multifunctional kindergartener-child interaction. At the same time, the art of music provides a particularly wide range of opportunities for educators to organise various forms of interaction in the children's group. Through music and singing, the educator can effectively establish communication with children, organise their joint activities, find ways to resolve conflicts, involve maladapted children in a team and more. It is stated that multifunctional musical and pedagogical interaction begins and is managed by the subject of the process of music education in preschool educational institutions (clubs leaders, educator, music teachers, animator etc.), who must always be ready for pedagogical contact with children. The peculiarities of multifunctional musical and pedagogical interaction in the context of professional and personal readiness of future educators are substantiated.

Practical assessment of the readiness the future kindergarteners to organise multifunctional musical and pedagogical interaction in preschool educational institutions was carried out focusing on certain criteria (motivational-axiological, procedural-technological, creative-activity), their indicators and levels (creative-communicative, informative-aware, empirical and emotional). The obtained data showed an insufficient level of readiness of applicants to organise multifunctional musical and pedagogical interaction, which is the basis for establishing the contact with preschoolers, solving their psychological and pedagogical problems, promoting creativity in the process of musical education of children.

Keywords: multifunctional educational environment, multifunctional musical and pedagogical interaction, preschool child, future kindergartener, creative activity.

Постановка проблеми. Сучасні інноваційні соціокультурні перетворення, що стрімко розгортаються в Україні й світі, визначають докорінну зміну системи освіти, її спрямування на розвиток у людини соціальних навичок, а не жорстких вузькопрофільних знань та умінь, здатності до творчого використання в освітній та подальшій професійній діяльності життєвого досвіду, розвитку та вдосконалення загальних здібностей. Таке спрямування вищої освіти визначило необхідність зміни підходів до підготовки майбутніх педагогів, насамперед вихователів, які забезпечують інкультурацію дитини з раннього віку, зумовило підвищення вимог до їх професійної компетентності.

Нові підходи до освіти у цілому й зокрема до підготовки майбутніх педагогічних кадрів відображені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Національній стратегії розвитку освіти в

Україні на 2012–2021 рр.», «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки», проєкті «Концепції розвитку дошкільної освіти» (2020) та багатьох інших державних документах.

У державних документах, зокрема Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року, наголошується на тому, що місія сучасної державної політики у галузі освіти полягає у забезпеченні «всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей» [1]. У документі підкреслюється необхідність формування у людини цінностей і важливих для успішної самореалізації компетентностей, виховання здатності до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на суспільну користь й збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу. Пріоритетом номер один у стратегії названа якісна та доступна дошкільна освіта, спрямована на розвиток первинного соціального досвіду та позитивних особистісних якостей як передумови формування наскрізних умінь та ключових компетентностей [1]. У проєкті «Концепції розвитку дошкільної освіти» така освіта названа першою ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини, є передумовою її самореалізації в подальшому навчанні та розвитку впродовж життя, а умотивованість та компетентність педагогічних працівників розглядається як невід’ємна ознака якісної дошкільної освіти [2].

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки наголошується, що швидкі зміни, які відбуваються у суспільстві, технологіях, знаннях, вимагають від майбутніх фахівців здатності до опанування нових навичок, професійних вмінь, креативності. У структурах освітніх програм підготовки фахівців найбільш актуальним стає набуття універсальних компетентностей: вміння вчитися, опрацьовувати інформацію, швидко опановувати нові технології, здатність до критичного мислення та креативного підходу до вирішення завдань [3].

Здатність до встановлення продуктивної особистісної та професійної взаємодії, насамперед високі комунікаційні здібності та здатність до командної роботи, творчої самоорганізації, є важливими універсальними навичками, які забезпечують досягнення успіху в будь-якій діяльності, зокрема навчальній та професійній. Формування таких навичок у вихователів ЗДО є надзвичайно важливим, оскільки забезпечує подолання проголошених у державних документах викликів щодо інноваційного розвитку дошкільної освіти [2], серед яких: недостатня мотивація педагогічних працівників та застарілі підходи до їхньої підготовки і професійного розвитку, потреба в оновленні змісту дошкільної освіти відповідно до основних принципів освітньої реформи, неефективні підходи до створення сприятливого освітнього середовища ЗДО тощо.

Відзначимо, що провідну роль у встановленні майбутнім вихователем контакту з вихованцями відіграють засоби мистецтва, зокрема музичного, що

забезпечують залучення дитини до музичної культури людства, сприяють розвитку її творчості на музичних заняттях й поза ними. Відповідно, пошук нових підходів до навчання майбутніх вихователів прийомом організації педагогічної взаємодії з дитячим колективом у різних формах музичного виховання у ЗДО є надзвичайно актуальним й потребує методологічної розробки на засадах педагогічної інноватики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес педагогічної взаємодії як важливий освітній феномен неодноразово ставав предметом наукових розвідок вчених (Л. Велитченко, О. Власова, В. Галузинський, М. Євтух, В. Ягупов та інші).

Поліфункціональність педагогічної взаємодії у межах побудови міжособистісних стосунків і комунікації розглядалася Б. Ананьєвим, І. Андреєвою, Г. Баллом, Л. Божович, О. Киричуком, Я. Коломінським, В. М'ясищевим, М. Обозовим, Л. Руденко та іншими; у межах освітнього процесу – Б. Гершунським, С. Гончаренко, І. Зязюном, І. Ісаєвим, О. Новіковим, В. Сластьоніним, Н. Тализіною, А. Хуторським та іншими дослідниками.

Проблеми вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах дошкільної освіти знайшли висвітлення в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Г. Гавриш, О. Кононко, В. Кьона, Н. Лисенко, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Покроєвої, Т. Поніманської, О. Поліщук та інших. Питання музичної освіти вчителів й вихователів висвітлені в роботах Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Н. Гузій, Л. Коваль, Л. Масол, С. Мельничука, О. Наумець, Г. Ніколаї, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова, О. Щолокової та інших.

Педагогічна взаємодія як поліфункціональна складова професійної підготовки вивчалася у працях Н. Абашкіної, С. Батищева, В. Безрукової, В. Кременя, Н. Ничкало та інших вчених, зокрема питанням теорії і практики підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики у роботі з дітьми дошкільного віку присвячене дисертаційне дослідження С. Нечай.

Аналіз праць вчених показує, що проблема підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної взаємодії у системі вищої освіти ще не достатньо осмислена й не втілена в самостійну модель на засадах освітньої інноватики; поняття «поліфункціональна музично-педагогічна взаємодія» є актуальним, хоча й малорозробленим, зокрема у межах дошкільної педагогіки.

Зважаючи на зазначене вище, **мета статті** – обґрунтувати особливості поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії в сучасному освітньому середовищі ЗДО, схарактеризувати процес підготовки майбутніх суб'єктів професійної діяльності (керівників гуртків, вихователів, музичних керівників, аніматорів) до організації такої взаємодії у дитячому колективі ЗДО в аспекті компетентнісного становлення сучасного педагога в умовах інноваційних трансформацій системи освіти.

Задля всебічного ґрунтового аналізу проблеми підготовки майбутніх

суб'єктів музично-педагогічної взаємодії у ЗДО до її організації у дитячому колективі як необхідної складової процесу професійної освіти майбутнього педагога в умовах інноваційних трансформацій системи освіти нами було проведено дослідження, яке включало два етапи:

- перший передбачав попереднє теоретичне вивчення особливостей поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії в сучасному освітньому середовищі ЗДО, дослідження ключових аспектів підготовки майбутніх суб'єктів професійної діяльності (керівників гуртків, вихователів, музичних керівників, аніматорів) до організації такої взаємодії у дитячому колективі ЗДО.

- другий – експериментальне вивчення та аналіз кількісних і якісних характеристик процесу підготовки майбутніх вихователів до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у дитячому колективі ЗДО, в якому були використані діагностичні методики й математичні обчислення.

Методами дослідження на різних етапах нашої наукової розвідки були: теоретичні – аналіз наукової, науково-практичної літератури, систематизація наукових доробків щодо сутності поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії в сучасному освітньому середовищі ЗДО, теоретичне узагальнення для характеристики процесу підготовки майбутніх суб'єктів професійної діяльності до організації такої взаємодії у дитячому колективі ЗДО; емпіричні – діагностичний метод (опитування, спостереження, бесіда), а також педагогічний експеримент, узагальнення, порівняння експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснюючи науково-теоретичний аналіз порушеної проблеми, ми виходили з ідей провідних вітчизняних вчених (В. Аванесова, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузьменко, Г. Мінкіна, Т. Поніманська та інші), згідно яким якісна педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності будь-якого освітнього процесу, а педагог відіграє керівну роль у розвитку у дітей здатності до взаємодії, оскільки за відсутності педагогічного керівництва у взаєминах між дітьми різного віку можуть виникати конфлікти, втрачатися індивідуальність та розвиватися конформізм, закріплюватися негативний досвід взаємодії та негативні поведінкові норми, виникати явище дезадаптації.

Разом з цим, говорячи про поліфункціональну музично-педагогічну взаємодію, неможна не враховувати, що характерною рисою сучасної педагогіки є тенденція до переосмислення зв'язку педагога й виховання із односпрямованого впливу до можливості активного залучення усіх осіб тим чи іншим чином включених в освітній процес, перехід на суб'єкт-суб'єктну організацію побудови взаємодії і взаємостосунків в освітньому просторі [4, с. 488]. Отже, крім керованого педагогічного впливу вихователя, взаємодія, особливо така, що має творчий характер, як-от музично-педагогічна, передбачає власну активність вихованця, що виявляється у прагненні до творчого саморозвитку і самовиховання. Природно, що змін зазнають й суб'єкти музично-педагогічної взаємодії, й ті об'єкти, на які спрямований виховний та інкультуруючий вплив. Відповідно, терміном «музично-педагогічна взаємодія» позначаємо взаємну активність

суб'єктів музичного виховання й вихованців, їхнє педагогічне співробітництво, педагогічне партнерство, що опосередковано музично-педагогічними засобами й реалізується на матеріалі музичного мистецтва, сприяючи творчому розвитку особистості, набуттю комунікативних навичок.

Суттєво, що останнім часом у вітчизняній дошкільній педагогіці усе більш популярним стає така властивість освітнього процесу, як поліфункціональність. Ця категорія ще не набула остаточного усталення у науці і дошкільній практиці. У довідкових джерелах поліфункціональність зустрічається у мовознавстві, музиці та фольклорі, де розглядається як множинність призначення чи застосування того чи іншого явища або предмету. Так, у музиці – це поєднання різних функцій в одному співзвуччі, частіше як суперечність між нижніми і верхніми голосами гармонії [10, с. 244]. Поліфункціональність знакової системи мови тлумачиться як виконання мовою різних функцій: комунікативної, інформативної, емотивної, прагматичної, естетичної, когнітивної тощо [11, с.54].

Відзначимо, що сьогодні у межах педагогічної науки усе частіше говорять про поліфункціональність середовища ЗДО (множинність функцій усіх складових цього середовища) як про надзавдання дошкільної освіти, що забезпечує підтримку індивідуальності кожної дитини, стимулювання розвитку здібностей та обдарувань [5, с. 13].

Педагогічна комунікація, взаємодія з вихованцями на нових ціннісних засадах є одним із найбільш суттєвих складників освітнього процесу, що забезпечує поліфункціональність освітнього впливу на дитину. Гадаємо, що така комунікація ґрунтується на «чутливості» педагога, яка тлумачиться дослідниками як здатність сприймати, розрізняти, усвідомлювати наявні соціальні та особистісні відмінності (стать, національність, колір шкіри, наявність інвалідності чи порушень здоров'я тощо), які, на жаль, часто виявляються підставою для виключення дитини з педагогічної взаємодії. Чутливий педагог може враховувати ці аспекти у власних педагогічних діях і стратегіях, орієнтуючись на цінність кожної дитини, її неповторність, виявляючи повагу до її унікальності [6].

Важливо наголосити, що на відміну від багатьох інших видів людської взаємодії, педагогічна, особливо поліфункціональна, – не виникає сама по собі, а завжди розпочинається й керується суб'єктом освітнього процесу, який повсякчас має бути готовим до здійснення виховного контакту з дітьми. Своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, які, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють одне одного й, завдяки цьому, досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань, в умовах освітнього процесу потребує значної попередньої підготовки педагога, наявності знань та вмінь щодо сутності та шляхів реалізації поліфункціональної взаємодії в умовах дитячого колективу.

Очевидно, що комунікативні якості й уміння є ключовими в діяльності вихователя у напрямі організації поліфункціональної взаємодії у дитячих колективах. Вітчизняна вчена Г. Дегтярьова, досліджуючи педагогічну

взаємодію у контексті професійної підготовки фахівців, підкреслює, що її якість залежить, у першу чергу, від усвідомлення педагогом дидактичних і психологічних труднощів педагогічної діяльності [7, с. 65]. При цьому слід враховувати, що причиною ускладнень міжособистісних стосунків з дітьми є насамперед недоліки педагогічної стратегії педагога щодо взаємодії з вихованцем. Недаремно найбільш палкі дискусії як у суспільстві, так і в освітянській спільноті викликають помилки, пов'язані з недостатньою гнучкістю вихователів як комунікаторів, адже вихованці та їхні батьки найчастіше цінують здатність педагога до застосування гнучкого творчого підходу у професійній діяльності й повноцінного діалогу з ними.

Суб'єктивні внутрішні причини ускладнень у педагогічній взаємодії психологи (А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Столяренко та інші) вбачають в індивідуальних особливостях особистості педагога, в його психічних станах (тривожність, хвилювання, страх), надто сильному заглибленні у професію без зміни професійних орієнтирів й навчання впродовж усього життя, постановкою перед педагогом усе складніших професійних завдань.

Особливості поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у контексті професійної і особистісної готовності майбутніх вихователів визначаються нами на основі аналізу праць таких вчених, як Л. Арчажникова, Л. Масол, С. Матвієнко, С. Наumenко, Г. Падалка, О. Рудницька та інших. Це насамперед володіння педагогом творчим підходом до організації взаємодії з вихованцем, особиста вихованість, висока культура, майстерне володіння музично-педагогічними засобами та багато іншого. Суттєво відзначити, що поліфункціональна педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо вихователь використовує не лише технічні педагогічні прийоми, а й здатен наповнити їх спілкуванням особливої якості, що створює атмосферу творчості та взаєморозуміння. Надзвичайно важливим є створення такої атмосфери у процесі музичного виховання дошкільників, насамперед під час музичних занять у закладі дошкільної освіти, де має відбуватися естетичний розвиток вихованців, виявлятися їх творчість, розкриватися таланти та обдарування.

У цьому контексті науковці наголошують на необхідності поліхудожньоцентричного підходу до методичної підготовки самого майбутнього суб'єкта музично-педагогічної взаємодії до просвітницької роботи з дітьми, що є результатом концептуалізації основних функцій музичної просвіти – світоглядно-пізнавальної, аксіологічної, праксеологічної, креативної та естетичної. Сутність означеного підходу полягає в можливості створення культурно-мистецького середовища через інтеграцію різних видів мистецтва в музично-просвітницькій діяльності педагога у закладі освіти [8, с. 37].

Досліджуючи підготовку майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, С. Нечай розглядає цей процес як цілісну динамічну систему, яка забезпечується єдністю різних аспектів, зокрема: методологічний аспект забезпечує розгляд підготовки майбутніх вихователів як цілісної системи, структурування її змісту шляхом

забезпечення інтеграційних зв'язків загальних і спеціальних навчальних дисциплін та застосування блочно-модульної технології; діяльнісний – активізує позиції учасників освітнього процесу, перетворюючи майбутніх фахівців на суб'єктів організації музично-педагогічної взаємодії; методичний – передбачає створення організаційно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики у взаємодії з дошкільниками, яка забезпечує їхній розвиток, насамперед аудіальний [5, с. 13].

Серйозність завдань, що постають перед організаторами процесу музичного виховання у ЗДО (керівниками гуртків, вихователями, музичними керівниками, аніматорами), потребує від них майстерного володіння знаннями, вміннями, прийомами, пов'язаними з організацією поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії, що можуть набуватися лише у ході отримання ними практичного досвіду педагогічної діяльності. У період професійної підготовки це стає можливим під час проходження майбутніми фахівцями педагогічної практики.

З метою усебічної ґрунтовної оцінки стану проблеми підготовки майбутніх суб'єктів поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у ЗДО до її організації у дитячому колективі як необхідної складової процесу професійної освіти майбутнього педагога в умовах інноваційних трансформацій системи освіти нами було проведено експериментальне дослідження порушеної проблеми. У процесі дослідження ми вивчали досвід організації педагогічної практики здобувачів освіти у ЗДО, оцінювали їхню практичну здатність до музично-педагогічної взаємодії з вихованцями.

Дослідження проводилося протягом 2020-2021 н.р. на факультеті дошкільної освіти Харківського Національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, серед 97 здобувачів освіти – майбутніх вихователів – потенційних організаторів музично-педагогічної взаємодії з дітьми у ЗДО. Окремо було досліджено практичну здатність до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії з дітьми здобувачів заочної (43 особи) і денної (54 осіб) форм навчання, оскільки більшість здобувачів заочної форми навчання мають вже досвід професійної діяльності у ЗДО, тоді, як здобувачі денної форми набувають його виключно у процесі навчання.

Експериментальне дослідження порушеної проблеми передбачало кількісний і якісний аналіз практичної готовності здобувачів до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії з дітьми у межах педагогічної практики з опорою на визначені нами критерії: мотиваційно-аксіологічний, процедурно-технологічний, креативно-діяльнісний.

Мотиваційно-аксіологічний критерій, що оцінювався за допомогою метода опитування у гугл-формах та спостереження за діяльністю здобувачів у ході педагогічної практики, включав такі показники: вмотивованість до підвищення здатності до музично-педагогічної взаємодії, активне прагнення до спілкування з дітьми, розширення кола професійних контактів, прагнення до особистісного

самовдосконалення, позитивне ставлення до інновацій у професійній діяльності й власному житті. Показниками процедурно-технологічного критерію, що досліджувався за допомогою методів спостереження за роботою практикантів, вивчення навчальної документації, оцінки успішності виконаних практичних завдань, були: методична готовність до встановлення поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії з дітьми, а також адекватність й інноваційність музично-педагогічних засобів, які застосовувалися практикантами. Креативно-діяльнісний критерій вивчався на основі оцінки таких показників, як: здатність до застосування креативного підходу до роботи з дітьми, здатність до оригінальної думки, асоціативність, творчий вибір музично-педагогічних засобів роботи з дітьми, що оцінювалися за допомогою тесту творчого мислення Е. Торренса, тесту віддалених асоціацій С. Медніка на вербальну креативність, методів спостереження за роботою практикантів та експертних оцінок. Оцінювання відбувалося за рівнями: творчо-комунікативний, інформативно-усвідомлений, емпірично-емоційний. Нами отримано результати, узагальнені у таблиці.

Таблиця

Результати оцінки стану готовності майбутніх вихователів до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у дитячому колективі ЗДО за визначеними критеріями, %

Рівні	мотиваційно-аксіологічний		процедурно-технологічний		креативно-діяльнісний	
	денна форма	заочна форма	денна форма	заочна форма	денна форма	заочна форма
Творчо-комунікативний	9,3	14,0	18,5	19,6	20,4	26,1
Інформативно-усвідомлений	37,0	44,2	38,9	26,9	33,3	28,2
Емпірично-емоційний	53,7	41,8	42,6	53,5	46,3	45,6

Як бачимо з таблиці, у середньому лише 17,9 % здобувачів освіти денної і заочної форм навчання продемонстрували оптимальний – творчо-комунікативний рівень практичної готовності до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у дитячому колективі ЗДО. Такі здобувачі мають значну вмотивованість до професійного зростання у цьому напрямі, відрізняються активним прагненням до спілкування з дітьми, позитивним ставленням до інновацій, сформованою методичною готовністю до встановлення музично-педагогічної взаємодії з дітьми. Відзначимо також, що музично-педагогічні засоби, що вони використовували у роботі з дітьми, відрізняються адекватністю й інноваційністю, їхні підходи до організації взаємодії з дошкільниками – оригінальністю й творчістю. На жаль, більшість здобувачів у ході проходження педагогічної практики продемонстрували

інформативно-усвідомлений (у середньому – 34,8 %) й емпірично-емоційний (у середньому – 47,3 %) рівні практичної готовності до організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії у дитячому колективі ЗДО, що свідчить про недостатню професійно-методичну й особисту здатність до роботи у цьому напрямі.

Пояснюючи такі результати дослідження, наголосимо, що загальною метою педагогічної практики є оволодіння здобувачами сучасними методами, формами освітньої діяльності у ЗДО, формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час педагогічної діяльності, виховання інтересу до професії, любові до дітей, потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності, вивчення та використання передового, новаторського педагогічного досвіду.

Детальне вивчення програм практики показало, що, не зважаючи на актуальність, питання навчання здобувачів основам організації музично-педагогічної взаємодії з вихованцями у ході проведення ранкової гімнастики, на прогулянках, на музичних заняттях, у гуртковій роботі та інших формах активності, не виокремлюється у спеціальне завдання практики. Увага в освітньому процесі зазвичай акцентована на відпрацюванні музично-педагогічних умінь самих здобувачів (володіння грою на музичному інструменті, знайомство зі спектром дитячих музичних творів, розвиток творчих якостей здобувачів, їх вміння доносити зміст та красоту музичного твору до вихованців, організовувати музично-педагогічну діяльність дошкільників), під час проходження практики майбутніх фахівців не звертають належної уваги на озброєння їх навичками встановлювати та підтримувати контакт з дитячим колективом, залучати до спільної роботи дезадаптованих дітей, використовувати потенціал музично-педагогічної взаємодії для розвитку талантів та обдарувань дітей, навчання їх прийомам самоорганізації. Це й пояснює у цілому доволі низький рівень здатності до організації музично-педагогічної взаємодії здобувачів як денної, так і заочної форм навчання. Хоча у здобувачів заочної форми ці показники навіть дещо вищі.

Зважаючи на це, упродовж практики ми здійснювали інформаційно-методичну підтримку практикантів щодо організації поліфункціональної музично-педагогічної взаємодії з дітьми з метою успішного виконання ними усіх завдань, передбачених програмою практики. Так, консультували здобувачів вищої освіти, доносячи думку, що в процесі професійної підготовки, насамперед у ході педагогічної практики, їм необхідно проявляти й розвивати особистісні та професійні характеристики, правила та принципи діяльності й спілкування, що забезпечить встановлення позитивного педагогічного контакту з дітьми, використовуючи засоби музичного мистецтва у різних формах роботи з дошкільниками (музичне знайомство, музичні ігри на згуртування колективу, прийоми розв'язання та попередження конфліктів засобами музичного мистецтва, зняття напруги у спілкуванні, використання прийомів рекреаційного впливу музики та багато іншого).

Серед корисних для практичного встановлення контакту з дітьми порад, такі, рекомендовані вченими, як: побудова позитивних емоційно забарвлених взаємовідносин з вихованцями; демонстрація впевненості, підтримки та володіння ситуацією при будь-яких несприятливих обставинах; постійне намагання за допомогою гумору зняти напругу; ентузіазм і творчість у проведенні й підготовці занять; виявлення послідовності у своїх вимогах, справедливості, поважного і рівного ставлення до дітей [9, с.24]. Доречним є також повсякчасне використання засобів музичного мистецтва для реалізації різних форм активності дітей, застосування майбутніми вихователями музично-педагогічних вмінь (співу, гри на музичних інструментах, почуття ритму тощо) при організації занять, на прогулянках тощо. Спостерігаючи за роботою здобувачів освіти на базах педагогічної практики, ми переконалися у дієвості зазначених порад й доречності використання у процесі встановлення контакту з дітьми музично-педагогічних засобів.

За результатами педагогічних практик здобувачі вищої освіти готували доповіді, з якими виступали на підсумковій онлайн-конференції. У ході конференції були проаналізовані та обговорені здобутки та труднощі, які виникали під час практики. Проаналізувавши їх зміст методом експертних оцінок, встановили, що ті із здобувачів, які мали досвід спілкування і порозуміння з дітьми дошкільного віку й прислуховувалися до наданих їм порад, легше встановлювали контакт з групою, більш якісно керували дитячою активністю, виявляли здатність творчо використовувати музично-педагогічні заходи заохочення дітей до різних форм діяльності у ЗДО. Загалом практиканти відзначили у своїх звітах і виступах на підсумковій онлайн-конференції, що участь у практичних формах роботи забезпечила поглиблення ними знань та практичних умінь щодо організації взаємодії, зокрема й музично-педагогічної з дітьми дошкільного віку.

Висновки. У цілому, зазначимо, що поліфункціональна музично-педагогічна взаємодія є основою для встановлення майбутнім вихователем контакту з вихованцями ЗДО, вирішення їхніх психолого-педагогічних проблем, сприяння розвитку творчості у процесі музичного виховання дошкільників. Підготовка майбутнього фахівця до такої взаємодії передбачає не лише озброєння його музично-педагогічними знаннями та уміннями, наявність творчих якостей, а й спеціальне навчання прийомам музично-педагогічної взаємодії з дітьми.

Майбутнім вихователям ЗДО у процесі практичної організації музично-педагогічної діяльності у дитячому колективі необхідно виходити з розуміння того, що тільки в процесі педагогічно організованої взаємодії педагога з дитиною, групою, колективом реалізується потреба особистості в спілкуванні, взаєморозумінні, визнанні та самореалізації, що створює сприятливий ґрунт для розвитку творчих здібностей дошкільника. При цьому музичне мистецтво надає особливо широкий спектр можливостей для організації вихователем різних форм такої взаємодії (музично-педагогічних ігор, забав, вправ, свят, творчих

справ тощо). Через музику та спів вихователь може ефективно налагоджувати спілкування з дітьми, організовувати їх спільну діяльність (співати та прослуховувати музику можна й під час спільної праці, фізкультурних занять, рекреативної діяльності), знаходити шляхи розв'язання конфліктів, зняття напруги у стосунках, залучати до колективу дезадаптованих дітей тощо.

Зазначимо, що практичне навчання майбутніх вихователів ЗДО прийомам організації педагогічної взаємодії з дитячим колективом в процесі музичного виховання залишається актуальною та не вирішеною сьогодні науково-практичною проблемою, що потребує методологічної розробки та пошуку способів практичного вирішення.

Література:

1. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року від 19 грудня 2019 р. / Сайт МОН України. URL: <http://surl.li/muuu> (дата звернення: 1.02.2022).
2. Проєкт Концепції розвитку дошкільної освіти: станом на 3 липня 2020 року. URL:: <http://crd5.sadok.zt.ua/konczepczyia-rozvytku-doshkilnoyi-osvity/> (дата звернення: 01.02.2022)
3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2020. 79 с.
4. Яковина Т. Педагогічна взаємодія: ретроспективний аналіз та сучасний стан проблеми. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С.487-490.
5. Нечай С.П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04 / Нац. Пед. Ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 493 с.
6. Недискримінаційне вчителювання: путівник для освітян / О. Андрусик, та ін. Київ-Харків, 2021. 55 с.
7. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. №4. С. 64-74.
8. Кузнецова О.О. Теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.02 / Нац. Пед. Ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 493 с.
9. Вавілова Л. Роль особистісних якостей у професійній діяльності сучасного педагога. *Використання гуманітарних ресурсів для розвитку засад психологічного здоров'я в закладі освіти* : зб. матеріалів обласної наук.-практ. Інтернет-конф. Черкаси, 19-23 лют. 2018 р. Черкаси: КНЗ ЧОПОПП ЧОР, 2018. 136 с.
10. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
11. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: Академія, 2014. 368 с.

References:

1. Stratehichnyi plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2024 roku [Strategic action plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2024] (2019, December 19). *mon.gov.ua*. (n.d.). Retrieved from: <http://surl.li/muuu> [in Ukrainian].
2. Proiekt Kontseptsii rozvytku doshkilnoi osvity: stanom na 3 lypnia 2020 roku [Draft Concept of Preschool Education Development: as of July 3, 2020]. (n.d.). *crd5.sadok.zt.ua*. Retrieved from: <http://crd5.sadok.zt.ua/konczepczyia-rozvytku-doshkilnoyi-osvity/> [in Ukrainian].
3. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031]. (2020). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [in Ukrainian].
4. Yakovyshyna T. (2011). Pedahohichna vzaiemodiia: retrospektyvnyi analiz ta suchasnyi stan

problemy [Pedagogical interaction: retrospective analysis and the current state of the problem]. *Nauka i osvita – Science and education*, 4, 487-490 [in Ukrainian].

5. Nechai S.P. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do polifunktsionalnoho zastosuvannia muzyky v audialnomu rozvytku doshkilnykiv [Theory and practice of preparing future educators for the multifunctional use of music in the audio development of preschoolers] *Doctor's thesis*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Andrusyk O., Drozhzhyna T., Elkin O., Marushchenko O., Masalitina O., Rakytska I. et al. (2021) *Nedyskryminatsiine vchyteliuvannia: putivnyk dlia osvitian [Non-discriminatory teaching: a guide for educators]*. Kyiv-Kharkiv: HO «EdKemp Ukraina», Fond OON u haluzi narodonaselennia v Ukraini, UNFPA [in Ukrainian].

7. Dehtiarova H. (2013) *Pedahohichna vzaiemodiia u konteksti yakisnoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u PTNZ [Pedagogical interaction in the context of high-quality professional training of specialists in vocational schools]*. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, 4, 64-74 [in Ukrainian].

8. Kuznetsova O.O. (2020). *Teoriia ta praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do prosvitnytskoi roboty zi shkoliaramy [Theory and practice of methodical preparation of future teachers of music art for educational work with schoolchildren]*. *Doctor's thesis*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

9. Vavilova L. (2018). *Rol osobystisnykh yakosteï u profesiinii diïalnosti suchasnoho pedahoha [The role of personal qualities in the professional activity of a modern teacher]*. T.B. Artemenko (Eds.), *Vykorystannia humanitarnykh resursiv dlia rozvytku zasad psykholohichnoho zdorovia v zakladi osvity – Use of humanitarian resources to develop the foundations of mental health in an educational institution: materials of the regional scientific-practical Internet conference* (pp. 22-25), Cherkasy: KNZ ChOIPOPP ChOR [in Ukrainian].

10. Kovaliv Yu. I. (Ed.). (2007) *Literaturoznavcha entsyklopediia [Literary encyclopedia]* (Vols. 1-2). Kyiv : VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

11. Kocherhan M. P. (2014) *Vstup do movoznavstva [Introduction to Linguistics]*. Kyiv: «Akademiia» [in Ukrainian].

УДК 373.3.015.31:613.955]303.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-278-287](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-278-287)

Замрозович-Шадріна Світлана Романівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел.: (0342) 57-01-12, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

Анотація. У статті піднято проблему дослідження культури здоров'я. Зазначається, що здоровий спосіб життя як ефективний засіб збереження й зміцнення здоров'я повинен трансформуватись у більш високий якісний рівень – культуру здоров'я. Проблема формування культури здоров'я та основ здорового способу життя особливо актуальна для молодшого шкільного віку, оскільки в цей період відбувається становлення власної програми життєдіяльності. Акцентується, що поняття «культура здоров'я» є багаторівневою освітою, охоплює майже всі сторони життя людини і є важливою складовою її загальної культури, обумовленої матеріальним і духовним середовищем життя та діяльності суспільства. Розглянуто принципи, структурні компоненти, методи вивчення рівнів культури здоров'я. З'ясовано, що для зміцнення культури здоров'я дошкільників та учнів початкових класів має бути спрямований сучасний навчально-виховний процес, який буде ефективним за таких організаційно-педагогічних умов: індивідуалізація навчально-виховного процесу; організації системи роботи на основі впровадження методичних заходів щодо підвищення рівня професійної компетентності педагогів початкової школи; насичення змісту навчальних предметів і виховних заходів тематикою збереження і зміцнення здоров'я дитини; здійснення моніторингу навчально-виховного процесу для підвищення рівня, збереження та зміцнення здоров'я.

Наголошується, що тільки при цілеспрямованій діяльності держави, органів освіти та сім'ї можна забезпечити формування фізично, психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті, високо ерудованої та культурної, яка має гуманістичний світогляд і гуманістичні якості, поважає батьків, інших людей, які її оточують, із сформованою культурою здоров'я та веде здоровий спосіб життя.

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, особистість.

Svitlana Zamrozevych-Shadrina Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor at the department of professional methods and technologies of Primary Education Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine, Ivano-Frankivsk, Shevchenko St., 57, tel.: (0342) 57-01-12, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>

THEORETICAL ASPECT OF HEALTH CULTURE STUDY

Abstract. The problem of research of culture of health is considered in the article. It is noted that a healthy lifestyle as an effective means of maintaining and promoting health must be transformed into a higher quality level - a culture of health. The problem of forming a culture of health and the foundations of a healthy lifestyle is especially relevant for primary school age, because during this period is the formation of their own life program. It is emphasized that the concept of "health culture" is a multilevel education, covers almost all aspects of human life and is an important component of its overall culture, due to the material and spiritual environment of life and society. The principles, structural components, methods of studying the levels of health culture are considered. It was found that to strengthen the culture of health of preschoolers and primary school students should be directed to the modern educational process, which will be effective in the following organizational and pedagogical conditions: individualization of the educational process; organization of the system of work on the basis of the introduction of methodological measures to increase the level of professional competence of primary school teachers; saturation of the content of subjects and educational activities with the theme of preserving and strengthening the health of the child; monitoring the educational process to improve, maintain and promote health.

It is emphasized that only with purposeful activities of the state, education and family can ensure the formation of physically, mentally, socially, morally healthy person with a high level of civic responsibility, ready to choose their own place in life, highly erudite and cultural, humanistic worldview and humanistic qualities, respects parents, other people around her, with an established culture of health and leads a healthy lifestyle.

Keywords: health, health culture, healthy lifestyle, personality.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проблема поширення, популяризації та формування здорового способу життя набуває особливої актуальності, оскільки соціально-економічна перебудова в Україні, глобальна економічна криза, погіршення побутових, екологічних, гігієнічних, психологічних умов, демографічна ситуація негативно впливає на стан здоров'я дитячого та дорослого населення.

Статистичні дані свідчать про зростання останні 10 років захворюваність серед дітей України на 20%, поширеність хронічних захворювань в 2,87 рази, на 22,9% збільшився контингент дітей-інвалідів. Найбільш поширеними є хвороби

ендокринної системи (збільшенням в 3,5 рази), хвороби крові та кровотворних органів (в 2,8 рази), хвороби системи кровообігу (в 1,8 рази), хвороби сечостатевої системи (в 1,0 рази), вроджені вади розвитку зросли на 77,6% хвороби нервової системи – на 43,4% [6; 9; 11]. Залишається високою загальна захворюваність дітей.

Дослідження сучасних вчених А.Лебединець (2009); В.Сутулова (2009); Є. Приступок (2011) та ін. засвідчують, що до школи приходить велика група дітей з відхиленнями в стані здоров'я, 40% з них мають хронічну патологію. Неблагополучна картина спостерігається і серед дітей шкільного віку. Лише 2,8% дітей можна віднести до групи здорових, 34% дітей мали функціональні відхилення в різних органах і системах організму, а у 64,5% дітей були виявлені хронічні захворювання. Причому хронічна патологія зростала від 1-го (41%) до 11-го класу (64%). Слід відмітити, що серед патологій перші місця займають захворювання носоглотки (73%), захворювання органів травлення (64,5%), хвороби ендокринної системи (55%) [8; 11; 12; 13; 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми здоров'я на методологічному, теоретичному й практичному рівнях узагалі й формування культури здоров'я зокрема, висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях філософів і культурологів: В.Вернадського, В.Казначеева, В.Климової, В.Скуміна, Є.Спіріна, Т.Фролова та ін.; психологів: В.Леві, А.Маслоу та ін.; медиків: М.Амосова, Г.Апанасенка, В.Войтенка, Р.Герберда, Ю.Лисицина, І.Мільман, І.Муравова, В.Петленка, Л.Попової та ін.; педагогів-класиків: Я.Коменського, Дж.Локка, А.Макаренка, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.; сучасних педагогів: С.Васильєва, С.Волкової, О.Дубогай, Л.Жаліло, Н.Москаленко, В.Оржеховської, Г.Презлятої, Л.Татарнікової, Г.Шевченко та ін.; валеологів: Ю.Андреева, Т.Бойченко, Б.Болотова, І.Брехмана, М.Гончаренко, В.Зайцева, П.Іванова, В.Лободіна, Г.Малахова, І.Невмивакіна, В.Салбанова, Т.Тихоплава; культура здоров'я: В.Бабич, В.Горашук, Г.Долинський, Ю.Драгнєв, С.Кириленко, Г.Кривошеєва, В.Скумин та інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття «культура здоров'я» в науковій літературі та аналіз його змісту.

Виклад основного матеріалу. Турбота про здоров'я та його зміцнення є природною потребою культурної людини. На сьогодні, як стверджують провідні фахівці медичної валеології, щоб бути здоровим, здорового способу життя вже недостатньо. Здоровий спосіб життя як ефективний засіб збереження й зміцнення здоров'я повинен трансформуватись у більш високий якісний рівень – культуру здоров'я. Проблема формування культури здоров'я та основ здорового способу життя особливо актуальна для молодшого шкільного віку, оскільки в цей період відбувається становлення власної програми життєдіяльності. Це зумовило потребу перетворення навчальних закладів різного типу на школи сприяння здоров'ю, яке почалося в 1995 р. із приєднання України до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння

здоров'ю». Проведення організаційної роботи в цьому напрямі, Всеукраїнського конкурсу на кращу концептуальну модель шкіл сприяння здоров'ю, що було започатковано у 2002 р., привели до розширення мережі подібних закладів в Україні. Але теоретичні й практичні навчання культури здоров'я в загальноосвітніх закладах ще недостатньо розроблені, хоча проекти концепції культури здоров'я, авторські програми факультативних занять заслуговують на увагу.

Термін «культура здоров'я» та його характеристика розглядаються різними авторами неоднозначно.

Даний термін був введений філософом В.К. Климовою в 80-роках, але саме значення цього поняття не було представлено.

«Культура здоров'я» в роботах українських дослідників використовується не часто, але в роботах іноземних дослідників досить широко використовується.

Наукові дослідження, наші спостереження засвідчують, що формування культури здоров'я школярів в області педагогічної, культурологічної та валеологічної освіти і виховання страждають фрагментарністю і не дають можливості представити цілісну картину наукових поглядів на цю проблему, тому аналіз існуючих підходів до формування культури здоров'я є актуальним.

Оскільки поняття «Культура здоров'я» є багаторівневою освітою, охоплює майже всі сторони життя людини і є важливою складовою її загальної культури, обумовленої матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, то виділяють критерії культури здоров'я і методи вивчення рівнів культури здоров'я особистості. О. Ахвердова і В. Магін розглядають феномен «культури здоров'я», як інтеграційну особистісну освіту, що є вираженням гармонійності, багатства та цілісності особистості, універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, а також здібності до творчої та активної освіти, що є вираженням гармонійності, багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, а також здатності до творчої і активної життєдіяльності [1]. Автори вводять поняття «культура здоров'я», а також вводять критерії, за якими виявляють наявність культури здоров'я. Універсальної методики вивчення культури здоров'я в науці не розроблено, тому вчені пропонують використати методи, що дозволяють вивчити кожен компонент окремо від цієї інтеграційної освіти.

Спробуємо систематизувати і оцінити безліч чинників, що впливають на культуру здоров'я. Різні автори вводять свої класифікації і виділяють наступні принципи культури здоров'я :

Перший принцип – механізм «збереження здоров'я», проявляється в соціальній захищеності громадян, що гарантують їм відносне матеріальне благополуччя, медичні послуги, соціальне забезпечення і т.д.

Другий принцип – «підвищення резервів здоров'я», слід пов'язувати з соціальною активністю громадян, з правами громадян на вільний прояв своїх біологічних і соціальних можливостей і їх втіленням в життя.

Третій принцип – установка на здоров'я не з'являється у людини сама собою, а формується в результаті педагогічного впливу, тому в структурі

валеологічного забезпечення життєдіяльності особливе значення набуває педагогічний або виховний компонент, суть якого полягає в «навчанні здоров'ю з раннього віку». Тому основним компонентом є здоров'я підростаючого покоління і, насамперед, здоров'я дітей в процесі їхнього розвитку і дорослішання. Така оцінка показує наскільки особистість усвідомлює здоров'я та культуру як загальнолюдські цінності, свій зв'язок з навколишнім світом і людьми, свої дієво-вольові якості.

Структурними компонентами культури здоров'я є:

1. *Когнітивно-мотиваційний* (когнітивний критерій). Показники:

1. Розуміння сутності культури здоров'я.
2. Поповнення об'єму знань про духовне, психофізичне та соціальне здоров'я особистості.
3. Усвідомлення здоров'я і культури як загальнолюдських цінностей

2. *Когнітивно-мотиваційний* (мотиваційний критерій). Показники:

1. Усвідомлення проектування життєвих прагнень, які визначають *modus Vivendi* – спосіб життя.

2. Валеологічну поведінку, яка обумовлює здоровий спосіб життя.

3. *Емоційний* (емоційний критерій). Показники:

1. Емоційна стійкість.
2. Подолання труднощів і психічних станів на емоційно-позитивному фоні.

4. *Когнітивно-вольовий*:

а) комунікативно-діяльнісний критерій. Показники:

1. Наявність та об'єм знань з культури спілкування.
2. Прояв комунікативної толерантності.
3. Пошукова активність.
4. Задоволення оптимального рухового режиму.

б) вольовий критерій. Показники:

1. Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання.
2. Вольова регуляція поведінки, подолання труднощів у досягненні поставленої мети.

Методи вивчення рівнів культури здоров'я:

1. Когнітивно-мотиваційний. Мета вивчення:

1. Встановлення розуміння сутності культури здоров'я.
2. Визначення положення здоров'я та культури в ієрархії життєвих цінностей.

3. Встановлення особистісного відношення студентів до здорового способу життя.

Методи вивчення: анкетування, ранжування.

2. Емоційний. Мета вивчення:

Визначення емоційного фону життя особистості.

Методи вивчення: тестування, метод експертних оцінок.

3. Когнітивно-вольовий. Мета вивчення:

1. Визначення рівня загальної комунікативної толерантності особи.
2. Визначення розвиненості вольових якостей особи необхідних для свідомого подолання труднощів, які виникають.

Методи вивчення: тестування, самооцінка, педагогічне спостереження.

В.Бароненко також вважає, що культура здоров'я – найважливіша складова загальної системи культури [2], а В.Горашук розглядає формування культуру здоров'я школярів як умову внутрішнього духовного становлення особи [5].

Культуру здоров'я слід розуміти як сукупність знань філософського, педагогічного, психологічного, медичного спрямувань, що збагачує духовне, психічне, фізичне життя індивіда, формує особисте ставлення до здоров'я та життєдіяльності, допомагає людині осмислювати парадигми буття.

Культура здоров'я є важливим компонентом загальної культури людини, який обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення її здоров'я [5].

Культура здоров'я – це система світоглядних настанов, переконань, життєвих цінностей, основою яких є знання про здоров'я, що зумовлює свідоме, відповідальне, ціннісне ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я оточуючих та довкілля, формує стереотип мислення, поведінки та діяльності, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дитини [10, с. 40].

Прагнення дитини до самовдосконалення та самопізнання, поважне ставлення до себе, як до особистості є елементом культури здоров'я. Таким чином культура здоров'я – це знання методик із зміцнення та укріплення організму в цілому, що допомагають особистості бережливо відноситись до власного здоров'я. Знання резервних можливостей організму (фізичних, психічних, духовних) і вміння їх правильно застосовувати визначають рівень культури здоров'я [4, с. 23].

Як духовна проблема, культура здоров'я є об'єктом виховання; як фізична проблема – є фактором засвоєння дійсності; як психологічна проблема – процесом розвитку особистості, її потреб, мотивацій, ставлень, тому для формування культури здоров'я учнів початкових класів потрібна організована спільна діяльність всіх учасників навчально-виховної роботи (учнів, вчителів, батьків) та їхня загальна готовність до цього процесу [16, с. 15].

Викликає інтерес трактування О. Кучерявого про сутність поняття «культура здоров'я», який розглядає її складову частину загальної культури молодшого школяра, що має здатність до організації творчого процесу, власних духовно-моральної, психічної та фізичної сфер на основі внутрішнього прийняття психолого-педагогічних знань в сфері самовиховання [7, с. 124].

Зміст культури здоров'я включає в себе три компоненти:

1. інтелектуальний – знання в галузі валеології, організації здорового способу життя, збереженні та зміцненні здоров'я;
2. емоційно-цілісний – активне позитивне відношення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя;
3. дієво-практичний – застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя.

Деякі автори вводять термін детермінанти культури здоров'я, маючи на увазі під ним безліч факторів, що обумовлюють здоров'я людини і класифікують їх по групах:

Біологічні фактори (зокрема, генетичні).

- Фізичне середовище (фактори зовнішнього середовища).

- Соціальне середовище (середовище , у якому зростають діти , умови життя , починаючи з раннього віку, навчання здоров'ю).

Індивідуальний спосіб життя (виключення негативних впливів, наприклад, паління і вживання алкоголю, адекватне харчування, особиста гігієна, фізична культура, режим праці та відпочинку та ін.).

- Служба здоров'я (підвищення мотивації здорової поведінки).

Інші автори пропонують оцінювати різні складові культури здоров'я. Зокрема:

- Фізична (фізична активність, фізичне благополуччя, фізичні обмеження, наявність або відсутність вимушеного перебування в ліжку).

- Психічна (психологічне благополуччя, контроль поведінкових і емоційних реакцій, пізнавальне функціонування, наявність або відсутність занепокоєння та депресії).

- Соціальна (контакти з людьми, соціальні ресурси).

Рольова (рольове функціонування, тобто свобода у виконанні звичних ролей вдома, в школі).

Основне протиріччя в тому, що накопичений методологічний і методичний матеріал не став надбанням широких верств населення, і дітей, які мають низький рівень знань про фізичну культуру, загалом, так і про здоровий спосіб життя зокрема.

Найімовірніше, для збереження і зміцнення здоров'я в сучасній українській культурі та в суспільстві в цілому не сформована в свідомості мотивація здорового способу життя. З точки зору психологів, соціологів, педагогів, постіндустріальне суспільство характеризується переважанням цінностей особистої індивідуальності над державними цінностями. Покоління ж батьків дітей виховувалось у суспільстві, де державні цінності переважали над особистими, що виключило культуру здоров'я з свідомості, як вищу особистісну мотивацію, бо формування культурни на рівні свідомості та самосвідомості відбувалося на користь вищих інтересів держави. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується складними соціально-економічними змінами, які ведуть за собою зміну моральних і життєвих основ людей різної статі та віку. Все частіше та частіше спостерігається в даному зв'язку розрив між матеріальним добробутом людей. У даному зв'язку найуразливішою і незахищеною соціальною категорією є діти. Молодий і ще не сформований ні у фізичних, ні в моральних відносинах індивідуум є найбільш піддатливим впливам для багатьох соціальних відхилень. І якщо соціальні відхилення контролюються державою, то руйнування індивідуального здоров'я підростаючого покоління, на жаль, поки що не стало предметом державного втручання. Розглядаючи культуру як один з чинників здоров'я, В.Семенов вважає, що культурна людина не може дозволити собі хворіти; отже, високий рівень захворюваності населення (особливо такими хронічними

захворюваннями як атеросклероз, ішемічна хвороба серця, діабет ін.), зростання кількості осіб з надмірною масою тіла, а також таких, які палять, вживають алкоголь, є показником низького рівня їх культури [15].

І.Брехман зазначає, що досить часто люди, незважаючи на загальну обізнаність хворіють на ті хвороби, для профілактики яких достатньо вести здоровий спосіб життя, щоб задіяти великі резерви фізичного і психічного здоров'я, якими вони володіють для збільшення тривалості активного і щасливого життя підростаючого покоління [3].

Аналіз теоретичних досліджень показав, що в науковій літературі не сформувався однозначного підходу у визначенні основних понять проблеми культури здоров'я: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здорового способу життя. Аналіз сучасних досліджень дозволив систематизувати та оцінити фактори, що впливають на культуру здоров'я, диференціювати та охарактеризувати компоненти культури здоров'я.

Разом з цим слід зазначити, що не зважаючи на те, що останніми роками органи освіти стали більше уваги приділяти цій проблемі, ефективна реалізація ідей формування культури здоров'я життя можлива за умови раціонального використання фінансових, технологічних, матеріальних, інтелектуальних та інших ресурсів держави. Лише при цілеспрямованій діяльності держави, органів освіти, сім'ї можна забезпечити формування фізично, психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті, високо ерудованої та культурної, яка має гуманістичний світогляд і гуманістичні якості, поважає батьків, інших людей, які її оточують, із сформованою культурою здоров'я та веде здоровий спосіб життя.

Висновки. Розкриття теоретико-методичних основ культури здоров'я, його компонентного складу і рівня знань про навички збереження і зміцнення здоров'я дасть можливість для більше глибокого осмислення даного явища, виявлення проблем, які заважають прилученню дітей до здорового способу життя.

Подальші дослідження передбачають проводитись в напрямі вивчення інших проблем культури здоров'я.

Література:

1. Ахвердова О. А., Магин В.А. К исследованию феномена «Культура здоровья» в области профессионального образования. Теория и практика физической культуры. 2002. № 9. С. 5–7.
2. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Культура здоров'я студента. Рапопорт. Екатеринбург, 2003. 224 с.
3. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. Ленинград, 1987. 125 с.
4. Волинець О.В. Школа культуры здоров'я. Початкове навчання та виховання. Харків: Основа, 2013. №11. С. 18–24.
5. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика): монография. Луганск: Альма-матер, 2003. 376 с.
6. Куценко В. І. Здоров'я нації як стратегічний ресурс держави. Вісник НАН України. 2009. № 6. С. 44-51.
7. Кучерявий О. Г. Культура здоров'я як цілісна властивість особистості й складова

частина її загальної культури. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2011. № 9-10. С. 121-126.

8. Лебединець Н. В. Гігієнічна оцінка умов, режимів та організації навчально-вихованого процесу за різних педагогічних технологій як фактор впливу на здоров'я школярів. Довкілля та здоров'я. 2009. № 2. С. 65-68.

9. Неделько В. Здоровье школьника. «Половине школьников физкультура не по силе». 7'я. 2010. №3 (476). С. 5.

10. Нікітенко О. Формування культури здоров'я молодших школярів шляхом впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій. Початкова школа. 2018. № 1. С. 36–40.

11. Приступа Е. Завышенные нормативы или слабые дети? [Електронний ресурс]. Зеркало недели. Україна. 2011. № 9, 11 марта. Режим доступа: <https://zn.ua/gazeta/archive>.

12. 80. Про заходи щодо вдосконалення роботи з фізичного виховання та збереження здоров'я школярів в навчальних закладах України : Наказ Міністерства освіти і науки України № 956 від 22.10.2008 р. [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0718290-05#Text>

13. Про затвердження Міжгалузевої Комплексної програми «Здоров'я нації на 2002-2011 роки» : Постанова Кабінету Міністрів України № 14 від 10 січня 2002 р. [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/14-2002-%D0%BF#Text>.

14. Про рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя» : Постанова Верховної Ради України від 03.02.2011 р. [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2992-VI#Text>.

15. Семенов В.С. Культура и развитие человека. Вопросы философии. 1982. № 4. С. 15–29.

16. Система роботи школи щодо збереження здоров'я учнів / [Г. Сліченко, Г. Серцева, Н. Пахомова, О. Левкович]. Початкова школа. 2009. № 2. С. 33-39.

References:

1. Akhverdova O. A., Mahyn V.A. K yssledovanyiu fenomena «Kultura zdorovia» v oblasti professyonalnoho obrazovanyia [To study the phenomenon of "Culture of Health" in the field of vocational education]. Teoryia y praktyka fyzycheskoï kultury. 2002. № 9. S. 5–7. [in Ukrainian].

2. Baronenko V.A., Rapoport L.A. Kultura zdorovia studenta [Student health culture]. Rapoport. Ekaterynburh, 2003. 224 s. [in Russian].

3. Brekhman Y.Y. Vvedeniye v valeolohiyu – nauku o zdorove [Introduction to valeology - the science of health]. Lenynhrad, 1987. 125 s. [in Russian].

4. Volynets O.V. Shkola kultury zdorov'ia [School of Health Culture]. Pochatkove navchannia ta vykhovannia. Kharkiv: Osnova, 2013. №11. S. 18-24. [in Ukrainian].

5. Horashchuk V.P. Formyrovanye kultury zdorovia shkolnykov (teoryia y praktyka) [Formation of school health culture (theory and practice)]: monohrafiya. Luhansk: Alma-mater, 2003. 376 s. [in Ukrainian].

6. 53 Kutsenko V. I. Zdorovia natsii yak stratehichnyi resurs derzhavy [The health of the nation as a strategic resource of the state]. Visnyk NAN Ukrainy. 2009. № 6. S. 44-51. [in Ukrainian].

7. Kucheriavyy O. H. Kultura zdorovia yak tsilisna vlastyvist osobystosti y skladova chastyna yii zahalnoi kultury [The culture of health as a holistic property of the individual and an integral part of his general culture]. Naukovyi visnyk Pivdenoukraiynskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. 2011. № 9-10. S. 121-126. [in Ukrainian].

8. Lebedynets N. V. Hihienichna otsinka umov, rezhymiv ta orhanizatsii navchalno-vykhovanooho protsesu za riznykh pedahohichnykh tekhnolohii yak faktor vplyvu na zdorovia shkoliariv [Hygienic assessment of conditions, regimes and organization of the educational process with different pedagogical technologies as a factor influencing the health of students]. Dovkillia ta zdorovia. 2009. № 2. S. 65-68. [in Ukrainian].

9. 64.Nedelko V. Zdorove shkolnyka. «Polovynе shkolnykov fyzkultura ne po syle» [Schoolboy's health. "Half of schoolchildren can not do physical education"]. 7ia. 2010. №3 (476). S. 5. [in Ukrainian].
10. Nikitenko O. Formuvannia kultury zdorov'ia molodshykh shkoliariv shliakhom vprovadzhennia zdorov'iazberezhuvalnykh osvitnikh tekhnolohii [Excessive standards or weaker children?]. Pochatkova shkola. 2018. № 1. S. 36-40. [in Ukrainian].
11. 78.Prustupa E. Zavyshennyye normatyvy yly slabne dety? [Inflated standards or weaker children] [Elektronnyi resurs]. Zerkalo nedely. Ukraina. 2011. № 9, 11 marta. Rezhym dostupa: <https://zn.ua/gazeta/archive>. [in Ukrainian].
12. 80.Pro zakhody shchodo vdoskonalennia roboty z fizychnoho vykhovannia ta zberezhennta zdorovaia shkoliariv v navchalnykh zakladakh Ukrainy [About measures for improvement of work on physical education and preservation of health of schoolboys in educational institutions of Ukraine]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 956 vid 22.10.2008 r. [Elektronnyi resurs]. Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0718290-05#Text>. [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennia Mizhhaluzevoi Kompleksnoi prohramy «Zdorovia natsii na 2002-2011 roky» [About measures for improvement of work on physical education and preservation of health of schoolboys in educational institutions of Ukraine]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 14 vid 10 sichnia 2002 r. [Elektronnyi resurs]. Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/14-2002-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
14. Pro rekomendatsii parlamentskykh slukhan pro stanovyshe molodi v Ukraini «Molod za zdorovy sposib zhyttia» [Про рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя»]: Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 03.02.2011 r. [Elektronnyi resurs]. Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2992-VI#Text>. [in Ukrainian].
15. Semenov V.S. Kultura y razvytye cheloveka. Voprosy fylosofyy [Culture and human development]. 1982. № 4. S. 15–29. [in Ukrainian].
16. Systema roboty shkoly shchodo zberezhennta zdorovia uchniv [The system of the school's work to preserve the health of students]/ [H. Slichenko, H. Sertseva, N. Pakhomova, O. Levkovich]. Pochatkova shkola. 2009. № 2. S. 33-39. [in Ukrainian].

УДК 37.017.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-288-295](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-288-295)

Іванченко Леонід Петрович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84100, <https://orcid.org/0000-0001-9136-4130>

Іванченко Світлана Григорівна старший викладач кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84100, <https://orcid.org/0000-0002-1008-1436>

ПЕДАГОГІЧНА ПЛОЩИНА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Анотація. Кардинальні зміни у всіх сферах суспільного життя українського суспільства протягом XX та XXI століть спричинили руйнування традиційних зв'язків, призвели до спотворення історичної та культурної ідентичності. Україна на сучасному етапі потребує формування та розвитку національно-патріотичної ідеї, що консолідує національну еліту. Фундаментом національно-патріотичної ідеї має стати позитивне сприйняття свого історичного минулого, осмислення самотутніх національних традицій і звичаїв. Усвідомлення цієї ідеї суспільством передбачає реформування та впровадження інновацій в системі освіти, у тому числі університетської. Проблема реалізації цього завдання пов'язана з недоліками актуальної системи національно-патріотичного виховання. Суспільні кризи негативно вплинули на свідомість народу і на державному рівні було взято до уваги необхідність засобами освіти, культури та мистецтва вирішувати питання щодо виховання патріотизму та громадянськості як основи єднання суспільства та зміцнення держави.

Патріотизм як фундаментальне, соціальне, культурне, суб'єктне співвідношення інтересів особистості, колективу, суспільства та держави до умов свого існування передбачає високу взаємну відповідальність за стабільність та безпеку. У цих умовах конкретна людина бажає власного благополуччя через попит на благополуччя у суспільстві, колектив прагне стабільності у професійно-продуктивному просторі. Суспільство зацікавлене у здоров'ї, соціальній успішності населення. Держава зацікавлена у консолідованому конкурентоспроможному суспільстві, цілісності та національній безпеці. Забезпечення такої єдності та гармонії - головна умова формування нової основи патріотизму народного життя, що передбачає поступове та природне включення у здійснення реформ всього народу,

мобілізацію соціального потенціалу населення на основі єдності особистих, колективних, суспільних та державних інтересів.

Сучасний патріотизм виконує нові функції: захисту країни не лише від ворогів видимих (як це було в історії), але насамперед від рутини, застою, деградації суспільства. Цей захист означає не створення бар'єру у спілкуванні з сучасним світом, а насамперед усвідомлення власного відставання від нього, необхідності ліквідації цього відриву власними силами та ресурсами через консолідацію суспільства, висування таких привабливих для суспільства ідеалів та цілей, які реально можуть бути досягнуті. Він відповідає прагненню країни до модернізації, до різкого підвищення ефективності господарства, до концентрації всіх соціальних сил для прориву вперед і виражає стратегічну позицію у смислових життєвих позиціях особистості, у згуртованості намірів колективу, програмах стабілізації суспільства та політичних інтересах держави.

Ключові слова: педагогіка, виховання, національно-патріотичне виховання, патріотизм, духовність.

Ivanchenko Leonid Petrovych PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical, methodical bases of physical education and rehabilitation at State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», General Batyuk St., 19, Slavyansk, 84100, <https://orcid.org/0000-0001-9136-4130>

Ivanchenko Svitlana Hryhorivna Senior Lecturer of the Department of Theoretical, methodical bases of physical education and rehabilitation at State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», General Batyuk St., 19, Slavyansk, 84100, <https://orcid.org/0000-0002-1008-1436>

PEDAGOGICAL AREA OF NATIONAL-PATRIOTIC IDEAS OF MODERN YOUTH EDUCATION

Abstract. Radical changes in all spheres of social life of Ukrainian society during the XX and XXI centuries have led to the destruction of traditional ties, led to the distortion of historical and cultural identity. At the present stage, Ukraine needs the formation and development of a national-patriotic idea that consolidates the national elite. The foundation of the national-patriotic idea should be a positive perception of its historical past, understanding of original national traditions and customs. Public awareness of this idea involves reforming and implementing innovations in the education system, including university. The problem of realization this task is connected with the shortcomings of the current system of national-patriotic education. Social crises have negatively affected the consciousness of the people and at the state level the need has been taken into account by means of education, culture and art to address issues of patriotism and citizenship as the basis for unity and strengthening the state.

Patriotism as a fundamental, social, cultural, subjective relationship of the interests of the individual, team, society and state to the conditions of their existence implies a high mutual responsibility for stability and security. In these conditions, a particular person wants their own well-being through the demand for well-being in society, the team seeks stability in a professional and productive space. Society is interested in the health and social success of the population. The state is interested in a consolidated competitive society, integrity and national security. Ensuring such unity and harmony is the main condition for forming a new basis of patriotism of people's lives, which involves gradual and natural involvement in the implementation of reforms of the whole nation, mobilization of social potential based on unity of personal, collective, public and state interests.

Modern patriotism performs new functions: to protect the country not only from visible enemies (as it has been in history), but above all from routine, stagnation, degradation of society. This protection does not mean creating a barrier to communication with the modern world, but first of all realizing one's own lag behind it, the need to eliminate this gap with one's own forces and resources through the consolidation of society, promoting such attractive ideals and goals that can be achieved. It corresponds to the country's desire to modernize, to dramatically increase the efficiency of the economy, to concentrate all social forces to break through and expresses a strategic position in the meaningful life positions of the individual, in the unity of team intentions, programs to stabilize society and political interests.

Keywords: pedagogy, education, national-patriotic education, patriotism, spirituality.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни у всіх сферах суспільного життя українського суспільства протягом XX та XXI століть спричинили руйнування традиційних зв'язків, призвели до спотворення історичної та культурної ідентичності. Україна на сучасному етапі потребує формування та розвитку національно-патріотичної ідеї, що консолідує національну еліту. Фундаментом національно-патріотичної ідеї має стати позитивне сприйняття свого історичного минулого, осмислення самобутніх національних традицій і звичаїв.

Усвідомлення цієї ідеї суспільством передбачає реформування та впровадження інновацій в системі освіти, у тому числі університетської. Проблема реалізації цього завдання пов'язана з недоліками актуальної системи національно-патріотичного виховання. Суспільні кризи негативно вплинули на свідомість народу і на державному рівні було взято до уваги необхідність засобами освіти, культури та мистецтва вирішувати питання щодо виховання патріотизму та громадянськості як основи єднання суспільства та зміцнення держави.

У зв'язку з цим є необхідним постає орієнтація системи освіти на національні традиції, специфіку національної культури, педагогіки та філософії українського народу, що характеризується прийняттям постулатів про духовну

сутність людини, про взаємозв'язок віри та знання, визнання морального виховання основною метою освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам національно-патріотичного виховання приділена недостатня увага саме науковців педагогічного спрямування, оскільки ідеї пострадянської доби вже у минулому, сучасні зовнішні виклики підштовхують молодь до самовизначення але достатнього теоретичного підґрунтя для цього заклади освіти не надають. Проблемами викликів сучасності, духовного виховання займалися такі науковці як: Т. Антоненко, М. Чурсін, В. Молодиченко, О. Цибулько та О. Кивлюк. Питаннями духовної безпеки та виховання гармонійної особистості переймається все свої професійне життя дійсний академік НАПН Галина Павлівна Шевченко. Національно-патріотичному вихованню майбутніх вчителів присвячена робота А. Ігнатуші. Разом з тим, дослідженню особливостей втілення педагогічних ідей у національно-патріотичному вихованні сучасної молоді приділено недостатньо уваги.

Мета статті – дослідження особливостей втілення педагогічних ідей у національно-патріотичному вихованні сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогіці національно-патріотичне виховання розглядалося як невід'ємна частина будь-якого виховного процесу. У цьому контексті необхідно звернути увагу на ті основні риси, які лежали в основі національної виховної системи.

Ще за давньої доби в надрах племінних союзів почав закладатись інститут державності, народом вже був накопичений досвід сімейного та народного виховання, які знайомили дитину з навколишнім середовищем, сприяли формуванню у підростаючого покоління почуття прихильності, любові та поваги до рідної землі. Общинний побут виховував сімейні чесноти: лагідні тихі звичаї, довірливість, незвичайна простодушність та добросердя. Саме общинність сприяла розвитку доброзичливості до інших, соборності (тяжіння до єднання з іншими); колективізму (прагнення спільної діяльності); гуманізму (чуйності у відповідь на чуже горе і радість); жертовності (готовності до самопожертви); товариськості, доброзичливості (дотримання общинної моральної норми); совісності (прагнення жити за справедливістю, моральна відповідальність за свою поведінку перед оточуючими); сором'язливості (прагнення уникати поганих вчинків) [2, С. 456].

Характерним для національної свідомості українців є шанобливе ставлення до інших народів. Традиції народної культури, певним чином, увійшли навіть і до радянської системи етичних норм.

У середовищі української діаспори у широкому філософському контексті висвітлювались проблеми загальнолюдських цінностей та ідеали виховання, розроблялися проблеми сутності, сенсу та змісту національно-патріотичного виховання, обмірковувалися його цілі та завдання, аналізувалися можливості різних засобів національно-патріотичного виховання. Ідеї про національну культуру, взаємозв'язок загальнолюдського і національного, національного і

духовного, самобутнє виховання людини є визначальними у розробці теоретичних основ національно-патріотичного виховання.

Відомий філософ та педагог І.О. Ільїн, після революції 1917 року, як і багато інших емігрантів від радянськості, усвідомив причину трагедії і охарактеризував її як «зниження людської духовності». Згодом вся його творчість була спрямована на з'ясування та популяризацію причин революційної кризи, насамперед – на відродження національного духовного буття. Цей головний мотив творчості І.О. Ільїна - духовне відродження - сформував його погляди на систему освіти та виховання в цілому [4, С. 160].

Патріотизм, за І.О. Ільїним, - найвища єдність, спільна діяльність, згуртованість у стані любові до Батьківщини (духовної реальності), є творчим актом духовного самовизначення, узгоджений із святим писанням, тому й Благодатним. Тільки таке тлумачення патріотизму і націоналізму відомий вчений визнає за істину.

Головною метою національно-патріотичного виховання, на думку І.О. Ільїна є формування у молодого покоління національного духовного характеру, сутнісним виразом якого є гармонійно розвинута особистість.

Завданням та засобом національно-патріотичного виховання І.О. Ільїн вважає національне самопізнання - вивчення мови, музики, живопису, архітектури, індивідуальної та церковної молитви, казок, життя святих та героїв, поезії, історії з багатим краєзнавчим матеріалом [4, С. 160].

Патріотизм є складовою частиною національної ідеї України, невід'ємним компонентом вітчизняної науки і культури. Він завжди розцінювався як джерело мужності, героїзму та сили українського народу, як необхідна умова величчя та могутності нашої держави. Ідея національного патріотизму в умовах розвитку країни має вийти на якісно новий рівень трактування та розуміння.

Національна ідея є духовно-моральною та соціальною цінністю. Вона сприяє здійсненню відродження національних цінностей та традицій, сприяє розвитку рівних прав та можливостей кожної особистості, зміцнення родини. Дедалі активніше обговорюється питання загальноукраїнського патріотичного ідеалу. Внаслідок цього виникає необхідність глибшого розуміння сутності «української ідеї», її осмислення у контексті змін, які наявні в українському суспільстві протягом останнього десятиліття, та з урахуванням багатовікового історичного досвіду нашої Батьківщини. Разом з тим, осмислюючи зміст національної ідеї, необхідно пам'ятати, що сучасна Україна - багатонаціональна держава, яка об'єднує велику кількість етносів, які репрезентують різні релігійні конфесії. Національні меншини, одержуючи від української нації економічну, культурну та іншу допомогу, відчуючи військовий захист від ворогів, почати вважати Україну своєю спільною історичною Батьківщиною. Внаслідок чого національна ідея стала спільною для всіх націй, народностей, етнічних та національних груп, що проживають на території України.

Аналіз «національної ідеї» повинен, безумовно, ґрунтуватися на розгляді найважливіших поглядів, положень вітчизняних науковців, особливо тих, які

тією чи іншою мірою висловлювали своє ставлення до патріотизму та проблеми його розвитку у суспільстві. Такі науковці розробляли теоретичні основи патріотизму у зв'язку з «українською ідеєю», у її загальному контексті [1, С. 83]. Саме цим пояснюється та обставина, що низка відмінних ідей, підходів та позицій щодо проблеми патріотизму мають спільну мету.

Розгляд проблеми патріотизму майже завжди перебував під впливом значної кількості опонентів, які у різних формах обмежували можливості її конструктивної та більш ґрунтовної розробки. Ґрунтуючись на духовно-моральному, альтруїстичному підході до розуміння сутності патріотизму, звеличуючи національну культуру ми зможемо позитивно вплинути на патріотичну свідомість українців.

Позиція патріотизму - це прагнення людини до участі в модернізації країни, до різкого підвищення ефективності господарства, до вольової концентрації всіх соціальних сил з метою прогресу, до виходу з апатії, що затяглася, і байдужості до власного сьогодення і майбутнього [5, С. 209]. У цьому контексті можна назвати низку напрямків дослідження феномену патріотизму.

Ми визначаємо шість таких напрямків, в контексті яких можливе єдине та системне визначення феномену патріотизму.

Так, першим напрямком постає піднесено-емоційний рівень, що визначається у найпоширеніших судженнях відносно патріотизму як почуття любові до Батьківщини.

У межах другого напрямку, охарактеризованого нами як діяльнісний рівень, формується розуміння патріотизму як одного з вищих, найбільш значущих для людини почуттів. Ці почуття спонукають особистість, громадянина, групу осіб, націю до активної громадянської позиції, до відповідних вчинків на користь власної Батьківщини.

Третій напрямок характеризує патріотизм як суспільне явище. Зміст та характер цієї ідеї значною мірою обумовлені особливостями історичного розвитку суспільства, держави, політикою власної національної еліти.

Четвертий напрямок репрезентує патріотизм як явище духовного життя суспільства.

П'ятий напрямок характеризує патріотизм власне як патріотизм особистості. Особистість тут сприймається як домінуючий чинник серед інших суб'єктів патріотизму.

Ідеї шостого напрямку тісно пов'язані з ідеями патріотизму особистості. Але на цьому рівні патріотизм визначається як ключовий чинник розвитку особистості, а саме - її духовного розвитку та самовираження.

Формат патріотизму - це етнокультурний, геополітичний, економічний простір України, її потужний потенціал розвитку. Патріотизм у сучасній Україні передбачає відповідну активну соціокультурну та іншу діяльність людини у колективі.

Патріотизм як фундаментальне, соціальне, культурне, суб'єктне співвідношення інтересів особистості, колективу, суспільства та держави до

умов свого існування передбачає високу взаємну відповідальність за стабільність та безпеку [3, С. 125].

У цих умовах конкретна людина бажає власного благополуччя через попит на благополуччя у суспільстві, колектив прагне стабільності у професійно-продуктивному просторі. Суспільство зацікавлене у здоров'ї, соціальній успішності населення. Держава зацікавлена у консолідованому конкурентоспроможному суспільстві, цілісності та національній безпеці. Забезпечення такої єдності та гармонії - головна умова формування нової основи патріотизму народного життя, що передбачає поступове та природне включення у здійснення реформ всього народу, мобілізацію соціального потенціалу населення на основі єдності особистих, колективних, суспільних та державних інтересів.

Сучасний патріотизм виконує нові функції: захисту країни не лише від ворогів видимих (як це було в історії), але насамперед від рутини, застою, деградації суспільства. Цей захист означає не створення бар'єру у спілкуванні з сучасним світом, а насамперед усвідомлення власного відставання від нього, необхідності ліквідації цього відриву власними силами та ресурсами через консолідацію суспільства, висування таких привабливих для суспільства ідеалів та цілей, які реально можуть бути досягнуті. Він відповідає прагненню країни до модернізації, до різкого підвищення ефективності господарства, до концентрації всіх соціальних сил для прориву вперед і виражає стратегічну позицію у смислових життєвих позиціях особистості, у згуртованості намірів колективу, програмах стабілізації суспільства та політичних інтересах держави.

Висновки. Вивчення різних педагогічних підходів є важливим інструментом для вирішення теоретичних проблем національно-патріотичного виховання та дозволяє зробити значний внесок в історію розвитку вітчизняної педагогіки. Відтак, перспективними у подальших дослідженнях видається реалізація теоретичного досвіду у практичній площині, їх аналіз та рекомендації до покращення.

Література:

1. Antonenko T., Chursin M. On the eve of the Future: the Values sign change. *Philosophy and Cosmology*. 2019. № 23. P. 80-89. URL: <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/7> (дата звернення: 15.01.2022).
2. Molodychenko V., Tsybulko O., Makarenko L., Postol O., Lysak I. Pedagogy of Spirituality as a Factor of Sustainable Development of Humanity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. № 13(4). P. 454-468. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/492> (дата звернення: 15.01.2022).
3. Shevchenko H. The Ideal Image of a Man: the Main Characteristics and Ways of Achieving. *Future Human Image*. 2017. № 7. P. 120-127. URL: http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_Shevchenko.pdf (дата звернення: 19.01.2022).
4. Voronkova V., Kyvliuk O. Philosophical Reflection Smart-Society as a New Model of the Information Society and its Impact on the Education of the 21st Century. *Future Human Image*. 2017. № 7. P. 154-162. URL: http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_VoronkovaKyvliuk.pdf (дата звернення: 10.01.2022).

5. Ігнатуша А.Л. Національно-патріотичне виховання майбутніх вчителів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2015. № 7 (296). Ч. 1. С. 206-212.

References:

1. Antonenko, T., Chursin, M. (2019). On the eve of the Future: the Values sign change. *Philosophy and Cosmology*, 23, 80-89. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/7> [in English].
2. Molodychenko, V., Tsybulko, O., Makarenko, L., Postol, O., Lysak, I. (2021). Pedagogy of Spirituality as a Factor of Sustainable Development of Humanity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 454-468. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/492> [in English].
3. Shevchenko, H. (2017). The Ideal Image of a Man: the Main Characteristics and Ways of Achieving. *Future Human Image*, 7, 120-127. http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_Shevchenko.pdf [in English].
4. Voronkova, V., & Kyvliuk, O. (2017). Philosophical Reflection Smart-Society as a New Model of the Information Society and its Impact on the Education of the 21st Century. *Future Human Image*, 7, 154-162. http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_VoronkovaKyvliuk.pdf [in English].
5. Ihnatusha, A. (2015). Natsionalno-patriotychne vykhovannia maibutnikh vchyteliv [National-patriotic education of future teachers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedagogichni nauky)*, 7 (296), 206-212. [in Ukrainian].

УДК 378.091.12:364-051(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-296-307](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-296-307)

Калинич Марія Василівна аспірантка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел.: (093) 809-93-77, <https://orcid.org/0000-0003-3568-9971>

Данилюк Сергій Семенович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел.: (097) 291-45-67, <https://orcid.org/0000-0002-0656-2413>

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Анотація. Сьогодні, коли життя без інтернету уявити собі практично неможливо, нам кожного дня трапляються на очі іноземні слова; неологізми, що мають іноземне коріння; та англіцизми, які змогли увійти до буденності нашої молоді вмиль. Хоча й проблему перекладу таких поодиноких незнайомих нам слів ми можемо вирішити одним кліком нашої комп'ютерної миші, то проблема підготовки досвідчених перекладачів потребує значно більших зусиль. Здійснюючи підготовку будь-якого фахівця, неодмінно важливо звертати увагу на те, яким чином здійснюється така підготовка. Адже без розуміння “чого саме?” потрібно професіоналу, професіоналом не станеш. Поняття професіоналізму в перекладознавчій галузі, напряду пов'язане з набором компетентностей, необхідних для оволодіння в процесі навчання. Взагалі, багато дослідників та науковців підтримують таку точку зору, що навчання фаховим перекладацьким компетентностям і є головним завданням у навчанні перекладу. В минулому, навчання методиці перекладу прирівнювалось до методики вивчення іноземних мов, адже вважалося, що для здійснення адекватного перекладу було достатньо гарно володіти двома мовами. Проте, сьогодні, з масштабним розквітом інформаційно-комунікаційних технологій, формування будь-якої компетентності, не кажучи вже про перекладацьку, набуло неабиякого значення. Виходячи тільки з цього, ми можемо спостерігати розвиток структури фахової компетентності майбутніх перекладачів у бік збагачення додатковими значущими елементами. Метою даної статті було описати та проаналізувати різні моделі фахової компетентності майбутніх перекладачів, які вже встигли стати фундаментальними. А проведений нами компаративний аналіз допоміг зрозуміти, які складники фахової перекладацької компетентності вже можна називати базовими та основними, та вказали такі, які на думку різних вчених, претендують називатись такими.

Ключові слова: структура фахової компетентності перекладача, компаративний аналіз, фахова компетентність перекладача, перекладач, перекладознавство, перекладацька компетентність, структура компетентності.

Kalynych Mariia Vasylivna Post graduate student of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management Department of Bohdan Khmelnytskyi National University at Cherkasy, Taras Shevchenko Blvd., 81, Cherkasy, 18031, tel.: (093) 809-93-77, <https://orcid.org/0000-0003-3568-9971>

Danylyuk Serhiy Semenovich Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National University at Cherkasy, Taras Shevchenko Blvd., 81, Cherkasy, 18031, tel.: (097) 291-45-67, <https://orcid.org/0000-0002-0656-2413>

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

Abstract. Today, when life without the Internet is almost impossible to imagine, we come across foreign words every day; neologisms with foreign roots; and anglicisms, which were able to enter the everyday life of our youth in an instant. Although we can solve the problem of translating such rare words unfamiliar to us with one click of our computer mouse, the problem of training experienced translators requires much more effort. When training any specialist, it is important to pay attention to how such training is carried out. After all, without understanding “what exactly?” is needed to a professional, you will not become a professional. The concept of professionalism in the field of translation is directly related to the set of competencies required to master the learning process. In general, many researchers and scholars hold the view that teaching professional translation competencies is a major challenge in teaching translation. In the past, teaching translation methods were equated with teaching foreign languages methods, as it was believed that to carry out adequate translation two languages were enough. However, today, with the flourishing of information and communication technologies (ICT), the formation of any competence, not to mention translation, has become very important. Based on this, we can observe the development of the structure of professional competence of future translators in the direction of enrichment with additional significant elements. The purpose of this article was to describe and analyze various models of professional competence of future translators, which have already become fundamental. And our comparative analysis helped to understand which components of professional translation competence can already be called basic, and identified which of other that are mentioned by scholars claim to be called basic.

Keywords: structure of professional competence of a translator, comparative analysis, professional competence of a translator, translator, translation studies, translation competence, structure of competence.

Постановка проблеми. Оскільки поняття набуття, навчання та засвоєння фахових компетентностей майбутніми професіоналами (ФКМП) в галузі перекладознавства є процесом динамічним, то й проведення аналізу структуризації ФКМП не втрачає своєї актуальності.

Аналіз останніх досліджень. Для проведення даного дослідження взято матеріали напрацювань з теми ФКМП дослідницької групи РАСТЕ, дослідниці Сюзанни Гопферіх, проекту ЕМТ, харківських вчених Л.М. Черноватого та А.С. Ольховської.

Постановка завдання. Описати та проаналізувати різні моделі ФКМП; За допомогою компаративного аналізу порівняти результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових понять у методиці навчання перекладу є фахова компетентність перекладача та її структуризація. Дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів і лінгвістів дозволяють нам уточнити поняття «професійна компетентність перекладача», під яким ми розуміємо володіння комплексом компетенцій, які можуть бути своєчасно скорегованими в залежності від умов та професійних завдань, поставлених перед перекладачем, що забезпечують високу ефективність професійної діяльності [1].

Дослідженням цього поняття займалося багато відомих вчених-лінгвістів та перекладознавців, нижче ми наведемо приклади деяких фундаментальних досліджень із цього питання.

В Іспанії, в місті Барселона існує група дослідників під назвою РАСТЕ (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation – Процес засвоєння й оцінювання перекладацької компетентності) під керівництвом Ампаро Уртадо робота, якої зосереджена на дослідженні перекладацьких компетентностей та їх підкомпетентностей. Ця команда завдяки емпірично-експериментальним дослідженням намагається обґрунтувати поняття перекладацької компетентності та процес її набуття в письмовому перекладі. Група РАСТЕ визначає перекладацьку компетентність як «приховану систему знань, необхідних для перекладу» [2]. Як правило, ці знання є декларативним (знання принципів перекладу та інших аспектів професійної перекладацької практики) та практичні/процедурні (спосіб, яким суб'єкти підходять до перекладу конкретного тексту та одиниць, які він містить).

Фактично, модель перекладацьких компетентностей запропонована цією дослідницькою групою складається з 5 підкомпетентностей та психофізіологічних компонентів які частково співпадають одна з одною під час їхнього функціонування (рис. 1) [3].

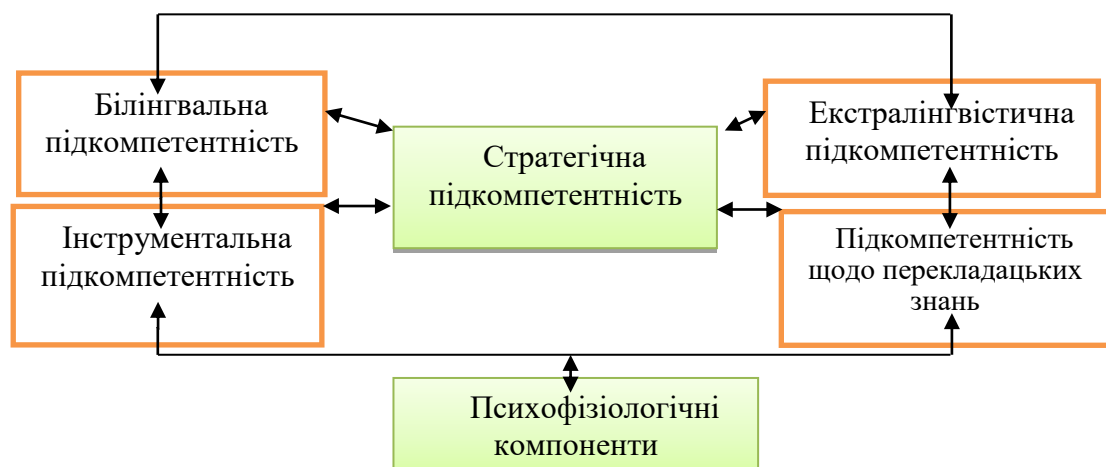


Рис. 1. Модель перекладацької компетентності розроблена групою РАСТЕ

1. Білінгвальна (двомовна) підкомпетентність це базові знання та навички необхідні для спілкування двома різними мовами. Сюди належить процес розуміння та відтворення, а саме: граматична компетентність; текстова компетентність (вміння поєднувати мовні форми для створення письмового чи усного тексту в різних текстових жанрах); ілокутивна компетентність (пов'язана з функціями мови); соціально-лінгвістична компетентність (стосується соціально-лінгвістичних контекстів, які залежать від таких факторів, як статус учасників, мета взаємодії, норми, що діють під час взаємодії тощо).

2. Екстралінгвістичну підкомпетентність складають енциклопедичні, тематичні та бікультурні знання.

3. Підкомпетентність щодо перекладацьких знань – це знання таких принципів перекладу, як процеси, методи, процедури тощо.

4. Інструментальна підкомпетентність полягає у використанні інструментів пошуку та обробки інформації: від документаційних джерел до інформаційних технологій.

5. Стратегічна підкомпетентність є найважливішою адже об'єднує всі інші, а також дозволяє вирішувати проблеми та забезпечує ефективність процесу перекладу. Вона передбачає контроль за процесом перекладу відповідно до мети перекладу та особливостей цільової аудиторії [4].

6. Психофізіологічні компоненти: когнітивні компоненти, різні поведінкові аспекти та психомоторні механізми. Це когнітивні компоненти, такі як пам'ять, сприйняття, увага, емоції, поведінкові аспекти, такі як цікавість, наполегливість, пунктуальність, критичне мислення, впевненість у собі, здатність оцінювати свої здібності, мотивація, здатність мислити творчо та логічно, аналізувати та здійснювати процес синтезу.

Під час перекладу всі ці компетентності переплітаються і між ними існує ієрархія. Стратегічна компетентність має вирішальне значення, оскільки вона контролює процес перекладу та виправляє недоліки інших компетентностей [2].

Ще на думку Маріси Пресас поняття стратегічної підкомпетентності було введено, щоб об'єднати всі інші компетентності (двомовну чи білінгвальну, екстралінгвістичну, підкомпетентність щодо перекладацьких знань, інструментальну), оскільки їх взаємозв'язок важко пояснити. Є дві причини цього явища:

1. неможливо всебічно пов'язати всі знання та навички, необхідні для перекладу

2. неможливо пояснити взаємозв'язки між усіма підкомпетентностями [5].

Загалом, модель дослідницької групи має визначальне значення для досліджень в галузі перекладознавства. Підкомпетентності мають чітку структуру та зрозумілий опис кожної з них. Ця модель фахової перекладацької компетентності має визначний вплив на історію методики навчання перекладу, адже на неї опираються всі провідні європейські вищі навчальні заклади, нею користуються в спеціалізованих школах та технікумах, на неї спираються дослідження як і першокурсників-студентів, так і кваліфікованих вчених-науковців.

В 2009 році науковиця Сюзанна Гопферіх запропонувала модель перекладацької компетентності, засновану на моделі групи РАСТЕ з одним новим підкомпонентом, під назвою «компетентність активації шаблонного перекладу», яка означає здатність «пригадувати та застосовувати певні (переважно специфічні) стандартні операції перекладу, які часто призводять до прийняття еквівалентів в мові перекладу» [6].

Модель за Гопферіх містить в собі 6 компетентностей, які є взаємозв'язаними та взаємозалежними (рис. 2).



Рис.2. Модель перекладацької компетентності Сюзанни Гопферіх

1. Комунікативна двомовна компетентність – вона відповідає двомовній компетентності групи РАСТЕ. В неї входять лексичні, граматичні, прагматичні, жанрові та специфічні знання двома мовами.

2. Галузева компетентність – де в чому схожа на екстралінгвістичну, запропоновану дослідницькою групою РАСТЕ. Вона передбачає наявність знань необхідних для розуміння тексту оригіналу, а також здатність розпізнавати, та усвідомлювати, які додаткові знання потрібно набути задля адекватного перекладу.

3. Дослідницько-інструментальна компетентність – відповідає інструментальній компетентності групи РАСТЕ. Передбачає використання паперових та електронних словників та енциклопедій, баз даних, використання пошукових систем та лінгвістичних корпусів, а також систем машинного перекладу.

4. Компетентність активації шаблонного перекладу – полягає в здатності пригадувати та застосовувати певні (переважно специфічні) стандартні операції перекладу, які часто призводять до прийняття еквівалентів в мові перекладу.

5. Психомоторна компетенція - це психомоторні здібності необхідні для читання та письма (за допомогою електронних засобів). Чим краще розвинена ця компетенція, тим менше потрібно витратити пізнавальних розумових здібностей, тим самим залишаючи більше часу та можливостей для вирішення інших пізнавальних завдань.

6. Стратегічна компетенція – як і в моделі дослідницької групи РАСТЕ, контролює виконання всіх інших підкомпетенцій. Як метакогнітивна компетенція, вона встановлює пріоритети та встановлює ієрархію між підкомпетенціями, є основою для так званої макростратегії. Наскільки суворо перекладачі дотримуються цієї макростратегії, залежить від їх стратегічної компетенції та конкретно їх мотивації, що може бути одночасно внутрішньою (задоволення від перекладу) або зовнішньою (оплата).

Застосування на практиці вищезазначених підкомпетенцій та контроль за ним, визначаються трьома факторами, які становлять основу моделі:

1. Перекладацькі завдання та норми перекладу;
2. Я-концепція перекладача/професійні звички, на який впливають теми та методи, що використовуються в теоретичному та практичному навчанні перекладу;
3. Психофізична готовність перекладача – інтелект, честотність, наполегливість, впевненість в собі тощо. Психофізична готовність перекладачів може вплинути на те, як швидко розвивається їх перекладацька компетенція: серйозний настрій на роботу і наполегливість у вирішенні перекладацьких проблем можуть прискорити розвиток перекладацької компетенції [6].

На нашу думку науковиця здійснила дуже вдале та доречне доповнення у вигляді компетенції активації шаблонного перекладу, до вже існуючої та на той час однієї з головних моделей перекладацької компетенції та зробила опис факторів, що становлять основу моделі. На нашу думку, Я-концепція перекладача та психофізична готовність перекладача стали доречною деталлю, якої нібито не вистачало портрету професійного перекладача.

У квітні 2007 року, Генеральний директорат з письмового перекладу Європейської комісії вирішив створити проєкт під назвою Європейський магістр з перекладу (European Master's in Translation, EMT) як основу для навчальних програм з перекладу.

Метою проєкту було створити наступне [7]:

- загальний опис завдань і компетенцій перекладачів, які відповідали б потребам перекладацької галузі та державних органів установ ЄС;
- проєкт європейського навчального плану, який відповідав би цим вимогам і таким чином зміг би підвищити статус та якість професії перекладача.

З метою покращення якості підготовки перекладачів шляхом впровадження європейської довідкової бази для магістерської програми з перекладу в усьому Європейському Союзі, група експертів проєкту також розробила модель

компетентностей перекладача. Відповідно до цієї моделі існує шість компетентностей, які загалом складаються з 35 підкомпетентностей. Кожна з них є однаково важливою, а зв'язки між ними є взаємозалежними (рис. 3).



Рис.3. Модель перекладацької компетентності, розроблена дослідницькою групою проєкту ЕМТ

Розглянемо детальніше кожен з них [8]:

1. Компетентність з надання перекладацьких послуг поєднує в собі два компоненти: міжособистісний та виробничий. Міжособистісний компонент стосується професійних аспектів роботи перекладача та пов'язаний насамперед із соціальною роллю перекладача, а також із відносинами між перекладачем та клієнтом, які розглядаються як в широкому сенсі (ринковий попит потенційних клієнтів), а також у вузькому (переговори з клієнтами, оцінка вартості наданих послуг). Він також включає елементи планування, управління, керування своїм часом та самооцінку, які були згадані як частина стратегічної компетентності в моделі дослідницької групи РАСТЕ. Інші аспекти, віднесені до цієї категорії, включають роботу в команді та дотримання професійних стандартів, роботу під тиском, дотримання термінів та інструкцій. Виробничий компонент стосується перекладу тексту відповідно до запиту клієнта та завдання для перекладу. Перекладачам може знадобитися обґрунтування деяких рішень перед клієнтом. Сюди також включено: обізнаність стратегій перекладу, виявлення проблем перекладу, а також до вичитування та редагування.

2. Другою компетентністю, визначеною експертною групою ЕМТ, є мовна компетентність, яка описує різні аспекти володіння мовою, а саме: знання

різних граматичних, лексичних та ідіоматичних структур, а також вміння їх використовувати на практиці та розуміти.

3. Що стосується міжкультурної компетенції, то в рамках ЕМТ це двокомпонентна конструкція, що складається з соціолінгвістичного та текстового складників. Соціолінгвістичний складник передбачає знання та вміння працювати з відмінностями в мовах перекладу та оригіналу. Текстовий складник передбачає виявлення та порівняння культурних елементів, а також можливість аналізувати макроструктуру та зв'язність тексту та відтворювати його відповідно до умов певного жанру та риторичних стандартів, а також складання, перефразування, реструктуризація, ущільнення, постредагування змісту документа. Перекладачі також повинні вміти визначати свої проблеми з розумінням тексту та вчитися вирішувати їх, а також знати, як витягти та узагальнити важливу інформацію в документі.

4. Компетентність інтелектуального аналізу інформації передбачає критичну оцінку надійності своїх джерел, розробку стратегій документального та термінологічного дослідження, включаючи роботу з експертами та ефективне використання технологічних інструментів для цієї мети.

5. Тематична компетентність пов'язана з попередньою компетентністю, оскільки перекладачам необхідно знайти інформацію, яка допоможе їм краще зрозуміти тему документа. Їм також необхідно розвивати свої знання про спеціальні галузі, їхні концепції, термінологію тощо.

6. І останнє, але не менш важливе, перекладач повинен володіти технологічною компетентністю, основними компонентами якої є ефективне та швидке використання ряду програмних засобів, які допомагають у перекладі, документальних дослідженнях, розпізнавання можливостей та обмежень машинного перекладу тощо.

Розглядаючи проект групи ЕМТ, можемо дійти висновку, що загалом проект заснований на розробках своїх попередників, проте основною та центральною компетентністю було обрано компетентність надання перекладацьких послуг. Також за допомогою розробок цієї групи було вдало та доречно додано до результатів попередників такі компоненти як, практичні та ринково-орієнтовані навички, що натеper грають провідну роль у формуванні компетентності майбутніх перекладачів.

Цікаво, що вітчизняні науковці не гірше всіх інших змогли виокремити свою ієрархію компетентностей, та змогли створити, на наш погляд, одні з найкращих та найвдаліших моделей фахових компетентностей перекладача. Ось, до прикладу Л.М.Черноватий, український вчений-лінгвіст запропонував модель, що має 5 складників, а саме [9]:

1. Білінгвальна компетентність, що поділяється на мовну, яка передбачає обізнаність двома мовами і мовленнєву, що використовується у межах мовленнєвої діяльності, яка задіяна у перекладі;

2. Екстралінгвістична компетентність – яка охоплює фонові знання, як от енциклопедичні та знання що стосуються певної галузи чи предмету.

3. Перекладацька компетентність - що охоплює загальні перекладацькі знання, разом з двома важливими підкомпетентностями : інструментальною, де передбачена робота з документальними та технологічними ресурсами та дослідницьку або пошукову.

4. Особистісна компетентність – ключове місце в якій займає психофізіологічний компонент (когнітивні, психомоторні та поведінкові механізми – пам'ять, увагу, психологічна стійкість), морально-етичну підкомпетентність (почуття відповідальності за якість власної праці; об'єктивність та надійність), підкомпетентність самовдосконалення, а також фахово-соціальну підкомпетентність (прийоми та норми спілкування у професійному середовищі, уміння пропонувати свої послуги на ринку праці).

5. Стратегічну – розглядається як надкомпетентність, інтегроване вміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетенцій у процесі здійснення перекладацької діяльності [3].

На нашу думку, ця модель є влучно побудованою, багатокomпонентною структурою, оскільки заснована вона на працях європейських попередників. Особливої уваги заслуговує точка зору науковця на особистісну компетентність і поділ її на підкомпетентності. Деталізація цих підкомпетентностей несе новий, ще небачений до цього погляд на психофізіологічні аспекти формування фахової перекладацької компетентності.

Наступною ми розглянемо модель фахової компетентності перекладача, запропоновану А.С. Ольховською. Вона визначає п'ять складників фахової перекладацької компетентності [10]:

1. Лінгвістична компетентність, яка як і всі попередники зазначає важливість знання обох мов, як рідної так і мови, на яку здійснюється переклад;

2. Інструментальна (технологічна) компетентність, яка передбачає знання та використання різноманітних ІКТ, як от машинний переклад, використання пам'яті перекладів, програм автоматизованого перекладу САТ, робота з системами управління перекладами (TMS – Translation Management Systems). Також дослідниця віднесла до цієї категорії такі навички, як робота над якістю перекладу та виокремила важливість знання новітніх технологій перекладу, таких як локалізація та краудсорсинг;

3. Пошукова компетентність, передбачає вміння знайти та ефективно користуватися віднайденою інформацією;

4. Екстралінгвістична компетентність за словами дослідниці має на меті володіння вузькопрофільною термінологією, вміння працювати в різних предметних галузях, а також знання міжнародних стандартів перекладу, наприклад EN 15038 Translation Services – Service Requirements, європейського стандарту з перекладацьких послуг;

5. Особистісна компетентність включає список різноманітних ознак, притаманних будь-якому фахівцю(готовність до навчання, самоосвіта), а також специфічні саме для перекладачів пункти: дотримання строків виконання перекладу та дотримання стабільної якості перекладу.

Порівнюючи модель перекладацької компетентності Алли Ольховської та її попередників, можемо бачити значний прорив інструментальної компетентності, пов'язаний з розвитком комп'ютерних можливостей для перекладу. Вона додала багато того, про що попередники навіть і не писали, а якщо й писали, то нічого конкретного не описували. Дослідниця додала до цієї компетентності й ті технології, які на той час були новітніми, і натеper є та будуть доречними й в майбутньому.

Таким чином, беручи до уваги всі представлені вище 5 зразків моделей фахових компетентностей майбутніх перекладачів (ФКМП), ми можемо здійснити компаративний аналіз. Для наглядності, внесемо всі складники в таблицю 1.

Таблиця 1.

Компаративний аналіз моделей ФКМП

Складові компоненти моделі ФКМП	Основоположник моделі ФКМП				
	Дослідницька група РАСТЕ	Сюзанна Гопферіх	ЕМТ група	Леонід Черноватий	Алла Островська
1. Білінгвальна (двомовна, комунікативна)	+	+	+	+	+
2. Інструментальна (дослідницько-інструментальна, технологічна)	+	+	+		+
3. Стратегічна	+	+		+	
4. Екстралінгвістична (галузева)	+	+		+	+
5. Щодо перекладацьких знань (перекладацька)	+		+	+	
6. Психофізіологічні компоненти (особистісна)	+			+	
7. Психомоторна		+			
8. Активації шаблонного перекладу		+			
9. Особистісна					+
10. Пошукова					+
11. Міжкультурна			+		
12. Інтелектуального аналізу інформації			+		
13. Тематична			+		

Дослідник Фредді Плассар, порівнюючи різні моделі перекладацької компетентності, включаючи модель групи РАСТЕ, зазначає, що вони мають

багато подібностей, незалежно від різниці в термінології. Перекладацька компетентність виступає тут як «макрокомпетентність» [11] або «суперкомпетентність» [12], що втілює різноманітні декларативні, практичні та когнітивні знання. Ми погоджуємося з цим, і вважаємо, що структура ФКМП, підсумовуючи дані таблиці 1, має включати такі базові компетентності: двомовну, технологічну, стратегічну та екстралінгвістичну.

Висновки. Отже, із зазначеної вище таблиці 1, можемо бачити, що абсолютним лідером ФКМП була, є і буде мовна компетентність, яку ще називають білінгвальна, двомовна, комунікативна. Не менш значущими, на думку дослідників, виявилися: інструментальна, ще називають дослідницько-інструментальна, технологічна; стратегічна; екстралінгвістична (галузева) компетентності та компетентність щодо перекладацьких знань (перекладацька). Саме їх ми і віднесемо до базових та пріоритетних компетентностей ФКМП. Як ми можемо бачити, 8 компетентностей залишились на середньому та низькому рівні значущості, що дає нам змогу проводити подальші дослідження в цій галузі знань, та піднімати їх, а також новітні складники на новий рівень.

Література:

1. Калинич, М. В. Сутність та структура формування фахової компетентності перекладачів художніх творів. Вісник черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні науки. 2018. № 17. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3058>
2. Groupe PACTE (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. In D. Gouadec (Ed.), Quelles qualifications pour les traducteurs? (p. 95). Paris: La maison du dictionnaire.
3. PACTE (2005): "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", Meta, 50 (2), pp. 609-618.
4. Hurtado Albir, A. (2001): Traducción y Traductología, Madrid, Cátedra.
5. Kozlova, I., & Presas, M. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, 50(2), 609-619.
6. Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds), Behind the mind: Methods, models and results in translation process research (pp. 11-37). (Copenhagen Studies in Language 37) Copenhagen: Samfundslitteratur. <http://gams.uni-graz.at/o:tc-095-187>
7. EMT expert group (2009). Developing a European network of translation programmes. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.html
8. EMT expert group (2017). European master's in translation. Competence framework 2017. https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en
9. Черноватий, Л. М. Зміст поняття фахова компетентність перекладача як складової методики навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014, 2: 84-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_2_18
10. Ольховська А. С. Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Переклад» (англійська мова). Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – 116 с.
11. Plassard, Freddie. 2007. Lire pour traduire. Paris: Presses de Sorbonne Nouvelle;
12. Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. Meta, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>

References:

1. Kalynych M.V.(2018) Sutnist ta sructura formuvannia fakhovoi kompetentnosti perekladachiv khudozhnikh tvoriv [The essence and structure of the formation of professional competence of translators of works of art]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnogo universytetu imeni Bohdana Khmelnytskogo - Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky national university. Series "pedagogical sciences",17. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3058> [in Ukrainian].
2. Groupe PACTE (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. In D. Gouadec (Ed.), Quelles qualifications pour les traducteurs? (p. 95). Paris: La maison du dictionnaire.
3. PACTE (2005): "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", Meta, 50 (2), pp. 609-618.
4. Hurtado Albir, A. (2001): Traducción y Traductología, Madrid, Cátedra.
5. Kozlova, I., & Presas, M. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, 50(2), 609-619.
6. Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds), Behind the mind: Methods, models and results in translation process research (pp. 11-37). (Copenhagen Studies in Language 37) Copenhagen: Samfundslitteratur. <http://gams.uni-graz.at/o:tc-095-187>
7. EMT expert group (2009). Developing a European network of translation programmes. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.html
8. EMT expert group (2017). European master's in translation. Competence framework 2017. https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en
9. Chernovaty L.M.(2014) Zmist poniattia fakhova kompetentnist perekladacha yak skladovoyi metodyky navchannia [The meaning of the concept of professional competence of the translator as a component of teaching methods]. Visnyk Zhytomurskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka - Bulletin of the Zhytomyr Ivan Franko State University, 2014, 2: 84-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_2_18 [in Ukrainian].
10. Olhovska A.S. (2016) Chynnyky uspishnoho pratsevlashtuvannia perekladacha za fakhom: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv za spetsialnistiu "Pereklad"(anhliiska mova) [Factors of successful employment of a translator in the specialty: a textbook for students of higher education institutions in the specialty "Translation" (English)]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
11. Plassard, Freddie. 2007. Lire pour traduire. Paris: Presses de Sorbonne Nouvelle
12. Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. Meta, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>

УДК:356.13:[37.015.31:172.15]

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-308-323](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-308-323)

Калиновський Юрій Юрійович підполковник, слухач курсу очного навчання факультету підготовки керівних кадрів, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46, м. Хмельницький, тел.: (093) 426-48-10, <https://orcid.org/0000-0003-3533-9242>

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Анотація. Проблема національно-патріотичного виховання військовослужбовців у прикордонній службі, в різних його аспектах, перебуває в центрі уваги сучасних науковців, однак на сьогодні відсутні комплексні дослідження процесу становлення та виховання різних категорій військовослужбовців (у тому числі й офіцерів), які спиралися б у своїй основі, на засади націоналізму та патріотизму.

У ході дослідження встановлено, що походження національно-патріотичного виховання формувалося в особливостях еволюції українського суспільства на різних етапах його історичного розвитку. Значення національного патріотизму зростає в історичні періоди, коли об'єктивні тенденції розвитку суспільства поєднуються з необхідністю збільшення зусиль громадян, їх об'єднання задля захисту кордонів українських земель. Визнання процесу національно-патріотичного виховання військовослужбовців, у тому числі й прикордонників, як об'єктивно-необхідного й нагального в умовах сьогодення дає змогу розглядати його як основний необхідний елемент (якість) особистості військовослужбовця для проходження ним військової служби. З визначенням проблеми виникла необхідність встановити та обґрунтувати критерії, які виступають мірилом цього процесу, а також описати показники, що обумовлюють ці критерії.

У своїй сукупності встановлені дослідженням критерії покликані з'ясувати стан національно-патріотичного виховання військовослужбовця, з метою визначення його службової компетенції. Такими критеріями національно-патріотичного виховання військовослужбовця є: національна самосвідомість та вихованість військовослужбовця; патріотична самосвідомість та вихованість військовослужбовця; національно-патріотичне виховання прикордонного загону (військової частини).

Показниками, що обумовлюють критерій національної самосвідомості та вихованості, в ході дослідження визначено такі: ставлення військовослужбовця до української мови, виявлення ціннісних орієнтацій військовослужбовця (в

особистому житті та у прикордонній (військовій) службі), стан національної самосвідомості військовослужбовця.

Показниками, що обумовлюють критерій патріотичної самосвідомості і вихованості, в ході дослідження визначено такі: стан патріотичної самосвідомості військовослужбовця; ставлення військовослужбовця до своїх пращурів, батьків та нащадків; ставлення та рівень освіченості військовослужбовця в героїці рідного краю, історії малої Батьківщини, у прикордонних (військових) традиціях.

Показниками, що обумовлюють критерій національно-патріотичного виховання у прикордонного загоні (у військовій частині) в ході дослідження визначено такі: стан системи національно-патріотичного виховання військовослужбовців у прикордонному загоні (у військовій частині); національно-патріотичні прагнення військовослужбовця; рівень національно-патріотичної активності військовослужбовця.

Наукова робота доводить багатокомпонентність аспектів стану національно-патріотичного виховання в системі проходження військової служби, завдяки чому визначається рівень спроможності військовослужбовця проходити військову службу (його службової компетенції), не спричиняючи негативних наслідків для держави та українського народу, в контексті усвідомлення національної ідентичності та патріотичної незалежності.

Державна прикордонна служба України приділяє значну увагу національно-патріотичному вихованню військовослужбовців різних категорій, але цей процес не завжди відповідає вимогам сучасного українського суспільства і не завжди ґрунтується на використанні персоніфікованого підходу в національно-патріотичному вихованні військовослужбовців. Це призводить до необхідності визначення педагогічних умов патріотичного виховання прикордонників на основі української національної ідеї.

Результатом наукового дослідження, що описане у статті, є комплексно сформована й обґрунтована система критеріїв та показників, що складають якісну оцінку та зумовлюють характеристику військовослужбовця Державної прикордонної служби України (далі – Держприкордонслужби), у площині національно-патріотичного виховання. Додатково в ході роботи запропоновано такі нові поняття, як “українська самоідентифікація”, “українська ідентичність особистості”, а також “патріотична вихованість військовослужбовця”.

Запропонована система критеріїв та показників визначення стану національно-патріотичного виховання військовослужбовця може бути адаптована під задачі, за відповідним напрямком, Збройних Сил України, інших силових структур та військових формувань.

На основі проведених досліджень у подальшому стає раціонально можливим та ефективним процес пошуку та впровадження концептуально нових рішень у таких сферах, як: професійно-психологічне вивчення кандидатів на проходження військової служби; кадровий менеджмент; робота з особовим складом; визначення групи посиленої психологічної уваги; виявлення

потенційно-небезпечних для служби і держави військовослужбовців.

Ключові слова: військовослужбовець; прикордонник; Державна прикордонна служба України; критерії та показники; національно-патріотичне виховання; ціннісні орієнтації; прикордонний загін; військова частина; націоналізм; патріотизм; підготовка персоналу; національно-патріотична самосвідомість і вихованість.

Kalynovskyi Yuriy Yuriiovich Lieutenant colonel, student of the full-time education course of the leadership training department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky, Shevchenko St., 46, tel.: (093) 426-48-10, <https://orcid.org/0000-0003-3533-9242>

SUBSTANTIATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF SERVICEMEN OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

Abstract. The problem of national-patriotic education of servicemen in the Border Guard Service, in its various aspects, is in the center of attention of modern scientists. However, today there are no comprehensive studies of the formation process and education of different categories of servicemen (including officers), based on the principles of nationalism and patriotism.

In the course of the research it has been found that the origin of national-patriotic education was formed in the peculiarities of the evolution of Ukrainian society at different stages of its historical development. The importance of national patriotism is growing during the historical periods, when the objective tendencies of society development are combined with the necessity to increase the efforts of citizens, their unification to protect the borders of Ukrainian lands. Recognition of the process of national-patriotic education of servicemen, including border guards, as objectively necessary and urgent in today's conditions, allows considering it as the main necessary feature (quality) of a serviceman's personality for his military service. Together with the definition of the problem, it was necessary to establish and justify the criteria that serve as a measure of this process, as well as to describe the indicators that determine these criteria.

Taken together, the criteria determined during the research are designed to show the condition of national-patriotic education of the serviceman, in order to identify his professional competence. Such criteria of national-patriotic education of a serviceman include: national self-consciousness and education of a serviceman; patriotic self-consciousness and education of a serviceman; national-patriotic education of the border detachment (military unit).

The following indicators that determine the criterion of national identity and education were identified during the research: the attitude of the serviceman to the Ukrainian language, finding out of the value orientations of the serviceman (in personal life and in border guard (military) service), the state of national consciousness of the serviceman.

The following indicators that stipulate the criterion of patriotic self-consciousness and education were identified during the research: the condition of patriotic self-consciousness of the serviceman; the attitude of the serviceman to his ancestors, parents and descendants; attitude and level of education of the serviceman in the sphere of heroics of the native land, the history of the small Motherland, in the border guard (military) traditions.

The following indicators that determine the criterion of national-patriotic education in the border guard detachment (in the military unit) were identified during the research: the condition of the system of national-patriotic education of servicemen in the border guard detachment (in the military unit); national and patriotic aspirations of the serviceman; the level of national and patriotic activity of the serviceman.

Scientific work proves the complexity of aspects of the national-patriotic education in the system of military service condition, which determines the level of ability of servicemen to perform military service (his service competence), without causing negative consequences for the country and Ukrainians, in the context of national identity and patriotic independence.

The State Border Guard Service of Ukraine pays considerable attention to the national-patriotic education of servicemen of various categories, but this process does not always meet the requirements of modern Ukrainian society and is not always based on a personalized approach to national-patriotic education of servicemen. This leads to the need to determine the pedagogical conditions of patriotic education of border guards on the basis of the Ukrainian national idea.

The result of the scientific research described in the article is a comprehensively formed and substantiated system of criteria and indicators that make a qualitative assessment and predetermine the characteristics of servicemen of the State Border Guard Service of Ukraine (hereinafter - State Border Guard Service) in the field of national-patriotic education. In addition, new concepts such as “Ukrainian self-identification”, “Ukrainian identity of a person”, and “patriotic education of a serviceman” were proposed in the course of the work.

The proposed system of criteria and indicators for the national-patriotic education of servicemen condition determination can be adapted to the tasks of the Armed Forces of Ukraine, and other security forces and military formations.

On the basis of the conducted researches, the process of finding and implementing conceptually new solutions in such areas as: professional and psychological study of candidates for military service becomes rationally possible and effective in the future; personnel management; work with personnel; definition of the group of the strengthened psychological attention; identification of potentially dangerous servicemen for the service and the state.

Keywords: serviceman; border guard; State Border Guard Service of Ukraine; criteria and indicators; national-patriotic education; value orientations; border guard detachment; military unit; nationalism; patriotism; personnel training; national-patriotic self-consciousness and education.

Постановка проблеми. У жорстких умовах сьогоднішніх реалій, у ситуації загострення воєнної та політичної обстановки на державному кордоні та в прикордонних районах особливо важливого значення набуває не тільки здобуття прикордонниками відповідної професійної підготовки, службових компетенцій, а й підтримання на високому рівні бойового духу військовослужбовців, у контексті забезпечення оперативно-службової та службово-бойової діяльності, про що зазначається в законах та нормативно-правових актах, які регламентують діяльність органів охорони державного кордону. Зважаючи на це, національно-патріотичне виховання прикордонників та його наукове обґрунтування визначається як один з основних і найважливіших орієнтирів у процесі вирішення завдань підготовки персоналу, в системі соціально-гуманітарного забезпечення.

Проблема національно-патріотичного виховання військовослужбовців у прикордонній службі зумовлена відсутністю комплексних досліджень процесу становлення та виховання різних категорій військовослужбовців (у тому числі й офіцерів), які б спиралися, в своїй основі, на засади націоналізму та патріотизму. Актуальність проблеми визначення критеріїв, та показників національно-патріотичного виховання військовослужбовців конкретизується тим, що національно-патріотичне виховання передбачає необхідність формування ключових цінностей у свідомості людей, а також уточнення мети, оновлення змісту та організації процесу формування української армії, в якій кожен військовослужбовець – це свідомий патріот української нації.

Унаслідок багатьох аспектів в умовах сьогоднішніх реалій виникла необхідність у переоцінці сталих форм, критеріїв та методів виховання військовослужбовців Держприкордонслужби.

Значно концентрують увагу на цій категорії питань результати проведеного аналізу стану національно-патріотичної вихованості військовослужбовців-прикордонників.

Актуальність проблеми також впливає з необхідності подолання певних протиріч, а саме: необхідність національно-патріотичного виховання прикордонників на основі військових (прикордонних) традицій, героїки, історії малої Батьківщини і водночас недостатня орієнтація на цю потребу в процесі оперативно-службової діяльності системи національно-патріотичного виховання органів охорони кордону Держприкордонслужби; актуальний запит на високий рівень національної та патріотичної самосвідомості військовослужбовців та недостатня теоретико-методологічна база (її обґрунтованість) для визначення цього рівня; об'єктивна необхідність розвитку і вдосконалення національно-патріотичного виховання прикордонників та недостатня підготовленість науково-педагогічних кадрів і посадових осіб підрозділів соціально-гуманітарного забезпечення до цього.

Отже, актуальність теми, потреба науково-практичного подолання існуючих протиріч, недостатня наукове опрацювання проблеми, зумовили необхідність дослідження зазначеного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В контексті обумовлення критеріїв та показників національно-патріотичного виховання саме військовослужбовців-прикордонників, які проходять дійсну військову службу в Державній прикордонній службі України – дослідження проводиться вперше.

Однак дослідженнями питань процесу виховання сучасного покоління, молоді, студентів та курсантів, проблематику національно-патріотичної складової у вихованні вивчали такі вчені та освітяни, як Д.Іщенко, В.Мірошніченко, О.Ставицький, І.Грязнов, Ильхом Эркинович, Алішер Кучкоров.

Разом з тим, авторами було вивчено процеси пов'язані саме з вихованням самосвідомості особистості, в процесі її навчання у вищих навчальних закладах (в тому числі військових), коли впливати на самосвідомість та формувати її легше, оскільки відбувається процес формування особистості та її переконань, в тому числі в національно-патріотичному аспекті. В той самий час науковцями не було приділено достатньої уваги питанням виховання вже сформованих особистостей військовослужбовців-прикордонників, які свідомо вступили на службу до лав Державної прикордонної служби України, а також встановленню конкретних критеріїв та показників, за якими визначати рівень національно-патріотичних якостей військовослужбовців-прикордонників та стану національно-патріотичного виховання в прикордонному загоні (у військовій частині).

Метою статті є визначення й обґрунтування критеріїв та показників національно-патріотичного виховання військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості українського військовослужбовця як патріота своєї нації є важливим і суттєвим завданням українського суспільства і держави, критерії стану національно-патріотичних якостей військовослужбовця, зокрема. Результати аналізу робіт провідних вчених, досвід та історія дозволили визначити критерії національно-патріотичного виховання військовослужбовців-прикордонників та їхні показники. Наслідком національно-патріотичного виховання військовослужбовця є його особистісні національно-патріотичні якості, які можна зумовити та визначити за трьома основними критеріями, а саме: національна самосвідомість і вихованість; патріотична самосвідомість і вихованість; національно-патріотичне виховання прикордонного загону (військової частини). Кожному критерію притаманні свої показники.

Показниками критерію національної самосвідомості і вихованості виступають: відношення військовослужбовця до української мови; ціннісні орієнтації військовослужбовця (в особистому житті та в прикордонній (військовій) службі); стан національної самосвідомості військовослужбовця.

Показниками критерію патріотичної самосвідомості і вихованості виступають: стан патріотичної самосвідомості військовослужбовця; ставлення військовослужбовця до своїх пращурів, батьків та нащадків; ставлення та освіченість військовослужбовця в героїці рідного краю, прикордонних (військових) традиціях та історії малої Батьківщини.

Показниками критерію національно-патріотичного виховання в прикордонному загоні (у військовій частині) виступають: стан системи національно-патріотичного виховання військовослужбовців у прикордонному загоні (у військовій частині); національно-патріотичні прагнення військовослужбовця; рівень національно-патріотичної активності військовослужбовця.

Обґрунтування критерію національної самосвідомості та вихованості. Дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців розглядають різні аспекти національної самосвідомості. Зокрема, питання самоідентифікації досліджували: М.Головатий, Р.Додонова, Л.Дробіжева, В.Жмира, Г.Касьянова, І.Кресіна, В.Лісовий, Д.Міллер, С.Моф, Б.Гаврилишина, Е.Гелнера, Ю.Римаренко, Л.Дробіжева, І.Надольний, М.Пірен, В.Андрущенко, Дж.Армстронг, А.Бичко, Ю.Бромлей, М.Боришевський, Е.Вільсон, Л.Шкляр, Р.Шпорлюк, О.Шморгуна, М.Вівчарик, Б.Гаврилишина, Е.Гелнера, Ю.Римаренко, Л.Дробіжева, В.Жмира, Г.Касьянова, І.Кресіна, В.Лісовийта.

Сучасне суспільство в Україні та світі перебуває у стані активних змін, що впливають на різні сфери життя. Соціальна та економічна глобалізація, стрімкий розвиток технологій, які часто випереджають їх осмислення, в тому числі і з морально-етичних позицій нових можливостей, які цей розвиток дає, економічні та політичні кризи – все це дає підстави стверджувати, що суспільство вступило в ту стадію розвитку, коли зміни є звичним фоном повсякденності і вимагають негайної, більш того, випереджувальної реакції. Один з небагатьох громадських інститутів, який може це забезпечити, – патріотичне виховання на основі української національної ідеї. Рівень вихованості визначається зовнішніми і внутрішніми показниками. Результатом національно-патріотичного виховання на основі української національної ідеї є, в тому числі, національна самосвідомість та вихованість прикордонника (військовослужбовця).

Сучасна система національної самоідентифікації особистості відповідає на виклики сьогодення, що виникають, пошуком нових стратегій і ефективних рішень. Масштабна ідентифікація поняття національної вихованості та самосвідомості має вагоме значення, адже означає утвердження у свідомості і почуттях особистості національних цінностей, переконань і поваги до культурного й історичного минулого; формування етнічної та національної самосвідомості, любові до рідної землі, держави, родини, народу, визнання духовної єдності всіх регіонів України, спільності культурної спадщини і майбутнього; це, насамперед, виховання життєздатної особистості з активною життєвою позицією [1].

Критеріями національно-патріотичного виховання, на думку О.Степіної, є шість видів патріотичної самоідентифікації:

1) особистісно-сімейний – здатність особистості любити інших, тобто не тільки відчувати любов до себе (розвивається в рамках сімейного виховання в дошкільному закладі);

2) етнічне прагнення сприяти благоустрою та процвітання місця проживання, що виражається у “свідомому патріотизмі” (розвивається в середній школі);

3) державний – включає захист інтересів держави на всіх рівнях життя (у період навчання в останніх класах шкіл та вищих (військових) навчальних закладах);

4) суперницький – відображає розвиток патріотичних емоцій як духовно-моральної якості особистості: включає здатність особистості до ідентифікації як суб’єкта східнослов’янської цивілізації (розвивається під час вищої освіти та освіти самопізнання);

5) надособистісний – включає здатність особистості ставитися до представників інших народів, культур і релігійних конфесій з християнською толерантністю (виявляється в міжнародних відносинах). Він притаманний зрілій, високодуховній особистості, що формується у процесі самовиховання, шляхом позитивної етнічної самоідентифікації;

6) маргінальний тип – людина не ідентифікується ні з якою культурою (виявляється у відсутності патріотичної, національної та етнічної ідентифікації) [2].

Показник відношення військовослужбовця до української мови. Провідну роль у вихованні особистості, зокрема військовослужбовця, відіграє українська мова – духовне ядро української нації. Ставлення прикордонника до української мови – показник національної свідомості. Рідна мова – найважливіший інструмент національно-патріотичного виховання та самоусвідомлення. Суспільство безперервно оновлюється, період старіння знання стає все коротшим. Водночас, це не призводить до знецінення етнічної самоідентифікації – навпаки, її цінність також зростає.

Відповідно до пункту 6 статті 9 Закону України “Про забезпечення функціонування української мови як державної” офіцери, що проходять військову службу за контрактом повинні володіти державною мовою. Відповідно до статті 15 цього ж Закону мовою нормативно-правових актів, документів, записів, колективних, навчальних, виховних заходів є українська. Статус української мови як єдиної державної мови зумовлений державотворчим самовизначенням української нації [3].

Результати масового опитування населення України, проведеного у 2017 році науковцями Інституту української мови НАНУ спільно з Гіссенським інститутом славістичних студій (Німеччина), засвідчили високі показники позитивних відповідей на низку запитань стосовно державної мови. Із запитанням “Чи згодні Ви з твердженням, що українська мова є одним з атрибутів державності України?” погодились 79,7% респондентів. На запитання “Чи обов’язково громадянам України володіти українською мовою?” ствердно відповіли 90,1% опитаних, натомість обов’язкове володіння російською підтримало значно менше респондентів – 33,2%, що навіть на один відсоток менше групи тих, хто вважає обов’язковим володіння англійською.

Тому, як ми бачимо, в сучасному суспільстві мовленнєве визначення – найцінніший ресурс з унікальними властивостями, який не повинно бути піддано сумніву в Держприкордонслужбі.

Показник стану національної самосвідомості визначає спроможність особистості військовослужбовця до національної самоідентифікації серед інших народів, етнічних груп. М.Боришевський визначає національну самосвідомість як “усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності” [4]. У контексті зазначеного існує необхідність дати визначення саме поняттям “українська самоідентифікація” та “українська ідентичність особистості”. В процесі дослідження встановлено, що **українська самоідентифікація** – це свідоме, самодостатнє відчуття приналежності до генетично, культурно, суспільно, етнічно унікального українського народу; **українська ідентичність особистості** – це внутрішня незалежність української особистості, яка може бути притаманна лише людині з українською самоідентифікацією.

Показник виявлення ціннісних орієнтацій визначає рівень морально-етичних, гуманістичних, професійних норм військового в контексті використання їх як в особистому житті, так і в прикордонній (військовій) службі, це кредо військовослужбовця, яке поставлено в основу прийняття їм рішень у процесі життєдіяльності та проходження військової служби, координації сил для військових цілей; прагнення до перемоги, виконання бойових завдань.

Важливу роль показника ціннісних орієнтацій у військовій службі відіграє рівень довіри до керівництва, командирів і керівників держави; постійний і цілеспрямований розвиток і підвищення морально-бойових якостей; своєчасне та всебічне забезпечення військ; задоволення потреб і запитів прикордонника та інфраструктури. Виявлення ціннісних орієнтацій в особистому житті характеризується суспільним проявом, що визначає рівень готовності і здатності військовослужбовця не тільки вирішувати важливі завдання із захисту Батьківщини, але й у високоморальному поведженні в родинному колі, в особистому житті та у суспільстві.

Науково обґрунтовані критерії дослідження визначаються “еталоном” оцінки досліджуваного явища, дозволяють проводити педагогічну діагностику, визначають рівні сформованості та динаміку їхнього розвитку, орієнтуються на індивідуальні недоліки та окреслюють педагогічні напрями. Модель виховання прикордонників на основі української національної ідеї – це складний комплекс взаємопов'язаних компонентів виховного процесу, який реалізує основні цілі, форми і методи, завдання, принципи та засоби патріотичного виховання на основі національної самоідентифікації військовослужбовця та основною метою має її ствердження.

Обґрунтування критерію патріотичної свідомості і вихованості. Критерій патріотичної свідомості і вихованості є мотиваційною основою

патріотичного виховання прикордонника, що визначає напрям і структуру життєво важливих для нього цілей, які мають бути згуртовані навколо однієї високої мети – захист державного кордону України та українського народу.

Показник стану патріотичної самосвідомості визначає морально-психологічний потенціал його високих переконань, здібності військового витримати найбільший стрес, труднощі, втрати і навіть усвідомлення невідворотності смерті в бойових умовах, волюва стійкість в аспекті неприпустимості поразки (без втрати волі до перемоги), активне прагнення перемагати будь-якою ціною, готовність, заради патріотичних цінностей йти на жертви не з “гарячою головою”, а з “холодним розумом”, проявляти мужність, стійкість і героїзм під час виконанні покладених завдань у будь-яких умовах. Але морально-психологічний потенціал є лише прихованою можливістю військового, яку необхідно мобілізувати і вміло реалізувати, що є одним із основних завдань патріотичної самосвідомості.

Показник ставлення військовослужбовця до своїх пращурів, батьків та нащадків індивідуалізує стан патріотичної свідомості. Ставлення та усвідомлення свого походження залежить від процесу виховання. Процес виховання залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать специфіка розвитку держави, перебудова економіки на ринкових засадах, відродження національних традицій, вплив суспільства. Суб'єктивними чинниками є діяльність всередині родини, державних організацій, військової служби, робота навчальних закладів, діяльність ЗМІ. Особливістю родини військовослужбовця виступає його приналежність до справи захисту України та її кордонів, де кожен член родини формує особистість військовослужбовця двосторонніми стосунками, як у бік військовослужбовця, так і від нього до родини. Від атмосфери, яка панує в родині, залежить морально-бойовий дух прикордонника. Ніщо так не заважає виконувати свої обов'язки без помилок військовій людині, як проблеми у стосунках з коханою людиною, з батьками, з дітьми; переживання стосовно побутових негараздів чи квартирної проблеми, здоров'я близьких, які заважають безперервно, коли вони мають системний характер. І водночас усвідомлення військовослужбовцем упевненості в добробуті своєї родини, батьків та дітей надає йому можливість концентрації суто на справах своєї високої благородної професії, а також впевненості під час виконання службово-бойових завдань, військової звитяги і бойового духу. Одним з основних завдань системи національно-патріотичного виховання прикордонного загону (військової частини) є створення таких умов і атмосфери в середовищі проходження військової служби, щоб військовослужбовець пишався своїм корінням (пращурами), відчував, що його діти – це дійсно майбутнє козацької великої держави, усвідомлював, що його батьки пишаються ним, або могли б ним пишатися, а дружина з гордістю носить звання дружини українського воїна/офіцерської дружини. В умовах коли військовослужбовець не має своєї родини, прикордонний загін (військова частина) має взяти на себе роль цієї родини.

Показник ставлення та освіченості в героїці рідного краю, військових (прикордонних) традиціях та історії малої Батьківщини як одна з форм визначення критерію патріотичної свідомості та вихованості відіграє ключову роль. Провідне місце в патріотичній самосвідомості особистості військовослужбовця посідають Батьківщина, зокрема мала Батьківщина, повага до народних традицій і звичаїв, зокрема до прикордонних традицій, фольклор, виховання, турбота та любов до природи рідного краю, де народився і виріс, де проходить службу. В основі краєзнавчої роботи в системі національно-патріотичного виховання лежить вивчення краєзнавчої літератури, до якої входять книги, статті та інші місцеві документи про регіон в цілому, що висвітлюють економічне становище, історико-культурні особливості громади, міста, області; екологію, питання творчості місцевих письменників. Таким чином прикордонник заглиблюється у вивчення історії рідного краю. Усвідомлення образів минулого (історичні події та їх пам'ять, культурна спадщина, військова історія та героїка); теперішнього (соціальні цінності, організації та установи, стан держави в реальному часі) і того, чого прагне нація (уявлення майбутнього, що засноване на національній українській ідеї), виступає важливим етапом пізнання себе і виховання духу військового патріотизму.

Виходячи з цього підходу чинники формування патріотичної самосвідомості можна поділити на такі: умовні, тобто ті, що існують у минулому (наприклад територіальна та національна спільнота різних держав, що проводила власну політику впливу на українську національну самосвідомість народу в певні проміжки історії та умовно-динамічні, що діють в режимі реального часу і впливають на формування і розвиток свідомості нації та самосвідомості військовослужбовця, відповідно, в сучасних умовах). Тому вчені по-різному підходять до можливості трактування та вимірювання патріотичної вихованості військовослужбовця. Ураховуючи те, що в педагогіці під вихованням слід розуміти комплексну характеристику особистості, що характеризується наявністю та ступенем розвитку суспільно-цінних якостей і характеристик, які відображають всебічність її розвитку [5], патріотичну вихованість прикордонника слід розуміти як особливість його особистості, що характеризується наявністю та ступенем розвитку патріотичних якостей і якостей, що відображають знання та усвідомлення прикордонних традицій, їх застосування в повсякденному житті й у службі. На даному етапі виникає необхідність дати визначення поняттю “патріотична вихованість військовослужбовця”. Отже, в ході дослідження було сформоване визначення, яке встановлює, що **патріотична вихованість військовослужбовця** – це властивість особистості військовослужбовця, яка характеризується наявністю почуття любові, вірності та самопожертви до України, ступенем освіченості його в національно-культурному аспекті, проблематиці української національної ідеї, а також рівнем сформованості в нього цінностей і патріотичних якостей українського воїна, вмінням використовувати їх у службі, в сім'ї, та в суспільстві.

Формування світогляду військовослужбовця неможливе без любові до “малої Батьківщини” – дому, де він (вона) народилися, де пройшло дитинство.

Відновлення сімейної історії, повернення до забутих традицій і звичаїв, знання українських героїв-військовиків регіону, де проходить служба, є критично важливим чинником сформованості особистості військовослужбовця. Навчитися берегти, шанувати та знати історико-культурні пам'ятки краю, мову й діалект, природу, літературу, фольклор, народне мистецтво, ресурси – ось важливі завдання, над якими має працювати військовослужбовець, та система національно-патріотичного виховання у процесі проходження служби.

Культурна спадщина кожного краю (області, громади) України – це невичерпне джерело практичного досвіду та знань про своє коріння і сутність українського народу та української землі, саме яких і захищає військовослужбовець.

Зазначений інструментарій, правила, умови, що формують ці показники критерію патріотичної свідомості та вихованості діють незалежно від того, чи військовослужбовець проходить військову службу на малій Батьківщині, чи на іншій ділянці українського кордону, оскільки унікальність українського військовослужбовця та української землі полягає в тому, що в кожному, навіть в найвіддаленішому закуточку України він повинен відчувати себе на своїй, Богом даній, українській землі, у своїм ріднім краї.

Обґрунтування критерію національно-патріотичного виховання у прикордонному загоні (у військовій частині). Як показали події останніх років, становище України висуває до українського військовослужбовця обов'язкові вимоги національно-патріотичної активності та прагнень, а до системи національно-патріотичного виховання персоналу органів охорони державного кордону (військових частин) – вимоги виховувати та підтримувати/підвищувати цю проактивність, плекати ці прагнення. Сьогодні проблема національно-патріотичного виховання стає особливо важливою, від національно-патріотичної активності та прагнень військовослужбовців залежить майбутнє нації.

Показник стану системи національно-патріотичного виховання у прикордонному загоні (у військовій частині) відображає наявність та якість компетенцій посадових осіб, психологів, педагогів, офіцерів-наставників та командирів, капеланів, які здійснюють і відповідають за національно-патріотичне виховання та втілення військових традицій у повсякденній, в оперативно-службовій, службово-бойовій діяльності прикордонника, його поведінку в суспільстві та в особистому житті. Саме тому вкрай важливим є аспект добору персоналу на ці посади, адже від цих людей залежатиме в повній мірі бойовий дух прикордонного загону в цілому та кожного військовослужбовця окремо, його непохитність у своїх національно-патріотичних переконаннях, які є рушійною силою в мотивації військовослужбовця до захисту кордонів своєї Батьківщини – України. У контексті цього зазначені аспекти набувають актуальності лише за умови наявності в персоналу системи національно-патріотичного виховання прикордонного загону (військової частини) відповідних компетенцій,

національної самосвідомості та вихованості, а також патріотичної самосвідомості та вихованості. Основним завданням системи національно-патріотичного виховання в прикордонному загоні (у військовій частині) має бути формування національно-патріотичних прагнень у військовослужбовців, що, у свою чергу, при відповідному підході у вихованні, мусить спонукати їх до національно-патріотичної активності.

Невід'ємним інструментом національно-патріотичного виховання є функціональні обов'язки керівника та офіцерів прикордонного загону (військової частини), у разі, якщо в них прописано обов'язок брати проактивну участь у національно-патріотичному вихованні своїх підлеглих. Ураховано думку М.Роганової, що організаційні функції реалізуються шляхом допомоги в адаптації під час служби; навчання груповим інструментам із самоорганізації та самоврядування; організації виконання державних завдань; заохочення за високі показники; організація участі в національно-патріотичних заходах у позаслужбовий час.

Показник національно-патріотичних прагнень військовослужбовця є основою національно-патріотичного виховання і полягає у безкорисливому невпинному й стрімкому бажанні присвятити своє життя військовій справі на користь Україні та українському народу, прагненні до захисту і відстоювання національних інтересів, збереження та зміцнення прикордонних (військових) традицій, плекання й захист української мови, благородному бажанні бути прикладом громадянина Української держави не тільки для своїх дітей, а й в суспільстві, у військовому колективі. Прагнення повинні обов'язково мати практичне втілення.

А.Галімов, В.Мірошніченко, В.Райко, О.Ставицький у своїх дослідженнях описують застосування сучасного інформаційного середовища у процесі виховання військовослужбовців, окремі аспекти проєктування навчання та патріотичного переконання прикордонників, спонукання їх до національно-патріотичних прагнень. Вони пропонують начальникам органів охорони кордону організовувати регулярні наради, семінари та конференції з питань стану національно-патріотичного виховання підлеглих; узагальнювати передовий досвід формування національно-патріотичних переконань; брати до уваги патріотичну підготовку як предмет індивідуальної підготовки військовослужбовців у загальній системі соціально-гуманітарного забезпечення, що полягає в забезпеченні військовослужбовців предметами, спрямованими на соціально-гуманітарне та морально-психологічне підкріплення теоретико-методичних знань для формування та розвитку військового світогляду національно-патріотичного спрямування, цінностей, орієнтирів, високих морально-психологічних та бойових якостей, для ефективної військової служби та виконання конкретних завдань.

Національно-патріотичні прагнення мають бути визначальною рисою особистості українського прикордонника, в якій втілено активну силу кожного елемента її самосвідомості, – це віра, в якій немає сумніву, сформована думка,

усвідомленість переконань та бажань у військовій кар'єрі. Прагнення, що пов'язане з будь-якою діяльністю і формує цілеспрямованість, впевненість у собі та готовність до подолання труднощів у досягненні суспільно значущої мети.

Показник рівня національно-патріотичної активності військовослужбовця є вирішальним у формуванні патріотичної віри прикордонника. Поняття “віра” означає твердий, обґрунтований погляд на щось. А.Кузьмінський і В.Омельяненко пояснюють переконання більш детально: як інтелектуальне, так і емоційне ставлення суб'єкта до всякого знання, як до істинного. Найважливішою рисою військового колективу, що відрізняє його від багатьох інших колективів нашого суспільства, є особлива спільна значимість мети та завдань його практичної діяльності. Перед прикордонним загonom загалом, як і перед прикордонником окремо стоїть високе завдання – захист суверенітету і територіальної цілісності України та її кордонів. Не тільки ціль і діяльність військового колективу є чинником, що об'єднує людей, який має виразний колективний характер (виконання своїх обов'язків за посадою на місцях), а також і єдина ідея, свідомість, здібності, якщо це необхідно, самопожертва для порятунку підрозділу (команди). Виконання цього завдання значною мірою залежить саме від активних дій кожного військовослужбовця і органу/підрозділу в цілому, спрямованих на ствердження національно-патріотичної позиції через прояв у конкретних діях як пропагандистських, так і тих, що виникають у військовослужбовця в пориві духовного піднесення, любові до України та прикордонної (військової) служби. Організація національно-патріотичної активності військових вимагає необхідної підготовки, а також громадянської та моральної зрілості, високої патріотичної позиції як керівництва прикордонного загону, так і самого військовослужбовця.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблема національно-патріотичного виховання військовослужбовців перебуває в центрі уваги широкого кола науковців, пропонується багато підходів до її вирішення. Важливим елементом вирішення цієї проблеми є процес національно-патріотичного виховання військовослужбовців на засадах української національної ідеї, ключовими аспектами якої є патріотизм в особистісних переконаннях та націоналізм в політичній позиції кожного військовослужбовця. Тому в умовах української дійсності, коли для України з її геополітичною позицією та географічним розташуванням обставини завжди і системно будуть спонукати український народ захищати свою незалежність та відстоювати свої інтереси і територіальну цілісність, зусилля як керівництва держави, так і її оборони, в основі міцї якої стоять військовослужбовці, мають бути сконцентровані на пріоритеті формування національно-патріотичної самосвідомості військовослужбовців, з моменту формування української особистості з народження і до національно-патріотичного виховання військовослужбовців у процесі військової служби. Це шлях до повноцінного відновлення та ствердження державності, бо національно-патріотичне

виховання особистості, зокрема військовослужбовців, має першочергове значення, адже саме вони стоять на варті національної безпеки, суверенності, територіальної цілісності і незалежності.

Дослідження показує, що національно-патріотичне виховання військовослужбовців обумовлено їхнім станом національної та патріотичної самосвідомості та рівнем вихованості в цих аспектах, а також станом системи виховання у прикордонному загоні (у військовій частині). За описаними у статті критеріями та показниками, що їх обумовлюють, можна оцінювати стан і рівень національно-патріотичних якостей військовослужбовця або кандидата на проходження військової служби за контрактом, відповідно до яких і формувати українське військо з єдиною метою, завданням, прагненням і проявом у справі захисту України та українського народу лише перемогою над ворогом.

З огляду на перспективи подальших досліджень виникає необхідність розроблення методик оцінювання за кожним з описаних показників критеріїв національно-патріотичного виховання військовослужбовців з метою визначення їхніх національно-патріотичних якостей, а також стану національно-патріотичного виховання у прикордонному загоні (у військовій частині), що, у свою чергу, не тільки надасть керівництву повну картину спроможності виконувати визначені завдання прикордонним загonom (військовою частиною) загалом й кожним окремим військовослужбовцем за його національно-патріотичною позицією (або її відсутністю), але й, разом із тим, надасть можливість визначити необхідні та вичерпні (в конкретному періоді) рекомендації начальникам органів охорони державного кордону (командирам військових частин) щодо покращення системи національно-патріотичного виховання військовослужбовців у прикордонному загоні (у військовій частині) або точково, або в цілому.

Література:

1. Максютов А.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності : Дис. канд. пед. наук: Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини : Умань, 2013.
2. Стьопіна О. Г. Сучасні вітчизняні концепції патріотичного виховання студентської молоді: критичний аналіз. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : Матеріали Четвертих ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпінь : Національна академія Державної прикордонної служби України, 2006.
3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 03.01.2022).
4. Боришевський, М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості : монографія. Київ : Беркут, 2000.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : [б. в.] 2007.
6. Тронько П.Т. Історичне краєзнавство. Крок у нове тисячоліття : монографія. Київ : Шкільне краєзнавство, 2000.
7. Порядок психологічного забезпечення в Державній прикордонній службі України : затв. наказом Адміністрації Держприкордонслужби 09.03.2021 № 179. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0533-21#Text> (дата звернення: 03.01.2022).

8. Про організацію соціально-гуманітарного забезпечення у Державній прикордонній службі України : наказ Адміністрації Держприкордонслужби від 18 серпня 2020 року № 89.
9. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012.
10. Сучасний тлумачний словник української мови : 10000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : Вид – во «Школа», 2009.
11. Ilhom Erkinovich Erkinov, Alisher Sagdullaevich Kuchkorov, Azamat Nizamkulovich Atamurodov. The Importance Of Military Patriotic Education In Higher And Secondary Special Educational Institutions : research. URL: <https://theamericanjournals.com/index.php/tajssei/article/view/1578> (date of application: 11.12.2021).

References:

1. Maksjutov, A.O. (2013). Patriotichne vihovannja majbutnih uchiteliv geografii v procesi poshukovoï turists'ko-kraeznavchoï dijāl'nosti [Patriotic education of future teachers of geography in the process of exploratory tourism and local lore]. *Candidate's thesis*. Uman: Umans'kij derzhavnij pedagogichnij universitet im. Pavla Tichini [in Ukrainian].
2. St'opina, O. G. (2006). Suchasni vitchiznjani koncepcii patriotichnogo vihovannja students'koï molodi: kritichnij analiz [Modern domestic concepts of patriotic education of student youth: a critical analysis]. *Proceedings from '4: IV: Chetvertih irpins'kih mizhnarodnih naukovopedagogichnih chitan' «Problemi gumanizacii navchannja ta vihovannja u vishhomu zakladi osviti» – The Fourth Irpin International Scientific and Pedagogical Readings «Problems of humanization of education and upbringing in higher education»*. Irpin: Nacional'na akademija Derzhavnoï prikordonnoï sluzhbi Ukraïni [in Ukrainian].
3. Zakon Ukraïni “Pro zabezpechennja funkcionuvannja ukraïns'koï movi jak derzhavnoï” [The Law of Ukraine “On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language”] (n.d). [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text) . Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].
4. Borishevs'kij, M.J. (2000). *Nacional'na samosvidomist' u gromadjans'komu stanovlenni osobistosti [National self-consciousness in the civic formation of the individual]*. Kiïv : Berkut [in Ukrainian].
5. Mojsejuk, N.Є. (2007). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kiïv : [b. v.] [in Ukrainian].
6. Tron'ko, P.T. (2000). *Istorichne kraeznavstvo. Krok u nove tisjacholittja [Historical local lore. A step into the new millennium]*. Kiïv : Shkil'ne kraeznavstvo [in Ukrainian].
7. Nakaz Ministerstva Vnutrishnih Sprav Ukraïni “Porjadok psihologichnogo zabezpechennja v Derzhavnij prikordonnij sluzhbi Ukraïni” [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine “ The order of psychological support in the State Border Guard Service of Ukraine ”]. (n.d). [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0533-21#Text) . Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0533-21#Text> [in Ukrainian].
8. Nakaz Administracii Derzhprikordonsluzhbi “Pro organizaciju social'no-gumanitarnogo zabezpechennja u Derzhavnij prikordonnij sluzhbi Ukraïni” [Order of the State Border Guard Service Administration “On the organization of social and humanitarian support in the State Border Guard Service of Ukraine”] (n.d). [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1068-08#Text) . Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1068-08#Text> [in Ukrainian].
9. Miroshnichenko, V. I. (2012). *Sistema patriotichnogo vihovannja majbutnih oficeriv-prikordonnikov [The system of patriotic education of future border guards]*. Hmel'nic'kij : Vid-vo NADPSU [in Ukrainian].
10. Dubichins'kiy V. V. (2009). *Suchasnij tлумачnij slovník ukraïns'koï movi : 10000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 10000 words]*. Harkiv : Vid – vo «Shkola» [in Ukrainian].
11. Ilhom Erkinovich Erkinov, Alisher Sagdullaevich Kuchkorov, Azamat Nizamkulovich Atamurodov. The Importance Of Military Patriotic Education In Higher And Secondary Special Educational Institutions : research. URL: <https://theamericanjournals.com/index.php/tajssei/article/view/1578> (date of application: 11.12.2021).

УДК 376.091.21

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-324-332](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-324-332)

Калініченко Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, вул. Соборності, 64ж, м. Полтава, 36029, тел.: (095) 889-03-33, <https://orcid.org/0000-0003-3079-270X>

ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ЩОДО ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ

Анотація. Стаття має на меті дослідження та вивчення феномену «інклюзії» як суспільного-освітнього явища, що має місце в Україні. Інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ), в свою чергу, є механізмом забезпечення конституційних прав та потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначений симбіоз утворює систему — «інклюзивне суспільство» або «інклюзивне освітнє середовище». Як відомо, останнє ототожнюється із повноцінною залученістю у процес соціалізації суспільства. Тобто, кожна дитина є активною персоналією. У свою чергу, останнє можливо лише у випадку визнання її освітніх потреб, бажань та бар'єрів з якими вона стикається. Інклюзія — спосіб створити умови для розвитку на засадах рівності та поваги до людських прав незалежно від похідних обставин.

Таким чином, говоримо про певну стилістичну систему інклюзії, обрану Україною в умовах, в тому числі, гуманізації та соціалізації суспільства (громадський феномен) та Євроінтеграції (політико-правовий феномен).

Інклюзивно-ресурсні центри працюють задля дотримання концепту допомоги особливим категоріям дітей на засадах, встановлених Міністерством освіти і науки України (МОН). Саме МОН регламентує право на звернення до ІРЦ, алгоритм допомоги особам з особливими потребами у віці від 0 років та можливість проходження дитиною комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку в ІРЦ.

ІРЦ де-факто, є засобом організації освітнього процесу для дитини з особливими освітніми потребами, саме рекомендації фахівців ІРЦ ; дозволяють педагогам зрозуміти, як порушення впливають на участь дитини в шкільному житті, і що потрібно зробити для мінімізації цього впливу, та як орієнтуватися на сильні сторони дитини, а не її проблеми. Дане поняття — збірне, адже включає аспект ставлення до дитини та налагодження контакту (концепту взаємодії) із дитиною з особливими освітніми потребами. За даним підходом, особлива освітня потреба дитини, іншими словами освітні труднощі, це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти відповідного року навчання.

Інклюзія як феномен трансформації культури, політики та практики у школах таким чином, щоб враховувати різноманітні потреби окремих учнів, а також зобов'язання усувати будь-які перешкоди, що заважають такій можливості. ІРЦ працює на основі індивідуального вивчення функціонування особи, що є результатом складної взаємодії між станом здоров'я, а також факторами навколишнього середовища і особистісними факторами.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивно-ресурсні центри, інклюзивне суспільство, освітні труднощі, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище.

Kalinichenko Iryna Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogical Skills and Inclusive Education of Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after M.V. Ostrogradsky, Sobornosti St., 64, Poltava, 36029, tel.: (095) 889-03-33, <https://orcid.org/0000-0003-3079-270X>

ACTIVITIES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS FOR SUPPORT OF CHILDREN WITH EDUCATIONAL DIFFICULTIES

Abstract. The article aims to study and study the phenomenon of "inclusion" as a social and educational phenomenon that takes place in Ukraine. Inclusive Resource Centers (IRC), in turn, are a mechanism for ensuring the constitutional rights and needs of children with special educational needs.

This symbiosis forms a system - "inclusive society" or "inclusive educational environment". As you know, the latter is identified with full involvement in the process of socialization of society. That is, each child is an active person. In turn, the latter is possible only if the educational needs, desires and barriers she faces are recognized. Inclusion is a way to create conditions for development based on equality and respect for human rights, regardless of the circumstances.

Thus, we are talking about a certain stylistic system of inclusion chosen by Ukraine in the conditions of, inter alia, humanization and socialization of society (social phenomenon) and European integration (political and legal phenomenon).

Inclusive resource centers work to comply with the concept of assistance to special categories of children on the basis established by the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES). It is the Ministry of Education and Science that regulates the right to apply to the IRC, the algorithm of assistance to persons with special needs from the age of 0 and the possibility for a child to undergo a comprehensive psychological and pedagogical assessment of development in the IRC.

The IRC de facto is a means of organizing the educational process for a child with special educational needs, namely the recommendations of the IRC specialists; allow educators to understand how disruptions affect a child's participation in school life, and what needs to be done to minimize that impact, and how to focus on the child's strengths rather than the child's problems. This concept is collective, because it

includes the aspect of attitude to the child and establishing contact (concept of interaction) with a child with special educational needs. According to this approach, the special educational needs of the child, in other words, educational difficulties, are learning difficulties that affect the educational process and the learning outcomes of students in the relevant year of study.

Inclusion as a phenomenon of transformation of culture, policies and practices in schools in such a way as to take into account the diverse needs of individual students, as well as the obligation to remove any obstacles to such opportunities. The IRC works on the basis of an individual study of a person's functioning, which is the result of a complex interaction between health status, as well as environmental and personal factors.

Keywords: inclusion, inclusive resource centers, inclusive society, educational difficulties, special educational needs, inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Інклюзивне навчання — виклик для вітчизняної освітньо-виховної системи. До компетенції ІРЦ, як органу забезпечення інклюзивної політики, відноситься: проведення оцінки розвитку дитини (психологічний та педагогічний аспекти — комплексно); надання послуг психолого-педагогічного та корекційно-розвиткового характеру; кваліфіковано-системний «супровід» осіб з особливими освітніми потребами.

Водночас, виникають проблеми із визначенням предметної компетенції ІРЦ та запровадженням інклюзії на практиці. «Інклюзивне суспільство» в Україні на часі знаходиться на стадії розвитку — отже, визначення статусу «дитини з особливими освітніми потребами» потребує вдосконалення.

Окрім того, інклюзію необхідно розглядати як соціальне явище, що стандартизує такі поняття, як «соціалізація дитини», «рівність людських прав», «забезпечення теорії соціалізації» тощо. Недискримінація та неприпустимість булінгу — додаткові «наріжні камені», що формують надбудову інклюзивного освітнього середовища. Проблематика — взаємозв'язок, доповнюваність та заміненість зазначених елементів за ситуаційної вимоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інклюзивне освітнє середовище, а також діяльність специфічних ІРЦ — предмет науково-теоретичних та практично-прикладних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців.

Вагомий внесок у формування сучасного стану розробленості інклюзивно-виховної проблематики внесли, зокрема, Ю. Найда, Н.Софій, С. Богданов, О. Заярнюк, Н. Коваленко, А. Колупаєва, С. Мельник, І. Ярмошук та інші.

Мета статті — дослідити, обґрунтувати та детально визначити діяльність ІРЦ щодо підтримки дітей з освітніми труднощами в Україні.

Виклад основного матеріалу. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, в першу чергу, полягає у забезпеченні права на освіту дитини з особливими освітніми потребами на засадах законності, відкритості та рівності.

Державна політика України спрямовує діяльність ІРЦ на надання допомоги особам з особливими освітніми потребами у процесі здобуття ними дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти. Важлива

нормативна презумпція — отримання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових, консультаційних послуг за місцем проживання (на її виконання в Україні функціонує 673 ІРЦ — дані за 01.01.2021 р.).

Крім цього, звернення до ІРЦ — вільне та доступне для батьків дитини, починаючи з 0 років. Заява батьків — виключна підстава до надання ІРЦ відповідних комплексних послуг (таким чином, третя особа — вчитель, вихователь — можуть лише ініціювати звернення до ІРЦ за наявності згоди одного з батьків). У цей же час, звернення задля встановлення ключових аспектів розвитку дитини, з метою створення для неї сприятливих для навчання умов у закладі освіти, а також здійснення додаткових заходів, спрямованих на подолання її освітніх труднощів, можливе за відсутності інвалідності або встановленого діагнозу. Контекстний аспект функціонування ІРЦ — добровільність звернення та презумпція ненадання послуг на примусових засадах.

Спектр послуг, що надаються ІРЦ, є досить широким та розгалуженим. Варто виділяти наступні :здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; розроблення рекомендації щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги; участь в засіданнях команд психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладах освіти; методологічна допомога педагогічним працівникам та батькам дітей. [1].

Доцільно відзначити, що доступність комплексної оцінки розвитку дитини у ІРЦ підтверджується можливістю вільно та без черг отримати консультацію у найближчому центрі за допомогою попередньо поданої онлайн-заявки у мережі Інтернет через портал АС«ІРЦ» [2].

Комплексна оцінка розвитку дитини здійснюється за різногалузевими підходами. Зокрема, дослідженню підлягає аспект фізичного розвитку дитини, її дрібної, великої моторики, здатності до зорово-моторного наслідування. Окрім цього, важливим є аналіз мовленнєвих можливостей — як вербальних та невербальних навичок із наявними або відсутніми тимчасовими чи постійними труднощами. У ІРЦ також розглядають когнітивно-процесуальні моменти розвитку індивідуума : зокрема, здатність до пізнання через сприйняття, пам'ять, увагу та мисленнєво-уявну сферу. Наостанок, вивчається освітня діяльність дитини — щодо сформованості специфічних вмінь, знань, навичок та компетентностей дитини залежно від вікового цензу. В окремих випадках іде вивчення соціальної сфери розвитку дитини.

Відповідно до Постанови КМУ від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» до процедури проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини включено безпосереднє спостереження за дитиною у закладі освіти, що дозволить визначити контекст соціальної адаптації дитини; комунікативні здатності у соціальних групах : з

однолітками та дорослими тощо.

Порядок та регулярність проведення комплексних оцінок розвитку дитини фахівцями ІРЦ може варіюватися або змінюватися. Так, підстави для проведення повторних комплексних психолого-педагогічних оцінок розвитку дитини є: перехід дитини з ООП із дитячого садка до школи; перехід дитини зі спеціального закладу освіти до іншого закладу; рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП щодо наявності успіхів або труднощів у засвоєнні дитиною освітньої програми.

У якості бонусної ітерації, МОН надає детальне роз'яснення щодо відмінностей між психолого-педагогічними (ППП) та корекційно-розвитковими послугами (КРП) як складовими частинами інклюзії. Отже, психолого-педагогічні послуги надаються ІРЦ задля розвитку дитини з особливими освітніми потребами шляхом участі у індивідуальних / групових заняттях; корекційно-розвиткові послуги — покращення мовленнєвої, пізнавальної та соціально-комунікативної сфери розвитку дитини (індивідуальний та груповий характер).

При цьому, завданням ППП та КРП визначаються : формування персональної самостійності дитини з особливими освітніми потребами; розвиток саморегулятивних та особистісних навичок як детермінанта формування знань, вмінь та галузевих компетентностей.

Нормативно-правове забезпечення діяльності ІРЦ здійснюється шляхом виконання Постанови КМУ від 12.07.2017 р. № 545 (редакція від 21.07.2021 р.) «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». Оскільки дитина з особливими освітніми потреби часто стикається зі складнощами у інтерпретації специфічного матеріалу, законодавчим актом було введено поняття «освітні труднощі» — як питання навчального процесу, що стосуються певного здобувача освіти конкретного року навчання [3].

Додатковим елементом на шляху до формування сталої структури ІРЦ в Україні стало впровадження «безбар'єрності». Відтак, Кабінетом Міністрів України було внесено відповідні зміни до Постанови КМУ від 12.07.2017 р. № 545 (редакція від 21.07.2021 р.) «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» та інших нормативних документів щодо інклюзивних центрів — у контексті розширення допомоги дітям з особливими потребами. До таких ініціатив можна віднести, в першу чергу, уточнення завдань галузевої діяльності ІРЦ та підвищення професійної компетенції працівників (фахівців) таких центрів. Задля більш предметної роботи ІРЦ більш конкретно типізовано освітні труднощі, а також — видалено норму щодо встановлення нижньої вікової межі для проведення оцінки потреб, знань, вмінь та навичок дитини з особливими освітніми потребами.

Крім того, наразі в Україні є чинним Розпорядження КМУ № 366-р від 14.04.2021 р. «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». Даним документом «безбар'єрність» визначено як стилістику державної політики, метою котрої є вільний доступ усіх верств населення до відповідних сфер життєдіяльності.

Отже, на рівні сучасної державно-управлінської думки «інклюзія» ототожнюється із запровадженням гуманних, проєвропейських цінностей та стандартів. У рамках даної Стратегії здійснюється нагляд за дотриманням критеріїв безбар'єрності та інклюзивності ІРЦ [4].

Варто виділити основні принципи, на яких засновано діяльність ІРЦ. До них віднесено : повагу та розуміння дитини, її індивідуальних особливостей; забезпечення першочергових інтересів дитини з особливими освітніми потребами; неприпустимість дискримінаційних порушень прав, свобод та інтересів дітей; забезпечення принципу конфіденційності; формування доступної освіти (послуги раннього втручання); міжвідомче співробітництво тощо.

Окрім того, вчений І. Ярмошук виділяє додаткові (субсидіарні) функції, які є застосовними для центрів інклюзивної освіти (а, отже, і для ІРЦ). Так, навігаційна функція передбачає формування необхідного базису для батьків щодо реалізації дітьми освітніх та соціально-емоційних потреб; інформаційна — надання відповідної інформації щодо інклюзивного навчання батькам, педагогам, іншим особам; забезпечення прав — підтримка батьків та законних представників дитини з особливими освітніми потребами у контексті забезпечення її права на доступну, безперешкодну та повноцінну освіту та соціалізацію [5].

На сторінці Асоціації Міст України (стаття — «Створюємо інклюзивно-ресурсні центри» від 08.02.2018 р.) продубльовано завдання центру, процес та алгоритм створення ІРЦ, характеристики специфічних приміщень та штатні завдання ІРЦ тощо. Наприклад, площа ІРЦ повинна бути щонайменше 160 кв. м.; на території центру необхідно дотримуватись санітарно-будівельних державних стандартів; кімнати для надання послуг фахівцями ІРЦ «інклюзивним дітям» мають бути належним чином для цього пристосовані [6].

За загальним правилом, ІРЦ має у своєму розпорядженні галузевих фахівців — зокрема, дефектологів, психологів, логопедів, сурдопедагогів, представників напряму «спеціальної освіти» тощо. Практичні психологи забезпечують варіант гідної комунікації між ІРЦ, батьками та дітьми, налагоджуючи процес взаємодії. Логічно зауважити, що інклюзивні послуги надаються на засадах «деформалізації» — тобто вітається нешаблонний, персоніфікований підхід до вирішення освітніх труднощів у конкретних випадках.

Базуючись на теоретико-прикладних дослідженнях, зокрема, А. Колупаєвої, варто виділити наступні принципи корекційної роботи, що підлягають застосуванню у закладах ІРЦ. Першочергово, мова йде про єдність діагностики й корекції; встановлення доброзичливої, довірливої, підтримуючої, оптимістичної атмосфери спілкування, емпатійне ставлення до дитини; проведення психокорекції у зоні найближчого розвитку; орієнтування корекції й навчання на індивідуальні темпи психічного розвитку; використання принципу "заміщаючого онтогенезу" — початок корекційної роботи з «точки» відхилення від ідеальної програми розвитку, відтворення усіх закономірностей останнього; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку; спрямованість корекційної роботи "зверху донизу", тобто створення

оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів тощо [7].

За загальним правилом, корекція розвитку дитини з особливими освітніми потребами має випереджувальний характер. Концептуальна спрямованість подібної програмної ініціативи — активне формування базових навичок на короткострокову перспективу відповідно до законів вікового розвитку і становлення індивідуальності. Задля реалізації даних приписів ІРЦ застосовують наступні підходи: урахування системності розвитку в корекційній практиці; урахування компенсаторних можливостей дитини та ставлення до власного дефекту зі створенням атмосфери оптимізму, довіри, прагнення досягнень у розвитку; факультативно — забезпечення позитивної мотивації до розвитку і самовдосконалення.

На Рис. 1 представлено ідеальну модель діяльності ІРЦ щодо підтримки дітей з освітніми труднощами в Україні.

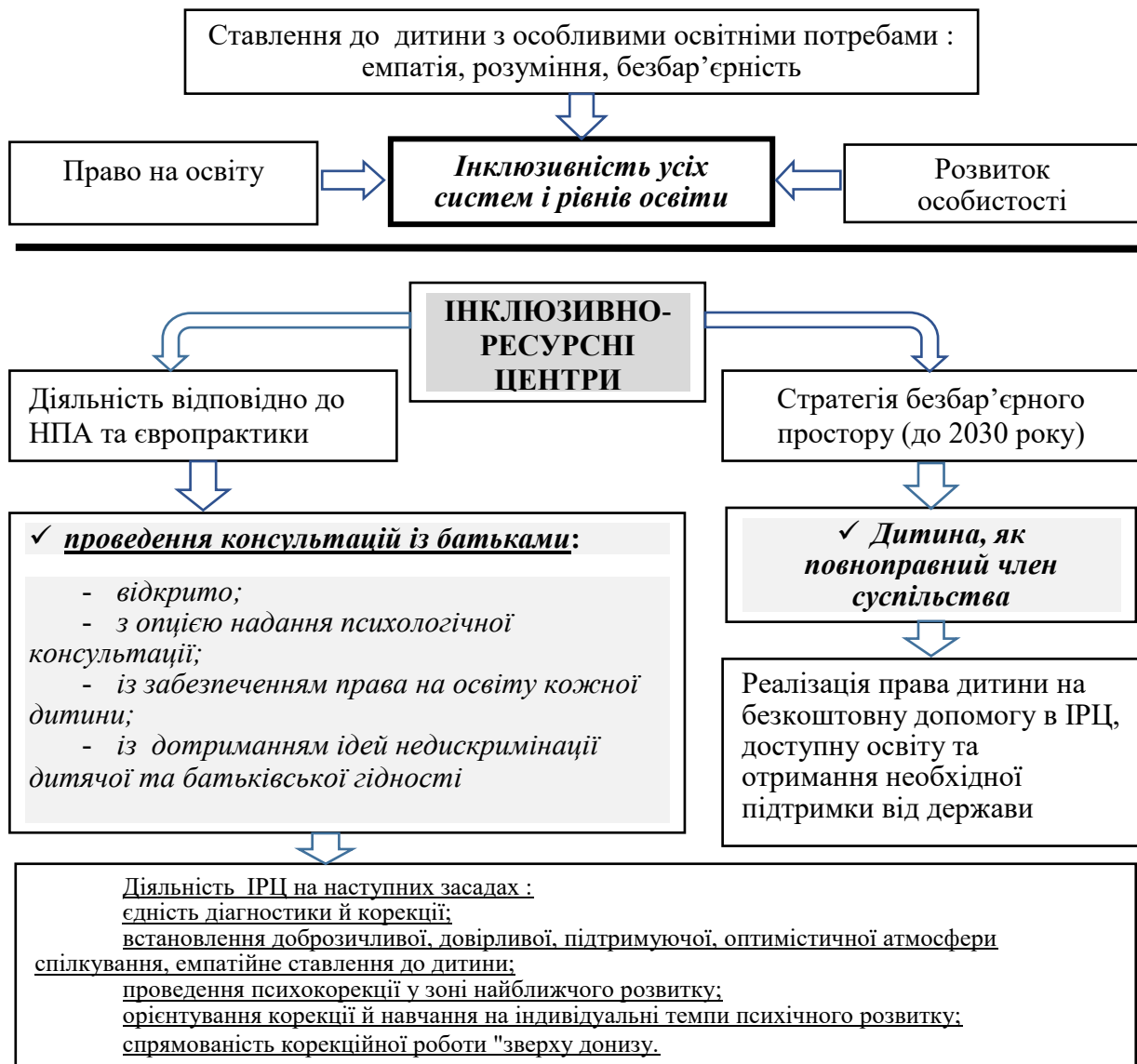


Рис. 1. Модель роботи ІРЦ задля забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту

Таким чином, функціонування ІРЦ — системний, предметний та впорядкований механізм, що має на меті охорону прав дитини та кореспондує приписам, що викладені у — Конституції України (зокрема, ст. 3, ст. 24, ст. 52, ст. 53 КУ).

Додатковим законодавчий базисом, котрому повинна відповідати діяльність ІРЦ, є наступні акти правотворчості : закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р. (редакція від 21.11.2021 р.); закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16.01.2020 р. (редакція від 24.11.2021 р.); закон України «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001 р. (редакція від 01.01.2021 р.) тощо.

Висновки. Детальний та контекстний аналіз діяльності ІРЦ щодо підтримки дітей з освітніми труднощами в Україні дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, нормативно-управлінське регулювання даного сегменту активно вдосконалюється: з'являються галузеві нормативні документи (ПКМУ № 545, Розпорядження КМУ № 366-р, профільні «освітні» закони — зокрема, «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX).

У той же час, наявна опція подання онлайн-заявки на консультацію до ІРЦ шляхом використання Інтернет-порталу АС «ІРЦ» Зазначений факт — свідчення інформатизаційних, діджиталізаційних та глобалізаційних перетворень, що вірно сприймаються державою.

Наостанок, потрібно акцентувати увагу на демократичній місії ІРЦ : забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами із одночасною неприпустимістю її дискримінації (та, відповідно, членів її родини або законних представників).

Література:

1. Інклюзивно – ресурсні центри : МОН // Офіційний веб-сайт // Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/dlya-batkiv/karta-irc-ta-zakladiv>
2. Інтернет-портал «Україна. ІНКЛЮЗІЯ» : Система автоматизації роботи ІРЦ // Режим доступу : <https://ircenter.gov.ua/>
3. ПКМУ № 545 від 12.07.2017 р. (редакція від 21.07.2021 р.) «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» // Відомості Верховної Ради // Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
4. Розпорядження КМУ № 366-р від 14.04.2021 р. «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» // Відомості Верховної Ради // Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
5. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти // І. Ярмошук, 2009 // С. 24–28.
6. Асоціація Міст України : «Створюємо інклюзивно-ресурсні центри», стаття від 08.02.2018 р. // Режим доступу : <https://auc.org.ua/novyna/stvoryuyemo-inklyuzivno-resursni-centry>
7. Колупаєва А.А. «Вступ до інклюзивної освіти» // А.А. Колупаєва, 2010. – 19 с.
8. Калініченко І. Місце інклюзивно-ресурсного центру в сучасному освітньому просторі/ І.Калініченко// Perspectives of world science and education. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. - Osaka, Japan. : CPN Publishing Group. – 2020. – Pp. 513-521. URL: <https://sci-conf.com.ua> . ISBN 978-4-9783419-8- 3

References:

1. Inkljuzivno – resursni centri : MON // Oficijnij veb-sajt // Rezhim dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/dlya-batkiv/karta-irc-ta-zakladiv>

2. Internet-portal «Ukraïna. INKLJuZIIa» : Sistema avtomatizacii roboti IRC // Rezhim dostupu : <https://ircenter.gov.ua/>
3. PKMU № 545 vid 12.07.2017 r. (redakcija vid 21.07.2021 r.) «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro inkluzivno-resursnij centr» // Vidomosti Verhovnoï Radi // Rezhim dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
4. Rozporjadzhennja KMU № 366-r vid 14.04.2021 r. «Pro shvalennja Nacional'noï strategii iz stvorennya bezbar'ernogo prostoru v Ukraïni na period do 2030 roku» // Vidomosti Verhovnoï Radi // Rezhim dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
5. Jarmoshhuk I. Inkluzivne navchannja v sistemi osviti // I. Jarmoshhuk, 2009 // S. 24–28.
6. Asociacija Mist Ukraïni : «Stvorjuemo inkluzivno-resursni centri», stattja vid 08.02.2018 r. // Rezhim dostupu : <https://auc.org.ua/novyna/stvoryuyemo-inklyuzyvno-resursni-centry>
7. Kolupaeva A.A. «Vstup do inkluzivnoï osviti» // A.A. Kolupaeva, 2010. – 19 s.
8. Kalinichenko I. Misce inkluzivno-resursnogo centru v suchasnomu osvith'omu prostori / I.Kalinichenko// Perspectives of world science and education. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. - Osaka, Japan. : CPN Publishing Group. – 2020. – Pp. 513-521. URL: <https://sci-conf.com.ua> . ISBN 978-4-9783419-8- 3

УДК 373.3.011.3-051:005.336.5]:364-152(043.5)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-333-343](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-333-343)

Кінах Неля Володимирівна кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43001, <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито методологічні підходи до формування професійно-педагогічного підприємництва учителя в системі неперервної освіти. Розглянуто сучасні наукові розвідки з означеної проблеми, визначено теоретичне її підґрунтя в системі неперервної освіти. Складність предмета дослідження зумовила його розгляд на методологічному рівні у вимірах аксіологічного, акмеологічного, системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, інтегративного підходів у їхній єдності. Доведено, що акмеологічний підхід орієнтує освітній процес на цілісний і стійкий професійний розвиток педагогів з новим інтегративним способом креативного мислення, сформованими здатностями самореалізації та адаптації в освітньому середовищі, тобто тих чинників, які закладено в основу підприємництва учителя, при цьому самоактуалізація та саморозвиток – це цінності аксіологічного плану, а професійно-педагогічне підприємництво – не базова, але інструментальна цінність. Системний підхід застосовуємо до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування, що надає можливість представити цілісність структури особистості учителя в єдності всіх компонентів його професійно-педагогічної, особистісної та суспільної спрямованості. Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає у впливі на процеси формування професійно-педагогічного підприємництва учителя, що стимулює та спонукає до дії задля його саморозкриття та самовдосконалення, самоактуалізації у процесі співпраці з іншими людьми. У контексті нашого дослідження особистісно-діяльнісний підхід застосовується через таку організацію освітнього процесу, за якої педагог діє як активний суб'єкт пізнання і сам є ініціатором власного професійного саморозвитку, планування етапів навчальної діяльності пов'язаної з вивченням аспектів підприємництва в освіті.

Ключові слова: аксіологічний підхід, акмеологічний підхід, синергетика, системний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, ресурсний підхід, інтегративний підхід, професійно-педагогічне підприємництво.

Kinakh Nelia Volodymyrivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vinnichenko St., 31, Lutsk, 43001, <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ENTREPRENEURSHIP OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract. The article reveals the methodological approaches to the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers in the system of continuing education. Modern scientific research on this problem is considered, its theoretical basis in the system of continuing education is determined. The complexity of the subject of research led to its consideration at the methodological level in terms of axiological, acmeological, systemic, synergetic, personal-activity, resource, integrative approaches in their unity. It is proved that the acmeological approach orients the educational process on holistic and sustainable professional development of teachers with a new integrative way of creative thinking, formed abilities of self-realization and adaptation in the educational environment, ie those factors which are the basis of teacher entrepreneurship plan, and professional and pedagogical entrepreneurship - a basic but instrumental value. We apply a systematic approach to the analysis of teacher training as a set of interrelated elements united by common functions and goals, unity of management and functioning, which provides an opportunity to present the integrity of the teacher's personality structure in the unity of all components of his professional, personal and social orientation. The synergetic approach is based on the dominance of self-education, self-organization, self-government in educational activities and is to influence the formation of professional and pedagogical entrepreneurship of teachers, which stimulates and encourages action for self-disclosure and self-improvement, self-actualization in cooperation with others. In the context of our study, the personal-activity approach is applied through the organization of the educational process, in which the teacher acts as an active subject of knowledge and initiates his own professional self-development, planning stages of educational activities related to studying aspects of entrepreneurship in education.

Keywords: axiological approach, acmeological approach, synergetics, system approach, personal-activity approach, resource approach, integrative approach, professional-pedagogical entrepreneurship.

Постановка проблеми. В складних умовах сьогодення модернізація системи освіти створює фундамент динамічного, економічного зростання та соціального розвитку суспільства. Тому завданням сучасної освіти є сформувати учителя, спроможного до гнучкої зміни способів і форм професійного розвитку та

життєдіяльності, а формування ключових компетентностей, що відповідають основним видам діяльності педагога, стає актуальним завданням освітнього процесу в системі неперервної освіти. Модернізована неперервна освіта повинна створити умови для професійного становлення сучасного учителя та формування його готовності до професійного успіху. Сучасні заклади, які працюють в системі неперервної освіти покликані шліфувати професійні цінності педагогічних працівників і розвивати їх здатність навчатися впродовж життя. Вітчизняний і світовий ринки праці випробовують особистісну, професійну та підприємницьку зрілість українських педагогів. З огляду на це, вся система сучасної української освіти працює над зміною своєї змістової парадигми. У фокусі педагогічної уваги – гармонійна особистість, успішний професіонал-інноватор, учитель-підприємець. Відтак, для професійного розвитку учителя неперервна освіта має стати інтелектуальним середовищем, де закладаються основи становлення педагогів професіоналів – особистісно зрілих, соціально відповідальних, патріотичних, інноваційних, здатних розвивати економіку і конкурувати на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування питання методології досить складне, оскільки в сучасній науковій літературі немає певних конкретних алгоритмів розкриття основних положень тієї або іншої проблеми. Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) відповідно до визначення філософського енциклопедичного словника є системою принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності. Теорію системного підходу розробляли Г. Ананьїн, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Волкова, В. Давидов, А. Урсул, А. Уємов, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін. Аксиологічний підхід виходить із засад педагогічної аксиології (від грецьк. *axios* – «цінний»), яка дозволяє вивчати явища відносно виявлення їх можливостей задовольняти потреби, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, що набуває неперевершеної значущості в підготовці вчителя (Г. Васянович, В. Гриньова, П. Гусак, І. Зязюн, Т. Іванова, М. Каган, Н. Крилова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мільто, В. Рибалка, О. Сухомлинська та ін.). Акмеологічний підхід реалізує основні засади педагогічної акмеології, розкриті в працях К. Абульханової-Славської, В. Алфімова, О. Бодальова, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркача, Н. Кузьміної, С. Пальчевського, Л. Рибалко, О. Темрук та ін. Деякі вчені займаються дослідженням ресурсного підходу в системі освіти, зокрема Т. Цецоріна досліджує проблему організації освітнього процесу на основі ресурсного підходу, Т. Рогова – принцип урахування ресурсів особистості як один із принципів персоналізованого підходу, В. Павленко доводить значущість ресурсно-стильового комплексу методів тощо. Як зазначають М. Артишевська, О. Вознюк, І. Козловська, Н. Світловська та інші науковці, інтегративний підхід в освіті – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність у процесі формування професійно-педагогічної компетентності учителя.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні методологічних підходів до формування професійно-педагогічного підприємництва як складової професійного розвитку педагога в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності на теренах України вже розробили гуманістичні підвалини філософії освіти і, зокрема, післядипломної, згідно з якою підвищення кваліфікації учителя треба розглядати як створення умов саморозвитку та самореалізації конкурентоспроможного фахівця на ринку освітніх послуг. Складність предмета дослідження зумовила його розгляд на методологічному рівні у вимірах аксіологічного, акмеологічного, системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, інтегративного підходів у їхній єдності.

У сукупності методологічних принципів філософського рівня найбільш значущим для досягнення мети нашого дослідження є аксіологічний підхід (від грецької *axios* – «цінний»). У «Новітньому філософському словнику» аксіологія тлумачиться як «філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних основ людського буття, що задають направленість і мотивацію людському життю, діяльності, конкретним діям і вчинкам» [5]. У другій половині XX століття була створена педагогічна аксіологія, функція якої – вивчення явищ задля виявлення їхніх можливостей у задоволенні пізнавальних й особистісно-розвивальних потреб, сприяння процесу гуманізації суспільства та його культуротворчому поступу (Г. Васянович, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мільто, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.) Вибір аксіологічного підходу методологічної основи формування професійно-педагогічного підприємництва учителя дає можливість визначити зміст цього процесу як систему цінностей, опанування якими потенційно працює на реалізацію ціннісно-світоглядного складника розвитку педагогічної освіти в Україні, утвердження функціональності й універсальності гуманістичних ідей. Загалом концепція дослідження передбачає наповнення освітніх програм, що вивчаються в закладах післядипломної педагогічної освіти цінностями самоактуалізації та саморозвитку учителя засобами проектування й реалізації підприємницького типу мислення. У цьому аспекті самоактуалізація та саморозвиток – це цінності аксіологічного плану, а професійно-педагогічне підприємництво – базова, але інструментальна цінність.

Акмеологічний підхід орієнтує освітній процес на цілісний і стійкий професійний розвиток педагогів з новим інтегративним способом креативного мислення, сформованими здатностями самореалізації та адаптації в освітньому середовищі, тобто тих чинників, які закладено в основу підприємництва учителя. Акмеологічні технології науковці репрезентують як інтегровану систему, що об'єднує технології проектування і реалізації освітньої програми; управління організаційно-педагогічними процесами; виховання духовно-морального потенціалу людини; успішного навчання; акмеологічного супроводу педагогічного процесу [7]. Важливим завданням акмеологічного підходу в

контексті досліджуваної проблеми є прогресивне особистісно-професійне становлення педагога до високого рівня професіоналізму засобом формування таких якостей, як активність, відповідальність, самостійність, амбітність, креативність, впевненість у власних силах, ризикованість, а також здатності до самостійного прийняття рішень, самовдосконалення, рефлексії, самокорекції. Реалізація акмеологічного підходу забезпечить посилення професійної мотивації учителів, стимулювання їхнього творчого потенціалу, виявлення й використання особистих ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності за допомогою формування акмеологічної спрямованості особистості.

Системний підхід застосовуємо до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування, що надає можливість представити цілісність структури особистості учителя в єдності всіх компонентів його професійно-педагогічної, особистісної та суспільної спрямованості. Системний підхід у педагогічній науці застосовують як метод аналізу об'єктів, явищ або процесів, які мають певну кількість елементів, поєднаних взаємними зв'язками, спільними функціями, метою, та які утворюють цілісність. Системний підхід визначає межі педагогічної системи, її компоненти, їхні взаємозв'язки, закономірності їхньої взаємодії та функціонування, з'ясування системоутворювальних чинників, моніторингу та прогнозування результатів навчання і виховання, визначення стратегій управління системою тощо. Системний підхід не утверджує за специфікою об'єкта властивості його елементів, а детермінує його за характером взаємодії цих елементів. Тому першочерговим стає завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і стосунків людини й суспільства, людей усередині певного співтовариства [4]. Також актуальними видаються такі положення системного підходу [13], які треба враховувати під час побудови й аналізу педагогічних систем: система – цілісне утворення; система в структурному ракурсі характеризується наявністю стану, руху, розвитку, динаміки; система як ціле характеризується своїми функціями, через які вона входить до складніших систем; ці функції породжує структура, що обумовлює функції системи загалом, а також її частин і компонентів; педагогічні системи характеризуються прагненням до досягнення цілей, що є одним з їхніх системоутворювальних чинників; системі властива ієрархічність будови, що залежить від ступеня взаємозв'язків її частин і компонентів; у системі розрізняють процеси функціонування й розвитку; процеси функціонування відбиває структура стану, процеси розвитку – динамічна структура. Сьогодні головним пріоритетом розвитку системи освіти України є перетворення її на якісну галузь, наближення до міжнародних стандартів, збагачення її теоретичними і практичними розробленнями, забезпечення високоякісними кадрами. Нова українська школа (НУШ) – реформа загальної середньої освіти, що передбачає створення школи, де діти будуть навчатися через діяльність, а основна увага спрямована на розвиток компетентностей для життя, а не на запам'ятовування фактів. Саме

професійний розвиток педагогічних працівників в умовах Нової української школи змінює міжкурсову підготовку педагогів на системне навчання, до складу якого ми пропонуємо включити елементи формування професійно-педагогічного підприємництва учителя.

Новітній філософський словник [5] визначає синергетику як «сучасну теорію самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, невідновності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення порядку через хаос, біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції». Педагогічна синергетика уможливорює дієвість нового підходу до означення проблем і самовизначення особистості, висвітлюючи їх в аспекті співтворчості та схильності до саморозвитку, а також системної відкритості [3]. У педагогічній науці, за В. Андрєєвим, чинне є таке визначення педагогічної синергетики: це «галузь педагогічного знання, що ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічних, тобто освітньо-виховних систем» [1]. Педагогічна синергетика, на переконання В. Андрєєва, дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх, насамперед, із позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток. Процес самоорганізації складає мимовільне виникнення, відносно стійке існування у відкритих нерівнозначних системах нових структур. Самоорганізація в педагогічній системі передбачає наявність певної взаємодії між тими, хто навчає і навчається, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи. Це дає можливість зрозуміти і механізм розвитку педагогічного процесу. Синергетика як сучасна теорія розвитку й самоорганізації систем різної природи ґрунтується на міждисциплінарному підході до досліджуваних явищ і процесів, що уможливорює визначення спільних інтересів для дослідження процесів у складних динамічних системах, де відбувається прогресивна самоорганізація внаслідок спільних дій окремих частин неупорядкованої системи. У своїй дисертації на здобуття ступеня доктора наук Є. Кулик підкреслює відмінність системного та синергетичного підходів, яка полягає в тому, що системний підхід досліджує статичний стан об'єкта, де велике значення надається впорядкованості та рівновазі, вивчаються процеси організації систем, дослідження обмежуються переважно аналізом структури системи; взаємозв'язок компонентів, розвиток досліджуються як такі, що перебувають усередині системи. Синергетика ж дає змогу досліджувати процеси самоорганізації систем кооперативність процесів, покладених в основу самоорганізації та розвитку систем; вивчається сукупність зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків системи [10]. Науковці, які досліджують і розробляють ідеї синергетичного підходу в педагогіці (В. Андрєєв, В. Ігнатова, О. Князева, М.Ковалевич) зазначають, що систему освіти можна вважати відкритою, оскільки, по-перше, у ній постійно йде процес обміну інформацією між викладачем і тими, хто навчається, процес цілеспрямованого опанування

інформацією, під час якого з'являються нові цілі, методи й засоби навчання [9]. По-друге, зміст освіти постійно змінюється та оновлюється через швидке зростання обсягу наукової інформації та якісні зміни інформаційного простору, що викликає нелінійність процесу та результату. Результат освітнього процесу завжди відмінний від задумів його учасників. По-третє, постійні зміни в освітньому інформаційному просторі виводять систему зі стійкої рівноваги. Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає у впливі на суб'єкт, що стимулює та спонукає до дії задля його саморозкриття та самовдосконалення, самоактуалізації у процесі співпраці з іншими людьми і з самим собою.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає організацію й управління власною діяльністю, переорієнтацію на поставлення і вирішення учителями конкретних професійних завдань за умови оволодіння ними орієнтувальною основою та алгоритмом виконання певного виду діяльності. Науковець Б. Долинський зазначає, що «оскільки будь-яка діяльність стимулюється потребою, то для учителя, який буде реалізовувати особистісно-діяльнісний підхід, головним є формування власної потреби щодо вироблення узагальнених способів засвоєння нових знань. Весь освітній процес в системі неперервної освіти повинен відбуватися «через особистість» учителя: врахування його мотивів, ціннісних орієнтацій, життєвих і професійних інтересів, перспективи і т. ін. [6]. Особисто-діяльнісний підхід актуалізує ідею продуктивного розвитку й саморозвитку особистісних і професійних якостей, інтересів і потреб фахівця [2]. У контексті нашого дослідження особистісно-діяльнісний підхід застосовується через таку організацію освітнього процесу, за якої педагог діє як активний суб'єкт пізнання і сам є ініціатором власного професійного саморозвитку, планування етапів навчальної діяльності пов'язаної з вивченням аспектів підприємництва в освіті, виконання самоконтролю готовності до власного професійного саморозвитку, генерування ідей, підприємницького мислення, складання бізнес-планів, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності, здатності до самоосвіти, самонавчання, самоорганізації.

Педагогічна думка концентрує увагу на розвитку людини, котра, будучи одночасно і фізичною, і соціальною істотою, не лише вступає в політичні, організаційні й економічні відносини, а й одночасно самовизначається як особистість, тобто стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивно наявних умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій особистості в освітньому процесі. Учений В. Павленко розглядає саму освіту як ресурс розвитку особистості, суспільства і держави, що втілюється у психолого-педагогічному проектуванні процесу освоєння людського досвіду як сукупності ресурсів освіти людини; у підтримці інноваційної діяльності в конкретних освітніх системах, інвестиціях у галузі освіти; у варіативності освітніх цінностей, цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість, які можуть бути за певних умов ресурсом індивіда, суспільства, держави [12]. В. Лозова ресурсний підхід у педагогічній

науці визначає як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення та використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання до самореалізації [11]. Аналіз ідей ресурсного підходу дозволяє уточнити окремі положення стосовно досліджуваної теми: перехід від можливості в реальність є прогресивною зміною, оскільки розширюються можливості самореалізації, і людина може більш повно розкритися. Результатом розвитку особистості є певні новоутворення, що виникають у процесі самореалізації, останні доповнюють ресурси людини, змінюючи й удосконалюючи її; особистість не так часто і неповною мірою використовує власні потенційні можливості. З метою покращення стану справи необхідно створювати умови, які б позитивно впливали на професійний розвиток учителя, тобто говориться про те, що ресурсний потенціал учителя впливає на готовність до здійснення підприємницької діяльності, а в подальшому і формування його професійно-педагогічного підприємництва. Це можна пояснити тим, що у процесі нарощування потенціалу учитель збагачується новими сенсами, цінностями, змінюється система його потреб. Удосконалення й реалізація підприємницького потенціалу підштовхує педагогів до руху вперед, до досконалості та впевненості у власних силах, ризикованості у прийнятті рішень, відповідальності і конкурентоспроможності.

Реалізація освітнього процесу з формування професійно-педагогічного підприємництва учителя в умовах неперервної освіти неможлива без інтегративного підходу, оскільки він визначає створення єдиного, цілісного змісту навчання на основі, насамперед, гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків. Інтегративний підхід орієнтує на якість професійного розвитку педагога і досягнення ним гарантованого результату навчання, він націлений на якісне формування професійно-педагогічної компетентності учителя через інтеграцію різних видів його діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання, максимально наближеного за змістом до умов професійної діяльності, і вимагає розробки інтегрованої освітньої документації та комплексного методичного забезпечення. Дослідник Г. Селевко у своїй праці виокремлює напрями, за якими вивчаються проблеми інтегрованого підходу в освіті, зокрема: методологічні проблеми інтеграції; використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей; концепція внутрішньопредметної інтеграції; формування системи знань інтегративними методами; поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем); укрупнення дидактичних одиниць; інтеграція змісту професійної освіти; взаємозв'язки інтеграції та диференціації; проблеми розробки інтегрованих курсів в післядипломній педагогічній освіті; імовірісно-статистичні аспекти інтеграції. Отже, інтегративний підхід свідчить, що процес формування професійно-педагогічного підприємництва учителя має відбуватися на основі

об'єднання в ціле певних частин його професійної підготовки та підприємницьких навичок та вмінь. Такий підхід, на нашу думку, заснований на тому, що не можливо відразу і у всій повноті сформувати професійно-педагогічне підприємництво учителя. Воно є складним утворенням і його формування має розпочинатися з вироблення порівняно простих підприємницьких умінь і навичок учителя та продовжуватися в подальшому в розвитку його педагогічної діяльності.

Висновки. На основі аналізу наукових праць методологічними засадами дослідження формування професійно-педагогічного підприємництва учителя визначено провідні положення системного, синергетичного, ресурсного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, акмеологічного та аксіологічного підходів. Доведено, що акмеологічний підхід орієнтує освітній процес на цілісний і стійкий професійний розвиток педагогів з новим інтегративним способом креативного мислення, сформованими здатностями самореалізації та адаптації в освітньому середовищі, тобто тих чинників, які закладено в основу підприємництва учителя, при цьому самоактуалізація та саморозвиток – це цінності аксіологічного плану, а професійно-педагогічне підприємництво – не базова, але інструментальна цінність. Системний підхід застосовуємо до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування, що надає можливість представити цілісність структури особистості учителя в єдності всіх компонентів його професійно-педагогічної, особистісної та суспільної спрямованості. Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає у впливі на процеси формування професійно-педагогічного підприємництва учителя, що стимулює та спонукає до дії задля його саморозкриття та самовдосконалення, самоактуалізації у процесі співпраці з іншими людьми. У контексті нашого дослідження особистісно-діяльнісний підхід застосовується через таку організацію освітнього процесу, за якої педагог діє як активний суб'єкт пізнання і сам є ініціатором власного професійного саморозвитку, планування етапів навчальної діяльності пов'язаної з вивченням аспектів підприємництва в освіті. Ресурсний підхід у визначаємо як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення та використання ресурсів і розвитку потенціалу для формування професійно-педагогічного підприємництва учителя. Інтегративний підхід свідчить, що процес формування професійно-педагогічного підприємництва учителя має відбуватися на основі об'єднання в ціле певних частин його професійної підготовки та підприємницьких навичок та вмінь. Незважаючи на те, що кожен із представлених підходів розкриває сутнісні характеристики предметів та явищ, дослідження процесів формування професійно-педагогічного підприємництва учителя не може обмежуватися якимось одним із них. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці цілісної системи формування професійно-педагогічного підприємництва учителя засадах системного, синергетичного,

інтегративного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного та ресурсного підходів.

Література:

1. Андреев В. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с
2. Балл Г. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-ге вид., доп. Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
3. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К: Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця: 2008. – 278 с.
5. Грицанов А. Новейший философский словарь. М: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
6. Долинський Б. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності з учнями молодших класів. Наука і освіта. № 4. 2013. С. 115-117.
7. Дубасенюк О. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Акмеологія в Україні: теорія і практика. 2010. № 1. С. 18–26.
8. Козловська І. Інтегративний підхід як загальнонаукова методологія в педагогічній науці: прогностичний аспект *Неперервна освіта: теорія і практика*. 2003. № 1. С. 59–68
9. Ковалевич М. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход. [Электронный ресурс] IV международная интернетконференция. 2011. С. 164–177. URL: <http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kovalevic>
10. Кулик Є. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 421 с.
11. Лозова В. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія Харків, 2012. 348 с
12. Павленко В. Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями. Наука і освіта. 2004. № 6–7. С. 202–205.
13. Размолотчикова І. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, 2011. 254 с.
14. Рогова Т. Розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя : методичний аспект. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2004. Вип. 21. С. 197–206
15. Цецорина Т. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 2002. 23 с.

References:

1. Andreev, V. (1996) *Pedahohyka tvorcheskoho samorazvytyia* [Pedagogy of creative self-development]. Kazan: Yzd-vo Kazanskoho un-ta. [in Russian].
2. Ball, H. (2008) *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykhologichnii sferakh)* [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: «Volyn» [in Ukrainian].
3. Busel, V. (2005) *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. K; Irpin: Perun. [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. (2008) *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam*. [Pedagogical research: methodological advice for young scientists.] Vinnytsia. [in Ukrainian].

5. Hrytsanov, A. (2003) *Noveishyi fylosofskyi slovar [The latest philosophical dictionary]*. M: Knuzhnyi Dom. [in Russian].
6. Dolynskyi, B. (2013) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zdoroviazberezhualnoi diialnosti z uchniamy molodshykh klasiv. [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers for health-preserving activity with pupils of junior classes.] *Nauka i osvita - Science and education*, 4. pp. 115-117. [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O. (2010) Fundamentalna akmeolohiia: zasady vdoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv. [Fundamental acmeology: principles of improving the professional and pedagogical training of future teachers.] *Akmeolohiia v Ukraini: teoriia i praktyka - Acmeology in Ukraine: theory and practice*, 1. pp. 18-26. [in Ukrainian].
8. Kozlovska, I. (2003) Intehrativnyi pidkhid yak zahalnonaukova metodolohiia v pedahohichnii nautsi: prohnostychnyi aspekt [Integrative approach as a general scientific methodology in pedagogical science: prognostic aspect] *Neperervna osvita: teoriia i praktyka - Continuing education: theory and practice*, 1. pp. 59-68. [in Ukrainian].
9. Kovalevych, M. (2011) Sotsyalno-psykholohycheskye y pedahohycheskye problemy professyonalizatsyy lychnosti: synerhetycheskyi podkhod. [Socio-psychological and pedagogical problems of personality professionalization: a synergetic approach.]. Retrieved from: <http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kovalevic>. [in Ukrainian].
10. Kulyk, Ye. (2006) *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do pedahohichnoi doslidnytskoi diialnosti*. [Theory and practice of training future teachers of labor education for pedagogical research]. Doctor's thesis. Ternopil, [in Ukrainian].
11. Lozova, V. (2012) *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia* [Scientific approaches to pedagogical research] collective monograph Kharkiv, [in Ukrainian].
12. Pavlenko, V. (2004) Resursno-stylovyi kompleks metodiv upravlinnia stresovymy sytuatsiiamy. [Resource and style set of methods for managing stressful situations.] *Nauka i osvita - Science and education*, 6-7. pp. 202-205. [in Ukrainian].
13. Razmolodchykova, I. (2011) Formuvannia profesiinoho imidzhu vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional image of primary school teachers in the process of studying professional disciplines] *Candidate's thesis*. Kirovohrad : Kirovohradskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. V. Vynnychenka. [in Ukrainian].
14. Rohova, T. (2004) Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia : metodychnyi aspekt. [Development of professional and pedagogical competence of a teacher: methodological aspect.] *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty - Means of educational and research work*, 21. pp. 197-206. [in Ukrainian].
15. Tsetsoryna, T. (2002) Orhanyzatsiia obrazovatelnoho protsesa v shkole na osnove resursnoho pokhoda : [Organization of the educational process at school on the basis of a resource approach]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Belhorod.[in Russian].

УДК 378.4 (437.6)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-344-355](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-344-355)

Ключкович Тетяна Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», вул. Університетська, 14, м. Ужгород, 88016, тел.: (0312)64-03-14, <https://orcid.org/0000-0003-3702-1086>

Ключкович Анатолій Юрійович доктор політичних наук, доцент, професор кафедри політології і державного управління, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», вул. Університетська, 14, м. Ужгород, 88016, тел.: (0312)64-03-14, <https://orcid.org/0000-0001-6573-6500>

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЧЧИНІ: ЦІЛЬОВІ ПРІОРИТЕТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано сучасну ситуацію у сфері інтернаціоналізації вищої освіти в Словацькій Республіці. З'ясовано основні цілі, форми та інструменти реалізації інтернаціоналізації вищої освіти в Словаччині. Для здійснення інтернаціоналізації створені відповідні умови на інституційному, національному та загальноєвропейському рівнях. Як частина Європейського простору вищої освіти словацька освіта дотримується принципів співпраці, координації та впорядкування спільної діяльності. Інтернаціоналізація знаходить системну підтримку на рівні державної політики Словаччини. Окреслено національну стратегію інтернаціоналізації вищої освіти в Словацькій Республіці. Стратегія пропонує середньострокову концепцію, спрямовану на інтернаціоналізацію вищої освіти як ефективного інструменту підвищення якості навчального та дослідницького середовища в університетах Словаччини до 2030 року. Визначено, що реалізація стратегії інтернаціоналізації є одним із пріоритетних завдань національної політики у Словаччині. Аналіз досвіду словацьких університетів дає змогу виокремити такі основні форми та інструменти інтернаціоналізації: розробка університетських стратегій інтернаціоналізації; впровадження різних форм академічної мобільності; інтернаціоналізація освітніх програм і навчальних курсів, їх просування на міжнародному освітньому ринку; реалізація спільних із закордонними партнерами освітніх і наукових проєктів; організаційна підтримка закордонних стажувань студентів і науково-педагогічних працівників та ін. Поряд з перевагами інтернаціоналізація та мобільність ставлять нові виклики перед словацьким суспільством. У Словаччині існує проблема дисбалансу між вхідною та вихідною формами мобільності. Попри очевидні переваги міжнародної мобільності, дослідники все частіше акцентують на проблемі «відпливу мізків» і втраті інтелектуального потенціалу. На основі

аналізу актуального стану інтернаціоналізації у Словаччині зроблено висновок, що система вищої освіти країни характеризується значним ступенем європейської інтегрованості та міжнародної відкритості.

Ключові слова: Словаччина, інтернаціоналізація вищої освіти, рівні інтернаціоналізації освіти, академічна мобільність, вищі навчальні заклади.

Klyuchkovych Tetyana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School, Uzhhorod National University, University St., 14, Uzhhorod, 88016, tel.: (0312) 64-03-14, <https://orcid.org/0000-0003-3702-1086>

Klyuchkovych Anatoliy Yuriyovych Doctor of Political Sciences, Professor at the Department of Political Science and Public Administration, Uzhhorod National University, University St., 14, Uzhhorod, 88016, tel.: (0312) 64-03-14, <https://orcid.org/0000-0001-6573-6500>

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN SLOVAKIA: TARGET PRIORITIES AND FEATURES OF IMPLEMENTATION

Abstract. In the article the current situation in the field of internationalization of higher education in the Slovak Republic has been analyzed. The main goals, forms and tools of implementing internationalization of higher education in Slovakia are clarified. Appropriate conditions have been created for the implementation of internationalization at the institutional, national and pan-European levels. As part of the European Higher Education Area, Slovak higher education adheres to the principles of cooperation, coordination and streamlining of joint activities. Internationalization finds systematic support at the Slovak state level. The Higher Education Internationalization Strategy in the Slovak Republic is outlined. The strategy outlines a medium-term concept targeting internationalization of higher education as an effective tool for improving the quality of education and the research environment at universities in the Slovak Republic by 2030. It is defined that implementation of internationalization strategy is one of the priority tasks for the national policy in Slovakia. The analysis of the experience of Slovak universities allows us to identify the following main forms and tools of internationalization: development of university strategies of internationalization; introduction of various forms of academic mobility; internationalization of educational programs and training courses, their promotion in the international educational market; implementation of joint educational and research projects with foreign partners; organizational support of internship programs for international students and researchers, etc. Along with the benefits, internationalization and mobility pose new challenges for Slovak society. There is a problem of imbalance between incoming and outgoing forms of mobility in the Slovak Republic. Despite the obvious benefits of international mobility, researchers are increasingly focusing on the problem of «brain drain» and the loss of

intellectual potential. Based on the analysis of the current state-of internationalization in Slovakia, it is concluded that the country's higher education system is characterized by a significant degree of European integration and international openness.

Keywords: Slovakia, internationalization of higher education, levels of internationalization of education, academic mobility, higher education institutions.

Постановка проблеми. В умовах динамічних глобалізаційних процесів інтернаціоналізація є одним з ключових чинників модернізації вищої освіти, підвищення її якості та конкурентоздатності в міжнародному освітньому просторі. На характер та інтенсивність інтернаціоналізації суттєво вплинув процес європейської інтеграції, який розкрив багато можливостей для активізації освітньої та наукової співпраці в рамках Європейського простору вищої освіти (далі ЄПВО). Вступ Словаччини в ЄС та інтеграція в європейський освітній простір обумовили структурне реформування національної системи вищої освіти, і зокрема в напрямку її інтернаціоналізації. Словацька Республіка (далі СР) здійснила значний поступ в інтернаціоналізації та модернізації вищої освіти, водночас зберігається й ряд проблемних аспектів, що актуалізує вивчення її досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть проблема інтернаціоналізації вищої освіти знаходиться у фокусі уваги педагогічної науки, що осмислює як теоретичні аспекти глобальних освітніх трансформацій, так і особливості імплементації національних стратегій в окремих країнах. Словацький досвід інтернаціоналізації вищої освіти проаналізовано в працях М. Багни [4], Н. Шумейко [3], Г. Ліповскої та Я. Фішера [8], Е. Світачової, Д. Моравчікової та А. Мравцової [17]. Дослідники характеризують засади, форми та проблеми інтернаціоналізації, дають оцінку її результатам і заходам з реалізації в системі вищої освіти Словаччини. Питання інтернаціоналізації вищої освіти є предметом обговорень на різних політико-владних рівнях ЄС і Словаччини, що відображається у прийнятті концептуальних документів і стратегій розвитку [6; 9; 15; 18; 20]. Дослідження у цій сфері актуалізуються й наявністю соціального замовлення від зацікавлених суб'єктів, яким необхідні наукові знання про поточний стан, проблеми та тенденції розвитку інтернаціоналізації вищої освіти.

Мета статті полягає у з'ясуванні специфіки інтернаціоналізації вищої освіти Словаччини в розрізі її основних рівнів, цілей і форм реалізації.

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація освіти є багатовимірним і динамічним процесом, що обумовлює різноманіття наукових підходів до його осмислення. Підкреслюючи різні аспекти інтернаціоналізації, Ганс де Віт виокремлює такі підходи до її визначення: діяльнісний (визначає інтернаціоналізацію крізь призму категорій чи видів діяльності); раціональний (описує інтернаціоналізацію в розрізі її цілей та очікуваних результатів); компетентнісний (розглядає інтернаціоналізацію з точки зору розвитку нових навичок і знань); процесуальний підхід (розуміє інтернаціоналізацію як процес, що

інтегрує міжнародний вимір або перспективи в основні функції інституцій) [5, с. 10].

У словацькому контексті важливим є розуміння інтернаціоналізації, яке викладене в урядовому документі «Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти до 2030 року» (далі «Стратегія»). У розумінні поняття «інтернаціоналізація» «Стратегія» опирається на відоме визначення Дж. Найт [7, с. 2–3] і трактує інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, функції та результати діяльності вищих навчальних закладів. При чому підкреслюється, що інтернаціоналізацію слід розглядати не як мету, а як інструмент, що сприяє досягненню цілей і покращенню результатів [15, с. 5].

Досягнення цілей і втілення стратегій інтернаціоналізації обумовлює різні форми її реалізації, як у внутрішньодержавному, так і міжнародному контексті. Найбільш поширеною формою інтернаціоналізації є академічна мобільність, яка диференціюється за критеріями суб'єктності, просторовості, темпоральності. Іншими формами інтернаціоналізації є модернізація освітніх програм, запровадження інтегрованих програм навчання, розширення міжнародного інституційного партнерства та ін. Застосування усього різноманіття форм інтернаціоналізації освіти не є самоціллю, адже більш важливим є аналіз їх результативності, як на рівні окремих ВНЗ, так і в рамках країни загалом.

Інтернаціоналізація вищої освіти – це багаторівнева цілеспрямована діяльність, аналіз якої дав змогу дослідникам диференціювати її транснаціональні, національні, галузеві та інституційні характеристики [1, с. 46–47; 7, с. 2–3; 12, с. 8]. Насамперед інтернаціоналізація освіти включає транснаціональні процеси, які відбуваються на глобальному та регіональному рівнях (зокрема, у рамках ЄПВО). Інтернаціоналізація є складовою національних освітніх стратегій на загальнодержавному рівні, в рамках яких владні структури (профільні міністерства) окреслюють шляхи та перспективи розвитку національної вищої школи. І безумовно, до процесу інтернаціоналізації активно долучаються окремі ВНЗ для покращення якості освіти та підвищення своїх міжнародних позицій.

Важливим чинником структурних перетворень у напрямку інтернаціоналізації освіти є участь Словаччини в розбудові ЄПВО. Болонська декларація 1999 р. визначила основні цілі щодо розширення академічної мобільності, стандартизації та гармонізації архітектури системи вищої освіти в європейському просторі [18]. Взявши курс на європеїзацію освіти, владні кола Словаччини усвідомили важливість і масштабність Болонського процесу, який «реалізується на інституційному, національному та європейському рівнях, має підтримку європейських органів, урядів, національних ректорських конференцій і вищих шкіл» [12, с. 8]. У процесі розбудови ЄПВО Словаччина приєдналася до загальноєвропейських програм і стратегій інтернаціоналізації освіти, прийнятих на конференціях у Льовені (2009 р.), Будапешті та Відні (2010 р.), Бухаресті (2012 р.), Єревані (2015 р.), Римі (2020 р.). У даному контексті вкрай важливо, що європеїзація як стратегія розвитку вищої освіти Словаччини відображає не тільки територіальний зв'язок з європейськими

країнами, її участь у виробленні загальноєвропейських підходів чи «імпорт» європейської інституційної структури, але й передбачає узгодження європейських цінностей з національними культурними орієнтирами.

У процесі інтернаціоналізації вищої освіти Словаччина долучалася до ключових європейських програм (Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Jean Monnet та ін.). Важливу роль в активізації міжнародних контактів словацьких університетів і стимулюванні інтернаціоналізації вищої освіти відіграли проекти в рамках європейської програми PHARE-TEMPUS. Зі вступом до ЄС перед Словаччиною відкрилися можливості залучення ресурсів європейських структурних фондів для реформування вищої освіти. Також словацькі університети активно беруть участь у розбудові центральноєвропейського співробітництва у сфері освіти та науки (International Visegrad Fund, CEEPUS). Наведені дані засвідчують важливість загальноєвропейського контексту для інтернаціоналізації словацької вищої школи, стратегічна ціль якої – гармонізація розвитку національної освіти із європейськими та світовими трендами.

На загальнонаціональному рівні інтернаціоналізація розглядається як інструмент модернізації вищої освіти та складова міжнародного позиціонування Словаччини. На цьому рівні держава визначає цілі, пріоритети та стратегії у сфері вищої освіти, які реалізуються у процесі інтернаціоналізації. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти Уряд СР ухвалив ряд важливих документів загальнонаціонального рівня: «Національну програму розвитку виховання та освіти» [9], «Концепцію подальшого розвитку вищої освіти Словаччини у XXI столітті» [20], «Стратегію інтернаціоналізації вищої освіти до 2030 року» [5], довгострокову стратегію розвитку університетів на 2016–2021 рр. [6] та ін.

У «Програмній заяві Уряду Словацької Республіки на період 2021–2024 рр.» визначено основні завдання у контексті інтернаціоналізації вищої освіти: розбудовувати якісну, конкурентоспроможну та ефективну вищу освіту в європейському вимірі; розширювати фінансові механізми для ВНЗ, що дадуть змогу отримувати кошти із зовнішніх джерел; підтримувати відкритість системи вищої освіти до міжнародного середовища та інтернаціоналізації; переструктурувати навчальні спеціальності та програми з метою підвищення міжнародної конкурентоздатності словацьких університетів; інтенсивно впроваджувати сучасні форми навчання з відповідною актуалізацією їх змісту та контролю якості вищої освіти [11, с. 76–77].

Наприкінці 2021 р. профільне міністерство прийняло «Стратегію інтернаціоналізації вищої освіти до 2030 року» [15], яка підсумувала результати розвитку вищої освіти та визначила пріоритети її трансформації у міжнародному контексті. В документі запропонована середньострокова концепція розвитку інтернаціоналізації вищої освіти як ефективного інструменту підвищення якості навчання і дослідницької діяльності в словацьких університетах [15, с. 4].

На початкових етапах розвитку впровадження інтернаціоналізації було комбінацією заходів, реалізованих переважно на основі індивідуальних інтересів університетів, окремих ініціатив на державному рівні та можливостей фінансування з боку ЄС. Для досягнення мети інтернаціоналізації у «Стратегії» пропонується перейти від відносно ізольованих видів діяльності до їх реалізації на основі системного підходу, щоб інтернаціоналізація стала невіддільною частиною процесу функціонування значної кількості словацьких університетів.

«Стратегія» запроваджує системний і скоординований підхід до інтернаціоналізації, заснований на спільних цілях профільного міністерства та ВНЗ. Важливим є запровадження системи показників, пов'язаних з інтернаціоналізацією освіти, та їх врахування у наданні державних дотацій публічним університетам. Реалізація такого підходу забезпечить відповідну ресурсну базу на рівні університетів і якість інституційного стратегічного планування у сфері інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема шляхом підвищення фінансової підтримки важливих заходів, запровадження нових схем фінансування і вдосконалення регулятивних механізмів для інтернаціоналізації [15, с. 11].

З метою покращення якості освіти, наукових досліджень і підвищення конкурентоспроможності словацьких університетів у рамках ЄПВО та глобальному масштабі інтернаціоналізація спрямована на: пропозицію якісних навчальних програм з міжнародним реноме; розширення можливостей для встановлення та розвитку ефективного партнерства із закордонними університетами; надання майбутнім випускникам університетів знань, навичок і компетенцій, необхідних для реалізації на глобальному ринку праці; стимулювання університетів до запровадження міжнародних імпульсів в усі сфери суспільного життя, як на національному, так і локальному рівні [15, с. 11].

У документі визначено три стратегічні цілі розвитку словацької вищої освіти в контексті інтернаціоналізації:

1. Підвищення якості вищої освіти (посилення міжнародного виміру освітніх програм, розробка якісних освітніх програм іноземними мовами, забезпечення сприятливого робочого середовища для викладачів і науковців, покращення міжнародної відкритості вакансій у словацьких університетах);

2. Забезпечення міжнародної доступності навчання (активне просування за кордоном можливостей навчання у словацьких університетах, модернізація процедури вступу та активний набір іноземних студентів, їхня інтеграція в академічне середовище та соціальне життя університету, розширення стипендіальних програм для реалізації міжнародної академічної мобільності, визнання результатів навчання в рамках міжнародної мобільності).

3. Модернізація вищої освіти в умовах інтернаціоналізації (використання можливостей міжнародного оцінювання якості інтернаціоналізації університетів, підтримка мережевої діяльності університетів і модернізація управління ними, застосування диджиталізації та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні) [15, с. 12–18].

Отже, національна стратегія спрямована на підвищення ефективності заходів і ресурсного забезпечення у сфері інтернаціоналізації та максимізації її користі для словацької вищої освіти та суспільства загалом.

Заслуговує на особливу увагу політика інтернаціоналізації на рівні окремих словацьких університетів, які посилили свою автономію в контексті децентралізаційних реформ. Більшість словацьких університетів розробляють перспективні стратегії інтернаціоналізації, які співвідносяться із загальнонаціональними документами у сфері вищої освіти. Стратегічні документи університетів визначають ключові цілі, показники, форми та очікувані результати у сфері інтернаціоналізації освіти та науки.

Наприклад, Пряшівський університет у рамках «Стратегії інтернаціоналізації на 2019–2023 рр.» визначає такі основні цілі: 1) міжнародне стратегічне партнерство; 2) міжнародна мобільність; 3) інтернаціоналізація навчання; 4) інтернаціоналізація наукової та іншої творчої діяльності; 5) покращення міжнародних позицій та іміджу університету [13, с. 6–8]. Перспективна візія інтернаціоналізації університету спрямована на те, щоб задовольнити інтерес словацьких студентів до навчання за кордоном та запропонувати належні умови для навчання іноземців у Пряшівському університеті, а також розвивати полікультурну інституційну співпрацю в освітній і науковій сферах [13, с. 5].

Стратегія інтернаціоналізації Трнавського університету визначає комплекс індикаторів та інструментів для інтернаціоналізації навчання, дослідницької та творчої діяльності, проєктуючи перспективи інституційного розвитку в європейському та міжнародному вимірі [14, с. 8–12]. Заслуговує на увагу підхід до інтернаціоналізації Університету ім. Святих Кирила та Мефодія, який поряд зі стратегією і планом реалізації, включає поетапний контроль виконання запланованих заходів [16].

Аналіз досвіду словацьких університетів дає змогу виокремити такі основні форми та інструменти інтернаціоналізації: розробка університетських стратегій інтернаціоналізації та нормативне вдосконалення положень про міжнародну співпрацю, проєктно-грантову діяльність та академічну мобільність; створення структурних підрозділів для міжнародних відносин; реалізація спільних із закордонними партнерами освітніх і наукових проєктів; інтернаціоналізація освітніх програм і навчальних курсів, їх просування на міжнародному освітньому ринку; впровадження різних форм академічної мобільності; надання освітніх послуг іноземцям; організаційна підтримка закордонних стажувань студентів і науково-педагогічних працівників; стимулювання і підтримка участі студентів і викладачів у міжнародних конференціях; заохочення викладачів до публікацій наукових праць у міжнародних журналах; впровадження у навчальний процес світових інформаційних ресурсів та ін.

Найбільш поширеною формою інтернаціоналізації є академічна мобільність. У словацьких університетах створені належні умови для реалізації академічної мобільності студентів, які зокрема включають: організаційну,

нормативну та фінансову підтримку мобільності; створення та постійне оновлення баз даних про програми міжнародної мобільності; індивідуальне формування навчального плану; реалізацію навчальних програм іноземними мовами; запровадження інтегрованих програм навчання; можливості переривати та поновлювати навчання в різних університетах та ін. [2, с. 21].

Останні роки засвідчили зростання інтересу словацьких студентів до участі в міжнародній мобільності. Втім, Словаччина не належить до країн з високими показниками вихідної кредитної мобільності студентів. Так, лише 5,24% випускників, які закінчили навчання у 2019–2020 н.р., здійснювали мобільність протягом щонайменше двох місяців. Серед перешкод найчастіше вказується на адміністративну складність реалізації міжнародної мобільності, навчальні зобов'язання у «домашньому» університеті, недостатній розмір стипендії для покриття витрат за кордоном, недостатнє володіння іноземною мовою та непривабливі пропозиції університетів-партнерів. Водночас словацькі університети направляють на мобільність значно більшу кількість студентів, ніж приймають. Так, у 2019–2020 н.р. університети направили 2172, а прийняли 1517 студентів [15, с. 8–9].

У Словаччині передбачений внутрішній механізм фінансової підтримки академічної мобільності, зокрема є можливості використання студентами державних грантів і кредитів для навчання за кордоном (т.зв. «портативність» мобільності). В аспекті оцінки портативності мобільності слід зазначити, що вона є обмеженою, оскільки Словаччина реалізує державну грантову підтримку тільки для кредитної короткострокової мобільності студентів. Втім, державні кредити в Словаччині є доступними для здійснення освітньої мобільності, як кредитної (з метою здобуття кредитів ЄКТС), так і ступеневої (з метою здобуття ступеня вищої освіти). У порівняльно-географічному аспекті Словаччина займає проміжне положення між країнами ЄПВО з високим (Північна та Північно-Західна Європа) і низьким рівнем портативності для цілей академічної мобільності (Східна Європа) [19, с. 146–150].

У сучасних умовах поширення пандемії COVID-19 академічна мобільність та інтернаціоналізація освіти загалом постали перед серйозними викликами. Водночас у Словаччині є чимало успішних прикладів створення університетами спільних цифрових освітніх просторів для реалізації віртуальної академічної мобільності. Відбувається швидкий перехід на цифрове навчання, яке варто розглядати не як альтернативу інтернаціоналізації, а як інструмент для нових форм інтернаціоналізації та спрощення участі в мобільності [19, с. 161].

Політика інтернаціоналізації вищої освіти у Словаччині йде шляхом поступової диверсифікації. Якщо в минулому університети приділяли більше уваги академічній мобільності, то на сучасному етапі поширюються нові форми інтернаціоналізації освітнього середовища. Однією з важливих тенденцій у розвитку університетського середовища в Словаччині є інтернаціоналізація освітніх програм. Дослідники підкреслюють перспективність флексибільних освітніх програм з міжнародним виміром, які опираються не лише на вивчення

іноземних мов, а й висвітлюють, приміром, теми, що інформують студентів про процеси, проблеми та ризики в новому глобальному середовищі [17, с. 5–6].

З точки зору привабливості навчання за останні два десятиліття значно покращилися готовність і потенціал словацьких університетів залучати студентів-іноземців, про що свідчить впровадження англomовних предметів, розширення спектру освітніх програм, які викладаються іноземними мовами, а також поглиблення співпраці з закордонними університетами на базі створення спільних програм. Наприклад, у Словаччині станом на 16.04.2021р. із 7110 акредитованих освітніх програм всіх рівнів 1277 здійснювалися виключно іншою мовою, ніж державна. Станом на вказану дату акредитовано 54 спільні освітні програми, які реалізуються словацькими ВНЗ у співпраці з іноземними університетами [15, с. 8].

Водночас міжнародні позиції Словаччини як цільової країни для навчання іноземців наразі не є сильними. Зростання кількості іноземців, які приїжджають до Словаччини на навчання, не може компенсувати відтік словацьких студентів за кордон. Наприклад, у 2018 р. в університетах за кордоном навчалося 31472 студенти зі словацьким громадянством, тоді як кількість іноземців, які навчалися в університетах Словаччини у 2018–2019 н.р., становила 12706 осіб [15, с. 7].

Отже, в Словаччині спостерігається значний дисбаланс між вхідною та вихідною формами мобільності, насамперед ступеневої. Слід зазначити, що в рамках ЄПВО та ОЕСР Словаччина належить до країн із сильними потоками вихідної ступеневої мобільності. У 2018 р. з-поміж країн ОЕСР тільки Люксембург трохи випереджував Словаччину за часткою громадян, які виїхали на навчання за кордон (19% проти 18%) [10, с. 229]. Згідно з експертними розрахунками коефіцієнт вихідної ступеневої мобільності в Словаччині у 2016–2017 рр. становив 13%, тоді як середнє значення в рамках ЄПВО – 3,5% [19, с. 140]. При чому від'їзд словаків за кордон не обмежується лише періодом навчання. За даними деяких досліджень, більш ніж половина словацьких студентів не повертається на батьківщину після завершення навчання [4, с. 11; 8, с. 54]. Попри очевидні переваги інтернаціоналізації та академічної мобільності, експерти все частіше наголошують на проблемі «відтоку мізків», стиранні національної специфіки, комерціалізації освіти та послабленні інноваційного потенціалу країни.

Висновки. Аналіз концептуальних документів і механізмів реалізації дає підстави говорити про формування цілеспрямованої державної політики Словаччини щодо інтернаціоналізації вищої освіти, яка спрямована на розбудову якісного, ефективного, конкурентоспроможного освітнього та наукового середовища в європейському та глобальному вимірах. Цільові пріоритети державної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти Словаччини співвідносяться із загальноєвропейською політикою у цій сфері. Важливість налагодження партнерських відносин з іноземними навчальними закладами, посилення міжнародного виміру освітніх програм, розширення академічної мобільності та залучення студентів з-за кордону як ключові цілі інтернаціоналізації підкреслюють також стратегії словацьких університетів.

Словаччиною взято курс на перехід від ситуативних до системних підходів у сфері інтернаціоналізації вищої освіти, як на національному рівні, так і на рівні освітніх інституцій.

Очевидними здобутками інтернаціоналізації словацької вищої освіти є поглиблення її європейської інтегрованості, розширення міжнародних контактів словацьких університетів та підвищення їх конкурентоспроможності, а також створення належних умов для академічної мобільності, покращення якості навчання та досліджень. У сучасній Словаччині реалізуються різні форми інтернаціоналізації, найбільш поширеною з яких є академічна мобільність. Попри очевидні здобутки та переваги академічної мобільності, її асиметричний характер (насамперед ступеневої мобільності) формує виклики перед країною, на які потрібно реагувати в короткостроковій перспективі.

У контексті інтернаціоналізації вищої освіти для Словаччини важливо знайти баланс між національними інтересами та міжнародними пріоритетами, між інноваціями та традиціями, щоб зберегти й примножити інтелектуальний потенціал, забезпечити якість освіти відповідно до європейських стандартів і зберегти національну специфіку в підготовці фахівців.

Література:

1. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / За ред. І. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2016. 158 с.
2. Ключкович Т. Академічна мобільність у Словаччині: вхідні та вихідні потоки міграції студентів. *Інженерні та освітні технології*. 2021. № 9(3). С. 18–29.
3. Шумейко Н. В. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 20 с.
4. Bahna M. Slovenskí absolventi vysokoškolského štúdia v zahraničí: Únik mozgov, alebo otvárajúce sa mobilitné kanály na Slovensku? *Working Papers in Sociology*. 2015/1. S. 1–13. URL: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2179_attach_bahna_brain_drain_PT12015b.pdf
5. De Wit, Hans. Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. NVAO, 2010. URL: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf
6. Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016–2021. MŠVVŠSR. Číslo uznesenia: 507/2016. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Resolution/16097/2>
7. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003. № 33. P. 2–3. URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>
8. Lipovská H., Fischer J. Brain Drain – Brain Gain: Slovak Students at Czech Universities. *Journal in Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2015. Vol. 8. №3. P. 54–59.
9. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2018–2027). URL: <https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>
10. OECD. Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2020. 473 p.
11. Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na obdobie rokov 2021–2024. URL: <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=494677>
12. Sprievodca bolonským procesom. Slovenské vysoké školy a bolonský proces. Bratislava: SAAIC-NK Socrates, 2006. 64 s.

13. Stratégia internacionalizácie Prešovskej univerzity v Prešove na roky 2019–2023. URL: <https://www.unipo.sk/public/media/33756/Strat%C3%A9gia%20internationaliz%C3%A1cie%20P%20-%20WEB.pdf>
14. Stratégia internacionalizácie Trnavskej univerzity v Trnave na obdobie 2021–2026. URL: https://www.truni.sk/sites/default/files/dokumenty/strategia_internationalizacie_tu_2020-2026_0.pdf
15. Stratégia internacionalizácie vysokého školstva do roku 2030. MŠVVŠSR, 2021. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/21457.pdf>
16. Stratégie internacionalizácie UCM na roky 2020–2023. Kontrola plnenia Akčného plánu na akademický rok 2020/2021. URL: https://www.ucm.sk/docs/medzinarodne_vztahy/si_kontrola_plnenia_akcneho_planu_ar_2020_2023.pdf
17. Svitačová E., Moravčíková D., Mravcová A. Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní. *Academia*. 2016. Č. 1–2. S. 3–16.
18. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
19. European Commission, EACEA, Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 201 p.
20. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. Storočie. URL: http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u_0685_2000.html

References:

1. Stepanenko, I. (Ed.) (2016). *Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: metodychni rekomendatsii* [Internationalization of Higher Education in Ukraine: Methodological Recommendations]. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
2. Klyuchkovych, T. (2021). Akademichna mobilnist u Slovachchyni: vkhidni ta vykhidni potoky mihratsii studentiv [Academic mobility in Slovakia: incoming and outgoing student migration flows]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnolohii – Engineering and Educational Technologies*, 9(3), 18–29 [in Ukrainian].
3. Shumeiko, N. V. (2017). *Profesiina inshomovna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profilu v universytetakh Slovachchyny* [Professional Foreign Language Training of Future Specialists in Humanities at the Universities of Slovakia]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Rivne [in Ukrainian].
4. Bahna, M. (2015). Slovenskí absolventi vysokoškolského štúdia v zahraničí: Únik mozgov, alebo otvárajúce sa mobilitné kanály na Slovensku? [Slovak graduates: Brain drain or opening mobility channels in Slovakia]. *Working Papers in Sociology*, 1, 1–13. Retrieved from: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2179_attach_bahna_brain_drain_PT12015b.pdf [in Slovak].
5. De Wit, Hans. (2010). Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. NVAO. Retrieved from: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf [in English].
6. Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016–2021. MŠVVŠSR. Číslo uznesenia: 507/2016. Retrieved from: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Resolution/16097/2> [in Slovak].
7. Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. Retrieved from: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391> [in English].
8. Lipovská, H., Fischer, J. (2015). Brain Drain – Brain Gain: Slovak Students at Czech Universities. *Journal in Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 8 (3), 54–59.
9. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2018-2027). Retrieved from: <https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/> [in Slovak].

10. OECD. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing [in English].
11. Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na obdobie rokov 2021–2024. Retrieved from: <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=494677> [in Slovak].
12. Sprievodca bolonským procesom. Slovenské vysoké školy a bolonský proces. Bratislava: SAAIC-NK Socrates, 2006. 64 s. [in Slovak].
13. Stratégia internacionalizácie Prešovskej univerzity v Prešove na roky 2019–2023. Retrieved from: <https://www.unipo.sk/public/media/33756/Strat%C3%A9gia%20internationaliz%C3%A1cie%20PU%20-%20WEB.pdf> [in Slovak].
14. Stratégia internacionalizácie Trnavskej univerzity v Trnave na obdobie 2021–2026. Retrieved from: https://www.truni.sk/sites/default/files/dokumenty/strategia_internationalizacie_tu_2020-2026_0.pdf [in Slovak].
15. Stratégia internacionalizácie vysokého školstva do roku 2030. MŠVVŠSR, 2021. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/data/att/21457.pdf> [in Slovak].
16. Stratégie internacionalizácie UCM na roky 2020–2023. Kontrola plnenia Akčného plánu na akademický rok 2020/2021. URL: https://www.ucm.sk/docs/medzinarodne_vztahy/si_kontrola_plnenia_akcneho_planu_ar_2020_2023.pdf [in Slovak].
17. Svitačová, E., Moravčíková, D., Mravcová, A. (2016). Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní. *Academia*, 1–2, 3–16 [in Slovak].
18. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf [in English].
19. European Commission, EACEA, Eurydice. (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [in English].
20. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. Storočie. Retrieved from: http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u_0685_2000.html [in Slovak].

УДК 37.035.373.3.004

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-356-368](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-356-368)

Козак Людмила Василівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-4528-1905>

Федорова Світлана Олександрівна аспірант кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053, тел.: (044) 272-19-02

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Громадянське виховання особистості має глибоку історію і становить собою складний динамічний процес взаємодії особистості з державою та суспільством. На всіх історичних етапах розвитку людства оточуюче середовище було і продовжує залишатися одним з важливих чинників впливу на виховання підростаючого покоління. Саме у дошкільні роки дитина стає особистістю, у неї формуються компетентності та цінності, які визначатимуть її ставлення до себе та світу, впливатимуть на її вчинки та поведінку в цілому. І саме дорослим, відводиться важлива роль у формуванні активної соціальної та громадянської позиції, яка полягає у тому, щоб допомогти дітям знайти себе в житті, самовизначитися, прищепити навички, які допомогли б успішно функціонувати у світі. У статті актуалізовано проблему формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. Аргументовано необхідність вирішення проблеми сучасного громадянського виховання особистості з урахуванням сучасних та історичних надбань. Проаналізовано ідеї виникнення громадянства у прадавні часи людства, правові підстави для формування соціально-громадянської компетентності в законодавчих актах України, психолого-педагогічні дослідження з означеної проблеми. Висвітлено погляди мислителів щодо громадянських ідеалів та філософських засад виховання громадянина. Висвітлено різні підходи до змісту понять «громадянське виховання», «соціальна компетентність», «соціально-громадянська компетентність» дітей старшого дошкільного віку та визначено особливості впливу на формування означених понять в сучасному соціокультурному середовищі країни. За результатами теоретичного аналізу окреслено сутність основних категорій із означеної проблематики та ступінь її дослідженості.

Ключові слова: громадянське виховання, компетентність, соціально-громадянська компетентність, середовище, соціокультурне середовище, діти старшого дошкільного віку.

Kozak Liudmyla Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Borys Hrinchenko University of Kyiv, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel. : (044) 272-19-02, <https://orcid.org/0000-0002-4528-1905>

Fedorova Svitlana Oleksandrivna Graduate student of the Department of Preschool Education, Borys Hrinchenko University of Kyiv, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2, Kyiv, 04053, tel. : (044) 272-19-02

FORMATION OF SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE SOCIO - CULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. Civic education of the personality has a deep history and become a complex dynamic process of interaction of personality with the state and society. At all historical stages of humanity development, the environment has been and continues to be one of the important factors influencing the upbringing of the younger generation. In the preschool years, the child becomes a person, forms competencies and values that will determine her attitude to itself and the world, will affect her actions and behavior in general. Adults play important role in forming an active social and civic position that is help children find themselves in life, self – determinate and inculcate skills that would help to function successfully in the world. The article actualizes the problem of formation of social and civic competence of older preschool children in the modern socio – cultural environment. The necessity of solving the problem of modern civic education of the personality taking into account modern and historical heritage. Analyzed: ideas of the emergence of citizenship in ancient times; legal grounds for the formation of social and civic competence in the legislative acts of Ukraine; psychological and pedagogical research on this problem. The views of thinkers on civic ideals and philosophical principles of citizen education are highlighted. Different approaches to the content of the concept of “civic education” and “social and civic competence” of older preschool children are highlighted and the features of the influence on the information of these concepts in the modern socio – cultural environment of the country are identified. According to the results of the theoretical analysis, the essence of the main categories on the specified problems and the degree of problems are outlined.

Keywords: civic education, competence, socio – civic competence, environment, socio – cultural environment, older preschool children.

Постановка проблеми. Формування соціально-громадянської компетентності особистості має глибоку історію і становить собою складний

соціокультурний процес взаємодії особистості з державою та суспільством. Визначення її мети і завдань зумовлено ціннісними, духовними та морально-етичними орієнтаціями, політичною структурою, соціальним замовленням та об'єктивними умовами розвитку сучасного суспільства та держави. Виховання соціально компетентного свідомого громадянина в сучасному суспільстві зумовлюється розширенням меж процесу соціалізації та зміною уявлень про нього, що викликане технічним прогресом, євроінтеграцію України та модернізацією національної освітньої системи з урахуванням європейського досвіду. Сучасна ситуація розвитку особистості дитини дошкільного віку потребує здійснення теоретичного аналізу впливу соціокультурного оточення дошкільника на формування та становлення життєвих компетентностей, моральних почуттів та ціннісних орієнтирів.

В освітньому напрямі «Дитина в соціумі» в Державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті 2021), новою ключовою компетентністю визначено соціально-громадянську, основні якості якої закладаються саме в дошкільному дитинстві [1]. У контексті зазначеного набуває актуальності проблема осмислення формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі на науковому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу оточуючого середовища на виховання громадянина привертала увагу вчених, філософів та державних діячів ще від часів виникнення самої держави. Значний вплив на формування ідеї громадянськості справили стародавні грецькі філософи, зокрема Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ, які звертали увагу на сутність виховання громадянина, намагались визначити шляхи та методи його ефективної реалізації. На думку О. Стаєнної, це пояснюється тим, що саме в Стародавній Греції починає формуватись інститут громадянства та з'являється поняття «громадянин» як людина, що володіє певними правами та обов'язками в суспільстві [2].

Питання, пов'язані з проблемами громадянського виховання, формування громадянської свідомості особистості розглядали класики зарубіжної (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова та ін.) та вітчизняної (Б. Грінченко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки. Важливим є психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина, яке здійснено І. Бехом.

Не менш вагомими на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є дослідження наступних напрямів: 1) соціальна компетентність (М. Айзенбаррт, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко); 2) громадянська компетентність (О. Косенчук, С. Курінна, О. Стаєнна); 3) моральне виховання та становлення ціннісних орієнтацій (А. Богуш, Т. Піроженко, Т. Поніманська); 4) особистісно орієнтоване навчання і виховання (І. Бех, Н. Бібік, Л. Козак); 5) громадянське суспільство (О. Горбань).

Велике значення у визначенні сутності формування соціалізації дітей дошкільного віку, окреслення особливості її перебігу в умовах

соціокультурного сучасного середовища мають праці Г. Беленької, М. Докторович, І. Рогальської-Яблонської.

Мета статті полягає в дослідженні феномену формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі з урахуванням різних підходів до означеної проблеми в педагогічній та філософській науках.

Виклад основного матеріалу. Сучасне соціокультурне середовище є сукупністю природних, технологічних і соціальних умов, у яких функціонує людське суспільство та виступає головною умовою становлення й розвитку особистості. Від народження, на етапах набуття та засвоєння соціального досвіду, особистість включається в процес спілкування і стосунків з людьми, які її оточують, явищами, речами, розвиває певну соціальну та громадянську діяльність. Свідомість, духовні цінності людини формується всім устроєм життя та оточуючим соціокультурним середовищем, що діє в сукупності з вихованням [2].

Соціальна компетентність поруч із громадянською включені в документ Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. В якому першочерговим визначено Положення про «нові основні навички» і підкреслено, що навчання протягом усього життя має включати навчання від дошкільного віку до післяпенсійного [3]. Правові основи соціального та громадянського виховання в Україні закладені в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»; Стратегії національно-патріотичного виховання, затвердженій Указом Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019. З прийняттям нового Закону України «Про освіту» та з урахуванням Указу Президента України від 01 грудня 2016 року № 534 «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері», виникла необхідність визначення конкретних кроків на шляху формування соціальної громадянської освіти в Україні. Закон України «Про освіту» визначає, що держава створює умови для здобуття соціальної та громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних із реалізацією особистістю своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина.

Формування життєвих компетентностей є фундаментальними частинами базової освіти. У Державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті 2021) визначено, що «соціально-громадянська компетентність – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя. Результатом сформованості соціально-громадянської компетентності має стати ціннісне ставлення дитини до себе, своїх справ і прав інших, наявність уявлень про правила і способи

міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватися цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повага до культурних надбань українського народу, представників різних національних культур» [4].

Проблема виховання майбутнього громадянина з дитинства має тривалу історію наукового аналізу. За Платоном, мета виховання полягає в тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно бажати, прагнути стати досконалим вільним незалежним громадянином суспільства, який володіє певним комплексом прав і свобод та наділеного обов'язками і відповідальністю перед суспільством за свої дії [5].

Так, громадянське виховання в розумінні Сократа тісно пов'язане з моральним, де провідне місце належить вихованню в підростаючого покоління тріади якостей: стриманість, мужність та справедливість. Аристотель та Платон розглядали виховання громадянина як процес формування законослухняної особистості та шанобливого ставлення до держави, у якій відбувається його життєдіяльність. Поняття «громадянське суспільство», яке увів Аристотель, визначалось як певна спільнота рівноправних та вільних людей, яких поєднує держава (поліс). Натомість, справжнім громадянином вважалась людина, яка здатна усвідомити та виконувати громадянські обов'язки, слугувати на користь власної країни. Платон визначав мету виховання через формування «довершеного громадянина, що вміє справедливо підкорюватись...» [5].

Французький педагог-просвітитель XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо мав протилежну позицію щодо ідей Аристотеля та Платона у зв'язку із суперечністю між особистими і суспільними інтересами людини. Він визначає два основних можливих варіанти у формуванні громадянина: можна виховати людину з егоїстичними нахилами, що буде дбати тільки про себе, або громадянина, «живущего для других». На його думку розв'язання всіх державних проблем треба здійснювати шляхом виховання справжнього громадянина таким чином, щоб з раннього дитинства людина вважала своє існування як частину існування всієї держави [6].

Разом з цим досить своєрідною щодо проблеми виховання громадян є запропонована педагогом система природного та вільного виховання, що передбачала здійснення виховання відповідно до природи самої дитини та її вікових особливостей, розвиток в ній насамперед ціннісних якостей, вивчення її інтересів та здібностей. Ж.-Ж. Руссо вважав, що природним правом людини є свобода, тому дитина має бути вільною у виборі оточення [7].

Коли виховання поставлене належним чином, то всі, на кого воно спрямоване, набувають високих громадянських чеснот. Крім того, Ж.-Ж. Руссо наголошував на необхідності існування морального суспільства у процесі громадянського виховання: «Громадянську природу людини формує соціальне середовище, але якщо суспільство аморальне й суперечить суспільній природі людини, то воно спотворює її» [8].

Важливим для розвитку теорії громадянського гуманізму є теорія Дж. Локка, який стояв на позиціях рівності всіх громадян, що проживають на

території певної країни та уклали так званий суспільний договір. Громадянином Дж. Локк вважає особистість, яка є законослухняною, у свою чергу, вона отримує захист та допомогу з боку держави. Як бачимо, основою зазначеної теорії є принцип взаємозалежності: якщо особистість підкоряється суспільним вимогам, виконує їх, вона отримує право на співіснування в соціумі. Дж. Локк зазначав, що дитина народжується як «чиста дошка», відповідно, вона не має уяви про закони суспільства, законослухняність. Подібні знання дошкільник може набувати лише в процесі виховання в спеціально створеному освітньому середовищі. Зазначимо, що педагог не виокремлював громадянське виховання як його самостійний різновид, натомість, принципово важливим для майбутнього громадянина вважав такі якості, як дисциплінованість, толерантність, скромність, повага до дорослих [9].

Автор і представник школи «критичного раціоналізму» К. Поппер, характеризуючи людину як члена громадянського суспільства, визначає її здатність приймати особисті відповідальні рішення. «У нашому способі життя, - роз'яснює Поппер, - між законами держави, з одного боку, і табу, які ми звично дотримуємося, з іншого, існує постійно розширювана область особистих рішень, з її проблемами і відповідальністю. І ми знаємо важливість цієї області. Особисті рішення можуть призвести до зміни табу і навіть політичних законів, які більш вже не є табу» [5].

Чимало уваги приділяв ідеї виховання патріотизму Я. Коменський, як складової громадянського виховання. Він зазначав, що любов до Батьківщини, рідної землі – важливі якості справжнього громадянина, які необхідно формувати з дитинства. Я. Коменський наголошував, що становлення патріотичної позиції громадян сприятимуть покращенню суспільних відносин. Як бачимо, педагог розумів громадянське виховання дітей як формування в них певних патріотичних установок та якостей для успішного служіння на користь людського добробуту [8].

Педагогиня та просвітителька Софія Русова розглядала виховання громадянина в контексті гуманістичних начал, відповідно, серед громадянських якостей виокремлювала такі: доброту, щирість, толерантність, добросовісність, відповідальність, власну гідність, негативне ставлення до фальші та цинізму. Вона наголошувала: «для морального виховання дошкільний вік є основою, ґрунтом, на якому закладаються підвалини особистості, її громадянської вартості» [10].

Суттєвою для нашого дослідження є наукова думка К. Ушинського, який стверджував, що оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то заклад освіти має виховувати людину, і виховувати громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, людина – громадянина. Варто зауважити, що у радянській педагогіці цього поняття не було, бо не було демократичного громадянського суспільства. У педагогічному словнику, виданому у Москві в 1960 році, зазначалося, що «громадянське виховання – це реакційний напрям в буржуазній педагогіці епохи імперіалізму,

яке ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірних слуг капіталізму». У чотиритомній педагогічній енциклопедії (1964-1967 рр.) феномен «громадянське виховання» відсутній.

В енциклопедії освіти 2008 року, громадянське виховання – педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина – патріота, спрямований на саморозвиток і розбудову демократичного громадянського суспільства [11].

Педагогічні основи морального та правового виховання, принципи, методи, шляхи й засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Бега, який розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання й «спрямоване перш за все на патріотичне...», хоча при цьому не виключає моральне та правове [12].

Гуманістичні засади громадянського виховання висвітлено в працях В. Сухомлинського. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя дитячого колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції кожного індивіда.

Громадянськість за В. Сухомлинським охоплює формування відчуття належності до політичного ладу, відданості Батьківщині, першорядність загальних, суспільних, інтересів порівняно з особистими, але попри це не можна не побачити, що навіть у складні часи радянського автократизму великий педагог зумів окреслити напрямки формування громадянськості на основі гуманістичних засад [13].

На думку Т. Поніманської громадянські почуття засновуються на інтересі дітей до найближчого оточення (сім'ї, родини, рідного краю) та ґрунтуються на прикладі дорослих, оскільки діти значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання. Основними напрямками патріотичного виховання дослідниця визначає: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; краєзнавство; ознайомлення із явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення із традиціями й культурою свого народу; формування знань про людство [14].

У дослідженнях Л. Артемової, І. Бега, А. Богуш визначено старший дошкільний вік найбільш сенситивним періодом для виховання громадянських якостей та акцентовано, що громадянське виховання має починатися саме в дошкільному віці.

Ми погоджуємося з думкою науковців, що концептуальні засади ідей гуманізму складають основу формування громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку. Складовими громадянської компетентності є виховання духовних та ціннісних орієнтацій, особистісно орієнтований підхід. Розглянемо розвиток підходів науковців до визначення дефініцій «компетентність» та «соціальна компетентність».

На думку світових науковців поняття «компетентність» розкриває якісно нові перспективи розуміння важливості освіти, формування життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної особистості та фахівця, який має не лише необхідні знання в певній галузі, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [15].

Дослідниця О. Кононко визначає «компетентність», як – інтегровану характеристику особистості дошкільника основними показниками якої є: здатність орієнтуватися у нових умовах життя, пристосовуватися (освоюватися в незнайомому, набувати необхідних для повноцінного функціонування у ньому умінь і навичок, налаштовуватися на їх прийнятність до себе), впливати (реалізовувати свій потенціал, свої здібності, відстоювати власні інтереси, з користю для справи та самої себе змінювати дійсність) [16].

Поняття «соціальна компетентність» інтегрує терміни «соціальний», що походить від латинського слова «socialis» – товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві, та «compete», тобто досконале володіння справою, знаннями. Наприкінці 60-х років ХХ століття німецьким ученим Г. Ротом був уведений термін «соціальна компетентність». Так, ним виокремлено три види компетентності людини, що забезпечують її успішну життєдіяльність: самокомпетентність (знання самого себе), соціальна компетентність (взаємодія з іншими), предметна компетентність (практична діяльність). Саме таке розуміння соціальної компетентності стало підґрунтям її подальших досліджень [17].

Поняття «соціальна компетентність» за визначенням О. Кононко – це цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху, свідоме накопичення знань та соціального досвіду, застосування їх у реальному житті [18. с. 104].

Так, на думку М. Докторович наукова категорія «соціальна компетентність» – це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем [19, с. 25].

У науковому дослідженні І. Рогальська-Яблонська виділила основні умови для формування соціальної компетентності – це: соціальна орієнтація, адаптація, інтеграція соціального та особистого досвіду особистості [20, с. 250].

На думку Н. Гавриш, соціальна компетентність дитини являється інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості.

Згідно з Рекомендаціями ради Європи однією з ключових компетентностей для освіти впродовж життя від 17.01.2018 р., є соціальна компетентність. Вона визначається спроможністю людини здійснювати рефлексію щодо своєї діяльності, ефективно управляти часом та соціальною інформацією, працювати з іншими в конструктивний спосіб. Як зазначено у документі, вона включає в себе здатність давати собі раду зі складнощами й невизначеністю, співчувати та

управляти конфліктними ситуаціями та забезпечується: знаннями, як-то: правила поведінки й спілкування, що є загальноприйнятими в різних суспільствах и середовищах; уміннями та навичками, а саме: здатність виявляти свої можливості, зосереджуватися, долати складнощі, критично мислити та ухвалювати рішення; здатність конструктивно спілкуватись у різних середовищах та співпрацювати в команді [21].

Розглянемо взаємозв'язки впливу соціального середовища на розвиток особистості.

У тлумачному словнику української мови середовище визначене як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини [22].

За визначенням В. Ясвіна, «середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні» [23, с. 56].

У дослідженні Г. Русин дефініція «середовище» - є сукупністю природних і соціальних умов, у яких функціонує людське суспільство, виступає стосовно особистості як необхідна умова її становлення і розвитку. У процесі набуття та засвоєння соціального досвіду людства особистість включається в процес спілкування і стосунки з людьми, які її оточують, явищами, речами, розвиває певну соціальну діяльність. Свідомість, духовний світ людини формується всім устроєм життя, певним соціальним середовищем, що діє в сукупності з вихованням [24].

Дослідження впливів соціального та соціокультурного середовища на розвиток особистості займають одне з вагомих місць у сучасній педагогічній науці й практиці.

За словниковим визначенням довідника «Соціологія: Терміни, поняття, персоналії», поняття «соціальне середовище» трактується як «Соціальне середовище - це суспільні, матеріальні та духовні умови, що оточують людину, забезпечують її існування, формування і діяльність. Соціальне середовище, як постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань людини є тим об'єктивним чинником, що визначає спрямованість життєвих потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку особи, процес її самовизначення і самореалізації» [25].

На думку Л. Карнаух, соціальне (соціокультурне) середовище може як сприяти процесу соціалізації, так і стримувати її. За умови відповідності соціального середовища соціальним потребам дитини, процес соціалізації дитини відбувається ефективно. У випадку несприятливих впливів соціального середовища процес соціалізації дитини хоча й відбувається, але при цьому набуває рис нестабільності, соціальної малоцінності, навіть злочинної спрямованості. Тому дитина успішно пройде всі етапи соціалізації за наявності відповідного соціального середовища, цілеспрямованого розвитку, виховання і навчання [26].

Дослідниця Т. Поніманська акцентує увагу, що нині стан сучасного соціокультурного середовища викликає глибоку стурбованість. Людство перебуває в стані активного розвитку інформаційно-технічного прогресу, коли

першочерговим стало надмірне акцентування на розвитку інтелектуальних та фізичних здібностей дитини, прагнення до матеріальних цінностей. Діти дедалі більше підпадають під вплив засобів масової інформації, виникає небезпека формування спотвореного уявлення про оточуючий світ, у якому моральні цінності поступаються матеріальним інтересам [27].

Тож можемо зазначити, оскільки, соціальне середовище та особистість перебувають у постійній взаємодії: середовище впливає на особистість, сприяє її формуванню; особистість, що діє в соціальному середовищі, вступає в стосунки з іншими особистостями, бере участь у подальшій діяльності різних спільнот, створює це середовище, надає йому певної соціальної якості.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу наукових досліджень можемо відзначити, що для сучасної науки властива неоднозначна думка щодо впливу соціокультурного середовища на розвиток дитини дошкільного віку. Соціокультурне середовище по-різному впливає на процес формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку: з одного боку, підвищуються вимоги до загального й культурного рівня набутих життєвих навичок, поглиблення й розширення світогляду дитини, розвитку умінь і здібностей, які забезпечували б не лише адаптацію до нової соціальної реальності, а й сприяли свідомому вибору життєвого поступу, а з іншого, - ускладнюють процес соціалізації, спричиняючи проблеми у сфері соціальної взаємодії та соціальних відносин у суспільстві.

Сучасні дослідження свідчать, що потрібно насамперед формувати емоційно-ціннісну, соціальну сфери дитини. Саме через міжособистісні контакти дитини з оточуючим соціокультурним середовищем формується соціально-громадянська компетентність майбутнього громадянина. Ми погоджуємося з думками науковців, що розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а є результатом її постійної взаємодії. Соціокультурне середовище можна розглядати як систему, що не тільки безпосередньо впливає на розвиток особистості, але й опосередковано визначає характер і спрямованість різних форм державного, суспільного, родинного, інституційного та неформального виховання. Отже, соціокультурне середовище є чинником формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу на формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку в соціокультурному середовищі. Подальшого наукового вивчення вимагають питання наступності у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи в системі соціально-громадянського виховання дітей дошкільного віку, здійснення спеціальної просвітницької роботи з батьками та родинами вихованців з метою підвищення рівня їхньої обізнаності з означеної проблеми.

Література:

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова реакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Орешета Ю.В. Особистість і соціокультурне середовище. URL: http://ir.stu.cn.ua/bitstream/handle/123456789/11514/AIE1_2-187-191.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року: Міжнародний документ від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/npd-doc?npmid=94&npid=60163>
5. Горбань О.В. Поняття громадянського суспільства у контексті сучасного цивілізаційного розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. 2019. Вип. 41 (54). С. 64-74. URL: <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27721/Horban.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1-2. С. 27, 97.
7. Козак Л. Особистісно орієнтоване навчання: рестроспективний аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 20003. Вип. 2. С. 113-117.
8. Стаєнна О. Громадянське виховання дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема. URL: <http://www.uk.x-pdf.ru/6istoriya/140681-2-udk-3732035-sta-nna-gromadyanske-vihovannya-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku-pedagogichna-problema-rozbudova.php>
9. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2006. 167 с.
10. Січкач А. Софія Русова і Ксенія Маєвська про формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку: ідеї діяльнісного підходу. Дошкільне виховання. 2012. № 12. С. 11-12.
11. Енциклопедія освіти. Акад.пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень; [підгот.: Авшенюк Н.М. та ін.]. К.: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
12. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. К.: Либідь. 2006. 272 с.
13. Сухомлинський В.О. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності Дошкільне виховання. 2003. № 3.
14. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. К.: Академвидав, 2006. 456 с.
15. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. К.: «Контекст», 2000.
16. Тарабасова Л.Г. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. Методичні рекомендації. 2016. С. 102. URL: http://dano.dp.ua/attachments/article/320/Методичні_рекомендації.pdf.
17. Кулакова Л. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/download/3417/3114>.
18. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К.: Світич, 2009. 208 с.
19. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: спец. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2007 208 с.
20. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. К.: Міленіум, 2008. 400 с.
21. Розділ 1. Нова парадигма освіти у глобальному світі. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>.
22. Тлумачний словник української мови. За ред.. д-ра філологічних наук В.С. Калашника. Х.: Прапор. 2002. 992 с.
23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.:Смысл, 2001. 366 с.
24. Русин Г. Вплив соціокультурного середовища на формування виховних концепцій родинної етнопедagogіки <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/download/4786/5254>

25. Соціологія: Терміни, поняття, персоналії: навч. словник-довідник / укладачі: В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін.; за заг. ред. В.М. Пічі. К.: Каравела», Львів: Новий світ. 2000, 2002. 480 с.

26. Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_11.pdf.

27. Соціальний розвиток дитини: старший дошкільний вік Т.І. Поніманська, І.М. Дичківська, О.А. Козлюк, Л.І. Кузьмук. 2-ге вид. К.: Генеза, 2014. 88 с.

References:

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennja Bazovogho komponeta doshkiljnoji osvity (Derzhavnogho standartu doshkiljnoji osvity) nova reakcija» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new reaction»]. 2021. *mon.gov.ua*. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

2. Oresheta, Ju.V. Osobystistj i sociokulturne seredovyshhe [Personality and socio-cultural environment]. *ir.stu.cn.ua*. Retrieved from: http://ir.stu.cn.ua/bitstream/handle/123456789/11514/AIE1_2-187-191.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

3. Mizhnarodnyj dokument «Rekomendacija 2006/962/JeS Jevropejskogho Parlamentu ta Rady (JeS) «Pro osnovni kompetenciji dlja navchannja protjaghom usjogho zhyttja» [International document «Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning of 18 December 2006»]. 2006. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennja Bazovogho komponeta doshkiljnoji osvity (Derzhavnyj standart doshkiljnoji osvity) nova redakcija [On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition]. *ezavdnz.mcfr.ua*. Retrieved from: <https://ezavdnz.mcfr.ua/npd-doc?npmid=94&npid=60163> [in Ukrainian].

5. Ghorbanj, O.V. (2019). Ponjattja ghromadjanskogho suspiljstva u konteksti suchasnogho cyvilizacijnogho rozvytku [The concept of civil society in the context of modern civilization.]. *Naukovyj chasopys Nacionalnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M. P. Draghomanova. Serija 7: Religijeznavstvo. Kuljturologhija. Filosofija – Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 7: Religious Studies. Culturology. Philosophy*, 41 (54), 64-74. *enpuir.npu.edu.ua*. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27721/Horban.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

6. Russo, Zh.-Zh. (1981). Pedagoghycheskye sochynenyja: V 2 t. [Pedagogical works: In 2 vols.]. M.: Pedagoghyka, T. 1-2, 27-97 [in Ukrainian].

7. Kozak, L. (2003). Osobystisno orijentovane navchannja: restrospektyvnyj analiz [Personally oriented learning: a retrospective analysis]. *Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka – Continuing professional education: theory and practice*, 2, 113-117 [in Ukrainian].

8. Stajenna, O. Ghromadjansjke vykhovannja ditej starshogho doshkilnogho viku jak pedagoghichna problema [Civic education of older preschool children as a pedagogical problem]. *www.uk.x-pdf.ru*. Retrieved from: <http://www.uk.x-pdf.ru/6istoriya/140681-2-udk-3732035-sta-nna-gromadyanske-vihovannja-ditej-starshogo-doshkilnogo-viku-pedagogichna-problema-rozbudova.php> [in Ukrainian].

9. Ghrazhdanskoe obrazovanye – pedagoghycheskyj, socyalnyj y kuljturnyj fenomen: monoghrafija [Civic education – a pedagogical, social and cultural phenomenon: a monograph]. 2006. 167 [in Ukrainian].

10. Sichkar, A. (2012). Sofija Rusova i Ksenija Majevsjka pro formuvannja moraljnykh cinnostej u ditej doshkilnogho viku: ideji dijaljnismogho pidkhodu [Sofia Rusova and Ksenia

Mayevskaya on the formation of moral values in preschool children: ideas of the activity approach]. *Doshkiljne vykhovannja – Preschool education*, 12, 11-12 [in Ukrainian].

11. Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education]. 2008. K.: Jurinkom Inter [in Ukrainian].

12. Bekh, I.D. (2006). *Vykhovannja osobystosti: Skhodzhennja do dukhovnosti: Nauk. vydannja* [Education of personality: Ascent to spirituality: Science. edition]. K.: Lybidj [in Ukrainian].

13. Sukhomlynskyj, V.O. (2003). *Koncepcija ghromadjanskogho vykhovannja osobystosti v umovakh rozvytku ukrajinskoj derzhavnosti* [The concept of civic education of the individual in the development of Ukrainian statehood]. *Doshkiljne vykhovannja*. 3 [in Ukrainian].

14. Ponimansjka, T.I. (2006). *Doshkilna pedagoghika: navch. posib.* [Preschool pedagogy: textbook. way.]. K.: Akademvydav [in Ukrainian].

15. Taranenko, I. (2000). *Rozvytok zhyttjevoji kompetentnosti ta socialnoji integraciji: dosvid Jevropejskykh krajiv* [Development of life competence and social integration: the experience of European countries]. *Kroky do kompetentnosti ta integraciji v suspiljstvi – Steps to competence and integration in society* [in Ukrainian].

16. Tarabasova, L.Gh. (2016) *Vykhovujemo socialjno kompetentnogho doshkilnyka* [Educate socially competent preschooler]. *Metodychni rekomendaciji – Methodical recommendations*. 102. *dano.dp.ua*. Retrieved from: http://dano.dp.ua/attachments/article/320/Metodychni_rekomendaciji.pdf. [in Ukrainian].

17. Kulakova, L. *Formuvannja socialnoji kompetentnosti molodshykh shkoljariv v umovakh osvityno-vykhovnogho procesuju* [Formation of social competence of primary school students in the educational process]. *journals.oa.edu.ua*. Retrieved from: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/download/3417/3114>. [in Ukrainian].

18. Kononko, O.L. (2009). *Vykhovujemo socialjno kompetentnogho doshkilnyka: navch.-metod. posib. do Bazovoji proghr. rozv. dytyny doshk. viku «Ja u Sviti»* [Educating a socially competent preschooler: teaching method. way. to the Basic program. development baby boards age "I am in the World"]. K.: Svitych [in Ukrainian].

19. Doktorovych, M.O. (2007). *Formuvannja socialnoji kompetentnosti starshogho pidlitka z nepovnoji sim'ji: dys. ... kand. ped. nauk: spec.* [Formation of social competence of the senior teenager from a single-parent family: dis. ... Cand. ped. Science]. *Instytut problem vykhovannja APN Ukrainy*. K. [in Ukrainian].

20. Roghaljsjka, I.P. (2008). *Socializacija osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnistj, specyfika, suprovid: monohrafija* [Socialization of personality in preschool childhood: essence, specifics, support: monograph]. K.: Milenium [in Ukrainian].

21. Rozdil, 1. *Nova pardyghma osvity u ghlobalnomu sviti* [A new paradigm of education in the global world]. *dlse.multycourse.com.ua*. Retrieved from: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>. [in Ukrainian].

22. *Tlumachnyj slovnyk ukrajinskoj movy* [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. 2002. Za red.. d-ra filologichnykh nauk V.S. Kalashnyka. Kh.: Prapor [in Ukrainian].

23. Jasvyn, V.A. (2001). *Obrazovatel'naja sereda: ot modelirovaniya k prektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to rectification]. M.: Smysl [in Russian].

24. Rusyn, Gh. *Vplyv sociokulturnogho seredovyshha na formuvannja vykhovnykh koncepcij rodynnoji etnopedagoghiky* [The influence of socio-cultural environment on the formation of educational concepts of family ethnopedagogy]. *journals.pnu.edu.ua*. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/download/4786/5254> [in Ukrainian].

25. *Sociologhija: Terminy, ponjattja, personaliji: navch. slovnyk-dovidnyk* [Sociology: Terms, concepts, personalities: textbook. dictionary-reference]. 2000, 2002. K.: Karavela», Ljviv: Novyj svit. [in Ukrainian].

26. Karnaukh, L. *Osoblyvosti socializaciji ditej doshkilnogho viku v umovakh suchasnogho socialnogho seredovyshha* [Features of socialization of preschool children in the modern social environment]. *library.udpu.edu.ua*. Retrieved from: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/40/visnuk_11.pdf [in Ukrainian].

27. *Socialjnyj rozvytok dytyny: starshyj doshkiljnyj vik* [Social development of the child: senior preschool age]. 2014. K.: Gheneza [in Ukrainian].

УДК 378.14

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-369-380](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-369-380)

Коренева Інна Миколаївна доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету природничої і фізико-математичної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, 41400, тел.: (05444) 234-74, <https://orcid.org/0000-0002-1117-7624>

Кириєнко Олена Олександрівна асистент кафедри біології та основ сільського господарства, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, 41400, тел.: (05444) 234-74, <https://orcid.org/0000-0002-1688-7991>

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті зацентовано увагу на поглядах науковців стосовно визначення суті та змісту поняття «інноваційна компетентність» з позиції однієї із складових професійної діяльності вчителя. Розглянуто дефініцію поняття інноваційної компетентності в різноманітних літературних джерелах та визначено основні наукові підходи щодо визначення змісту цього феномена.

Проаналізовані визначення поняття «інноваційна компетентність» науковцями розглядається в різних аспектах та підходах. У науці досить широко представлені різноманітні підходи до вивчення цього явища з точки зору освітньої сфери, на відміну від розгляду цієї проблеми в площині інших видів професійної діяльності.

Під час теоретичного аналізу літературних джерел розкриваються різноманітні трактування поняття інноваційної компетентності, які більшістю науковців тлумачаться через призму складної системи, яка охоплює знання, вміння, навички, мотиви, педагогічні інновації, що сприяє формуванню та розвитку особистісних якостей фахівця та забезпечення ефективного здійснення освітнього процесу. Різнноманітні підходи в трактуванні поняття інноваційної компетентності детально розкривають зміст цього явища, що дозволяє визначити специфіку інноваційної компетентності та необхідність її ефективного впровадження в базові характеристики сучасного спеціаліста.

Аналіз наукових джерел дав змогу встановлено, що інноваційна компетентність – це система спеціальних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які спрямовані на ефективне здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності. Відповідно до встановленого трактування поняття «інноваційна компетентність» подано власне трактування поняття «інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології».

Ключові слова: майбутній вчитель, інноваційна компетентність, інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології.

Koreneva Inna Mykolaivna Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Dean of the Faculty of Natural and Physical and Mathematical Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyiv-Moscow St., 24, Glukhiv, 41400, tel.: (05444) 234-74, <https://orcid.org/0000-0002-1117-7624>

Kirienko Olena Oleksandrivna Assistant Professor of biology and fundamentals of agriculture, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyiv-Moscow St., 24, Glukhiv, 41400, tel.: (05444) 234-74, <https://orcid.org/0000-0002-1688-7991>

ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO DETERMINING THE INNOVATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER

Abstract. The article focuses on the views of scientists on the definition of the essence and content of the concept of «innovative competence» from the standpoint of one of the components of a teacher's professional activity. The definition of the concept of innovative competence in various literary sources is considered and the main scientific approaches to determining the content of this phenomenon are identified.

The analyzed definitions of the concept of «innovative competence» are considered by scientists in different aspects and approaches. Various approaches to the study of this phenomenon from the point of view of the educational sphere are widely presented in science, in contrast to the consideration of this problem in the field of other professional activities.

The theoretical analysis of literature sources reveals various interpretations of the concept of innovative competence, which most scholars interpret through a complex system that includes knowledge, skills, motives, pedagogical innovations, which contributes to the formation and development of personal qualities and effective implementation of the educational process. Various approaches in the interpretation of the concept of innovative competence reveal in detail the meaning of this phenomenon, which allows to determine the specifics of innovative competence and the need for its effective implementation in the basic characteristics of the modern specialist.

The analysis of scientific sources made it possible to establish that innovation competence is a system of special theoretical knowledge, practical skills and abilities aimed at the effective implementation of all stages of innovation by the teacher. According to the established interpretation of the concept of «innovative competence» the own interpretation of the concept of «innovative competence of the future biology teacher» is given.

Keywords: future teacher, innovative competence, innovative competence of future biology teacher.

Постановка проблеми. Професія вчителя закладу загальної середньої освіти входить до числа найбільш важливих і масових у сучасному суспільстві, її значущість важко переоцінити, тому вона є об'єктом особливої уваги та опіки держави [12]. Загальновідомо, що умови педагогічної професійної діяльності характеризуються невизначеністю і наявністю певних ступенів ризику. Адже освітній процес є складною системою, містить значну кількість учасників, що мають свої психофізіологічні, вікові особливості, свій тип поведінки, цілі та мотиви діяльності, особливості характеру сприйняття, обробки та передачі інформації. Крім того, він є детермінованим зовнішніми, пов'язаними з освітою, процесами, а функціонування в умовах реформування самої системи освіти, зокрема загальної середньої, передбачає перетворення основних її структурних компонентів, що створює додаткову потребу в поступовій адаптації до нових обставин. Усе це породжує появу ситуацій невизначеності в освітньому середовищі, які постійно вимагають від педагога на них реагувати, приймати рішення вибору для досягнення очікуваних результатів, адаптувати та інтегрувати освітні інновації у власну педагогічну практику. Відтак, в суспільстві суттєво змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей всіх педагогів, а безперервний професійний розвиток стає необхідним і визначальним для якісної професійної діяльності. З позицій Професійного стандарту за професією вчителя закладу загальної середньої освіти [13] у структурі такої трудової функції як «безперервний професійний розвиток» важливою є професійна інноваційна компетентність педагога, що забезпечує здатність застосовувати методи пізнання, використовувати інновації, розв'язувати складні проблеми професійної діяльності.

Необхідність формування інноваційної компетентності під час підготовки майбутніх вчителів, зокрема біології, у закладах вищої освіти зумовлене сучасними вимогами, окресленими у Законі України «Про вищу освіту», Законі України «Про освіту», Законі України «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.), професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Варто зазначити, що нині на етапі відправної формальної педагогічної освіти замість функціонування цілісної системи формування інноваційної компетентності існує розгалужений комплекс різнофункційних освітніх технологій, методів, прийомів, які існують на емпіричному рівні, стихійно розвиваючися. Кожен вчитель закладу загальної середньої освіти має чітко орієнтуватися не тільки в загальних питаннях педагогічної інноватики, а й у специфічних, що зумовлюються особливостями його предметної спеціальності та спеціалізації, обов'язками, які покладають на нього у закладі загальної середньої освіти. Відтак, формування інноваційної компетентності здобувачів на етапі відправної формальної освіти є особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблем педагогічної інноватики, формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів відображені в дисертаційних дослідженнях, філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній літературі. Упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями (Н. Василенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Єрмаковим, Н. Клокар, О. Козловою, М. Мирошніченком, В. Сгадовою, Г. Сиротенком та ін.) виконано низку досліджень, присвячених різним аспектам інноваційної діяльності фахівців у галузі освіти. Роботи цих вчених спрямовані на висвітлення питання інноваційної освітньої політики в державі, формування готовності вчителів до інноваційної діяльності, впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес, підвищення ефективності управління інноваційними процесами в закладах освіти тощо.

Вивченню складників інноваційної компетентності (наукові методи пізнання в освітньому процесі, розв'язання проблем у педагогічній діяльності, інновації у професійній діяльності) присвячено окремі дослідження у різних предметних сферах освіти за останні десятиліття. Науковцями Завалевським Ю., Яковлевою В.А., Ніколенком Н.А., Шерудилом А.В. розглядаються питання сутності, змісту, структури і функцій інноваційної діяльності вчителя в умовах модернізації педагогічної освіти, звертається увага на впровадження педагогічного, передового, новаторського педагогічного досвіду в інноваційну діяльність вчителя. Праці Огієнка О.І. спрямовані на дослідження питання готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядаються в роботах Кошель В.М., Юрченко Н.В., Скоморовською І. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів відображені в роботі Хващевської О.О. Саме вона розкриває проблему необхідності та доцільності використання сучасних педагогічних технологій у початковій школі. Питанню впровадження інноваційних технологій в навчальний процес основної школи присвячені роботи Різниченка А.В. (інноваційна компетентність вчителя іноземної мови), Лазаренко Є.В. (інноватика на уроках зарубіжної літератури), Ведяєвої Н.О. (інноваційні технології на уроках хімії). Особливої уваги заслуговують питання застосування інноваційних методів навчання в умовах карантину, наробки якого відображені у дослідженнях Бойко Н.В. Роботи Шубенко М.Б., Білої Н.В. спрямовані на пошук та розкриття різних інноваційних форм, методів та технологій підвищення рівня фахової підготовки студентів.

На сучасному етапі реформування освіти все більше уваги приділяється провадженню інноваційних технологій в освітній процес школи в умовах запровадження реформи шкільництва «НУШ». Цьому напрямку присвячені роботи багатьох науковців та педагогів-практиків, зокрема, Ковтун О.В., Михайлика О.В., Холошенка О.В.

Отже, вивчення наукових розвідок дає змогу висновкувати про наступне:
1) проблематика педагогічної інноватики у науково-методичній літературі не є

абсолютно новою; 2) численні наукові розвідки присвячені окремим аспектам формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя і цілісно не розкривають проблему з позицій вимог Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»; 3) недостатньо дослідженою залишається проблема формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до визначення сутності інноваційної компетентності вчителя біології та окреслення подальших напрямів дослідження зазначеної компетентності на етапі відповідної формальної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціально-економічні перетворення і науково-технічний процес, посилення гуманітаризації змісту освіти, реформування шкільництва, введення нових освітніх компонентів для підготовки вчителів для роботи в умовах НУШ, зміна характеру ставлення педагогів до педагогічних нововведень зумовлюють необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, що відповідно має відображатися в змісті професійної підготовки. Такі зміни мають торкнутися і професійної підготовки майбутніх учителів біології, оскільки саме їхня професійна діяльність спрямована на формування природничо-наукової картини світу та екологічно доцільної поведінки в природі, раціонального використання природних ресурсів, забезпечення учнів необхідними знаннями та вміннями розв'язувати проблеми життєдіяльності в умовах, що швидко змінюються.

Розкриття проблеми формування і розвитку у майбутніх педагогів інноваційної компетентності має розпочинатися із аналізу сутності ключових понять дослідження. Одним з таких понять є «інноваційна компетентність».

На сьогодні поняття «інноваційна компетентність» є тією дефініцією, до якої звертаються науковці у процесі професійної діяльності і яка має різне трактування з їхньої точки зору. У контексті нашого дослідження розглянемо підходи до трактування поняття «інноваційна компетентність».

Аналіз низки визначень поняття «інноваційна компетентність», дає підстави зробити висновок про те, що досі серед науковців не існує загальноприйнятого або узагальненого визначення цього поняття. Серед наведених визначень (табл.1) прослідковується об'єднання їх у групи за наданими їм характеристиками. Так, визначення подані Цюняк О.П., Штефан Л.В., Ігнатович О.М. характеризують їх з точки зору розроблення, освоєння й використання нововведень; розгляд поняття в аспекті вищого ступеню педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику подаються Євдокімовою О.О., Алексеєнко Н.В., Завгороднім С.П. Артамоною К.І., Різниченко А.В. та Борис І.В. Серед поданих визначень знаходимо і ті, основу яких складають знання, вміння та навички. Такі визначення подані Калюшкою Н.С., Чудаковою В.П., Дичківською І.М., Ігнатович О.М. У контексті відмови від штампів, вихід за

межі нормативної діяльності подані визначають інноваційну компетентність Темченко О.В., Різниченко А.В., Огієнко О.І. Проте, на нашу думку, загальне визначення поняття лежить у площині творчого підходу до справи, проведення експериментальних досліджень, генерування ідей, втілення нового у педагогічну практику.

Таблиця 1.

Аналіз визначень поняття «інноваційна компетентність педагога» у контексті сучасних підходів

Автор	Визначення інноваційної компетентності	Рік
Петриченко Л.О.	здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності залежить від поєднання мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей педагога [10].	2008
Поздняков В.В.	дефініція, яка повинна містити не менше двох складових, однією з яких є інноваційне бачення основних одиниць, що прийняті у цій сфері діяльності, а другою є здатність до продуктивної відповідно до мети зміни елементів інноваційної діяльності та об'єкта загалом. Автор наголошує на притаманність суб'єкту інноваційної діяльності повинно особливого сприйняття власне інновації, здатність бачити нове у відносно сталому, здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми [11].	2008
Ігнатович О.М.	сукупність спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх на практиці сучасної освіти [7, с. 273].	2009
Штефан Л.В.	здатності з розробляння, освоєння та втілення інновацій в практику діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду, розглядає інноваційну компетентність [18].	2010
Дичківська І.М.	система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі [4].	2012
Огієнко О.І.	тісний зв'язок інноваційної діяльності з педагогічною творчістю та педагогічним новаторством, що стимулює формування творчої особистості і полягає в оновленні традиційної системи навчання та індивідуального стилю діяльності педагога-новатора [9].	2013

Борис І.В.	якісні показники готовності кадрових ресурсів до перетворення, підтримання яких відбувається при дотриманні умов організаційної культури стимулюванні особистісної активності фахівця [2].	2015
Різниченко А.В.	поєднання основних компонентів, до яких відносяться: поінформованість щодо інноваційних педагогічних технологій, належне володіння предметною методикою викладання, висока культура використання інновацій, особиста позиція у необхідності застосування інноваційних технологій [14].	2015
Чудакова В.П.	динамічна система, що має складові: ціль, мотив, планування, переробку інформації, концептуальну модель, оперативний образ, прийняття рішень, конкретні дії, перевірку результатів і корекцію дій [17].	2016
Калюжка Н.С.	система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [8, с. 273].	2016
Артамонова К.І.	результат теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності з використання ефективних нововведень [1].	2017
Завгородній С.П.	інтеграційне особистого утворення, що сприяє особистісно-професійному розвитку фахівця, дозволяє успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, творчо перетворювати і генерувати нововведення в контексті колективної інноваційної педагогічної діяльності [6, с. 35].	2017
Євдокімова О.О., Алексєєнко Н.В.	обов'язкова компетенція, без наявності якої унеможлиблюється ефективне виконання професійної діяльності особистістю, оскільки потребує від неї готовності до змін у зв'язку з постійними нововведеннями та модернізаціями, що відбуваються в суспільстві [5].	2017
Цюняк О.П	інтегральна характеристика, яка включає здатність до розробки, освоєння та втілення інновацій у практику професійної діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях фахівця, через сформованість необхідних якостей, здібностей та досвіду [16].	2019

Дзюбенка Ю.Л.	складова загальної професійної компетентності зі специфічною сферою застосування [3].	2020
Темченко О.В.	розвиток творчих здібностей керівника закладу освіти та бачення ним нових шляхів розв'язання проблем, відкриття нових можливостей [15].	2020

Проте, на нашу думку більш точним і таким, що враховує вимоги сьогодення, є розуміння інноваційної компетентності подане у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти. Запропоноване у цьому документі тлумачення поняття «інноваційна компетентність» розкривається через сукупність здатностей, знань та умінь здобувачів, необхідних для досягнення мети професійної діяльності (рис.1).

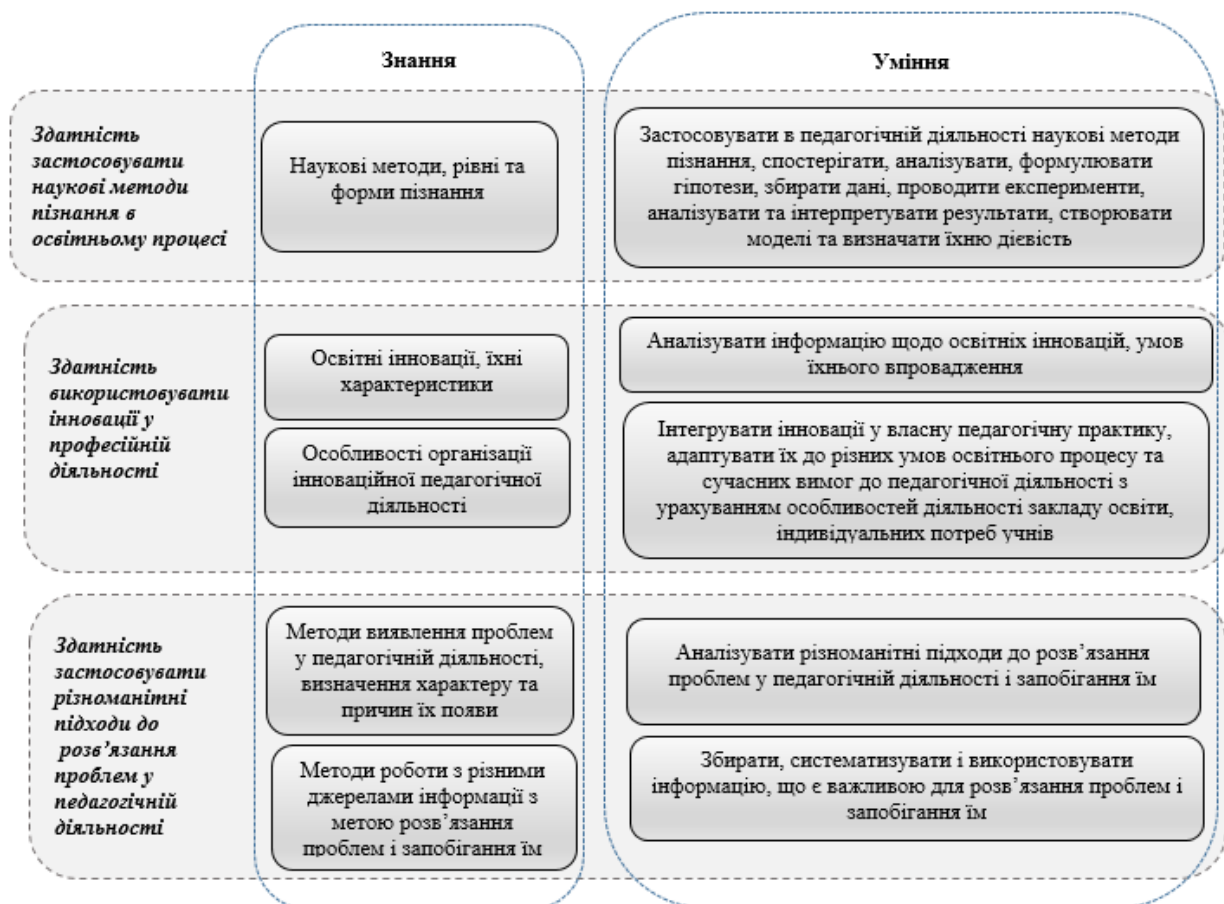


Рис.1. Зміст інноваційної компетентності, запропонований Професійним стандартом вчителя закладу загальної середньої освіти (2020)

Як бачимо, єдиного погляду у науковців щодо визначення інноваційної компетентності фахівця немає. Проте, незважаючи на певні відмінності, зазначимо й те спільне, що їх об'єднує. А ним є спрямованість знань, умінь, навичок, мотивів діяльності фахівця на здійснення саме інноваційної діяльності.

Наведені вище погляди окремих науковців на визначення змісту інноваційної компетентності вчителя не вичерпують всього різноманіття

наукових досліджень даного феномену. Але основним є, як на нас, те, що компетентність інноваційна складається перш за все зі знань умінь, навичок спеціаліста. Отже, у з'ясуванні сутності, змісту й структури інноваційної компетентності майбутнього вчителя, на нашу думку, необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм. Відповідно до цього переконання ми можемо запропонувати власне визначення такого поняття як **«інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології»** і схарактеризувати його як необхідний складник професійної компетентності педагога, що об'єднує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, що визначають здатність успішно розв'язувати професійні завдання шкільної біологічної освіти на основі застосовування наукових методів пізнання та інновацій.

Висновки. Сучасна середня освіта висуває вимоги до ЗВО у підготовці творчого, незалежного, конкурентоспроможного, різнобічного, морально і духовно розвиненого, компетентного вчителя, який здатний до професійного зростання та прийняття нестандартних рішень. Становлення майбутнього педагога значною мірою відбувається на основі сформованості у нього інноваційної компетентності, яка виступає базою його професіоналізму в сучасних умовах розвитку суспільства. Тому, саме навчання у закладі вищої освіти націлене на формування у майбутніх педагогів системи знань і компетентностей у галузі інноваційної діяльності. Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень дозволив нам уточнити зміст поняття «інноваційна компетентність» та запропонувати власне визначення такого поняття як **«інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології»**.

Перспективним напрямком розвитку цього дослідження стане виділення педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя біології та подальший аналіз отриманих експериментальних даних.

Література:

1. Артамонова Е.И. Теоретические аспекты формирования профессионализма будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции* (Москва, 16-17 марта 2017 г.) / Под ред. Е.И. Артамоновой. В 2 ч. Часть 1. Москва : МАНПО, 2017. 560с.
2. Борис И.В. Инновационная компетентность библиотечных кадров: сущность, назначение, методика формирования. Хабаровск : ХГИК, 2015. 109 с.
3. Дзюбенко Ю.Л. Інноваційна компетентність учителя як складова його професійної компетентності. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту» : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції* [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Ч. 1. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. С.110-115.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
5. Євдокімова О.О., Алексеєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і Безпека*. 2017. № 2. С. 146-152.

6. Завгородній С.П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. тупеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2017. 21 с.
7. Ігнатів О.М. Психологічні основи розвитку з позиції синтезу певних компонентів фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ : ТОВ «Центр учбової літератури», 2009. 287 с.
8. Калюжка Н.С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 2 (56). С. 270-277.
9. Огієнко О.І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 7 (33). С. 154-162.
10. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2008. № 8. С. 131-142.
11. Позняков В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования. *Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом: материалы междунар. науч.-практ. конф.* (Минск, 2008 г.). Минск : БелИСА, 2008. 316 с.
12. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2022).
13. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v273691520#Texthttps://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 30.01.2022).
14. Різниченко А.В. Інноваційна компетентність викладача іноземної мови. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки»*. Полтава : ПолтНТУ, 2015. С. 121-122
15. Темченко О.В. Інноваційна компетентність керівника закладу освіти як складова його інноваційної культури. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В.П. Кравця. Г.М. Мешко*. Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2020. 310 с.
16. Цюняк О.П. Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф.* (Полтава, 21–22 березня 2019 р.) Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. С. 145-148.
17. Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 474 с.
18. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність інженера-педагога. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т.Шевченка. Серія Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Луганськ, 2010. № 22, Ч. 3. С. 245-253.

References:

1. Artamonova E.I. (2017). Teoreticheskie aspekty formirovaniya professionalizma buduschego pedagoga v usloviyah modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Theoretical aspects of the formation of professionalism of the future teacher in the modernization of pedagogical education]. *Professionalizm pedaqaqa: suschnost, sodержanie, perspektivy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – Teacher's professionalism: essence, content, prospects of development: Proceedings of the International scientific-practical conference / Pod red. E.I. Artamonovoy*. V 2 ch. Chast 1. Moskva : MANPO. P. 560 [in Russian].

2. Boris I.V. (2015). Innovatsionnaya kompetentnost biblioteknyih kadrov: suschnost, naznachenie, metodika formirovaniya [Innovative competence of library staff: essence, purpose, methods of formation]. Habarovsk : HGIK [in Russian].

3. Dziubenko Yu.L. (2020). Innovatsiina kompetentnist uchytelia yak skladova yoho profesiinoi kompetentnosti [Innovative competence of a teacher as a component of his professional competence]. *Modernizatsiia upravlinnia v konteksti vymoh Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii - Modernization of management in the context of the requirements of the Law of Ukraine "On Education": materials of the All-Ukrainian scientific-practical online conference* [za zah. red. prof. R. Chernovol-Tkachenko, prof. O. Marmazy, dots. O. Hrechanyk]. (Vols. 1), (pp. 109-111). Kharkiv : KhNPU imeni H.S. Skovorody [in Ukrainian].

4. Dychkivska I.M. (2021). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].

5. Ievdokimova O.O., Aleksiienko N.V. (2017). Innovatsiina kompetentnist yak profesiino vazhlyva rysa suchasnoho fakhivtsia [Innovative competence as a professionally important feature of a modern specialist]. *Pravo i Bezpeka - Law and security*, 146-152 [in Ukrainian].

6. Zavorodnii S.P. (2017). Rozvytok u kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv innovatsiinoi kompetentnosti u systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of innovative competence in the system of postgraduate education in the heads of secondary schools]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].

7. Ihnatovych O.M. (2009). Psykholohichni osnovy rozvytku z pozytsii syntezy pevnykh komponentiv fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv [Psychological bases of development from the point of view of synthesis of certain components of professional innovative culture of pedagogical workers]. Kyiv : TOV «Tsentр uchbovoi literatury» [in Ukrainian].

8. Kaliuzhka N.S. (2016). Zakonomirnosti ta pryntsypy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Regularities and principles of formation of innovative competence of future primary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, № 2(56), 270-277 [in Ukrainian].

9. Ohienko O.I. (2013). Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Formation of readiness for innovative activity as an important component of professional training of future teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, № 7(33), 154-162 [in Ukrainian].

10. Petrychenko L.O. (2008). Kontseptualni pidkhody do formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia do innovatsiinoi diialnosti [Conceptual approaches to the formation of the future teacher's readiness for innovation]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*, № 8, 131-142 [in Ukrainian].

11. Poznyakov V.V. (2008). Innovatsionnaya kompetentnost upravlencheskih kadrov: osnovnye prioritety formirovaniya [Innovative competence of managerial staff: the main priorities of formation]. *Innovatsii i podgotovka nauchnyih kadrov vysshey kvalifikatsii v Respublike Belarus i za rubezhom: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. Konf – Innovations and training of highly qualified scientific personnel in the Republic of Belarus and abroad: international materials. scientific-practical conf.* Minsk : BelISA [in Russian].

12. Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity: Nakaz MON Ukrainy vid 16.07.2018 r. № 776 [On approval of the concept of development of pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.07.2018 № 776]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennia-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia: 29.01.2022) [in Ukrainian].

13. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv

zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [On approval of the professional standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v273691520#Text> <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (data zvernennia: 30.01.2022) [in Ukrainian].

14. Riznychenko A.V. (2015). Innovatsiina kompetentnist vykladacha inozemnoi movy [Innovative competence of a foreign language teacher]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Innovatsiini tekhnolohii u konteksti inshomovnoi pidhotovky» - Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical Internet conference «Innovative technologies in the context of foreign language training»*. Poltava : PolNTU, 121-122 [in Ukrainian]

15. Temchenko O.V. (2020). Innovatsiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak skladova yoho innovatsiinoi kultury [Innovative competence of the head of an educational institution as a component of his innovative culture]. *Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvitoi haluzi: kolektyvna monohrafiia - Current issues of management of educational institutions in the context of the strategy of modernization of the educational sector: a collective monograph / za zahalnoi redaktsiieiu V.P. Kravtsia, H.M. Meshko*. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

16. Tsiuniak O.P. (2019). Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity u zakladakh vyshchoї osvity [Formation of innovative competence of future masters of primary education in higher education institutions]. *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. - Innovations in primary education: problems, prospects, answers to the challenges of descent: materials and All-Ukrainian. scientific-practical conf.* Poltava: PNPU imeni V.H. Korolenka [in Ukrainian].

17. Chudakova V.P. (2016). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti personalu osvity orhanizatsii do innovatsiinoi diialnosti [Formation of psychological readiness of the staff of educational organizations for innovative activity]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

18. Shtefan L.V. (2010). Innovatsiina kompetentnist inzhenera-pedahoha [Innovative competence of an engineer-teacher]. *Visnyk Luhanskoho nats. un-tu im. T.Shevchenka. Seriia Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats - Bulletin of the Luhansk National University named after T.Шевченка. Series Pedagogical sciences: a collection of scientific works*. (Vols. 3), (pp. 245-253) Luhansk [in Ukrainian].

УДК 378.018.43-047.64

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-381-391](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-381-391)

Кравченко Олена Іванівна доктор педагогічних наук, професор кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», пл. Гоголя 1, м. Старобільськ, 92703, <https://orcid.org/0000-0002-7955-3542>.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено проблему моделювання управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти. Питання управління розвитком дистанційного навчання актуалізуються внаслідок поширення онлайн освіти та широкого запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес у вітчизняних закладах вищої освіти. Установлено, що моделювання є ефективним методом управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти, оскільки за допомогою розроблення моделі розкрито основні складники управлінської діяльності, які надають керівникові необхідну інформацію щодо удосконалення системи дистанційного навчання. Розкрито структуру моделі управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти та представлено її графічну інтерпретацію. Доведено, що модель управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти вміщує методологічний, змістовий, операційно-технологічний та результативний компоненти та визначено їх взаємозв'язки. Подано опис змісту компонентів моделі управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти. Автором акцентовано увагу управлінських завданнях, за допомогою яких уможливорюється створення організаційного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного забезпечення розвитку дистанційного навчання в університеті. Аргументовано доцільність впровадження моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладах вищої освіти, яка надасть можливість значно підвищити ефективність управлінської діяльності щодо удосконалення функціонування університетської системи дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; заклад вищої освіти; модель управління розвитком дистанційного навчання; освітні послуги; управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти.

Kravchenko Olena Ivanivna Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions, Educational and Research Institute of Public Management, Administration and Postgraduate Education, Luhansk Taras Shevchenko National University, Gogol Square, 1, Starobilsk, 92703, <https://orcid.org/0000-0002-7955-3542>

MODEL OF THE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The problem of modeling of the management of the development of distance learning in the higher education institution is presented in the article. Issues of the management of the development of distance learning are actual due to the spread of online education and the widespread introduction of information and communication technologies in the educational process in domestic higher education institutions. The author found that modeling is an effective method of the management of the development of distance learning in higher education institution, because by developing the model the author revealed the main components of managing, which provide the manager with the necessary information to improve the distance learning system. The author reveals the structure of the model of the management of the development distance learning in the higher education institution and presents its graphical interpretation. The author proved that the model of the management of the development of distance learning in the higher education institution contains methodological, semantic, operational-technological and effective components and their interrelationships are determined. The description of the content of the components of the model of the management of the development of distance learning in the higher education institution is presented in the article. The author focuses on management tasks, which allow the creation of organizational, regulatory, logistical, personnel, educational and methodological support for the development of distance learning at the university. The author argued the feasibility of implementing the model of the management of the development of distance learning in higher education institution, which will provide an opportunity to significantly increase the effectiveness of management activities to improve the functioning of the university distance learning system.

Keywords: distance learning; institution of higher education; management of the development of distance learning; educational services; model of the management of the development of distance learning in higher education institution.

Постановка проблеми. Стрімке зростання ролі й значення дистанційного навчання в системі вищої освіти вимагає розуміння управлінської діяльності, що дозволить забезпечувати якість освіти відповідно до викликів інформаційного століття. Вплив розвитку зарубіжної дистанційної освіти та розвитку приватних он-лайн освітніх послуг зумовлює розроблення нових підходів до управління розвитком дистанційного навчання, що пропонується в університетах в умовах пандемії. Популярність навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій з кожним роком зростає. На сьогодні чимало вітчизняних університетів запровадили дистанційне навчання. Розвиток дистанційного навчання в закладах вищої освіти регулюється «Національною доктриною розвитку освіти», «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні», «Національною програмою інформатизації», законами України «Про

освіту», «Про вищу освіту», наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання».

Проте, крім запровадження дистанційного навчання в освітній процес від керівництва закладу вищої освіти вимагається систематичне підтримання й удосконалення підсистем, за допомогою яких забезпечується навчальний процес за дистанційною формою. Управління розвитком дистанційного навчання має циклічний характер, тому кожний наступний цикл має доповнюватися новими елементами з удосконалення існуючої системи. З огляду на зазначене виникає необхідність розроблення моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладах вищої освіти, яка дозволяє алгоритмізувати та деталізувати управлінські завдання, розв'язання яких має забезпечити систематичне оновлення всіх складників системи дистанційного навчання. До складників системи дистанційного навчання належить організаційне, нормативно-правове, матеріально-технічне, кадрове, навчально-методичне забезпечення. Отже, система дистанційного навчання має розвиватися у відповідності до потреб споживачів освітніх послуг, науково-технічного прогресу та найкращих світових освітніх практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні напрацювання щодо моделювання в управлінській діяльності зроблено вітчизняними вченими В.Докучаєвою, Л.Капченком, Ю.Козловським та ін. Питання розвитку дистанційного навчання у закладах вищої освіти знаходиться у колі інтересів багатьох учених. Так, упродовж останніх років з боку науковців зосереджено увагу на удосконалення навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання (Л. Іваненко, М. Мазур, Т. Лаврик, В. Саюк). Зокрема чимало робіт присвячено підготовці фахівців різної галузі за дистанційною формою навчання (О. Борзенко, І. Блощинський, Т. Гарбуза, Ю. Гейко, І. Герасименко, В. Гуцол, О. Кохановська, М. Мартиненко, Ю. Овод, Є.Прокоф'єв, Н.Рокосовик). Проблему підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівних кадрів освітніх закладів за допомогою дистанційних технологій розкрито у наукових розвідках С.Антошук, Н.Бендерець, С.Пойди, О.Самойленка. Особливості технічного забезпечення дистанційного навчання представлено в працях Ю. Волосюк, Б. Кузікова, В. Кут, Л. Мирутенко, Ю. Новікова). Проте питання управлінської діяльності щодо розвитку дистанційного навчання є не достатньо вивченими, зокрема моделювання досліджуваного процесу.

Метою статті є обґрунтування моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. *1. Управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти як об'єкт моделювання.*

Моделювання в управлінні є одним з найпоширеніших методів дослідження. Застосування моделювання в управлінні розвитком дистанційного навчання дозволяє відтворити суттєві моменти зазначеного процесу та прогнозування наслідків його протікання. Так, на процес розвитку дистанційного навчання в закладі вищої освіти впливають стратегічні й тактичні

цілі щодо вищезазначеного процесу з боку керівної підсистеми та способи досягнення цих цілей з боку керованої підсистеми. Загальновідомою є та обставина, що кожний окремий університет має власні риси розвитку дистанційного навчання, які виокремлюють його з поміж інших особливостями протікання та кінцевими результатами. Але без сумніву, можемо стверджувати, що процес розвитку дистанційного навчання в закладі вищої освіти має спільні риси щодо аналізування, цілепокладання, змісту управлінських завдань, контролювання досягнутих результатів.

Спираючись на наше попереднє дослідження, в якому ми довели, що сутність управління розвитком дистанційного навчання в університеті полягає в спеціальній діяльності керівної підсистеми, спрямованої на створення прогностичних, правових, організаційних, кадрових, матеріально-технічних, педагогічних умов, необхідних для розвитку дистанційного навчання [1, с.85], можемо зазначити, що кожний наступний управлінський цикл полягатиме в удосконаленні вищезазначених умов. Таким чином, управління розвитком дистанційного навчання характеризується тривалістю в часі та масштабністю діяльності зі створення необхідних умов. У зв'язку з цим виникає потреба у розробленні моделі досліджуваного процесу з метою усунення відхилень та збоїв у процесі досягнення кінцевого результату.

Метою управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти є інформаційно-аналітичний супровід управлінського впливу на систему навчання за допомогою інформаційно-комунікативних технологій задля підвищення її якості та збільшення контингенту споживачів. Управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти як об'єкт моделювання акцентує увагу на таких процесах, як:

- а) розробка комплексного підходу до розвитку всіх підсистем, які забезпечують розвиток дистанційного навчання;
- б) виявлення об'єктивних та суб'єктивних чинників впливу на управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти;
- в) корегування наявної організаційної структури;
- г) забезпечення ефективної реалізації функцій, передбачених моделлю управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти;
- д) розроблення системи діагностики досягнення кінцевого результату розвитку дистанційного навчання.

Провідна ідея нашого дослідження полягає в тому, що ефективність управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти може бути досягнута внаслідок розроблення єдиної системи аналізування особливостей управлінської діяльності, обґрунтування моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти, що містить сукупність управлінських завдань, розв'язання яких має здійснюватися в певній послідовності. Мета моделювання управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти полягає у привнесенні в управлінську діяльність позитивних змін, унаслідок яких в університеті відбуватиметься

удосконалення управління, розширення спектру освітніх послуг за дистанційною формою та збільшення контингенту здобувачів вищої освіти, які бажають здобувати освіту за дистанційними технологіями.

Практична доцільність моделювання управління розвитком дистанційного навчання полягає в достатній готовності до впровадження в закладах вищої освіти, розробленої нами моделі, дієвості та процедурності якої полягає в удосконаленні управлінської діяльності та сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності.

2. Структура моделі управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти

Уявлення щодо моделювання управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти охоплюють визначення компонентів моделі та окреслення їх взаємозв'язків та розробку графічної схеми зазначеної моделі. У процесі розроблення моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти нами враховано найбільш значущі підходи до визначення структурних компонентів моделі. В. Штофф зауважує, що модель може бути вдалою за двох умов: а) якщо вона демонструє поведінку, подібну поведінці оригіналу, тобто вона виконує аналогічні функції; б) якщо на основі вивчення поведінки і структури цієї моделі можна виявити нові, невідомі досі особливості або властивості оригіналу, які не містяться в явному вигляді у вихідному фактичному матеріалі [3, с. 101].

Сутність нового підходу полягає у тому, що моделювання управління розвитком дистанційного навчання має розкривати якісну своєрідність та самодостатність досліджуваного об'єкта, що передбачає врахування теоретичних положень щодо досягнення позитивного кінцевого результату.

Вирішення питання щодо розвитку дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України, а також її популяризації серед потенційних абітурієнтів перебуває в компетенції закладу вищої освіти та держави, причому вплив останнього суб'єкту на ефективність вирішення відповідних питань є визначальним [2].

К.Контрерас, Д.Піказо, А.Кордеро-Ідальго, П.Чапарро-Медіна (С.Contreras, D.Picazo, A.Cordero-Hidalgo, P.Chaparro-Medina) зауважують, що від професорсько-викладацького складу вимагається адаптуватися й навчатися, щоб протистояти сучасним викликам та умовам. Ця адаптація має бути гнучкою, динамічною, віддалятися від традиційної, виховуючи нові форми взаємодії і сценарії навчання. Особливо це в умовах пандемії коронавірусної хвороби (COVID-19) [4].

Узагальнюючи результати дослідження щодо різних аспектів розвитку дистанційного навчання структура моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти має відображати комплексну інформацію про стан системи дистанційного навчання в університеті, її можливості та умови функціонування. Розроблення моделі є механізмом виокремлення умов перенесення зразків на реальну ситуацію та розрізняти випереджальні або застарілі системи.

Так, у нашому розумінні модель управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти (Рис.1.) складається з наступних компонентів:

- методологічного (принципи та наукові підходи до управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти);
- змістового (чинники впливу, суб'єкти, об'єкти);
- операційно-технологічного (діагностичний етап - з'ясування стану управління розвитком дистанційного навчання за критеріями та показниками ефективності управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти; процесуальний етап - розв'язання управлінських завдань щодо удосконалення забезпечення дистанційного навчання (організаційного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного));
- контрольний етап - порівняння початкових та кінцевих результатів);
- результативного (наявність організаційного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного забезпечення для надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання та розширення спектру освітніх послуг за дистанційною формою навчання та збільшення контингенту споживачів).

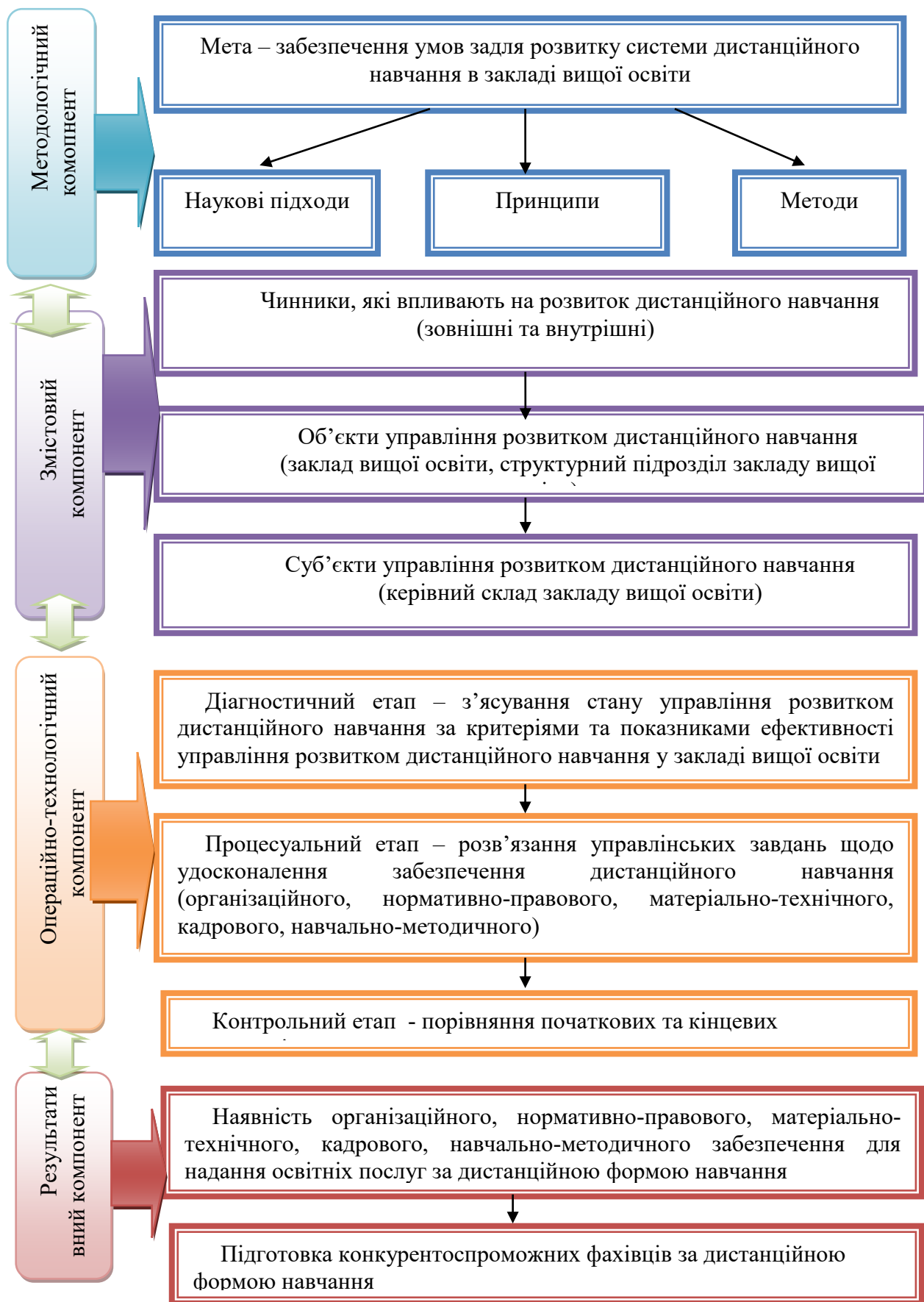


Рис.1 Модель управління розвитком дистанційного навчання
3. Зміст моделі управління розвитком дистанційного навчання у закладі вищої освіти

Відповідно до методологічного компоненту розроблення моделі управління розвитком дистанційного навчання уможливорюється згідно положенням системного, синергетичного, парадигмального та комплексного підходів. З огляду на принципи системного підходу у ході моделювання здійснюється вивчення системи управління розвитком дистанційного навчання в цілому та підсистем, які забезпечують ефективність та якість зазначеного процесу. Відповідно до синергетичного підходу процес управління розвитком дистанційного навчання має нелінійний відкритий характер, і результати управлінської діяльності мають нечіткий ймовірнісний характер, на який впливають зовнішні та внутрішні чинники. Застосування парадигмального підходу до управління розвитком дистанційного навчання дозволило виокремити основні параметри здійснення зазначеного процесу та його ідеальну структуру. Комплексний підхід забезпечує вивчення негативних та позитивних наслідків розвитку системи дистанційного навчання у їхньому взаємозв'язку.

У розробленні моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти ми спиралися на принципи складання моделей, принципи управлінської діяльності в закладі вищої освіти та принципи дистанційного навчання як специфічної форми навчання. Отже, принципами управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти вважаємо такі: відповідність розвитку дистанційного навчання сучасним надбанням освіти, наявність організаційного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання, орієнтації розвитку дистанційного навчання на потреби споживачів, постійного удосконалення університетської системи дистанційного навчання. До методів управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти належить стратегічне й поточне планування, організація, регулювання та контроль, зокрема мотивація персоналу до впровадження новітніх методик передавання знання. Поєднання вище названих наукових підходів, принципів та методів забезпечує ефективність управлінської діяльності з впровадження дистанційного навчання в закладі вищої освіти й удосконалення вже існуючої системи дистанційного навчання.

Змістовний компонент моделі управління розвитком дистанційного навчання уміщує чинники впливу, відповідно до якого формується система дистанційного навчання в закладі вищої освіти. До зовнішніх чинників впливу на протікання процесу управління розвитком дистанційного навчання ми відносимо науково-технічний прогрес, світові тенденції розвитку освіти, економічна й політична ситуація в країні, зміни законодавства у сфері освіти, вітчизняні освітні реформи, потреби суспільства щодо отримання освіти тощо. До внутрішніх чинників впливу – відносимо наявність системи цілей щодо розвитку дистанційного навчання в університеті, стан нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного забезпечення зазначеного процесу. Так, зовнішні та внутрішні чинники впливу на процес управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти у своєму

комплексі створюють підґрунтя для подальшого удосконалення. Так, до об'єктів управління розвитком дистанційного навчання відносимо заклад вищої освіти та його структурні підрозділи, в яких впроваджено навчання за дистанційними технологіями. Зрозуміло, що суб'єктами управління розвитком дистанційного навчання є керівний склад університету та його структурних підрозділів. Позитивний результат управління розвитком дистанційного навчання забезпечується не тільки досвідом суб'єктів управління, а й доречним цілепокладанням з урахуванням можливих змін зовнішнього та внутрішнього середовища закладу вищої освіти. Важлива роль в управлінні розвитком дистанційного навчання належить колективу університету, оскільки будь-який управлінський процес базується на людському факторі. Найважливішим завданням керівництва університету є створення системи мотивації персоналу університету щодо підвищення якості дистанційного навчання.

Операційно-технологічний компонент нами було розподілено на три етапи (діагностичний, процесуальний та контрольний). Необхідність діагностичного етапу, відповідно до якого здійснюється аналіз стану розвитку дистанційного навчання в університеті на певний момент часу. З цією метою ми пропонуємо критерії та показники оцінювання рівнів ефективності управління розвитком дистанційного навчання в педагогічних університетах, які надають можливість оцінити його ефективність за визначеними критеріями: якість планування розвитку дистанційного навчання, організаційна структура розвитку дистанційного навчання, нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне забезпечення розвитку дистанційного навчання, інформаційно-технічна інфраструктура та система моніторингу розвитку дистанційного навчання [1].

Процесуальний етап уміщує операції та процедури, які пов'язані безпосередньо із забезпеченням розвитку дистанційного навчання в закладі вищої освіти. Тому, логічним є розкриття управлінських, розв'язання яких створює умови для надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання. До першої групи належать управлінські завдання з аналізування новітніх тенденцій розвитку дистанційного навчання у світовій освітній практиці та визначення найбільш ефективних та прийнятних інновацій з метою їх запровадження в університеті. До другої групи – управлінські завдання щодо аналізування та прогнозування кадрового потенціалу університету. До третьої групи - управлінські завдання з аналізування й можливого оновлення матеріально-технічної бази університету. До четвертої групи – управлінські завдання щодо оновлення навчально-методичного забезпечення (навчальних комплексів, дистанційних курсів тощо). До п'ятої групи управлінські завдання щодо перегляду та оновлення стратегічних цілей з подальшого розвитку дистанційного навчання з урахуванням основних досягнутих результатів. Треба визнати, що ключовим завданням управління з розвитку дистанційного навчання є вивчення потреб споживачів освітніх послуг, оскільки наявність попиту на навчання за допомогою інформаційно-комунікативних технологій

зумовлює систематичне доповнення й оновлення вже існуючої системи надання дистанційної освіти.

Контрольний етап передбачає з'ясування стану кінцевого результату розвитку дистанційного навчання в закладі вищої освіти та виявлення основних відхилень (у разі їх наявності). До контрольного етапу ми також віднесли порівняльний аналіз попередніх та отриманих результатів, що дозволить в майбутньому удосконалити процес управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти відповідно отриманого досвіду.

Результативний компонент моделі управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти передбачає визначення ключових факторів успіху управлінського процесу. До таких факторів успіху ми відносимо наявність створення, удосконалення, оновлення організаційного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, навчально-методичного забезпечення системи дистанційного навчання. Крім наявності функціонування систем дистанційного навчання вагомими факторами успіху є розширення спектру освітніх послуг за дистанційною формою навчання, збільшення контингенту студентів та слухачів, а також якість освітніх послуг, що надаються в дистанційному форматі.

Висновки. Модель управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти розкриває сутність та особливості досліджуваного процесу. За допомогою запропонованої моделі уможливорюється підвищити ефективність управлінської діяльності з розвитку дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Запропонована нами модель управління розвитком дистанційного навчання імплементована в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Розроблена нами модель управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти є робочим інструментом, за допомогою якого уможливорюється створення системи дистанційного навчання університету нового зразка протягом управлінського циклу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні технології управління розвитком дистанційного навчання в закладі вищої освіти.

Література:

- 1.Кравченко О. І. Управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". Луганськ, 2012. 283 с.
- 2.Романовський О. Г., Квасник О. В., Мороз В. М., Підбуцька Н. В., Резнік С. М., Черкашин А. І., Шаполова В. В. Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. №6. Том 74. С.20-42
- 3.Штофф В. А. Введение в методологию научного познания: уч. пособ. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 191 с.
- 4.Contreras C. P., Picazo D., Cordero-Hidalgo A., Chaparro-Medina P. M. Challenges of Virtual Education during the COVID-19 Pandemic: Experiences of Mexican University Professors and Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021. No. 3. Vol. 20. P. 188-204

References:

1. Kravchenko O. I. Upravlinnia rozvytkom dystantsiinoho navchannia u pedahohichnomu universyteti [Management of distance learning development at the Pedagogical University]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Derzh. zakl. "Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka". Luhansk, 2012. 283 p. [in Ukrainian]
2. Romanovskyi O. H., Kvasnyk O. V., Moroz V. M., Pidbutska N. V., Reznik S. M., Cherkashyn A. I., Shapolova V. V. Faktory rozvytku ta napriamy vdoskonalennia dystantsiinoi formy navchannia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Factors of development and directions of improvement of distance learning in the system of higher education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2019. № 6. Tom 74. P.20-42 [in Ukrainian]
3. Shtoff V. A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya: uch. Posob [Introduction to the methodology of scientific knowledge]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1972. 191 p. [in Russian]
4. Contreras C. P., Picazo D., Cordero-Hidalgo A., Chaparro-Medina P. M. Challenges of Virtual Education during the COVID-19 Pandemic: Experiences of Mexican University Professors and Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021. No. 3. Vol. 20. P. 188-204 [in English]

УДК 336.741.242

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-392-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-392-404)

Крамаренко Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, начальник відділу наукового дослідження та впровадження засобів навчання в освітній простір, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», вул. Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел.: (093) 280-46-47, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2778>

Фонарюк Олена Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10002, тел.: (097) 283-60-60, <https://orcid.org/0000-0001-7879-5884>

Зацерківна Марина Олексіївна кандидат наук з соціальних комунікацій, старший викладач кафедри інформаційних технологій, Київський національний університет культури і мистецтв, вул. Євгена Коновальця, 36, м. Київ, 01601, тел.: (099) 529-00-39, <https://orcid.org/0000-0003-0745-7671>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ – НОВІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. Світова криза, спричинена пандемією Covid-19, та актуальні цифрові трансформації надали значний поштовх для змін в організації функціонування більшості сфер життєдіяльності людства. Впливу піддалась і система освіти, яка сьогодні характеризується оновленням механізмів та інструментів організації освітніх процесів, а також поширенням практики застосування цифрових, інформаційно-комунікаційних технологій задля забезпечення безперервності комунікації між учасниками системи дистанційного навчання. Визначаючи перспективи розвитку освіти в еру динамізації цифрових трансформацій варто зауважити, що існують як можливості, які здатні вплинути на якісні складові освітнього процесу та забезпечити оптимізацію структури навчання у ЗВО, так і виклики, що стоять перед учасниками освітніх систем і вимагають актуалізації процесів розвитку нових особистісних компетенцій та навичок використання прогресивних технологій, які дедалі займають все більшу частку у структурі організації навчання студентів. Відтак, сьогоденні тенденції значно змінюють механізми та форми здобуття знань, а тому вимагають перманентних досліджень задля виокремлення характерних закономірностей та перспектив розвитку освіти в умовах цифрових трансформацій. Наукова стаття являє собою оригінальне дослідження феномену цифровізації як глобального явища, що впливає на якість, форми організації та перспективи розвитку освіти, а також створює

виклики для учасників навчальних процесів. Дослідження проблематики здійснювалось завдяки застосуванню методів порівняння, абстракції, аналізу та узагальнення, а також методів графічного і табличного моделювання. В ході дослідження було детерміновано сутність та риси цифровізації, узагальнено значення цифрових трансформацій в контексті їх впливу на структуру організації освіти та процеси здобуття знань. Науковцями досліджено цифровізацію у двох вимірах: як явища, яке позитивно впливає на функціонування системи освіти, підкреслює перспективність розвитку неформальних форм навчання у порівнянні із традиційними, а також як явища, яке вносить безпрецедентні зміни у структуру навчальних процесів, а тому зумовлює виклики для учасників системи освіти, значна частка яких не була готова до кардинальної трансформації форм навчання.

Ключові слова: цифрові трансформації, феномен цифровізації, система освіти, розвиток, інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, освітнє середовище.

Kramarenko Iryna Sergiyivna Candidate of Pedagogic Sciences, head of the department of scientific research and implementation of teaching aids in the educational space, State Scientific Institution “Institute of education content modernization”, Vasyl Lypkivsky St., 36, Kyiv, 03035, tel.: (093) 280-46-47, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2778>

Fonariuk Olena Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Algebra and Geometry, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska St., 40, Zhytomyr, 10002, tel.: (097) 283-60-60, <https://orcid.org/0000-0001-7879-5884>

Zatserkivna Maryna Oleksiyivna, Candidate of Sciences in Social Communications, Senior Lecturer of the Department of Information Technology, Kyiv National University of Culture and Arts, Eugene Konovalets, St., 36, Kyiv, 01601, tel.: (099) 529-00-39, <https://orcid.org/0000-0003-0745-7671>

DIGITALIZATION OF EDUCATION - NEW CHALLENGES AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract. The current global crisis, which began by the Covid-19 pandemic, and digital transformations have unleashed another wave of reactions entailing reconsideration of the conventional wisdom and procedure of functioning of different spheres of life. Such transformations have had a manifest impact on the education system. Today the education system is characterized by amendment of the principles, mechanism and tools for organizing training, as well as the spread of the practice using of digital, information and communication technologies in the process of communication between the distance education system participants. At the time of the

digital transformations there are opportunities for positive developments of education system, improve the quality of teaching and learning as well as modernization of the structure of learning. But the difficulties appear too; it is a characteristic feature of the process of reformation. The challenges of digitalization related to the need of formation of modern digital infrastructure as well as development of skills of using information and communication technologies and improve of digital literacy level distance education system participants. So these aspects acknowledge the relevance of problematic. The article is devoted to the analysis of the digitalization phenomenon as a global trend, which has impact on quality of education, forms and structure of learning process as well as the prospects of development education and challenges faced by distance education system participants. Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization, graphic and tabular modeling are the research methods which were used in the article.

In this science paper the essence of digitalization of education, the feature of the phenomenon are determined; the role of the digital transformations in the context of their influence on structure of learning process and functioning of education system are analyzed. The digitalization was researched by authors in two ways: first of all as a phenomenon, which has a positive impact on the development of non-formal form of education and confirm the potential of digital learning; secondly as a phenomenon that alters the traditional forms of education, which imply new difficulties for distance education system participants.

Keywords: digital transformations, digitalization phenomenon, education system, development, informatization, information and communication technologies, educational environment.

Постановка проблеми. Цифровізація, як соціокультурний феномен сьогодення, стала одною із причин розвитку більшості сфер життєдіяльності суспільства, в тому числі і освіти. Якість і досконалість форм, механізмів, інструментів навчання визначають рівень професійної підготовки, майстерності і компетентності майбутнього фахівця. Дедалі вимоги до працівників мають тенденції до підвищення, а очікування від результатів їх роботи динамічно ростуть. Відповідно, система освіти має бути одною із найбільш прогресивних галузей діяльності у державі, яка буде здатна забезпечити процеси підготовки кваліфікованих фахівців із високим рівнем професіоналізму та сукупністю позитивних особистісних якостей. Цифрові трансформації та оновлення форм організації навчального процесу є особливо актуальними в контексті вдосконалення структури та принципів функціонування освіти.

Важливим фактором розвитку є наявність як позитивних тенденцій, що підкреслюють перспективність роботи оновленої системи, так і негативних, які формують сукупність викликів для учасників навчальних процесів, змінюють їх традиції та звичні форми організації навчання, вимагають перманентного саморозвитку та роботи над формуванням нових компетенцій, зокрема цифрової грамотності і майстерності використання інформаційно-комунікаційних,

цифрових технологій як обов'язкових елементів траєкторії здобуття нових знань і навичок. Дедалі цифрові трансформації лише більше змінюють буденність та принципи організації навчання, а тому доцільною є робота над вивченням механізмів функціонування оновленої системи освіти, яка вже сьогодні являє собою симбіоз традиційних та прогресивних неформальних методик навчання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції цифровізації освіти, а також перспективи поширення новітніх ІКТ та цифрових інструментів забезпечення організації навчального процесу досліджено у багатьох працях сучасних науковців. Значний вклад у дослідження проблематики зробили В. Биков [1-2], В. Зайчук, О. Овчарук [2], А. Гуржій, В. Лапінський [3], Л. Карташова [3-5], І. Плїш, І. Іванюк [6], С. Ніколаєнко та ін. Так, В. Биков досліджує різні аспекти цифровізації освіти та розвитку інноваційних технологій в умовах цифрових трансформацій. Науковцем визначено, що цифровізація, як глобальне явище, є об'єктивним фактором використання цифрових та інноваційних технологій в освіті; в свою чергу, актуалізація цифрових трансформацій пов'язана із розвитком штучного інтелекту, робототехніки, мобільно-орієнтованих методів навчання, поширенням технологій віртуалізації інформації, формуванням практики використання електронних інформаційних баз і систем, а також становленням мереж постачальників ІКТ-послуг [1, с. 192]. Окрім того, В. Биков, В. Зайчук, А. Гуржій та ін. досліджують готовність педагогів до цифрових трансформацій. Науковцями було визначено, що важливим фактором підвищення прихильності викладачів до змін у традиційному устрої навчання, а також подолання такої проблеми, як небажання педагогів запроваджувати цифрове дистанційне навчання, є робота над підвищенням рівня їх цифрової грамотності і компетентності, а також забезпеченням гідних умов для безперервного професійного розвитку [2, с. 8]. А. Гуржій, Л. Карташова та В. Лапінський аналізують цифровізацію освіти в контексті зміни суспільного устрою та впливу цих процесів на організацію навчання. Визначено характерну ознаку сьогодення – перехід суспільства від постіндустріального до інформаційного. Науковці стверджують, що за таких умов проникнення цифрових технологій в систему освіти є неминучим, оскільки цифрові технології стають потужною продуктивною силою суспільства. Науковці зазначають, що «людство вступило в новий тип цивілізації – інноваційний. Його характерною ознакою є прискорена зміна знань, технологій, інформатизація життєдіяльності» [3, с. 10]. Окрім того, Л. Карташова та Т. Сорочан висвітлюють нові погляди на організацію навчання в умовах переходу від традиційної системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS) до сучасної концепції цифрового навчального середовища наступного покоління (Next Generation Digital Learning Environment – NGDLE) як екосистеми, побудованої на засадах використання цифрових інструментів підтримки навчання учасників освітнього процесу. Науковці отримали висновок, що в умовах цифровізації кожен

окремий заклад освіти стає «динамічним цифровим ресурсом, який укріплюється взаємозв'язком контенту, систем, засобів, включенням штучного інтелекту та доповненої й віртуальної реальності» [4, с. 21]. Л. Карташова та І. Пліш аналізують тенденції цифрового суспільства, цифрові тренди та виклики для освіти України, порядок гармонізації освітніх тенденцій з європейськими та світовими науковими ініціативами [5].

Виклики, що стоять перед суб'єктами системи освіти узагальнено у працях В. Бикова, О. Пінчук та О. Спіріна [7]. Виклики дистанційного навчання в умовах актуалізації цифрових трансформацій під тиском пандемії Covid-19 досліджує І. Іванюк [6]. В. Биков, О. Пінчук та О. Спірін визначили фактори, які зумовлюють загрозу розвитку цифрових технологій навчання студентів та значно ускладнюють процеси організації навчального процесу у ЗВО, а саме: виклики, пов'язані із відсутністю ефективної стратегії і тактики практичного впровадження єдиного освітнього інформаційного простору, виклики, пов'язані із низькою якістю інфраструктурного забезпечення цифрового навчання, виклики, пов'язані із нагальною потребою у підвищенні рівня інформаційно-комунікаційно-технологічних (ІКТ-компетентностей) та цифрових компетентностей, необхідних для використання учасниками навчального процесу цифрових технологій, а також виклики, зумовлені відсутністю регуляторного механізму та цілісної політичної стратегії застосування ІКТ та цифрових інструментів в освіті [7, с. 28-30]. І. Іванюк визначила, що руйнівний вплив на процеси становлення неформальної цифрової освіти в Україні мають такі фактори, як недостатнє матеріально-технічне забезпечення навчання, брак часу через збільшення навантаження для викладачів, низький рівень самоорганізованості та мотивації здобувачів знань, загальне зниження якості освітніх послуг в умовах дистанціювання тощо [6, с. 3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В ході аналізу праць сучасних науковців було визначено, що більшість із робіт присвячена детермінуванню цифровізації освіти як сучасному феномену, а актуалізація цифрових трансформацій визначається як ціль в умовах реформування системи освіти та збереження Україною євроінтеграційного вектору розвитку. Проте, на наш погляд, в умовах недостатньо високої ефективності освітніх послуг цифровізацію доцільно використовувати як інструмент управління якістю освіти. Відповідно, важливим аспектом є обґрунтування цифровізації в контексті її перспективності як інструменту організації навчального процесу на засадах прогресивних ІКТ та цифрових технологій, що і зумовлює необхідність у проведенні подальших досліджень проблематики.

Мета – проведення оригінального дослідження сутності та тенденцій цифровізації як глобального явища, що впливає на якість, форми і інструменти організації, перспективи розвитку освіти, а також створює виклики для учасників навчальних процесів в умовах динамічних змін. Для досягнення поставленої мети було сформовано та вирішено такі **завдання**, як:

–проаналізувати сутність та роль цифровізації як явища, яке значно впливає на організацію функціонування системи освіти у державі;

–дослідити результати цифрових трансформацій в Україні на сучасному етапі розвитку, узагальнити виклики, що стоять перед учасниками навчальних процесів в умовах діджиталізації;

–охарактеризувати фактори, які підкреслюють перспективність розвитку цифровізованої системи освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Цифровізація освіти є сьогоденним трендом, який отримав стимули для розвитку у зв'язку із інтенсифікацією цифрових трансформацій, поширенням цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчанні школярів і студентів, а також вибором Україною інноваційно-орієнтованого вектору розвитку системи освіти (що цілком виправдано в умовах глобалізаційних зрушень та інтеграції). Цифровізація може бути дослідженою у різних вимірах – як стратегічна ціль, як результат динамізації розвитку технологій та зростання темпів інноваційної активності, як соціокультурний феномен, як інструмент забезпечення організації функціонування системи освіти в умовах дистанціювання та прагнення учасників освітніх процесів зберегти гнучкість і автономність навчання. Досліджуючи цифровізацію як стратегічну ціль варто визнати, що її досягнення передбачає реалізацію трьох завдань – факторів успіху побудови цифрової системи освіти [8]:

1. Стимулювання процесів проникнення технологій у програми навчання.

2. Поглинання цифрових технологій системою освіти та адаптація традиційних методик навчання до вимог високотехнологічного, постіндустріального суспільства, дотримуючись стратегії збалансованого використання традиційних та неформальних інструментів забезпечення освітніх процесів.

3. Інтенсифікація практичного використання технологій в освіті.

Як соціокультурний феномен цифровізація є перспективним механізмом оновлення й розвитку сучасних закладів освіти. Сутність феномену полягає у кардинальній зміні форм навчання у напрямку формування їх нової якості. Феномен діджиталізації передусім має важливе значення для громадян, які безпосередньо залучені до взаємодії із прогресивними цифровими технологіями. В ході цифрових трансформацій відбулись зміни в організації системи освіти, які отримали своє відображення в оновленні форм навчання та принципів побудови навчального процесу. Визначальними факторами, які детермінують діджиталізацію як соціокультурний феномен, є відсутність умовних географічних бар'єрів для поширення цифрових технологій, глобальна доступність інформації і необмеженість її обсягу. Ці аспекти свідчать про те, що цифрові трансформації стали невід'ємною частиною стратегії реформування системи освіти та вже сьогодні відіграють важливу роль у побудові навчальних процесів.

Проте, в контексті оптимізації порядку функціонування системи освіти цифровізацію доцільно детермінувати як прогресивний інструмент досягнення високого рівня ефективності навчання, який підкреслює перспективність неформальних форм навчання, побудованих на засадах технологій і інновацій, а не лише традиційних форм опрацювання інформації (зокрема, в рамках проведення академічних занять). Таким чином, цифровізація освіти – це:

- по-перше, прогресивний інструмент впливу на організацію навчання та корегування ефективності освітніх процесів у державі;
- по-друге, специфічний метод стимулювання розвитку системи освіти через побудову відкритого інформаційного суспільства.

Освіта, як одна із пріоритетних сфер життєдіяльності громадян, потребує реформаций в частині:

- підвищення результативності і продуктивності функціонування;
- забезпечення сталого зростання та стабільної роботи в умовах обмеження соціальної взаємодії;
- поліпшення методології та умов підготовки майбутніх професіоналів;
- загального симулювання росту якості послуг, які пропонує національна система освіти.

Відповідно, цифровізація є мультикомпонентним інструментом, який надає усі необхідні засоби, механізми та технології підтримки безперервного функціонування галузі, незважаючи на існування сукупності внутрішніх і зовнішніх загроз, спричинених пандемією Covid-19, підвищенням вимог до професійних якостей і компетенцій майбутніх фахівців, а також високою конкуренцією як на ринку освітніх послуг, так і на ринку праці.

На наш погляд, основними викликами сьогодення для учасників освітніх процесів є низька забезпеченість системи цифровою інфраструктурою, а також відсутність належного рівня цифрових компетенцій тих учасників, які отримують освіту (студентів і школярів), а також тих, які зобов'язані безпосередньо організувати навчальний процес (викладачів, вчителів і вихователів).

Досліджуючи рівень розвитку цифрової інфраструктури доцільним є аналіз світових рейтингів, які відображають готовність вітчизняної системи освіти до активізації цифрових трансформацій, а саме (табл. 1):

1. Індекс мережевої готовності (Networked Readiness Index – NRI) – розроблений Всесвітнім економічним форумом (далі – WEF), Світовим банком (далі – WB) і Міжнародною школою бізнесу INSEAD Показник визначає рівень розвитку ІКТ у країнах світу. Структура індексу включає 4 субіндекси, а саме:

- наявність умов для розвитку ІКТ, які визначаються ефективність політичного і регуляторного середовища, зокрема законодавчою базою застосування ІКТ у різних сферах життєдіяльності, а також рівнем сприятливості бізнес-середовища та активністю розвитку інноваційної діяльності у державі;

–готовність до розвитку ІКТ, який передбачає врахування стану інфраструктури, зокрема організацію виробництва електроенергії, коефіцієнт покриття мобільної мережі, міжнародну пропускну здатність Інтернету, а також рівень безпечності серверів Інтернету. Важливу роль при оцінці відведено і рівню доступності технологій, а також рівню готовності суспільства до застосування технологій чи, навпаки, існуванню особистісних бар'єрів і упереджень щодо їх використання у життєдіяльності;

–використання ІКТ урядом, бізнесом і суспільством;

–вплив ІКТ на розвиток країни, який визначається шляхом детермінування економічних (вплив ІКТ на бізнес-моделі, заявки на патент РСТ ІКТ, вплив технологій на нові організаційні моделі, частка робочої сили, зайнятої в наукоємних заходах) та соціальних (вплив ІКТ на доступ до основних послуг, доступ до Інтернету в закладах освіти, використання ІКТ та ефективність уряду, Індекс електронної участі) ефектів.

2. Індекс розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ICT Development Index – IDI) – розраховується Міжнародним союзом електрозв'язку (далі – МСЕ). Структура індексу включає 3 субіндекси, а саме:

–інфраструктура ІКТ та показники доступу до її використання, який включає дослідження таких даних, як відсоток суб'єктів економічної системи держави з комп'ютерами та відсоток суб'єктів з доступом до Інтернету, пропускну здатність Інтернету (Біт/с) для кожного користувача, відсоток населення, яке охоплене мобільними мережами 3G, LTE/WiMax, фіксовані широкосмугові підписки на швидкісний Інтернет (256 Кбіт/с до 2 Мбіт/с, 2-10 Мбіт/с, 10 Мбіт/с і більше (% від загальної кількості);

–показники використання ІКТ, в рамках якого аналізується відсоток осіб, які користуються Інтернетом, активні підписки на мобільні широкосмугові канали (на 100 жителів), підписки на мобільний та фіксований широкосмуговий Інтернет-трафік, відсоток власників мобільного телефону;

–показники розвитку навичок використання ІКТ, а саме середні роки навчання, коефіцієнт середньої валової участі (%), третинний рівень валового набору (%), відсоток осіб у державі з навичками ІКТ.

Таблиця 1

Рівень розвитку цифрової інфраструктури в Україні в контексті дослідження викликів для держави в умовах актуалізації цифрових трансформацій

<i>Назва рейтингу, позиція України та стратегічні орієнтири держави</i>	<i>Значення для розвитку системи освіти в контексті цифровізації</i>
1. Індекс мережевої готовності – станом на 2021 рік Україна займала 53 місце зі 134: –оцінка за вектором «Середовище для розвитку ІКТ» – 49,2; –оцінка за вектором «Готовність до розвитку ІКТ» – 54,3;	Визначає готовність учасників навчальних процесів до використання новітніх інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та професійній діяльності; відображає рівень цифрової грамотності та компетентності суспільства.

– оцінка за вектором «Використання ІКТ» – 58,9; – оцінка за вектором «Вплив ІКТ» – 60,4. 2. Стратегічний орієнтир для України – не нижче 40 місця. 3. Лідери рейтингу станом на 2021 рік: Нідерланди, Швеція, Данія, США та Фінляндія.	
1. Індекс розвитку ІКТ (ICT Development Index – IDI) – станом на 2017 рік Україна займала 79 місце. 2. Стратегічний орієнтир для України – не нижче 50 місця.	Забезпечує процеси моніторингу розвитку ІТ, вимірювання прогресу у розвитку ІКТ, а також визначення цифрового розриву між державами світу; показник визначає обсяги потенціалу для розвитку ІКТ і перспективи цифровізації в контексті аналізу можливостей підвищення зростання та розвитку держави.

Джерело: складено авторами за даними [9], [10].

Аналіз рейтингових позицій України за міжнародними рейтинговими індексами свідчить про неоднозначність позицій країни у світовому цифровому середовищі, зумовлену низькою інфраструктурною забезпеченістю. В контексті детермінування рівня розвитку національного цифрового середовища було визначено, що існує значний цифровий розрив України з країнами-сусідами, а це значно ускладнює розвиток цифрових трансформацій в освіті та створює виклики для учасників системи в контексті відсутності ефективного середовища для організації процесів неформального навчання.

Наступним викликом для учасників навчання є недостатньо висока цифрова грамотність, яка перешкоджає використанню ними усіх переваг цифрового середовища через відсутність навичок практичного застосування деяких із цифрових інструментів. Рівень цифрової грамотності українців є актуальним питанням, яке вимагає перманентних досліджень, а тому в рамках діяльності Міністерства цифрової трансформації України проводяться щорічні загальнонаціональні опитування, які відображають стан готовності населення до цифровізації. Дослідження здійснюється за такими напрямками:

– аналіз інформаційних навичок, який відображає рівень готовності громадян до визначення, знаходження, витягування, зберігання, впорядковування та аналізу цифрову інформацію, відповідно до її актуальності та призначення;

– аналіз комунікаційних навичок, який відображає готовність громадян до спілкування в цифрових середовищах, обміну ресурсами за допомогою онлайн-інструментів, зв'язку з іншими та співпраці за допомогою цифрових інструментів, взаємодії та прийняття участі у спільнотах та мережах;

– аналіз навичок вирішення життєвих проблем, який відображає готовність до прийняття обґрунтованих рішень щодо того, які є найбільш підходящими цифрові інструменти відповідно до мети або як потрібно вирішувати концептуальні проблеми за допомогою цифрових засобів;

–аналіз навичок створення цифрового контенту, який відображає готовність до створення та редагування нового вмісту (від обробки тексту до зображень та відео), інтегрування та переробки попередніх знань у нові форми;

–аналіз навичок розв’язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя, який відображає готовність громадян до вирішення проблем, використовуючи цифрові технології, а також до використання відкритих цифрових освітніх ресурсів для професійного розвитку та особистісного саморозвитку без часових і просторових обмежень протягом життя.

За результатами опитувань всіх респондентів, відповідно до методології дослідження, згруповують у три групи: по skills – особи, які не застосовували жодну з цифрових навичок за останні 3 місяці, basic skills – особи, які застосовували один навик за останні 3 місяці, above basic skills – особи, які застосовували більше одного навика за останні 3 місяці (Рис. 1).

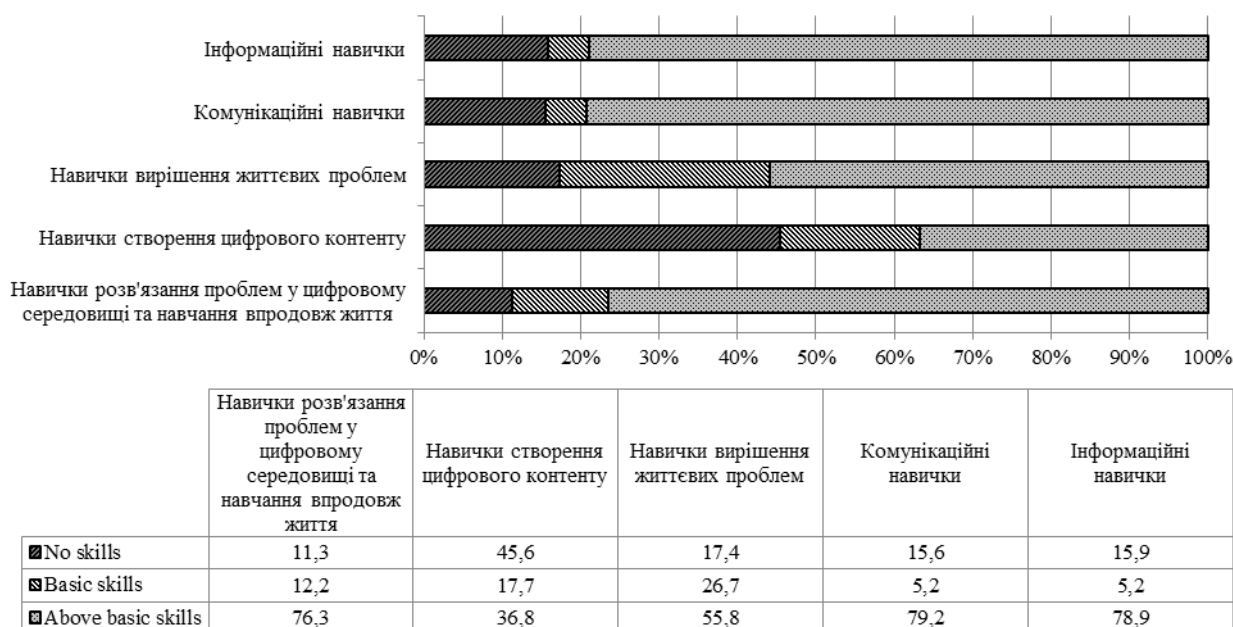


Рис. 1. Цифрова грамотність населення України за результатами 2021 року
Джерело: складено авторами за даними [11].

Дані рис. 1 свідчать про те, що велика частка населення України (а це майже 20% респондентів) не мають навичок практичного застосування ІКТ у повсякденному житті або ж їх розвиток знаходиться на початкових етапах, чого не достатньо для організації високотехнологічного, ефективного навчального процесу. Відповідно, майже 25% респондентів не готові до переведення освітніх процесів у цифровий простір, а також з обережністю ставляться до концепції цифрового навчання впродовж життя, оскільки не мають відповідних компетенцій.

Відповідно до аналізу даних щодо стану розвитку цифрової інфраструктури та рівня цифрової грамотності населення України можна говорити про існування значних труднощів для сьогоденної системи освіти. Інфраструктура,

як базове забезпечення процесів навчання, вимагає розвитку і вдосконалення, стан готовності суспільства до цифровізації, як чинник стимулювання цифрових трансформацій в освіті, вимагає опрацювання. Першочерговим етапом на шляху підвищення готовності здобувачів знань до динамізації цифрових змін є донесення думки про перспективність цифрової, дистанційної або змішаної форм навчання, гнучкість та їх автономність в порівнянні із традиційними формами. Факторами, які підтверджують пріоритетність цифрового освітнього середовища над традиційним, є такі:

1. Вища доступність до освітніх послуг, а також послуг, необхідних для життєдіяльності громадян. Елементи екосистеми цифрової освіти сприяють формуванню навичок практичного застосування ІКТ у буденному житті, що в перспективі спрощує порядок застосування громадянами цифрових сервісів;

2. Стратегічність цифрової освіти, яка передбачає використання цифровізації як інструменту формування лояльного сприйняття громадянами актуалізації процесів цифрових трансформацій у різних сферах життєдіяльності, а також швидкої адаптації до прогресивних смарт-рішень;

3. Методологічність цифрової освіти, що передбачає виклад та поширення матеріалу, обрання таких методів і форм навчання, які є інформативними, але зрозумілими для відповідної цільової аудиторії, а також змістовно відповідають вимогам концептуально-референтної Рамки цифрових компетентностей для громадян України.

4. Інноваційність цифровізації як інструменту організації навчання. Інновації і технології є орієнтирами на динамічні зміни в навколишньому світі та освітній діяльності, вони стимулюють розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Вказаний фактор свідчить про відкритість цифровізованої системи освіти, її здатність до передбачення і прогнозування на основі перманентної переоцінки цінностей, налаштованості на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях.

Не зважаючи на існування певних складнощів в контексті динамізації розвитку високотехнологічної системи освіти в Україні, цифровізацію все ж таки варто визнати перспективним інструментом управління освітніми процесами. Цифровізація освіти надає можливості активізувати віртуальну мобільність студентів, проходити навчання і стажування в університетах інших країн. Цифровізація освітніх послуг робить Україну конкурентоздатною в контексті інтеграції національної системи освіти до єдиного європейського освітнього простору й розвитку академічної мобільності.

Висновки. В ході проведеного дослідження було визначено, що цифровізація освіти є інструментом, орієнтиром, а також глобальним явищем, яке впливає на якість, форми, методи організації, перспективи розвитку системи та концепцій навчання. Україна як держава, яка приймає активну участь у процесах інтеграції та піддається впливу з боку глобалізації, потребує реалізації трансформацій у сферах інфраструктурного забезпечення освітніх процесів.

Враховуючи дані світових рейтингів готовність системи освіти до динамізації цифрових трансформацій є низькою. Проте вагоме значення в контексті поширення практики цифровізації освіти займає і людський фактор. Зокрема, рівень цифрових навичок громадян має бути вищим задля забезпечення високої ефективності навчання.

Існування певних труднощів є неминучим, оскільки держава перебуває на шляху реалізації змін, проте перспективність цих змін важко заперечити; цифровізація освіти є інноваційним, високотехнологічним та стратегічно-орієнтованим інструментом впливу на структуру та порядок організації навчання. Відповідно, подальша мета досліджень за обраним напрямом полягає у розробці методів вдосконалення цифрової інфраструктури у державі, а також стимулювання розвитку цифрових навичок, підвищення мотивації серед учасників навчальних процесів до надання пріоритетів збалансованому застосуванню традиційних та цифрових неформальних форм здобуття освіти.

Література:

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* / за ред. С.В. Бартош. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 191–198.
2. Bykov V. Y., Gurzhiy A. M., Zaichuk V. O., Kartashova L. A., Ivaniuk I. V., Ovcharuk O. V. Challenges and prospects of the use of digital learning instruments by teachers during the COVID-19 pandemic. *Science and Education: зб. пр. XVI Міжнар. наук. конф.. Хмельницький: ХНУ, 2021. С. 3–8.*
3. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Лапінський В. В Інформатизація загальної середньої освіти в Україні. *Modern achievements of science and educations: зб. пр. XIII Міжнар. наук. конф.. Хмельницький: ХНУ, 2018. С. 9–13.*
4. Карташова Л., Сорочан Т. Цифрове навчальне середовище наступного покоління: як буде виглядати екосистема навчання після ери LMS. *Інформаційні технології в професійній діяльності: зб. мат. XIV Всеукр. наук.-практ. конф.. Рівне: РВВ РДГУ. 2021. С. 19–22.*
5. Карташова Л., Пліш І. Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2020. №1 (11). С. 135–139.*
6. Іванюк І. В. Виклики дистанційного навчання в Україні в умовах карантину Covid-19. *Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. №3 (2). С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-10-1>*
7. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. №1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)*
8. Цифрова адженда України – 2020. Available at: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
9. Network Readiness Index 2021. Shaping the Global Recovery: How digital technologies can make the post-Covid world more equal. Available at: <https://networkreadinessindex.org/> (дата звернення 31.01.2022).
10. ICT Development Index. «IDI 2017 rank». Available at: [https://www.itu.int/net4/ITU\\$D/idi/2017/index.html](https://www.itu.int/net4/ITU$D/idi/2017/index.html).

11. Цифрова грамотність населення України: звіт за результатами загальнонаціонального опитування / Міністерство цифрової трансформації України, 2021. Available at: <https://osvita.diia.gov.ua/research>.

References:

1. Bykov, V., Spirin, O., Pinchuk, O. (2017). Problemy ta zavdannja suchasnogo etapu informatyzacii osvity [Problems and tasks of the modern stage of informatization of education]. *Naukove zabezpechennja rozvytku osvity v Ukraini: aktual'ni problemy teorii i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrainy) – Scientific support for the development of education in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine)*. S.V. Bartosh (Ed.). (pp. 191–198). Kyi'v: Vydavnychyj dim «Sam» [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Y., Gurzhiy, A. M., Zaichuk, V. O., Kartashova, L. A., Ivaniuk, I. V., Ovcharuk, O. V. (2021). Challenges and prospects of the use of digital learning instruments by teachers during the COVID-19 pandemic. *Proceedings from Science and Education '21: XVI Mizhnarodna naukoivo-praktychna konferentsiia – The Sixteenth International Scientific and Practical Conference*. (pp. 3–8). Hmel'nyckyj: HNU [in Ukrainian].
3. Gurzhiy, A. M., Kartashova, L. A., Lapins'kyj, V. V (2018). Informatyzacija zagal'noi' seredn'oi' osvity v Ukraini [Informatization of general secondary education in Ukraine]. *Proceedings from Modern achievements of science and educations '18: XIII Mizhnarodna naukoivo-praktychna konferentsiia – The Thirteenth International Scientific and Practical Conference*. (pp. 9–13). Hmel'nyckyj: HNU [in Ukrainian].
4. Kartashova, L., Sorochan, T. (2021). Cyfrove navchal'ne seredovyshhe nastupnogo pokolinnja: jak bude vygljadaty ekosystema navchannja pislja ery LMS [Digital learning environment of the next generation: what will look like the learning ecosystem after the LMS era]. *Proceedings from Information technologies in professional activity '21: XIV Vseukrai'ns'ka naukoivo-praktychna konferentsiia – The Fourteenth All-Ukrainian scientific-practical Conference*. (pp. 19–22). Rivne: RVV RDGU [in Ukrainian].
5. Kartashova, L., Plish, I. (2020). Cyfrovyj porjadok dennij rozvytku osvity: sprjamovanist' na formuvannja cyfrovyh kompetentnostej [Digital agenda of education development: focus on the formation of digital competencies]. *Naukovyj visnyk Mukachivs'kogo derzhavnogo universytetu. Serija "Pedagogika ta psykholohija" – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1 (11), 135–139 [in Ukrainian].
6. Ivanjuk, I. V. (2021). Vyklyky dystancijnogo navchannja v Ukraini v umovah karantynu Covid-19 [Challenges of distance learning in Ukraine under quarantine Covid-19]. *Visnyk Nacional'noi' akademii' pedagogichnyh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 3 (2), 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-10-1> [in Ukrainian].
7. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannja cyfrovoi' transformacii' osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk kafedry JuNESKO «Neperervna profesijna osvita HHI stolittja» – UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, 1, 27–36 [in Ukrainian].
8. Cyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 [Digital Agenda of Ukraine – 2020], available at: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (Accessed 31 January 2022) [in Ukrainian].
9. Network Readiness Index 2021. Shaping the Global Recovery: How digital technologies can make the post-Covid world more equal, available at: <https://networkreadinessindex.org>.
10. ICT Development Index. "IDI 2017 rank", available at: [https://www.itu.int/net4/ITU\\$D/idi/2017/index.html](https://www.itu.int/net4/ITU$D/idi/2017/index.html).
11. The Ministry of Digital Transformation of Ukraine (2021). Cyfrova gramotnist' naseleennja Ukrainy: zvit za rezul'tatamy zagal'nonacional'nogo opytuvannja [Digital literacy of the population of Ukraine: a report on the results of a national survey], available at: <https://osvita.diia.gov.ua/research> [in Ukrainian].

УДК 378.091.12: 364-051(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-405-417](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-405-417)

Куліш Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел.: (0472) 37-21-42, <https://orcid.org/0000-0002-5375-5429>

Некоз Ірина Веніамінівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел.: (0472) 37-21-42, <https://orcid.org/0000-0001-7946-8463>

СПІВПРАЦЯ ЯК НЕОБХІДНА НАВИЧКА 21-го СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Стаття присвячена розгляду останніх досліджень у сфері вищої освіти, інноваційних методів викладання та навчання, формування та розвитку навичок 21 століття, які сприятимуть успішній кар'єрі майбутніх студентів. Стаття зосереджується на проблемі розвитку соціальних навичок 21-го століття, а саме, навички співпраці студентів університету. Робота виокремлює особливості освітнього середовища 21-го століття та його роль у розвитку навичок, необхідних для успішної кар'єри майбутніх фахівців. Одним із завдань інноваційного навчального середовища є розвиток навичок співпраці, які, в свою чергу, охоплюють такі навички як розподіл обов'язків, прийняття спільних рішень та взаємозалежної роботи, а також уміння поважати колег та йти на компроміс.

Стаття акцентує увагу на ролі викладача та студента у сучасному освітньому середовищі, на аналізі навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток навички співпраці згідно рубрик проекту «Інноваційне викладання та навчання». В роботі аналізуються результати опитування викладачів та студентів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького стосовно досвіду співпраці у викладацькій та навчальній діяльності; визначаються можливості навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» стосовно розвитку соціальної навички співпраці студентів спеціальності «Здоров'я людини» та аналізуються види навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови професійного спрямування згідно з кодами рубрик щодо розвитку навичок співпраці студентів.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» має потенційні можливості розвитку навичок співпраці в освітньому процесі, які будуть необхідними також в подальшій професійній кар'єрі студентів, оскільки

розробка та аналіз видів освітньої діяльності дозволив розподілити деякі форми та види навчання відповідно до рубрик, запропонованих проектом «Інноваційне викладання та навчання».

Ключові слова: соціальні навички 21-го століття, навичка співпраці, освітнє середовище, навчальний процес, іноземна мова професійного спрямування.

Kulish Iryna Mykolayivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Chair, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Shevchenko Boule., 81, Cherkasy, 18031, tel.: (0472) 37-21-42, 35-44-63, <https://orcid.org/0000-0002-5375-5429>

Nekoz Iryna Veniaminivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Shevchenko Boule., 81, Cherkasy, 18031, tel.: (0472) 37-21-42, 35-44-63, <https://orcid.org/0000-0001-7946-8463>

COOPERATION AS A NECESSARY SKILL OF THE 21ST CENTURY IN THE CONTEXT OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL ORIENTATION

Abstract. The article focuses on the latest research in higher education, innovative teaching and learning methods, and the formation and development of the 21st century skills that will contribute to the successful careers of future students. The article focuses on the development of social skills of the 21st century, namely, the skills of cooperation of university students. The work highlights the educational environment of the 21st century and its role in developing the skills needed for a successful career of future experts. One of the tasks of an innovative learning environment is to develop collaborative skills, which, in their turn, include the skills of shared responsibilities, joint decision-making and interdependent work, as well as the ability to respect colleagues and compromise.

The article focuses on the role of teachers and students in the modern educational environment, on the analysis of students' educational activities aimed at developing the skills of cooperation under the rubrics of the project "Innovative teaching and learning". The paper analyzes the results of a survey of teachers and students of Cherkasy National University regarding the experience of cooperation in teaching and learning activities; The possibilities of the discipline "Professional-Oriented Foreign Language" in relation to the development of social skills of cooperation of students majoring in "Health Study" are determined, and the types of educational activities are analyzed in the context of studying a professional-oriented foreign language.

Keywords: soft skills of the 21st century, cooperation skills, educational environment, educational process, professional-oriented foreign language.

Постановка проблеми. Процеси глобалізація та стрімкого розвитку технологій безпосередньо впливають на підготовку фахівців різних спеціальностей. Завдання освіти на сучасному етапі розвитку суспільства охоплюють не лише і не стільки передачу знань та розвиток необхідних навичок, а включають необхідність створення інноваційного творчого навчального середовища. Таке середовище надає студентам можливість отримати стимул для навчання протягом всього життя, потребу удосконалювати свої професійні навички та набувати соціальні навички, необхідні для успішного розвитку професійної кар'єри в епоху стрімкого розвитку технологій та високої конкурентності. Освітняни, аналізуючи працевлаштування випускників та слідкуючи за їх кар'єрним успіхом, порівнюючи вимоги роботодавців з програмними компетентностями випускників, приходять до висновку, що крім фахових компетентностей для успішної кар'єри необхідні соціальні навички, які набувають все більшого значення у швидкому русі розвитку технологій та зміни переліку видів роботи й посад. Сучасний професіонал повинен мати високий коефіцієнт соціальних навичок, щоб бути конкурентоспроможним та успішним на сучасному конкурентному ринку праці [1,2, 3].

Освітняни, методисти та науковці переконуються, що інноваційне викладання є необхідною умовою сучасного суспільства, щоб відповідати освітнім потребам нових поколінь. Дослідники та педагоги погоджуються, що інноваційне навчання є необхідною умовою для того, щоб сучасні студенти були успішними у своєму подальшому професійному розвитку. Методисти доводять, що інноваційна практика викладання є спільним навчальним процесом з практичним підходом для збагачення навчальної діяльності студентів. Інноваційне викладання та навчання характеризуються студентоцентрованою педагогікою, розширеними можливостями навчання та широким застосуванням інформаційно-комунікативних технологій для викладання та навчання [4, 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці прийшли до висновку щодо необхідності змін в освітній системі та недоречності старої індустріальної системи освіти минулого. Тобто, у суспільстві стрімкого прогресу інформаційно-комунікативних технологій фахівець повинен мати глибокі знання, які він буде поглиблювати і удосконалювати протягом свого життя. Все більше досліджень показують необхідність переосмислення навчального процесу, яке передбачає його перепроєктування на розвиток навичок 21 століття, які включають навички співпраці, кваліфікованого спілкування, вирішення проблем та інновацій, побудови знань, саморегуляції, інноваційно-комунікативних технологій та інших ключових навичок для успіху в сучасному суспільстві. Тому, у 21-му столітті навчальне середовище має бути особливим: переважно проблемним та дослідницьким, з активним залученням студентів до планування навчального процесу та його організації, з побудовою знань студентами з або без керування з боку інших учасників навчального

процесу, зі студентським самоврядуванням, з ефективними стосунками викладача і студентів. Дослідники визнають, що роль та функції викладача змінюються, перетворюючись з передачі знань на побудову знань. Сучасний викладач має чітко усвідомлювати як студент навчається та розуміє наявні ресурси, включаючи інформаційно-комунікативні, застосовувати підхід співпраці, який передбачає зміну та гнучкість методології, розвивати продуктивні стосунки зі студентами, застосовуючи диференційоване навчання. Сучасні педагогічні дослідження підкреслюють поняття «освітянина як студента» – тобто, «професіонал, який навчається». Сучасні студенти є представниками покоління, яке зростає з розвитком засобів співпраці та комунікації. Дослідники зауважують, що викладання 21-го століття є певним мостом між теорією і практикою, потребує нових програм та нових методів, вимагає проектування освітнього середовища. Таке проектування, на думку фахівців, має вибудовуватися на інноваційних підходах до викладання й навчання та методології наукового дослідження. Ключовими елементами навчальних планів та програм є зосередження на перепроєктуванні навчального процесу, використовуючи нові підходи та поширення нових навчальних видів діяльності у широкому навчальному середовищі.

Стенфордський дослідницький інститут за фінансової підтримки «Партнери Майкрософт у навчанні» розробили науково-дослідний проект «Інноваційне викладання та навчання» (2012), метою якого була допомога викладачам у плануванні навчальної діяльності, яка б надала студентам можливості формування та розвитку навичок 21-го століття. [6, 7]. Планування навчання 21 століття містить рубрики, які досліджують певні навички 21-го століття: співпрацю, побудову знань, саморегуляцію, вирішення реальних проблем та інновацію, використання ІКТ у навчанні та кваліфіковане спілкування. Дослідження кожної навички охоплює два види рубрик: рубрика планування навчання та рубрика роботи студента. Зокрема, мета рубрики планування навчання щодо розвитку навички співпраці полягає у допомозі викладачам визначити та зрозуміти можливості навчального процесу для формування та розвитку навички співпраці. Мета рубрики роботи студента щодо розвитку навички співпраці полягає у визначенні ступеню демонстрації навички співпраці роботою студентів [8, 9].

Мета дослідження полягає в огляді інноваційних підходів до викладання та навчання; розгляді навичок 21-го століття, які сприятимуть майбутній успішній професійній діяльності студентів, взагалі, та навички співпраці, зокрема; аналізі навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток навички співпраці згідно рубрик проекту «Інноваційне викладання та навчання» та досвіду роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького; визначення можливостей навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» стосовно розвитку соціальної навички співпраці студентів спеціальності «Здоров'я людини»; розробка та аналіз видів навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови професійного

спрямування згідно з кодами рубрик щодо розвитку навичок співпраці студентів.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до інноваційних підходів, навчальне середовище повинно сприяти розвитку навичок співпраці студентів. Співпраця вимагає від студентів розподіл обов'язків, прийняття спільних рішень та взаємозалежної роботи. Для того, щоб співпраця студентів була ефективною, студенти повинні працювати разом, поважаючи один одного та йдучи на компроміси.

Поняття співпраці існує як у природі, взагалі, так і в різних сферах суспільства, зокрема. Українське слово «співпраця» тлумачиться як «спільна з ким-небудь діяльність» [10]. Етимологія англійського та французького слова *collaboration* походить від латинського *collaborare* (асимільована форма від *com* «з» та *laborare* «працювати») та має значення «працювати з». Стосовно значення слова, іменник *collaboration* розглядається як «дія разом, об'єднані працею» (1830) [11]. В німецькій мові подібний за значенням варіант теж звучить, як «праця разом» (*Zusammenarbeit*). Поняття співпраці існувало та існує у сферах політики, торгівлі, медицини, науки, мистецтва, тощо. У сфері освіти значення цього поняття переосмислюється в світлі процесів, які мають місце в сучасному глобальному суспільстві.

Співпраця у сучасному суспільстві охоплює такі поняття, як переговори, вирішення конфліктів, домовленість, розподіл завдань, вислуховування ідей інших, інтеграція ідей. Базуючись на цих аспектах, повинна проектуватися навчальна культура та навчальне середовище. Навчальний процес може включати різні рівні співпраці студентів на всіх етапах, проте, організаційні та змістові форми організації навчання, спрямовані тим чи іншим чином на спільну роботу студентів, будуть сприяти розвитку навичок співпраці, необхідних у подальшому професійному житті майбутніх фахівців.

Згідно з навчальним плануванням 21-го століття рубрика співпраці досліджує чи студенти співпрацюють один з одним, чи вони мають розподілені обов'язки, чи вони приймають суттєве рішення разом (стосовно змісту, процесу або продукту), та чи їх робота є взаємозалежна. Проект «Інноваційне викладання та навчання» пропонує візуальну ідею співпраці у вигляді дерева рішення (Рис.1) [12]:

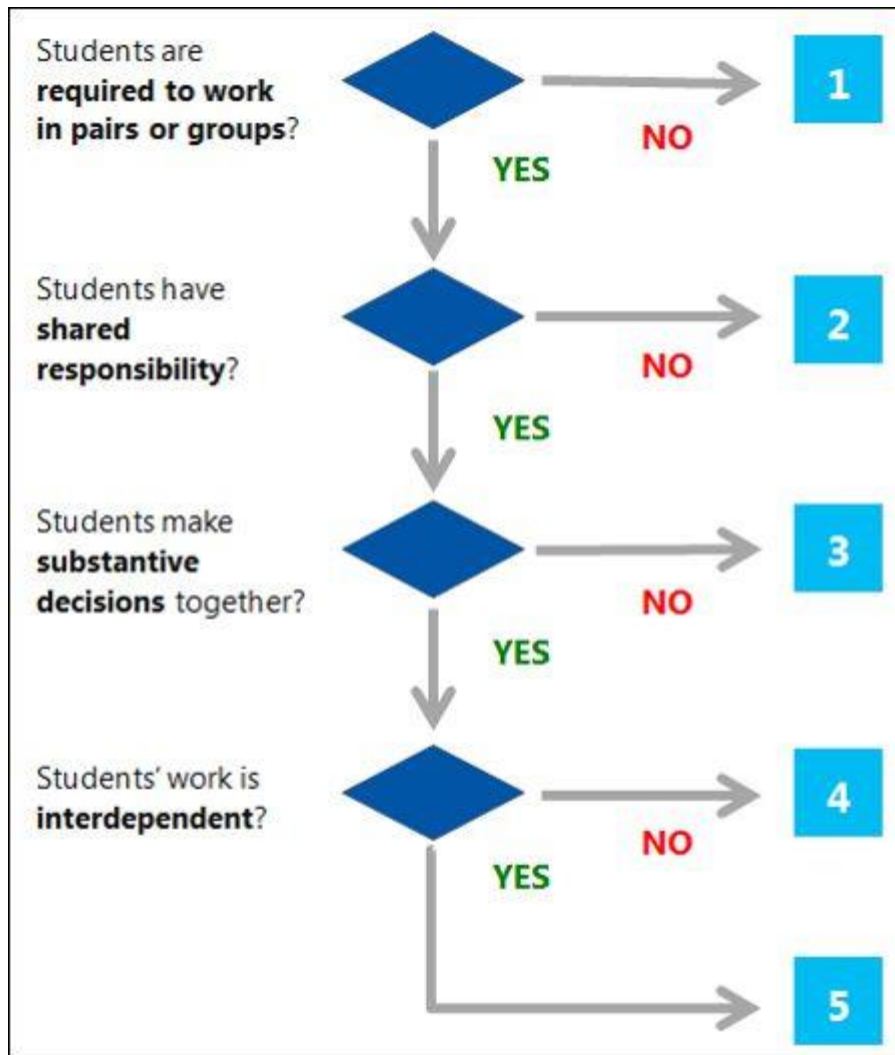


Рис.1. Дерево рішення співпраці за проектом «Інноваційне викладання та навчання» [12].

Як зазначено в проекті, не кожне завдання в навчальному процесі включатиме всі рівні співпраці студентів, проте варто включати навчальний досвід всіх рівнів протягом періоду навчання. Згідно проекту, дерево рішення може бути представлене у формі рубрик, зазначаючи код та критерії:

- 1 – від студентів не вимагається працювати разом у парах чи групах;
- 2 – студенти працюють разом, але не мають розподілених обов’язків;
- 3 – студенти працюють разом, мають розподілені обов’язки, але не приймають суттєве рішення стосовно змісту, процесу або продукту;
- 4 – студенти працюють разом, мають розподілені обов’язки, приймають суттєве рішення стосовно змісту, процесу або продукту, але їх робота не взаємозалежна;
- 5 – студенти працюють разом, мають розподілені обов’язки, приймають суттєве рішення стосовно змісту, процесу або продукту та їх робота є взаємозалежною [13, 14].

Оскільки, дослідження кожної навички охоплює два види рубрик: рубрика планування навчання та рубрика роботи студента, ми з'ясовували ставлення науково-викладацького складу університету до застосування у навчальному процесі форм та методів роботи, які сприяли б розвитку такої соціальної навички, як співпраця, та ставлення студентів до форм та методів роботи, які сприяють розвитку співпраці.

В опитуванні брало участь 50 викладачів та 380 студентів. Згідно опитування викладачів, 76% викладачів часто використовують такі методи роботи, які сприяють розвитку навичок співпраці у навчальному процесі часто, а 24 % - час від часу, застосовуючи при цьому такі форми роботи, як робота в міні-групах (42%), групова робота (32 %) та робота в парах (26%) (Рис.2).

2. Які елементи співпраці студентів ви застосовуєте частіше:
50 відповідей

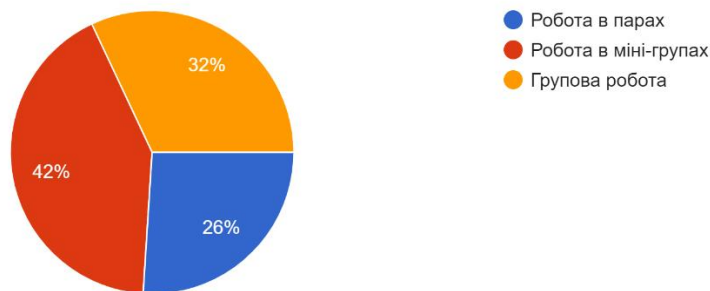


Рис.2. Організаційні форми роботи співпраці студентів.

Переважає більшість викладачів (70%) вважають доречним, щоб навчальний процес включав форми та методи роботи для розвитку навичок співпраці; частина опитуваних вважає, що доречно застосовувати такі підходи час від часу (30%). Більшість викладачів переконані, що навчальний процес був би ефективнішим, якби регулярно застосовувалися форми роботи, які сприяють розвитку навичок співпраці (86%), при цьому 6% викладачів так не вважають, а 8% - не впевнені однозначно в тому чи іншому варіанті. В той же час, майже всі викладачі впевнені у тому, що навички співпраці студентів є необхідними як у навчальному процесі (96%), так і в подальшій професійній кар'єрі (98%). Отже, науково-педагогічні працівники Черкаського національного університету, в цілому, застосовують у навчальному процесі форми та методи роботи, які сприяють розвитку навичок співпраці студентів (з різною частотністю) та більшість викладачів вважають необхідним такий вид роботи і для навчального процесу, і для подальшого успіху у професійній кар'єрі.

Аналізуючи ставлення студентів до форм та методів роботи, які сприяють розвитку співпраці, ми прийшли до висновку, що студенти мають різний досвід щодо такого виду роботи, а саме, часте застосування різних форм роботи, пов'язаних з співпрацею студентів відзначають 43,6% студентів, регулярне

застосування – 30,5%, інколи – 23,5%, ніколи – 2,3%. Стосовно переважних форм організації роботи на заняттях, 35,2% студентів відзначають роботу в міні-групах, 35,2% - групову роботу та 29,7% - роботу в парах. При цьому, називаючи дисципліни, на яких частіше застосовуються елементи роботи, спрямовані на співпрацю студентів, вони виокремлюють соціально-гуманітарні дисципліни (70,7%), спортивні дисципліни (18,7%), природничо-математичні (8,9%) (Рис. 3).

3. На яких дисциплінах викладачі застосовують елементи співпраці частіше:

369 відповідей



Рис. 3. Дисципліни, на яких застосовуються елементи співпраці студентів.

Стосовно ефективності навчального процесу, 63,9% студентів вважають, що співпраця студентів сприяла б цьому, 28,9% - не впевнені у цьому, а 7,1% не вбачають в цих аспектах зв'язку. Тому, і в необхідності навичок співпраці впевнені 88,7% студентів (7,6% студентів не впевнені у цьому, а 3,7% студентів не бачать необхідності у таких видах роботи). Проте, ще більший відсоток студентів (92,9%) розглядають навички співпраці як необхідні навички для успіху своєї професійної кар'єри, хоча 6 % студентів не впевнені у цьому, а 1 % студентів заперечує цей факт. Таким чином, студенти мають різний досвід роботи із застосуванням співпраці у навчальному процесі, при цьому, застосовані форми роботи в парах, в міні-групах та в групах приблизно розподіляються рівномірно. На думку студентів, саме на дисциплінах соціально-гуманітарного циклу найчастіше застосовуються форми співпраці студентів, що можна пояснити саме характером та метою цих видів дисциплін. Слід відзначити, що незважаючи на дещо різні оцінки форм співпраці студентів у навчальному процесі, більшість студентів вважають такі види роботи необхідними та переважна більшість студентів переконані, що навички співпраці є необхідними навичками для їх успіху у професійній кар'єрі.

Розглянемо можливості навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» стосовно розвитку соціальної навички співпраці студентів спеціальності «Здоров'я людини». Аналіз розроблених видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток навичок співпраці студентів, при вивченні іноземної мови професійного спрямування дозволив розподілити

деякі форми та види навчання відповідно до рубрик, запропонованих проектом «Інноваційне викладання та навчання» (формулювання завдань для студентів спеціальності «Здоров'я людини» англійською мовою) [15]:

1 – Students are not required to work together in pairs or groups

- Listen to the dialogue “In the gym”. Write down English words and word combinations related to physical fitness. Talk about the main aspects of physical fitness.
- Read the article “Stretching and Flexibility”. Choose the information about different types of flexibility.
- Look through the pictures with different types of exercises and describe one of the pictures.

2 – Students work together but they do not have shared responsibilities

- Work in pairs. Read the information about jogging. Ask your partner some questions to the text. Discuss the beneficial effect of jogging.
- Work in groups of 3-4. Here is the description of training session. Which statements go with flexibility training? Discuss your answers with your partners.
- Look through the pictures with different types of exercises and describe one of the pictures to your partner. Discuss the type of the exercise with your partner.

3 - Students work together, have shared responsibilities but they are not required to make substantive decision

- Work in groups. Read the information about physical fitness and decide who will find the information and who will present physiological aspects, health-related aspects, skill-related aspects, sport-related aspects of physical fitness.
- Work in pairs. Devise a fitness routine for a client (imagine that one of you is a fitness instructor, another- nutritionist).
- Work in pairs. Look through the pictures with different types of exercises, choose one of them. Prepare joint description of this physical exercise.

4 – Students work together, have shared responsibilities, make substantive decision but their work is not interdependent

- Group work. You should present our university gym in English to the first-year students. Your presentation should involve different parts concerning workout area, equipment, information about fitness instructors, types of exercises, fitness routine, etc.
- Group work. Devise a fitness routine for a gymnast involving flexibility training, stretching, strength training, and nutrition plan.

5 - Students work together, have shared responsibilities, make substantive decision and their work is interdependent

- Group work. You should present our university gym to the student delegation from Poland. Make Power Point presentation concerning purpose, functions, equipment of the gym and ways to help clients achieve their goals.
- Group work. Devise a fitness routine for a gymnast involving flexibility training, stretching, strength training, and nutrition plan). One of the students should present all the findings.

Стосовно частотності використання видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток навичок співпраці студентів, слід зазначити, що на заняттях з іноземної мови професійного спрямування види діяльності кодів 1 та 2 застосовуються майже на кожному занятті, наприклад [15]:

- діяльності, віднесені до коду 1: 1) *прослухайте діалог «У гімнастичному залі», запишіть слова та словосполучення, пов'язані з фізичним фітнесом; розкажіть про основні аспекти фізичного фітнесу; 2) прочитайте статтю «Розтягування та гнучкість», назвіть основні види гнучкості; 3) перегляньте картинки з різними видами вправ, опишіть одну з картинок;*

- діяльності, віднесені до коду 2: 1) *працюйте в парах, прочитайте інформацію про біг підтюпцем, задайте декілька запитань по тексту партнеру, обговоріть благотворний ефект цього виду бігу; 2) працюйте в групах 3-4, перегляньте описи тренувань, оберіть твердження стосовно тренування гнучкості, обговоріть свій вибір з партнерами; 3) працюйте в парах, перегляньте картинки з видами вправ, опишіть одну з картинок партнеру, обговоріть вид вправи.*

Види навчальної діяльності, які можна віднести до коду 3, як правило, застосовуються на заняттях з іноземної мови професійного спрямування у кожному змістовому модулі, наприклад: 1) *працюйте в міні-групах, прочитайте інформацію про фізичний фітнес, розподіліть, хто від групи презентує: фізіологічні аспекти, аспекти здоров'я, аспекти навичок та спортивні аспекти фізичного фітнесу; 2) працюйте в парах, розробіть спільну програму для клієнта (уявіть, що один з вас – інструктор, інший – дієтолог); 3) працюйте в парах, перегляньте картинки з різними видами фізичних вправ, підготуйте спільний опис вправи.*

Види навчальної діяльності, які відносяться до коду 4, практично застосовуються наприкінці семестру або як підсумковий модульний контроль, наприклад: 1) *групова робота: ви повинні презентувати англійською мовою університетський гімнастичний зал для студентів 1 курсу; презентація має включати опис робочої зони, обладнання, інформацію про фітнес інструкторів, види вправ, опис фітнес-програми; 2) групова робота: розробіть спільну фітнес-програму для гімнаста, включаючи тренування гнучкості, розтягування, сили та план харчування.*

Види навчальної діяльності, які відносяться до коду 5, можливо застосовувати як підсумковий контроль вивчення навчальної дисципліни, наприклад: 1) *групова робота: підготуйте та зробіть презентацію університетського гімнастичного залу для делегації польських студентів, використовуючи можливості Power Point, включіть інформацію практичних цілей, функцій, обладнання залу, шляхи допомоги клієнтам досягти своєї мети та запропонуйте ілюстративний матеріал; 2) робота в групі: розробіть фітнес план для гімнаста, включаючи елементи тренування гнучкості,*

розтягування, сили, план харчування; представник кожної групи презентує план своєї групи.

Висновки. Таким чином, одним із завдань інноваційного навчального середовища є розвиток навичок співпраці, які, в свою чергу, охоплюють такі навички як розподіл обов'язків, прийняття спільних рішень та взаємозалежної роботи, а також уміння поважати колег та йти на компроміс.

Аналіз викладацької діяльності, спрямованої на розвиток навички співпраці показав, що науково-педагогічні працівники Черкаського національного університету, в цілому, застосовують у навчальному процесі форми та методи роботи, які сприяють розвитку навичок співпраці студентів (з різною частотністю) та більшість викладачів вважають необхідним такий вид роботи і для навчального процесу, і для подальшого успіху у професійній кар'єрі. Огляд навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток навички співпраці, свідчить, що студенти мають різний досвід роботи із застосуванням співпраці у навчальному процесі, при цьому, застосовані форми роботи в парах, в міні-групах та в групах приблизно розподіляються рівномірно; найчастіше форми співпраці застосовуються на гуманітарних дисциплінах та студенти вважають навички співпраці необхідними для їх успіху у професійній кар'єрі.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» має потенційні можливості розвитку навичок співпраці в освітньому процесі, які будуть необхідними також в подальшій професійній кар'єрі студентів, оскільки розробка та аналіз видів освітньої діяльності дозволив розподілити деякі форми та види навчання відповідно до рубрик, запропонованих проектом «Інноваційне викладання та навчання».

Метою подальших досліджень вбачаємо аналіз освітньої діяльності, спрямованої на розвиток інших навичок 21 століття, та можливості навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» в цьому аспекті.

Література:

1. John, J. (2009) Study on the Nature of Impact of Soft Skills Training Programme on the Soft Skills Development of Management Students. *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/228136153_Study_on_the_Nature_of_Impact_of_Soft_Skills_Training_Programme_on_the_Soft_Skills_Development_of_Management_Students.
2. Ali J. et al. (2014) The Effectiveness of Finishing School Programmes from the Perspectives of Graduates and Employers *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/270959963_The_Effectiveness_of_Finishing_School_Programmes_from_the_Perspectives_of_Graduates_and_Employers.
3. Balachander S., Jayam, R. (2015) Soft Skill Requirement and Suggested Training for Student Community at Colleges in Today's Context. *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/307964226_A_STUDY_ON_THE_SOFT_SKILL_REQUIREMENTS_AND_SUGGESTED_TRAINING_FOR_STUDENT_COMMUNITY_AT_COLLEGES_IN_TODAY'S_CONTEXT.
4. Mehta, P. (2021) Significance of soft skills for accounting students *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/351450834_Effectiveness_of_Training_on_Skill_Enhancement_of_Accounting_Students.
5. Kalyani D., Rajasekaran K. (2018) Innovative Teaching and Learning. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3. (Suppl. 1). 23-25. v3S1.162 ISSN 2519-9412. https://www.researchgate.net/publication/325090377_Innovative_Teaching_and_Learning.

6. Safarini, D. (2019) Developing Students' Collaboration Skills though Project-Based Learning in Statistics. *Journal of Physics: Conference Series, Volume 1265, Konferensi Nasional Penelitian Matematika dan Pembelajarannya 27 March 2019, Central Java, Indonesia*. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1265/1/012011/>
7. The Partnership for 21st Century Skill. (2012). Framework for 21st Century Learning, retrieved January 2017, from 21st Century Learning Design - ITL Research: <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>.
8. Beers, S. Z. (2011). Teaching 21st Century Skills an ASCD Action Tool. Alexandria, Virginia USA: ASCD. [3] Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43. https://www.academia.edu/34971404/ProjectBased_Learning_for_the_21st_Century_Skills_for_the_Future. [4] Buck Institute for Education. (2012). Project-Based Learning. accessed on September 2014 from <https://www.pblworks.org/>. [5] Buck Institute for Education. (2013). Research Summary: PBL and 21st Century Competencies. http://pblworks.org/sites/default/files/2019-1/FreeBIE_Research_Summary.pdf accessed on January, 2017.
9. Makaramani R. (2015) 1st Century Learning Design for a Telecollaboration Project. *Elsevier. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191 (2015) 622 – 627.
10. Словник української мови: академічний тлумачний словник <http://sum.in.ua/s/spivpracja>.
11. Online Etymological Dictionary <https://www.etymonline.com/word/collaboration>.
12. The Partnership for 21st Century Skill (2012). Framework for 21st Century Learning, retrieved January 2017, from 21st Century Learning Design - ITL Research: <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>.
13. Framework for 21st century learning. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> SRI International. (2013). ITL LEAP21 Learning activity rubrics in Twenty first century learning design. Retrieved from <http://www.pil-network.com/.../450ed650-a9ee-4933-aaff-b5daaba98606>
14. 21st Century Learning Design for a Telecollaboration Project. Available from: https://www.researchgate.net/publication/282536178_21st_Century_Learning_Design_for_a_Telecollaboration_Project.
15. Куліш І.М., Королюк Г.О. Англійська мова для студентів спеціальності «Здоров'я людини». Вилання лруге, перероблене / І.М.Куліш, Г.О.Королюк. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – 2019. – 248 ст.

References:

1. John, J. (2009) Study on the Nature of Impact of Soft Skills Training Programme on the Soft Skills Development of Management Students. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228136153_Study_on_the_Nature_of_Impact_of_Soft_Skills_Training_Programme_on_the_Soft_Skills_Development_of_Management_Students.
2. Ali J. et al. (2014) The Effectiveness of Finishing School Programmes from the Perspectives of Graduates and Employers Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/270959963_The_Effectiveness_of_Finishing_School_Programmes_from_the_Perspectives_of_Graduates_and_Employers.
3. Balachander S., Jayam, R. (2015) Soft Skill Requirement and Suggested Training for Student Community at Colleges in Today's Context. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/307964226_A_STUDY_ON_THE_SOFT_SKILL_REQUIREMENTS_AND_SUGGESTED_TRAINING_FOR_STUDENT_COMMUNITY_AT_COLLEGES_IN_TODAY'S_CONTEXT.
4. Mehta, P. (2021) Significance of soft skills for accounting students. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/351450834_Effectiveness_of_Training_on_Skill_Enhancement_of_Accounting_Students.
5. Kalyani D., Rajasekaran K. (2018) Innovative Teaching and Learning. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3. (Suppl. 1). 23-25. v3S1.162 ISSN 2519-9412. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/325090377_Innovative_Teaching_and_Learning.

6. Safarini, D. (2019) Developing Students' Collaboration Skills though Project-Based Learning in Statistics. *Journal of Physics: Conference Series, Volume 1265, Konferensi Nasional Penelitian Matematika dan Pembelajarannya 27 March 2019, Central Java, Indonesia*. Retrieved from: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1265/1/012011/>
7. The Partnership for 21st Century Skill. (2012). Framework for 21st Century Learning, retrieved January 2017, from 21st Century Learning Design - ITL Research. Retrieved from: <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>.
8. Beers, S. Z. (2011). Teaching 21st Century Skills an ASCD Action Tool. Alexandria, Virginia USA: ASCD. [3] Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43. https://www.academia.edu/34971404/ProjectBased_Learning_for_the_21st_Century_Skills_for_the_Future. [4] Buck Institute for Education. (2012). Project-Based Learning. accessed on September 2014 from <https://www.pblworks.org/>. [5] Buck Institute for Education. (2013). Research Summary: PBL and 21st Century Competencies. Retrieved from: http://pblworks.org/sites/default/files/2019-1/FreeBIE_Research_Summary.pdf accessed on January, 2017.
9. Makaramani R. (2015) 1st Century Learning Design for a Telecollaboration Project. *Elsevier. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191 (2015) 622 – 627.
10. *Slovník ukraiňskoiho jazyka: akademický tlumachný slovník. [Dictionary of the Ukrainian language: academic explanatory dictionary]* <http://sum.in.ua/s/spivpracja>. [in Ukrainian]
11. Online Etymological Dictionary. Retrieved from: <https://www.etymonline.com/word/collaboration>
12. The Partnership for 21st Century Skill (2012). Framework for 21st Century Learning, retrieved January 2017, from 21st Century Learning Design - ITL Research. Retrieved from: <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>.
13. Framework for 21st century learning. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> SRI International. (2013). ITL LEAP21 Learning activity rubrics in Twenty first century learning design. Retrieved from: <http://www.pil-network.com/.../450ed650-a9ee-4933-aaff-b5daaba98606>
14. 21st Century Learning Design for a Telecollaboration Project. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/282536178_21st_Century_Learning_Design_for_a_Telecollaboration_Project.
15. Kulish I.M., Koroliuk H.O. (2019) *Anhliiska mova dlia studentiv spetsialnosti "Zdoroviia liudyny" [English for "Health Study" students]*. Cherkasy: Cherkasy B.Khmelnitsky National University. 248p. [in Ukrainian]

УДК 378.016: 811.111

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-418-430](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-418-430)

Лисенко Тетяна Петрівна старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1, факультет лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, <https://orcid.org/0000-0003-3081-6329>

Мойсеєнко Світлана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, факультет лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, <https://orcid.org/0000-0002-9122-5576>

Кондрашова Алла Володимирівна викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1, факультет лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, <https://orcid.org/0000-0001-9031-7391>

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Анотація. Цифровізація набуває рис глобальності, сприяючи трансформації функціонування кожної із сфер життєдіяльності людства, зокрема модифікації систем освіти у світовому масштабі. Визначено, що результатом інтенсифікації процесів діджитал-трансформацій було створення прогресивних середовищ, практичне значення яких полягає у побудові стійких взаємозв'язків між учасниками навчального процесу. Така характеристика притаманна сучасним цифровим платформам. Їх роль у вивченні англійської мови важко переоцінити, оскільки розвиток таких середовищ є свідченням актуалізації використання технологій у навчанні студентів, а також існування потреби у підвищенні адаптивності, прозорості і гнучкості навчального процесу. Значна частка держав світу, до ряду яких належить і Україна, перебувають на етапі впровадження інновацій у систему вищої освіти, що вимагає перманентних досліджень проблематики та розробки пропозицій щодо вдосконалення практики навчання на базі цифрових платформ. Наукова стаття являє собою оригінальне дослідження сутності цифрових платформ, їх ролі в організації вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей, а також аналіз феномену платформізації освіти як явища, що має на меті оптимізувати практику навчання у ВНЗ України. Дослідження проблематики здійснювалось завдяки застосуванню методів порівняння, абстракції, аналізу та узагальнення, а також табличного і графічного моделювання. В ході

дослідження було детерміновано сутність цифрової платформи як прогресивного середовища для забезпечення організації навчального процесу студентів, визначено специфіку вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей та модифікацію навчання в умовах застосування цифрових платформ. Визначено роль мотивації студентів як елементу організації навчання англійської мови у вищій школі. Проаналізовано переваги і недоліки застосування інноваційних, високотехнологічних інструментів (на основі яких відбувається становлення платформовізації) у вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: дистанційне навчання, вища освіта, інформаційно-комунікаційні технології, неформальне навчання, цифрові платформи, цифрові трансформації.

Lysenko Tetyana Petrivna Senior teacher of the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine “Igor Sykorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Faculty of Linguistics, Peremohy Ave., 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0003-3081-6329>

Moiseienko Svitlana Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine “Igor Sykorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Faculty of Linguistics, Peremohy Ave., 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0002-9122-5576>

Kondrashova Alla Volodymirivna Teacher of the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine “Igor Sykorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Faculty of Linguistics, Peremohy Ave., 37, Kyiv, 03056, <https://orcid.org/0000-0001-9031-7391>

THE ROLE OF DIGITAL PLATFORMS IN ENGLISH LANGUAGE STUDIES BY STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The digitalization is becoming a global phenomenon. The world is witnessing a transformation in the role of information and communication technologies and that affects the functioning of various spheres of activity in society, in particular, the introduction of changes in the education systems. It is defined that as a result of the intensity of digital transformation the digital platforms has been established and now digital platforms as a modern educational spaces are widely used to provide education, training, skills development and strengthen ties among participants of educational process. The role of digital platforms in learning cannot be denied, since the develop of digital platforms in learning the English language result from the mainstreaming of the use of innovation in higher education as well as the

need for improve efficiency of distance learning, flexibility and adaptability to new learning environment. A significant number of countries, including Ukraine, are in the process of development of innovative-oriented higher education systems, so these aspects acknowledge the relevance of problematic. The article is devoted to the analysis of the essence of digital platforms, the role of digital platforms in learning the English language by engineering, technical and technological students as well as the analysis of the phenomenon of platformization in higher education as a process of improving non-formal learning in Ukraine. Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization are the research methods which were used in the article. In this science paper the essence of digital platforms, the feature of the organization of learning English by engineering, technical and technological students in a digital form are determined. The given paper considers the problem of motivation of students regarding of learning English by engineering and technical students. The advantages and disadvantages of the learning English, through information and communication technologies and innovation are described in this science paper.

Keywords: distance learning, higher education, information and communication technologies, non-formal learning, digital platforms, digital transformations.

Постановка проблеми. Сьогодні особливо важливим аспектом в організації навчання є вибір оптимального набору інструментів, цілком адаптивних до потреб студента і педагога, зорієнтованих на максимізацію ефективності освіти. В контексті сучасних трансформацій актуалізується значення саме цифрових платформ; вони набули широкого використання у навчанні студентів закладів вищої освіти як середовища, що відповідають не лише за організаційну складову освітнього процесу, а і за його результативність. Цифрова платформа є автономною екосистемою, яка побудована на практиці застосування технологічних інструментів комунікації студентів та збереження перманентної взаємодії учасників освітнього середовища в режимі реального часу. Окреслені фактори сприяють вдосконаленню роботи студентів у групах, спрощують обмін знаннями і досвідом, а також підвищують індивідуальні результати навчання кожного із суб'єктів, що обрали цифрову платформу як інструмент організації власного навчального процесу.

В умовах традиційної освіти вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей мало риси низької організованості та наявності дисбалансів у навчальному процесі. Варто зауважити, що характерним протягом багатьох років було існування стійкої тенденції перенасичення навчальних груп за умов відсутності належної систематизації навчання, обмеження кількості практичних занять та зниження ролі контролю як етапу діагностування проміжної результативності навчального процесу. Цифрові трансформації значно посприяли модифікації традиційного устрою в освіті, на зміну сталим традиціям прийшли прогресивні інновації, інформаційно-комунікаційні технології та неформальні концепції навчання. Поширення практики

використання цифрових платформ у навчанні студентів технічних спеціальностей стало одним із кроків на шляху вдосконалення організації освіти у державі. Трансформація триває, проте її динаміка залежить від готовності суб'єктів навчального процесу сприяти становленню прогресивної неформальної системи освіти в Україні та бути учасниками модернізованого освітнього простору, побудованого на засадах використання високо технологічних інструментів навчання та мультисенсорних методик вивчення мови на базі цифрових платформ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку цифрових технологій в освіті та поширенню практики застосування цифрових платформ в організації навчання англійської мови студентами ЗВО приділено увагу у працях багатьох дослідників сучасності, зокрема таких, як В. Биков, О. Пінчук, О. Спірін [1], К. Колос [2], Б. Тарнопольський, М. Кабанова [3], Т. Близнюк [4], О. Статівка [5] та ін. Так, В. Биков, О. Пінчук та О. Спірін приділяють значну увагу дослідженням цифрових трансформацій в освіті; науковцями визначено, що цифровізація, як глобальний феном, сприяє трансформації традиційної системи навчання та формуванню єдиного освітнього цифрового простору. Головними проблемами на шляху переходу до цифрової освіти науковці визначили проблеми, пов'язані із стратегією і тактикою практичного впровадження єдиного освітнього інформаційного простору, проблеми інфраструктурного забезпечення цифрового навчання, проблеми, пов'язані із недостатнім рівнем інформаційно-комунікаційно-технологічних (ІКТ-компетентностей) та цифрових компетентностей учасників навчального процесу, а також проблеми відсутності регуляторного механізму та цілісної політичної стратегії застосування ІКТ в освіті [1, с. 29-30]. В контексті дослідження практики вивчення саме англійської мови в умовах цифрових трансформацій сучасними науковцями було узагальнено перспективність такої моделі організації навчального процесу, що пов'язано із специфікою вивчення дисципліни та потребою у перманентному вдосконаленні мовних навичок. Також, О. Спірін та К. Колос досліджують переваги застосування цифрової платформи Moodle, а також практику організації дистанційного навчання на основі платформи Moodle [2, с. 42-43]. Б. Тарнопольський та М. Кабанова аналізують практику застосування комп'ютерних технологій та цифрових інструментів у навчанні англійської мови, переваги використання цифрових платформ у вивченні іноземних мов, до яких науковцями віднесено оптимізацію та інтенсифікацію навчання аспектів мови, сприяння цифровому простору у формуванні іншомовної соціолінгвістичної компетенції, наявність можливостей автоматизованої перевірки результатів навчання, систематизації навчального процесу, що спрощує прийняття управлінських рішень щодо організації навчального процесу, а також збереження автономності навчального процесу студента [3, с. 77]. Т. Близнюк узагальнює практику застосування цифрових

інструментів в умовах онлайн і офлайн навчання англійської мови (зокрема, таких прогресивних платформ і сервісів, як Kahoot, Mentimeter та Flipgrid) [4]. О. Статівка, Н. Чаграк, М. Жумбей досліджують динамізацію процесів вивчення студентами ВНЗ іноземних мов, а також роль і переваги найбільш поширених цифрових платформ (таких, як Moodle, Google Classroom та Sakai) в організації навчального процесу [5].

Організацію вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти досліджують О. Тарнопольський, Н. Черняк, С. Сторожук [6], З. Осада, О. Матвеєнко, Т. Шаргун, Г. Бушко [7], С. Кириченко, О. Дігтяр, Т. Танцура, А. Білоцерковець, Б. Гриднєва та ін. Так, О. Тарнопольський, Н. Черняк та С. Сторожук аналізують ефективність методики англійської мови за занурення студентів немовних ВНЗ; науковцями доведено перспективність розвитку інтегрованого навчання на базі цифрових платформ – освітньої методики, яка дозволяє вивчати англійську мову не лише в межах навчального курсу, а і паралельно із іншими дисциплінами з метою суттєвого удосконалення опанування студентами технічних спеціальностей англійської мови [6, с. 204]. Т. Шаргун та Г. Бушко досліджують особливості викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей, а також доцільність застосування цифрових платформ та прогресивних інструментів навчання в контексті існування потреби підвищення якості мовних знань студентів немовних ВНЗ. Науковцями визначено, що основою для актуалізації процесів вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей є підвищення мотивації здобувачів знань шляхом побудови цифрового освітнього середовища із можливостями для розвитку розумової діяльності та творчої самореалізації [7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Основні аспекти, пов'язані із труднощами організації вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей, а також роль цифрових платформ в умовах цифровізації освіти в Україні висвітлено у працях вище зазначених дослідників. Проте, невизначеним залишаються питання управління мотивацією студентів технічних спеціальностей, для яких володіння мовними навичками скоріш є показником високого прагнення до саморозвитку, а не базовою професійною компетенцією. Відповідно, сьогодні особливо важливим процесом є побудова ефективного навчального середовища, яке вмотивує учасників навчання до вивчення англійської мови як дисципліни, важливість якої в умовах мультилінгвістичного суспільства є не нижчою, ніж важливість технічних знань та вмінь. Необхідність подальших досліджень пов'язана із існуванням потреби у взаємоузгоджені навчальної програми студентів технічних спеціальностей із практикою застосування цифрової платформи як середовища для розвитку мовних компетентностей здобувача технічної освіти.

Мета – проведення оригінального дослідження ролі цифрових платформ в організації навчання у ВНЗ, а також сутності цифрових платформ як

інструментів оптимізації практики вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей. Для досягнення поставленої мети було сформовано та вирішено такі **завдання**, як: 1) проаналізувати сутність та роль цифрової платформи як середовища, яке поєднує у собі сукупність можливостей для студентів технічних спеціальностей в контексті підвищення результативності вивчення англійської мови; 2) дослідити роль мотивації в організації навчання студентів технічних спеціальностей; 3) визначити переваги вивчення англійської мови на базі використання цифрових платформ, детермінувати існуючі недоліки актуальної навчальної практики, а також перспективи розвитку платформізації в умовах становлення неформальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Специфіка побудови навчального процесу студентів технічних спеціальностей вимагає максимальної організованості, оскільки об'єми матеріалів для опрацювання є значними, а вимоги до професійної компетенції майбутніх спеціалістів дедалі ростуть. Варто зауважити, що протягом багатьох останніх років володіння англійською мовою стало необхідною базовою навичкою, а тому існує ряд причин, які підтверджують важливість підвищення уваги студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови:

- по-перше, глобалізація та становлення мультилінгвістичного суспільства. Розвиток світового ринку вимагає вдосконалення роботи над вихованням майбутніх професіоналів, а англійська мова вже давно стала основною вимогою до спеціаліста незалежно від галузі реалізації особистісного потенціалу. Відповідно, для реалізації власних амбітних цілей працівник має усвідомлювати власну універсальність, яка включає як технічні знання чи навички, так і мовні;

- по-друге, низька ефективність традиційного механізму навчання, який переважно не здатний забезпечити ефективне поєднання вивчення англійської мови із детальним опрацюванням матеріалів вузькоспеціалізованих дисциплін. За таких умов студент має самостійно усвідомити важливість отримання мовних знань та організувати власний навчальний процес, раціонально розподіливши час на опрацювання матеріалів профільних предметів та курсу англійської мови;

- по-третє, відсутність практики застосування єдиних методик викладання англійської мови у немовних ВНЗ, фрагментарність викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей, яка залежить від ініціативи відділень, факультетів і навіть окремих лекторів. Це у сукупності зумовлює потребу у розвитку високого рівня самодисципліни студентів, вмотивованості та самоорганізованості як рис, необхідних для побудови індивідуальної траєкторії вивчення англійської мови студентом самостійно (своєю чергою, цифрова платформа, з огляду на високий ступінь гнучкості навчального процесу, побудованого на базі такої платформи, є найбільш доцільним інструментом для вивчення іноземної мови);

– по-четверте, інтернаціоналізація та динамізація мобільності висококваліфікованих працівників, яким потрібні ґрунтовні знання та навички використання англійської мови для роботи на світовому ринку. Все більшого поширення набуває практика підтвердження готовності фахівця повноцінно використовувати англійську мову у професійній діяльності міжнародно визначеними документами, сертифікатами, які засвідчують не лише компетентність особи за основним напрямом діяльності, а і спроможність вільно використовувати мовні навички у професійній роботі. Зокрема, стратегічною ціллю для української системи освіти є підвищення стандартів організації навчального процесу до рівня, який дозволить його учасникам брати повноцінну участь у подіях на міжнародній арені, пов'язаних як з професійною діяльністю, обміном досвідом, підвищенням кваліфікації, так і з проведенням дозвілля.

Таким чином, у більшій мірі джерелом проблем низької організованості вивчення англійської мови студентами нелінгвістичної спеціалізації є відсутність загальнодержавних критеріїв та вимог до організації навчального процесу і, відповідно, відсутність мінімальних вимог до рівня володіння англійською мовою як студентами, так і педагогами.

Враховуючи існування вище окресленої сукупності факторів, що зумовлюють потребу в оптимізації навчального процесу студентів технічних спеціальностей важливим кроком, на наш погляд, є розвиток практики застосування цифрових платформ як методу індивідуалізованого управління ефективністю вивчення англійської мови. Використання цифрової платформи для вивчення англійської мови є сучасним рішенням, яке має на меті не лише спростити організацію процесів здобуття освіти, а і забезпечити їх максимальну оптимізацію, гнучкість, автономність та пристосовуваність до буденності учасників навчання.

Відповідно, цифрова платформа – це інструмент для організації навчального процесу в межах віртуального простору, який побудовано на засадах самостійного опрацювання матеріалів або ж у взаємодії із педагогом у режимі реального часу. Визначено, що наявність зворотного зв'язку у дистанційному вивченні англійської мови є важливим стимулом до навчання, по суті, саме ефективність взаємодії педагога і студента, багато в чому, визначає якість дистанційної освіти.

Основним продуктом цифрової платформи є навчальний контент, який може мати різні джерела походження: 1) використання вже готового контенту (така практика притаманна для цифрових платформ Uchinovoe, UniverTV тощо); 2) опрацювання і адаптація чужого контенту (наприклад, платформа Lendwings переводить популярні курси з американських майданчиків Udemy); 3) використання на платформі користувацького контенту (зокрема, записи вебінарів); 4) власне виробництво контенту (така практика притаманна для платформ Eduson, Універсаріум, Web.University і ряду інших) [8].

Освітня практика свідчить, що в умовах організації навчання англійської мови на основі збереження взаємодії студентів і викладачів найбільш доцільними є такі платформи, як Moodle, Google Classroom та Sakai.

Цифрова платформа Moodle, роль якої у навчанні студентів англійської мови у нелінгвістичних ВНЗ є достатньо значною, оскільки онлайн ресурс сприяє розширенню дидактичних можливостей використання навчально-методичних матеріалів, можливостей організації та перманентного керування індивідуалізованим навчальним процесом, а також формуванню навичок самостійної роботи та самоорганізації здобувачів освіти: 1) переваги Moodle для студентів: платформа інтегрує безліч матеріалів та інформаційних даних, має значний потенціал для використання мультисенсорних технологій навчання шляхом використання аудіо-, відео-, текстової інформації, допоміжних файлів (аудіо- і DVD), презентацій; 2) переваги Moodle для педагога: платформа надає можливість викладачу наповнювати свій курс цікавим, пізнавальним і сучасним матеріалом. Ключовими навчальними елементами для наповнення курсу «Англійська мова» є: глосарій, база даних, завдання, книга, форум, тест [9, с. 137].

Цифрова платформа Google Classroom – це освітній простір, який організовує взаємодію та спільну роботу учасників навчального процесу, забезпечує економію часу, а також надає зручну підтримку для адміністраторів. Містить набір інструментарію задля підвищення систематизованості навчального процесу: 1) Google Drive – для створення та розповсюдження завдань; 2) Google Docs, Sheets and Slides – для написання звітів; 3) Gmail – для спілкування; 4) Google Calendar – для планування діяльності; 5) пошукова система Google для допомоги у проектуванні [10, с. 40].

Цифрова платформа Sakai: 1) переваги Sakai для студентів: можливість самостійного запису на курс, створення особистих папок, в які можна завантажувати файли та в які можуть бути завантажені матеріали викладачем, використання пошуку за темами форумів та документів, виконання тестів декілька разів, отримання оцінок за результатами тестів одразу ж після їх виконання; 2) переваги Sakai для педагога: налаштування почергової появи завдань, повідомлень або нових матеріалів курсу на основі фіксованих дат або активності учасників курсу, додавання матеріалів для групи або окремого студента, створення групи навіть поза межами курсів, перегляд оцінок студентів, створення різноманітних тестів та індивідуальних завдань, встановлення часу, коли студенти можуть отримати доступ до проходження тестів, та обмеження часу їх проходження [11, с. 320-321].

Задля індивідуальної організації навчального процесу студенти технічних спеціальностей можуть обрати і інші цифрові платформи (табл. 1) або ж застосувати тактику збалансованого навчання на основі поєднання самостійної роботи та роботи із викладачем.

Таблиця 1

**Цифрові платформи для вивчення англійської мови студентами
 технічних спеціальностей та вдосконалення мовних навичок**

Назва платформи	Характеристика
British Council Learn English (https://learnenglish.britishcouncil.org/)	Онлайн платформа, яка пропагує британську культуру і сприяє вивченню англійської мови у світі. Платформа пропонує вправи для вдосконалення усіх видів мовної та мовленнєвої діяльності: фонетики, лексики, граматики, читання, аудіювання, письма й говоріння. Платформа включає велику добірку якісних аудіо- та відеоматеріалів, журнальних статей на актуальні тематики з розробленими до них завданнями та наданням можливістю коментувати зміст обраного тексту, аудіо чи відео у форумі для обговорення.
News in Levels (https://www.newsinlevels.com/)	Платформа, що містить інформаційний контент, який подається у вигляді міжнародних новин в текстовому, аудіо- чи відео-форматах. Новини оновлюються щодня і адаптовані до трьох рівнів володіння англійською; рівень «Advanced» демонструє оригінальну відеOVERSІЮ новини.
Randal's ESL Cyber Listening Lab (https://www.esl-lab.com/)	Авторський портал, який призначений як для розвитку вмінь аудіювання, так і для активізації самостійної наукової діяльності студентів. Аудіоподкасти супроводжуються новою лексикою до аудіо, транскриптом, лексичним завданням на закріплення нової лексики, а також тестом множинного вибору на розуміння прослуханого матеріалу, після виконання якого автоматично видається результат з коментарем до обраних відповідей.
BBC Learning English (https://www.bbc.co.uk/)	Цифрова платформа для вивчення граматики, оновлення і суттєвого збільшення лексичного запасу, а також практики в удосконаленні вимови студента.
FluentU (https://www.fluentu.com/)	Платформа наповнена різноманітним медіаконтентом: ресурс дозволяє студентам дивитися музичні кліпи, новини, популярні ток-шоу, цікаві діалоги, рекламні ролики та багато іншого. Платформа самостійно відстежує всі досліджувані слова та радить відео/завдання, ґрунтуючись на них.
TED (https://www.ted.com/)	Платформа, присвячена мотиваційним пізнавальним лекціям англійською мовою; вона буде доцільною для використання глядачами із уже наявними знаннями з англійської мови, які хочуть покращити свої навички сприймання мови на слух. З метою спрощення сприйняття матеріалу платформа пропонує субтитри.
Memrise (https://app.memrise.com/)	Оригінальна цифрова платформа для вивчення англійської мови за допомогою системи карток. Визначальною рисою платформи є існування можливості створення контенту самими користувачами.
engVid (https://www.engvid.com/)	Онлайн платформа з відео-уроками для вивчення англійської, структурована за тематичним вивченням. Особливою рисою платформи є пропозиція матеріалів, необхідних для підготовки студентів до здачі міжнародних екзаменів IELTS чи TOEFL.

Джерело: складено авторами.

Питання мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови на базі цифрової платформи є особливо актуальним, оскільки модернізація освітньої системи в Україні відбувається досить динамічними темпами, до яких більшість із учасників навчального процесу не були готові. Відповідно, основною проблемою на сьогодні є кардинальна зміна організації навчання, зокрема аспектів моніторингу і контролю за ходом опрацювання матеріалів та рівнем їх засвоєння студентами. На жаль, для більшості вітчизняних студентів технічних спеціальностей процес вивчення англійської мови був побудований на основі примусу. Цифрова платформа, як відкритий ресурс, який не передбачає застосування чіткого, регламентованого навчальною програмою керівництва освітнім процесом з боку викладача, вимагає свідомого погляду на вивчення англійської мови. Ефективність такої освіти залежить від готовності до самомотивації, самоорганізованості та роботи студента на результат, контроль за досягненням якого є меншим, ніж в умовах традиційного аудиторного навчання.

Специфічною рисою організації навчання англійської мови у немовних ВНЗ є відсутність природнього, реального мовного оточення, що зумовлює застосування інструментів штучної мотивації до вивчення англійської мови. Відповідно, механізм побудови штучної мотивації передбачає: по-перше, допомогу студентам у формуванні цілей; по-друге, роз'яснення мотивів вивчення англійської мови – факторів, які детермінують, чому студент хоче або ж вимушений працювати у цьому напрямі та вдосконалювати особистісні навички.

Робота з мотивацією студентів технічних спеціальностей є вкрай важливим чинником ефективності навчального процесу. Вивчення англійської мови у лінгвістичних ВНЗ є свідомим вибором студента, на противагу технічних ВНЗ, де студент обирає інший напрям розвитку і не завжди здатен самостійно усвідомити важливість мовних навичок для подальшого професійного зростання і становлення як професіонала.

Перевагою використання цифрової платформи для вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей є можливість самостійного вибору методів організації навчання у такий спосіб, який забезпечить раціональний розподіл часу на вивчення вузькопрофільних дисциплін та англійської мови. Процеси систематизації сприяють високому рівню організованості навчання, а, відповідно, і результативності. В умовах диференціації традиційної та інноваційної освіти значна частка студентів прагне зберігати самоконтроль за навчальним процесом, здобувач технічних знань вчиться аспектам саморозвитку та самонавчання. В контексті виховання майбутніх спеціалістів такий тренд варто вважати позитивним, оскільки для сучасних роботодавців самоорганізованість та самодисципліна, як особистісні риси працівника, є особливо цінними.

Ключовим недоліком цифрової платформи як простору для вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей є відсутність жорстких

методів контролю, моніторингу та регламенту організації навчального процесу, до яких звикли вітчизняні студенти і які, на жаль, у вітчизняній практиці працюють краще в контексті підвищення ефективності навчання, аніж внутрішня мотивація здобувачів освіти.

За будь яких обставин, використання цифрових платформ у вивченні студентами технічних ВНЗ англійської мови є перспективним, оскільки триває актуалізація процесів розвитку змішаного, диференційованого навчання. В ході наукового пошуку і студенти, і викладачі знайшли більше переваг від використання онлайн платформ в якості освітнього простору, аніж недоліків. Сьогоденний соціально-економічний простір вимагає універсальних працівників, всебічно розвинених та готових до навчання впродовж життя. Традиційна освіта не відповідає таким запитам, що робить її менш ефективною в умовах актуальних трансформацій. Цифрові технології в контексті сьогоденних змін є більш прогресивними, залишається лише питання їх адаптації до системи освіти України, яка перебуває на етапі реформування.

Висновки. В ході дослідження було визначено, що основною передумовою використання цифрових платформ у вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей є потреба у раціоналізації навчального процесу з метою досягнення оптимального балансу між опрацюванням профільних дисциплін та роботою над отриманням мовних знань і розвитком навичок. Важливим чинником підвищення ефективності навчання є мотивація студента, яка, в ідеалі, має базуватись на внутрішніх переконаннях здобувача знань, а не лише на методах примусу чи жорсткого контролю результатів.

Основною перевагою платформізації вивчення англійської мови варто визначити наявність можливості самостійного вибору студентом методів та інструментів організації навчання. Гнучкість та автономність навчального процесу є одними із основних чинників, які підвищують привабливість використання цифрових платформ та зумовлюють перспективність розвитку неформальних методів вивчення англійської мови студентами немовних ВНЗ.

Література:

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. №1. С. 27-36.
2. Спірін О. М., Колос К. Р. Технологія організації масового дистанційного навчання учнів в умовах карантину на базі платформи Moodle. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 79. №5. С. 29-58.
3. Тарнопольський Б., Кабанова М. Впровадження комп'ютерних технологій у навчання іноземних мов: історія та перспективи. Computer Modeling: Analysis, Control, Optimization. 2019. №2. С. 74-82.
4. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
5. Статівка О., Чаграк Н., Жумбей М. Методи дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. №39 (3). С. 210-217.

6. Тарнопольський Б., Черняк Н., Сторожук С. Викладання англійською мовою дисциплін гуманітарного циклу як вид англійського занурення на молодших курсах немовних вишів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. №2 (14). С. 204-210.

7. Шаргун Т.О., Бушко Г.О., Мосіна Ю.С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. №70 (1). С. 1-15.

8. Січкаренко К. О. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. Ефективна економіка. 2018. №12. URL: economy.nauka.com.ua/pdf/12_2018/117.pdf.

9. Цвях Л. В., Яковенко Н. В., Дьомкін О. Л., Карасьова Л. А. Використання електронної платформи Moodle у процесі навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти. Молодий вчений. Серія: Педагогічні науки. 2020. №6 (82). С. 135-139.

10. Войтович І. С., Трофименко Ю. С. Особливості використання Google Classroom для організації дистанційного навчання студентів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2019. №20 (27). С. 39-43.

11. Романюк С. М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. № 1. С. 318-325.

References:

1. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannja cyfrovoyi transformacii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk kafedry JuNESKO «Neperervna profesijna osvita HHI stolittja» – UNESCO Chair Journal “Lifelong Professional Education in the XXI Century”*, 1, 27-36 [in Ukrainian].

2. Spirin, O. M., & Kolos, K. R. (2020). Tehnologija organizacii masovogo dystancijnogo navchannja uchniv v umovah karantynu na bazi platformy Moodle [Technology of organizing mass distance learning of students in quarantine based on the Moodle platform]. *Informacijni tehnologii i zasoby navchannja – Information technologies and teaching aids*, 79 (5), 29-58 [in Ukrainian].

3. Tarnopol's'kyj, B., & Kabanova, M. (2019). Vprovadzhennja komp'juternyh tehnologij u navchannja inozemnyh mov: istorija ta perspektyvy [Introduction of computer technology in foreign language teaching: history and prospects]. *Computer Modeling: Analysis, Control, Optimization*, 2, 74-82 [in Ukrainian].

4. Blyznjuk, T. (2021). *Cyfrovi instrumenty dlja onlajn i oflajn navchannja: navchal'no-metodychnyj posibnyk* [Digital tools for online and offline learning: a textbook]. Ivano-Frankiv's'k: Prykarpats'kyj nacional'nyj universytet imeni Vasylja Stefanyka [in Ukrainian].

5. Stativka, O., Chagrak, N., & Zhumbej, M. (2021). Metody dystancijnogo navchannja inozemnyh mov studentiv ZVO [methods of distance learning of foreign languages of students in higher education institutions]. *Aktual'ni pytannja gumanitarnyh nauk – Current issues of the humanities*, 39 (3), 210-217 [in Ukrainian].

6. Tarnopol's'kyj, B., Chernjak, N., & Storozhuk, S. (2017). Vykladannja anglijs'koju movoju dyscyplin gumanitarnogo cyklu jak vyd anglomovnoho zanurenja na molodshyh kursah nemovnyh vyshiv [Teaching English disciplines of the humanities as a type of English immersion in junior courses of non-language universities]. *Visnyk universytetu imeni Al'freda Nobelja. Serija “Pedagogika i psihologija” – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 2 (14), 204-210 [in Ukrainian].

7. Shargun, T. O., Bushko, G. O., & Mosina, Ju. S. (2020). Suchasni aspekty vykladannja anglijs'koi movy v tehnicnyh zakladah vyshhoi osvity [Modern aspects of teaching English in technical institutions of higher education]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnij shkolah – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 70 (1), 1-15 [in Ukrainian].

8. Sichkareno, K. O. (2018). Rozvytok cyfrovych osvitnih platform ta poshyrennja cyfrovych kompetencij v osviti [Development of digital educational platforms and the spread of digital competencies in education]. *Efektivna ekonomika – Effective economy*, 12. Retrieved from economy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/117.pdf. [in Ukrainian].
9. Cvjah, L. V., Jakovenko, N. V., D'omkin, O. L., Karas'ova, L. A. (2020). Vykorystannja elektronnoi' platformy Moodle u procesi navchannja inozemnoi' movy zdobuvachiv vyshhoi' osvity [Use of the Moodle electronic platform in teaching a foreign language to higher education institutions students], *Molodyj vchenyj. Serija: Pedagogichni nauky – Young scientist. Series: Pedagogical sciences*, 6 (82), 135–139 [in Ukrainian].
10. Vojtovych, I. S., Trofymenko, Ju. S. (2019). Osoblyvosti vykorystannja Google Classroom dlja organizacii' dystancijnogo navchannja studentiv [Features of google classroom for the organization of distance learning of students]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija 2: Komp'juterno-orijentovani systemy navchannja – Scientific journal of NPU named after MP Драгоманова. Series 2: Computer-based learning systems*, 20 (27), 39-43 [in Ukrainian].
11. Romanjuk, S. M. (2016). Dystancijne navchannja inozemnoi' movy: porivnjal'nyj analiz suchasnyh platform ta onlajn-servisiv [Distance learning of a foreign language: a comparative analysis of modern platforms and online services], *Visnyk Dnipropetrovs'kogo universytetu imeni Al'freda Nobеля. Serija: Pedagogika i psihologija – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 318325 [in Ukrainian].

УДК: 37:347.191.11(73)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-431-443](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-431-443)

Литовченко Ірина Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, тел.: (096) 245-51-35, <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Лавриш Юліана Едуардівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», проспект Перемоги, 37, м. Київ, 03056, тел.: (096) 245-51-35, <https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>

Зеліковська Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вулиця Володимирська, 60, м. Київ, 01033, тел.: (044) 239-05-45, <https://orcid.org/0000-0002-6559-9101>

Яхно Тетяна Володимирівна викладач кафедри мовної підготовки, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, бульвар Тараса Шевченка, 13, м. Київ, 01601, тел.: (044) 454-49-90, <https://orcid.org/0000-0001-9882-8364>

СПЕЦИФІКА КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ КОРПОРАЦІЇ У США

Анотація. Перехід до економіки, що базується на знаннях, стає найважливішим викликом для України й спонукає до пошуку нових підходів до розвитку людських ресурсів як необхідної умови конкурентоздатності організацій і сталого економічного зростання суспільства в умовах глобалізації, інформатизації, інтеграції та інтернаціоналізації економіки, бізнесу та освіти, розбудови суспільства знань. Компанії розвинених країн світу розглядають корпоративну освіту як стратегічний інструмент досягнення корпоративної мети компанії та витрачають на навчання персоналу значні кошти, а уряди цих країн здійснюють державну підтримку розвитку корпоративної освіти. З огляду на це, виникає об'єктивна необхідність осмислення й творчого використання прогресивних ідей зарубіжного, зокрема, американського досвіду розбудови системи корпоративної освіти, як країни, яка досягла лідерських позицій у світовій економіці, інтенсивного розвитку та світового визнання ефективності

корпоративної освіти. Розгляд сутності й специфіки корпоративної освіти в контексті розвитку людських ресурсів корпорації зумовив аналіз основних понять: «корпорація», «економіка, що базується на знаннях», «людський капітал», «людські ресурси», «управління людськими ресурсами», «розвиток людських ресурсів», що дало змогу визначити й систематизувати зв'язки між ними. Чітке визначення базових термінів дослідження дає змогу запобігти термінологічній плутанині. Воно базується на ґрунтовному аналізі наукових джерел та ретельному доборі мовних засобів, які дають можливість встановити смислові зв'язки між одиницями, які його складають, запобігти неоднозначному тлумаченню їх, знайти адекватні відповідники іншомовних понять у рідній мові.

Ключові слова: корпоративна освіта; корпорація; економіка, що базується на знаннях; людський капітал; людські ресурси; Сполучені Штати Америки.

Lytovchenko Iryna Mykolaivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of English for Specific Purposes № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", 37 Peremohy Ave, Kyiv, 03056, tel.: (096) 245-51-35, <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Lavrysh Yuliana Eduardivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of English for Specific Purposes № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", 37 Peremohy Ave., Kyiv, 03056, tel.: (096) 245-51-35, <https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>

Zelikovska Olena Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Mathematical Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 60 Volodymyrska St., Kyiv, 01033, tel.: (044) 239-05-45, <https://orcid.org/0000-0002-6559-9101>

Yakhno Tetyana Volodymyrivna Teacher of the Department of Language Training, O.O. Bogomolets National Medical University, 13 Taras Shevchenko Boule., Kyiv, 01601, tel.: (044) 454-49-90, <https://orcid.org/0000-0001-9882-8364>

SPECIFICS OF CORPORATE EDUCATION IN THE CONTEXT OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT OF CORPORATIONS IN THE USA

Abstract. The transition to a knowledge-based economy is becoming a major challenge for Ukraine and encourages the search for new approaches to human resource development as a prerequisite for competitiveness of organizations and sustainable economic growth in a globalized, informatized, integrated and internationalized economy, business and education, development of knowledge society. Companies in developed countries consider corporate education as a strategic tool to achieve the company's corporate goal and spend significant funds on employee training, and the governments of these countries provide state support for corporate

education. In view of this, there is a need to study and creatively use progressive ideas of foreign, particularly, American experience of building a corporate education system, since the US is a country that has achieved leadership in the world economy, intensive development and global recognition of corporate education. Consideration of the nature and specifics of corporate education in the context of human resource development of the corporation led to the analysis of the basic concepts: “corporation”, “knowledge-based economy”, “human capital”, “human resources”, “human resource management”, “human resource development”, which made it possible to identify and systematize the links between them. A clear definition of the basic terms of the study helps to avoid terminological confusion. It is based on a thorough analysis of scientific sources and careful selection of language tools that allow to establish semantic connections between the units that make it up, to prevent ambiguous interpretation, to find adequate equivalents of foreign terms in the native language.

Keywords: corporate education; corporation; knowledge-based economy; human capital; human resources; the United States of America.

Постановка проблеми. Перехід до економіки, що базується на знаннях, стає найважливішим викликом для України й спонукає до пошуку нових підходів до розвитку людських ресурсів як необхідної умови конкурентоздатності організацій і сталого економічного зростання суспільства в умовах глобалізації, інформатизації, інтеграції та інтернаціоналізації економіки, бізнесу та освіти, розбудови суспільства знань. На VI Міжнародній конференції ЮНЕСКО освіти дорослих було визнано головним інструментом розв’язання проблеми вдосконалення людських ресурсів (CONFINTEA VI, UNESCO, 2009). У цьому контексті особливого значення набуває корпоративна освіта як важлива складова освіти дорослих. За результатами досліджень, зарубіжні компанії розвинених країн світу розглядають корпоративну освіту як стратегічний інструмент досягнення корпоративної мети компанії та витрачають на навчання персоналу значні кошти, а уряди цих країн здійснюють державну підтримку розвитку корпоративної освіти [1].

Повільний перебіг економічних реформ, *недосконалість* нормативно-правової *базис*, брак фінансових можливостей компаній в умовах економічної кризи, недостатнє усвідомлення ролі й можливостей корпоративної освіти зумовлюють несистемний характер її розвитку в Україні. З огляду на це, виникає об’єктивна необхідність осмислення й творчого використання прогресивних ідей зарубіжного, зокрема, американського досвіду розбудови системи корпоративної освіти. Сполучені Штати Америки – це країна, яка досягла лідерських позицій у світовій економіці, інтенсивного розвитку та світового визнання ефективності корпоративної освіти, має найширшу мережу корпоративних університетів у світі, високий рівень конкурентоздатності й ефективності компаній, які здійснюють корпоративне навчання персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показало вивчення вітчизняної наукової літератури, українські науковці активно здійснюють порівняльно-педагогічні дослідження різних аспектів розвитку освіти за кордоном, зокрема, проблем підготовки педагогічного й виробничого персоналу [2-8].

Однак недостатньо вивченою є проблема визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження різних аспектів теорії і практики корпоративної освіти у США, яке дасть змогу систематизувати й охарактеризувати зв'язки між основними поняттями. Чітке визначення базових термінів дослідження, яке дасть змогу уникнути термінологічної плутанини, можливе лише на основі ґрунтовного аналізу наукових джерел та ретельного добору мовних засобів, які дають можливість чітко визначити межі понятійного апарату дослідження, встановити смислові зв'язки між одиницями, які його складають, запобігти неоднозначному тлумаченню їх, знайти адекватні відповідники іншомовних понять у рідній мові.

З огляду на це, **метою нашого дослідження** є термінологічний аналіз основних понять корпоративної освіти в контексті розвитку людських ресурсів корпорації у США.

Виклад основного матеріалу. Логічне структурування понять категоріального апарату, визначення основних та периферійних термінів, частоти вживання їх, уточнення та доповнення їхнього змісту дають змогу глибше осмислити й повніше проаналізувати досліджуване явище. Виявлення семантичних зв'язків та встановлення ієрархічної структури системи понять є важливим з точки зору Д. Чернілевського [9]. В. Стрельников [10] радить будувати семантичні поля, для чого пропонує «виявити серед розмаїття понять ті, які можна назвати основними, а також простежити, як між собою пов'язані основні й допоміжні поняття» (с. 17). Семантичними полями називають структуровані системи, які складаються з ядра та периферії. У ядрі містяться найважливіші слова, а на периферії – функціонально менш важливі [11].

У контексті дослідження розвитку людських ресурсів у США необхідно визначити поняття «корпорація» (від лат. corporatio – об'єднання). Воно належить до економічної сфери й тлумачиться в словниках як замкнена група осіб, об'єднана вузькофаховими, становими та іншими інтересами [12], об'єднання, товариство, союз (особливо на основі приватно-групових цехових інтересів) [13], велика компанія або група компаній, які діють спільно, як єдина організація [14]. В українському законодавстві це договірне об'єднання, створене на основі поєднання виробничих, наукових і комерційних інтересів підприємств, що об'єдналися, з делегуванням ними окремих повноважень централізованого регулювання діяльності кожного з учасників органам управління корпорації [15].

В американському законодавстві корпорація є юридичною особою і може бути позивачем або відповідачем у суді, може укласти контракти від свого імені, може мати приватну власність. Однією з принципових характеристик корпорації є обмежена відповідальність її акціонерів. Акціонери корпорації, як

правило, не несуть персональної відповідальності за зобов'язаннями та заборгованістю корпорації [16, С. 481].

Рональд Коломбо (R. Colombo) [17] виокремлює п'ять характерних рис корпорацій у США, які відрізняють їх від інших об'єднань та комерційних підприємств: обмежена відповідальність акціонерів; відносна легкість відчуження часток у статутному капіталі; усі ознаки юридичної особи; відокремлення засновників корпорації від органів управління; безстроковий термін існування.

Висловлюючись про суспільну значимість корпорацій, Джоел Бейкан (J. Bakan) [18] стверджує, що великі бізнесові корпорації, які є характерним і невід'ємним атрибутом сьогоденної ринкової економіки, за останні 150 років перетворилися з відносно незрозумілого явища на домінуючу економічну інституцію у світі. Тепер корпорації керують нашим життям. Вони визначають те, що ми їмо, що ми дивимося, у що ми вдягаємося, де ми працюємо, що ми робимо. Нас неминуче оточує їхня культура, іконографія та ідеологія.

П. Друкер (P. Drucker) [19] визначає відносини між корпорацією та суспільством у різних площинах. Зокрема, він зазначає, що, з погляду права, корпорація – це продукт, створений державою і в інтересах суспільства наділений правосуб'єктністю, юридичними правами та привілеями. З політичного погляду, корпорація – це інституція чи організоване товариство, яке повинно виконувати основні соціальні завдання. З погляду економіки, корпорація – це одиниця, у якій наші промислові ресурси організовані з метою ефективного виробництва. У якій би площині її не розглядали, велика корпорація – це інструмент і орган суспільства. Таким чином, суспільство повинно вимагати від корпорацій, щоб у процесі забезпечення своїх потреб у виживанні й функціонуванні вони виконували конкретні необхідні для суспільства економічні функції. Це мусить стати змістом їхнього існування.

Стівен Боттомлі (S. Bottomley) [20] наголошує на тому, що важливість корпорацій у сучасному суспільстві не обмежується сектором приватного бізнесу. Корпоративні форми організацій зараз досить поширені в некомерційній сфері, у тому числі серед громадських, релігійних, спортивних, освітніх, професійних, благодійних організацій.

Проведений нами аналіз наукових джерел показує, що у США термін «корпорація» використовується дуже широко і корпорацією може називатися будь-яка організація [21]. Тобто значення терміна «корпорація» виходить за межі чіткого юридичного визначення і вживається як синонім до понять «організація», «компанія», «фірма», «підприємство», «підприємницька структура». У цьому контексті ми також вважаємо за доцільне у своїй роботі дотримуватися такого тлумачення зазначених понять і вживати їх як взаємозамінні терміни, оскільки принципове значення мають не правові особливості функціонування цих суб'єктів економічної діяльності, а дослідження процесів навчання з метою забезпечення їхньої конкурентоспроможності.

Доречно зазначити, що в умовах формування нової економіки – економіки, заснованої на знаннях, – успішність функціонування корпорації, її

конкурентоспроможність усе більше залежать від створення й поширення знань, носієм яких є люди. Тому визначальним ресурсом сучасної корпорації є людські ресурси. Це потребує конкретизації таких понять, як «економіка, що базується на знаннях», «людський капітал», «людські ресурси», «управління людськими ресурсами», «розвиток людських ресурсів».

Наші розвідки переконують, що поняття «економіка, заснована на знаннях» (knowledge – based economy) досить широко використовується в сучасній науковій літературі. Воно тлумачиться як новий тип економіки, у якій знання стають головним фактором її розвитку, а виробництво знань – основним джерелом її зростання [22]; економіка, що поєднує в собі риси постіндустріальної, мережевої, інформаційної та інноваційної економік [23]; економіка, що створює, розповсюджує та використовує знання для прискорення свого зростання та підвищення конкурентоспроможності [24]; економіка, яка безпосередньо базується на виробництві, розподілі й використанні знань та інформації [25]. Звідси зрозуміло, що життєздатність та конкурентоспроможність сучасних корпорацій залежить від знань і людського капіталу, а відтак доречним є звернення до поняття «людський капітал».

Аналіз наукової літератури свідчить, що немає єдності у визначенні поняття «людський капітал». Так, Г. Беккер [26] розглядає його як сукупність природжених здібностей і набутих знань, навичок та мотивацій, використання яких сприяє збільшенню прибутків (на рівні індивіда, підприємства чи суспільства); за Т. Шульцом (Т. Schultz) [27], це сукупність знань і кваліфікацій, що виконують подвійну функцію – засобу виробництва і предмета тривалого використання; Г. Боуен (Н. Bowen) [28] розглядає його як систему набутих знань, навичок, мотивацій і енергії людини, які використовуються з метою виробництва товарів і послуг; С. Фішер наголошує на таких його важливих складових, як природні здібності, талант, освіта, набуті кваліфікації [29]; Фріц Мечлап (F. Machlup) [30] зосереджує увагу на важливості такого компонента, як удосконалення інтелектуальних та розумових здібностей людини, завдяки чому вона здатна продуктивніше працювати; Гассо Бартелс (Н. Bartels) [31] пропонує розглядати людський капітал як сукупність економічно важливих здібностей, знань, навичок, форм поведінки особистості, що застосовуються у її практичній діяльності.

Проте теорія людського капіталу широко не застосовується в практиці через складність визначення «інвентарної вартості» окремого працівника, оскільки продуктивність людини визначається не так затратами на навчання, як її природними здібностями. Отже, саме природні здібності розглядають як стартовий людський ресурс, який може бути значно збільшений завдяки інвестиціям у навчання й виховання. Проте, безумовно, теорія людського капіталу мала велике значення в процесі формулювання ідеї про цінність людських ресурсів в організації [32, С. 17]. Саме тому в 70 – 80-х роках ХХ ст. в американському менеджменті виникли й усталилися терміни «людські ресурси» («human resources») та «управління людськими ресурсами» («human resource

management»)). Вони також стали витіснити терміни «персонал» і «управління персоналом». Категоріальний статус зазначених понять досі залишається остаточно не визначеним.

Серед учених, що наприкінці 1960-х років уперше заговорили про розвиток людських ресурсів, був Леонард Недлер (L. Nadler) [33], який розумів його як низку організованих дій, спрямованих на зміну професійної поведінки. Якщо на початку завданням системи розвитку людських ресурсів вважали лише навчання персоналу, то згодом його стали пов'язувати зі стратегією розвитку організації, а саме зі стратегічним управлінням навчанням працівників, яке забезпечує максимальне використання їхніх знань, навичок та досвіду для реалізації мети організації [34, С. 17]. Зазначимо, що термін «розвиток людських ресурсів» використовується переважно в країнах західного світу, зокрема в Європі та США, і дотепер серед учених немає узгодженої думки щодо його тлумачення.

Наші розвідки свідчать, що дослідники розуміють «людські ресурси» як сукупність трудових, інтелектуальних, творчих, підприємницьких здібностей і моральних якостей працівників, раціональне формування, використання й розвиток яких забезпечує ефективність і конкурентоспроможність організації в ринковому середовищі [35]. Тобто поняття «людські ресурси» наголошує на ролі та значенні людини в корпорації, необхідності пошуку ефективних шляхів управління людьми та їхнім розвитком.

Вважаємо за доцільне розглянути значення поняття «розвиток людських ресурсів» (Human resource development – HRD), у яке різні вчені в різні часи вкладали різний зміст. Уперше поняття «розвиток людських ресурсів» було вжито Фредеріком Гарбісоном та Чарльзом Маєрсом (F. Harbison, C. Myers) [36], які розуміли його як «процес накопичення знань, набуття навичок та здібностей усіма людьми в суспільстві. З погляду економіки, його можна описати як накопичення людського капіталу та ефективне інвестування його в розвиток економіки. З політичного погляду, розвиток людських ресурсів забезпечує підготовку людей для участі в політичних процесах як громадян демократичного суспільства. У суспільній та культурній площині розвиток людських ресурсів покликаний допомагати людям жити повнішим, багатшим життям... Коротше кажучи, процес розвитку людських ресурсів відчиняє двері модернізації» (с. 2).

Поступово зміст цього поняття модифікується й набуває нового наповнення, обов'язково долучаючи аспект розвитку організації. Сучасне розуміння цього поняття, з нашого погляду, найбільш усебічно й ґрунтовно висвітлено у визначенні Боба Гамліна та Джима Стюарта (B. Hamlin, J. Stewart) [37], відповідно до якого «розвиток людських ресурсів охоплює сплановану діяльність, процеси та/або заходи, які ставлять за мету покращувати організаційне й індивідуальне навчання, розвивати людський потенціал, підвищувати або максимізувати ефективність та продуктивність на всіх рівнях: індивідуумів, груп/команд та/або організації, забезпечувати ефективні, корисні особистісні чи організаційні поведінкові зміни та вдосконалення всередині й за

межами організацій приватного сектора (прибуткових), публічних/урядових чи громадських (неприбуткових) організацій, підприємств, установ або будь-якого іншого виду приватних, професійних, політичних, місцевих чи загальнонаціональних централізованих систем» (с. 213).

У цілому вчені досі не прийшли до єдиного розуміння поняття «розвиток людських ресурсів» і того, який зміст слід у нього вкладати. Аналіз наявних дефініцій, здійснений Б. Гамліном та Д. Стюартом (В. Hamlin, J. Stewart) [37, С. 213], свідчить про те, що перед системою розвитку людських ресурсів постають чотири основні завдання:

- підвищення ефективності й продуктивності індивідуумів та груп;
- підвищення ефективності й продуктивності організації;
- розвиток знань, навичок та компетентностей;
- активізація потенціалу людини та сприяння особистісному розвитку.

Як стверджує Джон Уілсон (J. Wilson) [38], розвиток людських ресурсів – це міждисциплінарна сфера, яка охоплює планування й розвиток кар'єри (career planning and development), управління змінами, розвиток лідерства, удосконалення управління підприємством, розвиток організації, підвищення продуктивності, особистісний розвиток, технічну підготовку, професійний розвиток, професійну освіту й підготовку (с. 9).

З нашого погляду, важливим є розуміння того, що розвиток людських ресурсів відбувається на кількох взаємопов'язаних рівнях. Так, Р. Пейс, П. Сміт і Г. Мілз (R. Pace, P. Smith, G. Mills) [39] розглядають його як розвиток індивідуумів, розвиток кар'єрних можливостей та розвиток організації заради досягнення максимальної продуктивності, якості, можливостей для членів організації в процесі їхньої роботи над досягненням завдань організації.

Розвиток людських ресурсів безпосередньо пов'язаний з управлінням людськими ресурсами, основними завданнями якого, за Ангелою Бейрон та Майклом Армстронгом (A. Baron, M. Armstrong, С. 21–22) [40], є: визначення впливу людей на бізнес та їхній внесок у біржову вартість акцій; демонстрування того, що людські ресурси мають цінність, яка може бути виражена в грошовому еквіваленті, наприклад, за допомогою обчислення прибутку від капіталовкладень; забезпечення керівництва людськими ресурсами та стратегією підприємства; забезпечення діагностичними та прогностичними даними, що можуть сприяти підвищенню ефективності управління людьми в організації.

Звернімо увагу, що концепція управління людськими ресурсами обґрунтовує економічну доцільність капіталовкладень у неперервне професійне навчання персоналу корпорації, створення сприятливих умов для прояву їхніх здібностей і можливостей. Разом із тим мета управління людськими ресурсами в корпорації – гармонійне поєднання стратегії корпорації з її людськими ресурсами, кваліфікацією працівників, їхнім потенціалом. Це означає, що

працівники стають предметом корпоративної стратегії, а їхнє навчання та розвиток розглядають як інвестиції корпорації у своє майбутнє.

Щоб стати успішною, компанія повинна будувати систему розвитку людських ресурсів таким чином, щоб вона могла забезпечити максимальну підтримку навчання. М. Армстронг [41] має рацію, наголошуючи на тому, що важливим завданням у напрямі розвитку людських ресурсів є створення організації, що навчається, яка забезпечує розвиток, навчання, удосконалення професійних умінь та навичок персоналу з метою підвищення організаційної, командної й індивідуальної ефективності корпорації (с. 275). Відтак успішними й конкурентоспроможними можуть бути лише ті корпорації, які трансформувалися в організації, що навчаються.

Висновки. Отже, розгляд нами сутності й специфіки корпоративної освіти в контексті розвитку людських ресурсів корпорації зумовив аналіз основних понять: «корпорація», «економіка, що базується на знаннях», «людський капітал», «людські ресурси», «управління людськими ресурсами», «розвиток людських ресурсів», що дало змогу визначити й систематизувати зв'язки між ними. Чітке визначення базових термінів дослідження дає змогу запобігти термінологічній плутанині. Воно базується на ґрунтовному аналізі наукових джерел та ретельному доборі мовних засобів, які дають можливість встановити смислові зв'язки між одиницями, які його складають, запобігти неоднозначному тлумаченню їх, знайти адекватні відповідники іншомовних понять у рідній мові.

Література:

1. Gallie D. Employment regimes and the quality of work / D. Gallie. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 304 p.
2. Авшенюк Н. Механізми фінансування підвищення кваліфікації педагогічного персоналу у розвинених англomовних країнах / Н. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2017. – №1. – С. 112-114.
3. Заболотна О. Аналіз ринкових можливостей і потенціалу інноваційного розвитку організації на базі екологічних інновацій / О. Заболотна // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №6. – С. 35-38.
4. Литовченко І. Філософські засади корпоративної освіти як складової освіти дорослих США / І. Литовченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – №4(26). – С. 44-48.
5. Литовченко І. М. Корпоративна освіта як вимога глобалізованої економіки: на прикладі США / І. М. Литовченко, О.О. Зеліковська // Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія. – № 10 (4). – 2019. – С. 124-130.
6. Mukan N. The analysis of Canadian lifelong education development / N. Mukan, O. Barabash, M. Busko // Comparative Professional Pedagogy. – 2014. – №4(4). – P. 27-32.
7. Огієнко О. Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід / О. Огієнко, О. Чугай. – Київ: Центр учбової літератури, 2017. – 224 с.
8. Сбруєва А. Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз / А. Сбруєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – №6(50). – С. 448-461.
9. Чернілевський Д. Методологія наукової діяльності / Д. Чернілевський. – Київ: ун-т «Україна», 2010. – 484 с.
10. Стрельников В. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи (підготовка бакалаврів економіки) / В. Стрельников. – Полтава: РВУ ПУСКУ, 2005. – 335 с.

11. Привалова, И. Интеркультура и вербальный знак (лингво-когнитивные основы межкультурной коммуникации) / И. Привалова. – Москва: Гнозис, 2005. – 472 с.
12. Словник української мови /Н. Васильєва, М. Друченко, В. Дудко, (ред.). – Т. 4. – Київ: Наукова думка, 1973. – 840 с.
13. Лёхин, И. Словарь иностранных слов / И. Лёхин, Ф.Петров. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – 856 с.
14. Summers, D Longman dictionary of contemporary English: The living dictionary. / D. Summers. – Harlow: Pearson Education Limited, 2008. – 922 p.
15. Господарський кодекс України: за станом на 31 жовтня 2016 р. Офіційний вісник України, 2016. – 11. – 303.
16. Бернхем, В. Вступ до права та правової системи США / В. Бернхем; пер. з англ. – Київ: Україна, 1999. – 542 с.
17. Colombo, R. J. The First Amendment and the business corporation / R. J. Colombo. – New York: Oxford University Press, 2015. – 236 p.
18. Bakan, J. The corporation: The pathological pursuit of profit and power / J. Bakan. – New York, NY: Free Press, 2004. – 240 p.
19. Drucker P. F. Concept of the corporation / P. F. Drucker. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2017. – 329 p.
20. Bottomley, S. Constitutional corporation: Rethinking corporate governance / S. Bottomley. – Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate, 2007. – 200 p.
21. Ackoff, R. L. Re-creating the corporation: a design of organizations for the 21st century / R. L. Ackoff. – Auckland, New Zealand: Viking, 1999. – 352 p.
22. Neef D. The knowledge economy / D. Neef. – Boston: Butterworth-Heinemann, 1998. – 278 p.
23. Яковенко, Л. Інноваційний характер економіки знань / Л. Яковенко // Вісник Полтавської державної аграрної академії. – 2010. – №2. – С. 141-146.
24. Пудовина А. Современные тенденции формирования «экономики знаний» корпорации./ А. Пудовина // Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом. – 2014. – №11. – С. 24-29.
25. Organisation for Economic Cooperation and Development. (1996). The knowledge-based economy. – Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. – 45 p.
26. Беккер Г. Человеческий капитал. Воздействие на заработки инвестиций в человеческий капитал / Г. Беккер // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 1993. – №11. – С. 115-116.
27. Schultz, T. W. Investment in human capital: the role of education and research / T. W. Schultz. – New York: Free Press, 1971. – 272 p.
28. Bowen, H. R. Investment in Human Capital and economic growth: perspectives on economic growth / Bowen, H. R. – New York: Greenwood, 1968. – 165 p.
29. Экономика / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи; пер. со 2-го англ. изд. – Москва: Дело, 1995. – 864 с.
30. Machlup, F. Knowledge: its creation, distribution and economic significance, Volume III: The economics of information and human capital / F. Machlup. – Princeton: Princeton University Press, 2016. – 666 p.
31. Bartels H. Die Struktur und die Bestimmungsgründe der Humankapitalbildung in der Landwirtschaft / von Hasso Bartels. – Kiel.: Wiss.-Verl. Vauk, 1999. – 330 p.
32. Денисова А. Новые горизонты HR-менеджмента в экономике знаний / А. Денисова// Управление персоналом. – 2006. – №11. – С. 31-34.
33. Nadler L. Developing human resources / L. Nadler. – Houston, Tex.: Gulf Pub. Co., 1970. – 272 p.
34. Garavan T. N. Strategic Human Resource Development / T. N. Garavan // European Industrial Training. – 1991. – №15(1). – P. 17-30.

35. Лукиных Т. Человеческие ресурсы в условиях информационной экономики / Т. Лукиных // Открытый междисциплинарный электронный журнал «Гуманитарная информатика». – 2005. URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk.htm>
36. Harbison F. Education, manpower and economic development: strategies of human resource development / F. Harbison, C.A. Myers. – New York: McGraw-Hill, 1964. – 229 p.
37. Hamlin B. What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain / B. Hamlin, J. Stewart // European Industrial Training. – 2011. – №35(3). – P. 199-220.
38. Wilson J. P. International human resource development: learning, education and training for individuals and organizations / J. P. Wilson. – London; Philadelphia, PA; New Delhi: Kogan Page, 2012. – 536 p.
39. Human resource development : The field / R. W. Pace, P. C. Smith, G. E. Mills. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall., 1991. – 253 p.
40. Baron A. Human Capital Management: Achieving added value through people / A. Baron, M. Armstrong. – London, UK: Kogan Page, 2007. – 240 p.
41. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами / М. Армстронг; пер. с англ. – Москва: Инфра-М, 2002. – 328 с.

References:

1. Gallie, D. (2007). *Employment regimes and the quality of work*. Oxford: Oxford University Press.
2. Avsheniuk, N. (2017). Mekhanizmy finansuvannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnoho personalu u rozvynenykh anhlomovnykh krainakh [Mechanisms for financing the training of teachers in developed English-speaking countries.]. *Porivnialna profesiina pedahohika – Comparative professional pedagogy*, 1, 112–114 [in Ukrainian].
3. Zabolotna, O. (2012). Transdystyplinarnist yak stratehiia praktychnoi realizatsii zasad alternatyvnoi osvity [Transdisciplinarity as a strategy for the practical implementation of the principles of alternative education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Research Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Series "Psychology and Pedagogy Research"*, 6, 35–38 [in Ukrainian].
4. Lytovchenko, I., (2015e). Filosofski zasady korporativnoi osvity yak skladovoi osvity doroslykh SShA [Philosophical principles of corporate education as a component of adult education in the United States.]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative and pedagogical studies*, 4(26), 44–48 [in Ukrainian].
5. Lytovchenko, I., & Zelikovska, O. (2019). Korporativna osvita yak vymoha hlobalizovanoi ekonomiky: na prykladi SShA [Corporate education as requirement of globalized economy: the example of the USA]. *Humanitarni studii: pedahohika, psykholohiia, filosofiia. – Humanities: pedagogy, psychology, philosophy*, 10 (4), 124–130 [in Ukrainian].
6. Mukan, N., Barabash, O., & Busko, M. (2014). The analysis of Canadian lifelong education development. *Comparative Professional Pedagogy*, 4(4), 27–32.
7. Ohiienko, O., & Chuhai, O. (2017). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u haluzi osvity doroslykh: amerykanskyi dosvid [Professional training in adult education: the American experience]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
8. Sbruieva, A. (2015). Tendentsii transformatsii misii universytetu: porivnialno-pedahohichniy analiz [Trends in the transformation of the university mission: a comparative pedagogical analysis]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 448–461 [in Ukrainian].
9. Chernilevskyi, D. (2010). *Metodolohiia naukovoii diialnosti [Methodology of scientific activity]*. Kyiv: universytet «Ukraina» [in Ukrainian].
10. Strelnikov, V. (2005). *Teoretychni zasady proektuvannia profesiino-orientovanoi dydaktychnoi systemy (pidhotovka bakalavriv ekonomiky) [Theoretical background of designing a*

professionally-oriented didactic system (training of bachelors in Economics]. Poltava: RVU Poltavskyi universytet spozhyvchoi kooperatsii Ukrainy [in Ukrainian].

11. Privalova, I. (2005). *Interkul'tura i verbal'nyy znak (lingvo-kognitivnyye osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii)* [Interculture and verbal sign (linguo-cognitive foundations of intercultural communication)]. Moskva: Gnozis [in Russian].

12. Vasylieva, N., Druchenko, M., & Dudko, V. (Ред.). (1973). *Slovyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language] (T. 4.). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

13. Lyokhin, I., Petrov, F. (1955). *Slovar' inostrannykh slov* [Dictionary of foreign words]. Moskva: Gosudarstvennoye izdatel'stvo inostrannykh i natsional'nykh slovarey [in Russian].

14. Summers, D. (2008). *Longman dictionary of contemporary English: The living dictionary*. Harlow: Pearson Education Limited.

15. Hospodarskyi kodeks Ukrainy: za stanom na 31 zhovtnia 2016 r. [Economic Code of Ukraine: as of October 31, 2016]. (2016) *Ofitsiyni visnyk Ukrainy – Official Bulletin of Ukraine*. 11, 303 [in Ukrainian].

16. Burnham, W. (1999). *Vstup do prava ta pravovoyi systemy SSHA* [Introduction to the Law and Legal System of the United States] (translated from English). Kyiv: Ukrayina [in Ukrainian].

17. Colombo, R. J. (2015). *The First Amendment and the business corporation*. New York: Oxford University Press.

18. Bakan, J. (2004). *The corporation: The pathological pursuit of profit and power*. New York, NY: Free Press.

19. Drucker, P. F. (2017). *Concept of the corporation*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.

20. Bottomley, S. (2007). *Constitutional corporation: Rethinking corporate governance*. Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate.

21. Ackoff, R. L. (1999). *Re-creating the corporation: a design of organizations for the 21st century*. Auckland, New Zealand: Viking.

22. Neef, D. (1998). *The knowledge economy*. Boston: Butterworth-Heinemann.

23. Yakovenko, L. (2010). Інноваційний характер економіки знань. *Visnyk Poltavs'koyi derzhavnoyi ahrarnoyi akademii – Bulletin of the Poltava State Agrarian Academy*, 2, 141–146 [in Ukrainian].

24. Pudovina, A. (2014). Sovremennyye tendentsii formirovaniya «ekonomiki znaniy» korporatsii [Modern trends in the formation of the "knowledge economy" of the corporation]. *Problemy ekonomiki i upravleniya neftegazovym kompleksom – Problems of economics and management of the oil and gas complex*, 11, 24–29 [in Russian].

25. Organisation for Economic Cooperation and Development. (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

26. Becker, G. (1993). Chelovecheskiy kapital. Vozdeystviye na zarabotki investitsiy v chelovecheskiy kapital [Human capital. Impact on earnings of investment in human capital]. *SSHA: ekonomika, politika, ideologiya – USA: economy, politics, ideology*, 11, 115–116 [in Russian].

27. Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and research*. New York: Free Press.

28. Bowen, H. R. (1968). *Investment in Human Capital and economic growth: perspectives on economic growth*. New York: Greenwood.

29. Fischer, S., Dornbusch, R., & Schmalenzi, R. (1995). *Ekonomika [Economy]* (translated from 2d English edition). Moskva: Delo [in Russian].

30. Machlup, F. (2016). *Knowledge: its creation, distribution and economic significance, Volume III: The economics of information and human capital*. Princeton: Princeton University Press.

31. Bartels, H. (1999). *Die Struktur xind die Bestirnmundsgrunde der Humankapitalsbildung in der Landwirtschaft*. Kiel.: Wiss.-Verl. Vauk.

32. Denisova, A. (2006). Novyye gorizonty HR-menedzhmenta v ekonomike znaniy [New horizons of HR management in the knowledge economy]. *Upravleniye personalom – Personnel Management*, 11, 31–34 [in Russian].

33. Nadler, L. (1970). *Developing human resources*. Houston, Tex.: Gulf Pub. Co.
34. Garavan, T. N. (1991). Strategic Human Resource Development. *European Industrial Training*, 15 (1), 17–30.
35. Lukinykh, T. (2005). Chelovecheskiye resursy v usloviyakh informatsionnoy ekonomiki [Human resources in the information economy]. *Otkrytyy mezhdistsiplinarnyy elektronnyy zhurnal «Gumanitarnaya informatika» – Open interdisciplinary electronic journal "Humanitarian Informatics"*. URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk.htm> [in Russian].
36. Harbison, F., Myers, C.A. (1964). *Education, manpower and economic development: strategies of human resource development*. New York: McGraw-Hill.
37. Hamlin, B., Stewart, J. (2011). What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *European Industrial Training*, 35 (3), 199–220.
38. Wilson, J. P. (2012). *International human resource development: learning, education and training for individuals and organizations*. London; Philadelphia, PA; New Delhi: Kogan Page.
39. Pace, R. W., Smith, P. C., & Mills, G. E. (1991). *Human resource development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
40. Baron, A., & Armstrong, M. (2007). *Human Capital Management: Achieving added value through people*. London, UK: Kogan Page.
41. Armstrong, M. (2002). *Strategicheskoye upravleniye chelovecheskimi resursami [Strategic Human Resource Management]* (translated from English). Moskva: Infra-M [in Russian].

УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-444-455](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-444-455)

Максимова Ольга Павлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовних і гуманітарних дисциплін, кафедра мовних і гуманітарних дисциплін № 2, Донецький національний медичний університет, вул. Велика Перспективна 1, м. Кропивницький, 25000, тел.: (067) 520-14-88, <https://orcid.org/0000-0001-8997-4394>

Апалат Ганна Павлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов та методик їхнього навчання, кафедра германських мов та методик їхнього навчання, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка 1, м. Кропивницький, 25006, тел.: (095) 386-03-62, <https://orcid.org/0000-0003-1464-7174>

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Анотація. Компетентність у письмі є одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності. В сучасній методиці письмо розглядається не лише як засіб навчання, але й як засіб і спосіб спілкування, пізнання та творчості. Підхід до писемного мовлення як до допоміжного засобу навчання іноземної мови зумовив недостатню кількість практичних завдань на кожному етапі навчання комунікативного письма у шкільних підручниках та навчальних посібниках, що й зумовило актуальність дослідження особливостей навчання писати листи в старшій школі.

Пропонують чотири підходи до навчання письма певного жанру на завершальному етапі навчання: текстовий, жанровий, процесуальний, інтегрований. Інтегрований підхід, який ми пропонуємо застосовувати для навчання письма, поєднує риси вищезазначених трьох – навчання мовних засобів, ретельне опрацювання текстів-моделей; навчання письма, орієнтованого на адресата, урахування соціального контексту; навчання поетапного породження дискурсу. Для навчання писемного мовлення пропонують такі типи вправ: підготовчі (мовні й умовно-комунікативні) і комунікативні (мовленнєві) вправи.

Підсистема вправ для навчання написання листів різних жанрів має включати два етапи: підготовчий та мовленнєвий. Етап ознайомлення – ознайомлення учнів з позамовними стандартами написання офіційних та приватних листів. Етап навчання – застосовуються вправи для формування навичок побудови текстів листів. Комунікативний етап – учні продукують тексти власних листів.

Навчання писемної діяльності в старшій школі має на меті розвиток комунікативного письма. На даному етапі учні старших класів виконують завдання: написати лист знайомій людині (за поданою ситуацією). Для навчання написання листа застосовується підсистема вправ, що включає етап

ознайомлення, етап навчання та комунікативний етап. Обізнаність учнів у характерних рисах листів є ключовою у формуванні писемної компетенції.

Ключові слова: писемна компетентність, комунікативне письмо, мовні вправи, умовно-комунікативні вправи, комунікативні вправи.

Maksymova Olga Pavlivna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Languages and Humanities, Department of Languages and Humanities #2, Donetsk National Medical University, Velyka Perspektyvna St., 1, Kropyvnytskyi, 25000, tel.: (067) 520-14-88, <https://orcid.org/0000-0001-8997-4394>

Apalat Hanna Pavlivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Languages and Teaching Methodology, Department of Germanic Languages and Teaching Methodology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Shevchenka St., 1, Kropyvnytskyi, 25006, tel.: (095) 386-03-62, <https://orcid.org/0000-0003-1464-7174>

WRITING COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGH SCHOOL

Abstract. Writing competence is an important component of foreign communicative competence. Modern teaching techniques views writing not only as teaching tool but as communication, learning and creativity tool as well. Writing viewed as instrumental tool for teaching foreign language resulted in the lack of practical activities in text books and manuals at each stage of learning communicative writing, in its turn it determined the problem statement of letter writing in high school.

Four approaches are brought forward as for teaching writing of a definite text type at the final stage of studying, namely text, genre, procedural and integrated approaches. The integrated approach which combines the features of the other methods is put forward to teach writing. It comprises teaching language means, thorough study of text models, reader-oriented writing, social oriented writing and discourse production teaching. Preparatory and communicative exercises are offered. The exercise complex for writing of letters of different genres should include two phases: preparatory and communicative. Introductory phase comprises introduction of social standards of formal and informal letter writing. The phase of consolidation involves activities aimed at letters structure studying. The students produce their own letters at the communicative stage.

Writing teaching in high school is aimed at the development of communicative writing. At this period the students are assigned to write a letter to a person they know (according to the situation given). To teach letter writing the complex of exercises includes the introduction, training and communicative stages. It is essential that students should be aware of peculiar features of letter writing to develop writing competence.

Keywords: writing competence, communicative writing, language use activities, communicative activities.

Постановка проблеми. Компетентність у письмі є одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Значення писемного мовлення у світовій методичній науці зросло в середині 80-х років XX століття спочатку в методиці навчання рідних мов, потім – іноземних. Це зумовлено змінами в суспільстві, засобах масової комунікації. З появою комп'ютера, телефаксу та електронної пошти писемне мовлення стало актуальним засобом спілкування людства. Писемне мовлення є ефективним засобом поглибленого вивчення іноземної мови в умовах відсутності іншомовного середовища; особливості процесу породження писемного мовлення допомагають розвивати відчуття мови в учнів; письмо – один з найважливіших каналів пізнання іноземної культури; використання письма на заняттях з іноземної мови має свої методичні переваги, оскільки реально підвищує результат запам'ятовування при закріпленні лексичних та граматичних навичок. Письмо підтримує процес навчання аудіювання, говоріння та читання, дозволяє залучати до роботи одночасно всіх учнів класу і здійснювати індивідуальний контроль їх навичок та умінь, вчить самоконтролю і самокорекції. В сучасній методиці письмо розглядається не лише як засіб навчання, але й як засіб і спосіб спілкування, пізнання та творчості

Розвиток умінь висловлювати думку в писемній формі є завершальним етапом у роботі над письмом. Найбільш розповсюдженою навчальною формою на цьому етапі вважається твір, який може бути у вигляді опису, розповіді, пояснення, міркування [1, с. 213].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання писемного мовлення розглядали вітчизняні та іноземні науковці які займалися проблемами навчання рідної та іноземної мов. До їх числа можна впевнено віднести таких вчених-лінгвістів як Д. Аткинсон (D. Atkinson), В. Еванс (V. Evans), А. Херінг (A. Hering), Кр. Сейферт (Ch. Seiffert), Б. Сассер (B. Susser), К.Дж. Топінг (K.J. Topping), А. Ярроу (A. Yarrow).

Було висвітлені такі питання, як інтерактивне навчання писемного мовлення (Ю.В. Колядич [2], Г.Ф. Кривчикова [3]); використання “діалого-журналу” (Т.В. Глазунова [4]); електронного підручника (Т.М. Каменєва [5]); комп'ютерних технологій (О.О. Москалець [6], навчання письма англійською мовою як другою іноземною (І.М. Мельник [7]); використання проектних технологій для навчання письма (С.Д. Сторожук [8]).

Письмо та писемна комунікація раніше розглядалось, як правило, в методиках вивчення іноземних мов як метод навчання, а отже писемна комунікація не була ціллю навчання іноземних мов.

Підхід до писемного мовлення як до допоміжного засобу навчання іноземної мови зумовив недостатню кількість практичних завдань на кожному етапі навчання комунікативного письма у шкільних підручниках та навчальних посібниках, що й зумовило актуальність дослідження.

Мета статті – дослідження особливостей навчання писати листи в старшій школі

Виклад основного матеріалу. Письмо у широкому розумінні, або писемне мовлення, – специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає вміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки у письмовій формі [9; 10, с. 109]. Писемна компетентність є складовою іншомовної комунікативної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність визначається як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [11, с. 160].

Компетентність у писемному мовленні при написанні листа можливо визначити як здатність та готовність продукувати власне мовлення в жанрі особистий, напівофіційний та офіційний лист, дотримуючись його жанрово стилістичних, змістовних, лексико-граматичних та орфографічних норм.

Завершальний етап є найважливішим під час засвоєння школярами іноземної комунікації. У навчанні англійської мови чинними є такі стандарти:

- Державний стандарт початкової освіти (2019) [12];
- Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011) [13].

Стандарти визначають вимоги до освіченості учнів відповідно початкової, основної та старшої школи, гарантії держави у її досягненні.

Навчальна дисципліна “Іноземна мова” входить до освітньої галузі “Мова і література”. Змістове наповнення цієї галузі передбачає розвиток особистості учня, формування у нього комунікативної компетентності та загальне уявлення про мову як систему та літературу як вид мистецтва.

Головною метою навчання англійської мови, згідно з Держстандартом, є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням їхніх комунікативних умінь, сформованих на основі відповідних знань і навичок, розвиток умінь спілкуватися в усній та письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Державним стандартом визначається базовий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності на рівні B1 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003), документ, який спрямований на покращення вивчення, викладання, оцінювання та забезпечення ефективного спілкування між європейцями, які мають різні мови та культуру [14]. Базовий рівень є комунікативно достатнім і може слугувати надійною основою для подальшого удосконалення комунікативної компетентності. Державний освітній стандарт з іноземної мови є основою для укладання програм і підручників з англійської мови та визначення концепції навчання англійської мови.

Вивчення англійської мови в старшій школі здійснюється згідно Навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи [15].

Методисти пропонують чотири підходи до навчання письма певного жанру:

- текстовий;
- жанровий;
- процесуальний;
- інтегрований (дискурсивний).

За **текстовим** підходом [16, с. 220] передбачається ретельне опрацювання зразків письмових текстів і написання на їх основі власних текстів. Типовою для цього підходу є така послідовність дій: вивчення тексту-взірця, керована письмова практика, вільні письмові завдання, зворотній зв'язок, робота над помилками. Залежно від завдань окремо чи комплексно здійснюється смисловий, композиційний, мовний, стилістичний аналіз тексту.

Жанровий підхід орієнтований на навчання досягнення різних комунікативних цілей у власних письмових текстах через усвідомлення того, як ці цілі мають досягатися в продуктах різних жанрів [16, с. 221]. Основними характеристиками жанрового підходу є: навчання структур і граматичних особливостей жанру; усвідомлення соціального контексту, який оточує текст; три-етапне створення письмового продукту (імітація, групове обговорення, самостійне конструювання тексту).

Процесуальний підхід зосереджується на процесі створення тексту, його численних доопрацюваннях для досягнення відповідного комунікативного ефекту самим учнем та у співпраці з іншими учнями через коментування робіт один одного [16, с. 221]. Оскільки процесуальний підхід виник під впливом учення когнітивізму, навчання письма побудовано з урахуванням когнітивної переробки інформації та породження письмового висловлювання. Послідовність створення письмового продукту в контексті процесуального підходу передбачає: визначення адресату, постановлення мети, добір матеріалу, його аналіз та організація відповідно до визначеної мети, написання тексту, його критичне читання, редагування, написання кінцевого варіанту, перевірка тексту.

Дискурсивний чи **інтегрований** підхід [17, с. 246] поєднує риси вищеназваних трьох – навчання мовних засобів, ретельне опрацювання текстів-моделей; навчання письма, орієнтованого на адресата, урахування соціального контексту; навчання поетапного породження дискурсу. У нашому дослідженні ми застосовуємо інтегрований підхід.

Метою навчання писемного мовлення є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в типових ситуаціях. Для навчання писемного мовлення пропонують такі типи вправ:

- підготовчі (мовні й умовно-комунікативні);
- комунікативні (мовленнєві). Вони можуть бути репродуктивними, репродуктивно-продуктивними і продуктивними.

Підготовчі вправи використовують для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні та для розвитку вмінь логічного і послідовного

викладення думок. У цих вправах письмо є засобом навчання і вдосконалення граматичних і лексичних навичок і вмінь усного мовлення. До підготовчих вправ належать усі види мовних і умовно-мовленнєвих вправ, які виконують у письмовій формі.

Наприклад, для засвоєння мовного матеріалу виконують такі підготовчі вправи, як: зміна граматичної форми, добір лексичних одиниць, складання речень, об'єднання простих речень у складні, підстановка, трансформація, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Виконання комунікативних завдань в іншомовному писемному мовленні здійснюється за допомогою уявних навчально-мовленнєвих ситуацій, які потребують розв'язання нестандартних проблем і наближають навчальне спілкування до реальних умов. Під навчально-мовленнєвою ситуацією ми розуміємо запропоновані вчителем умови, необхідні для здійснення учнями мовленнєвої дії відповідно до поставленого комунікативного завдання. Зміст кожної навчально-мовленнєвої ситуації потребує чітко визначеного об'єкту спілкування та конкретного завдання.

Умовно-комунікативні вправи підготовчого етапу можуть включати такі вправи, як

1. *мозкова атака* (вчитель складає ряд тематично направлених питань, які можуть бути продемонстровані на дошці; кожен учень дає на них відповіді, а вчитель візуалізує їх на дошці для подальшого використання учнями);
2. *“clustering”* або *“mapping”* (звуження понять до стрижневих слів із даної теми та розширення понять від стрижневого слова) [18, с. 41];
3. *інтерв'ю* вважається одним із найпростіших способів акумулювання ідей, тому що учні старшого віку можуть брати інтерв'ю один у одного. Це забезпечує невимушену атмосферу в класі. На проведення відводиться п'ять хвилин, і на написання основних напрямків, здебільшого, п'ятнадцять хвилин. Потім написане учні читають вголос, обговорюють, вчителем корегує, а автор доопрацьовує. Цей прийом усуває появу помилок та допомагає студентам дізнатися більше один про одного;
4. *дебати* можуть посісти провідне місце серед підготовчих завдань. Згідно з думкою багатьох зарубіжних методистів, усне обговорення завжди має попереджати творче завдання. Воно створює необхідність проектувати зміст і структуру написання [19];
5. *усне обговорення* дає вчителю змогу з'ясувати, чи володіють студенти в достатній мірі лексичним запасом та потрібними мовними структурами, необхідними для вираження власних думок в писемній формі;
6. *групове обговорення* найбільш важливе для слабких учнів, оскільки надає їм ідеї та матеріали із запропонованої теми [19, с. 223];
7. *груповий твір* є гарним прикладом практики, коли клас стає майстернею, а учнів просять працювати малими групами над певним завданням. Взаємодія колективу та вклад кожного учасника є груповою творчістю [20].

Не звертаючи уваги на підбір підготовчих завдань, їх задачею є спонукати учнів під час продукування продукту задля написання подальших текстів. Витрачений на подібні діяльності час перекривається кращою якістю творчих доробків авторів-старшокласників.

Для розвитку писемного мовлення важливими є вправи та завдання на розвиток вмінь логічного і послідовного викладення думок та використання зв'язок. Підготовчі вправи для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок проводять на основі текстів для читання, серії тематичних ілюстрацій або з опорою на ситуацію. Вони можуть бути мовного і умовно-комунікативного характеру.

Мотиваційний етап включає два під-етапи:

- ознайомлення учнів з особливостями жанру;
- ознайомлення зі взірцем-моделлю.

Комунікативні вправи мають продуктивний характер і спрямовані на написання учнями творів, тобто власних письмових висловлювань за темою, на рівні тексту, без використання опор. Комунікативні письмові вправи виконують у середніх і старших класах, за винятком написання листа і листівки, до якого, згідно з програмою, залучають учнів з 3-го класу. Написання творів здійснюється у три етапи:

1. Підготовчий етап (етап планування) – учні збирають фактичний матеріал для твору, розробляють його план, продумують композицію.

2. Мовленнєвий етап (етап формулювання і оформлення задуму) – робота учнів пов'язана із добором слів, кліше, граматичних структур відповідно до змісту твору.

3. Етап контролю – учні перечитують написане, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію тощо

4. Етап аналізу – вчитель роздає роботи в класі, аналізує листи, виділяючи типові стилістичні, граматичні та лексичні помилки. Учні роблять роботу над помилками.

Відкрите завдання ЗНО передбачає вміння писати листи на запропоновану ситуацію, де кожна ситуація містить три підтеми. Таким чином, учні мають бути готові писати листи за темами, що запропоновані програмою ЗНО, що зумовлює мотивацію учнів стосовно цього виду комунікативної діяльності.

Розвиток писемної компетентності передбачає написання листів різних жанрів. Лист належить до практичного письма. Розрізняють офіційні, напівофіційні та особисті листи. Під час зовнішнього незалежного тестування з англійської мови пишуть особистий лист другу. Прикладом напівофіційного листа може бути лист редактору.

Види можливих офіційних листів:

- рекомендаційний лист англійською (letter of recommendation або reference letter);
- лист заява на англійській мові (letter of application);
- лист-скарга (letter of complaint);

- лист-привітання (letter of congratulation);
- лист-вибачення (letter of apology).

Особисті листи (informal letters) [21] зазвичай пишуть людям, яких добре знають (друзям, родичам тощо), про актуальні новини, особисті проблеми тощо. Під час написання особистого листа учні мають застосовувати неофіційний стиль, для якого характерна розмовна лексика, особистий тон, використання сталих виразів та словосполучень (e.g., *drop me a line*), використання фразових дієслів та скорочень. Зазвичай виділяють такі види неофіційних листів:

1. Неофіційні листи-запрошення (наприклад, запрошення приїхати до країни та міста того, хто пише, та зупинитися у нього вдома, запрошення взяти участь у якійсь урочистій події приватного характеру: весіллі, ювілеї тощо);
2. Листи-відповіді на запрошення (неофіційні);
3. Листи-обміну новинами (про себе, членів родини, спільних знайомих, події тощо);
4. Листи-вибачення (неофіційне вибачення – найчастіше за довге мовчання з поясненням його причин; у цьому випадку вибачення зазвичай сполучається з іншим жанром листа, наприклад, з листом-обміном новинами);
5. Поштові картки, інколи листи, з поздоровленнями, привітаннями тощо.
6. Листи-подяки (неофіційна подяка, наприклад, після гостювання в домі адресату, після званого обіду, після проведеного разом часу, подяки за поздоровлення тощо);
7. Листи-прохання дати пораду;
8. Листи з відповіддю на прохання дати пораду та наданням поради;
9. Листи з проханням надати допомогу в вирішенні того чи іншого питання;
10. Листи з відповіддю на прохання надати допомогу в вирішенні того чи іншого питання.

Підсистема вправ для навчання написання листів різних жанрів має включати два етапи: підготовчий та мовленнєвий.

Етап ознайомлення – вправи для вдосконалення навичок читання і розуміння текстів листів та ознайомлення учнів з позамовними стандартами написання офіційних та приватних листів: учні знаходять і розпізнають структурні елементи листів, їх коректне розташування.

Етап навчання – застосовуються вправи для формування навичок побудови текстів листів: учні вчаться репродукувати вступну та заключну частини листа, його основну частину, користуючись поданим логічним планом і мовленнєвими зразками, типовими для кожного жанру. Крім того, сюди входять вправи на розпізнавання засобів між фразового зв'язку та їх включення до тексту листа.

Комунікативний етап – включає вправи і завдання на розвиток умінь побудови текстів листів, певних жанрів: учні продукують тексти власних листів.

З метою покращення писемної компетентності як частини іншомовної комунікативної компетентності і зокрема підготовки до ЗНО учні старшої школи можуть писати листи в кінці кожного модуля за його лексико-

граматичним матеріалом (в якості тематичного контролю). В рамках повторення, листи потрібно писати за темами ЗНО, після повторення лексико-граматичного матеріалу вивчених тем.

Комплекс вправ і завдань, навчання писемного мовлення має включати підготовчі (мовні й умовно-комунікативні) та комунікативні (мовленнєві) вправи та містить підготовчий етап, етап навчання, комунікативний етап, етап контролю та аналізу.

На підготовчому етапі учні дізнаються про / згадують правила написання листа відповідного жанру, ознайомлюються зі зразками листів і кліше. На етапі навчання виконуються вправи на ідентифікацію виду листа, визначення жанрово-стилістичних ознак листа, його структурних та композиційних елементів, аналізуються засоби зв'язку та лексико-граматичні особливості листів певних типів.

Листи пишуться в аудиторії, або виносяться на домашнє завдання (комунікативний етап). Після виконання завдання з письма, вчитель аналізує листи, виділяючи типові стилістичні, граматичні та лексичні помилки та учні роблять роботу над помилками (етап аналізу).

Висновки. Навчання писемної діяльності в старшій школі має на меті розвиток комунікативного письма. На даному етапі учні старших класів виконують завдання: написати лист знайомій людині (за поданою ситуацією). Письмо – це ефективний засіб контролю іншомовних знань, умінь та навичок. Письмові контрольні роботи, застосовуються з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання, читання. Розвиток писемної компетентності передбачає написання листів різних жанрів. Для навчання написання листа застосовується підсистема вправ, що включає етап ознайомлення, етап навчання та комунікативний етап. Обізнаність учнів у характерних рисах листів є ключовою у формуванні писемної компетенції.

Література:

1. Чистякова А. Б. Система вправ при навчанні іноземної мови. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків, 2008. № 12. С. 208-214.
2. Колядич Ю. В. Інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення [Електронний ресурс]. 2018. Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/908269.pdf>
3. Кривчикова Г. Ф. Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей. Науково-методичний журнал "Іноземні мови". 2002. № 3. С. 17-20.
4. Глазунова Т. В. Види письмових висловлювань як об'єкт навчання. Науково-методичний журнал "Іноземні мови". 1997. № 1. С. 61-62.
5. Каменева Т. Н. Разработка электронного учебника как компонента информационного образовательного пространства [Электронный ресурс]. Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество». 2012. Режим доступа: <https://readera.org/14062411>
6. Москалец О. О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2009. 274 с.
7. Мельник І. М. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою як другою іноземною (перший рік навчання): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2001. 19 с.

8. Сторожук С. Д. Формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проєктних технологій: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Дніпро, 2020. 361 с.
9. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». 2002. № 1. С. 39-46.
11. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи»: збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Львів, 12-14 листопада 2012 р.): у 2 ч. / за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2012. – Ч. 2. – С. 158-160.
12. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
13. Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
14. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
15. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи. [Електронний ресурс]. Київ, 2017. Режим доступу: mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf
16. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник. К.: Інкос, 2006. 248 с.
17. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2012. 770 с.
18. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
19. Hubert M. D. The speaking-writing connection: integrating dialogue into a foreign language writing course. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2011. Vol. 8, No. 2. P. 170-183.
20. Teo A. SWELL: a writing method to help English language learners. *English teaching forum*. 2007. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/07-45-4-d.pdf
21. Види власних висловлювань на ЗНО з англійської мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/test/training/english/55354/>

References:

1. Chystiakova, A. B. (2008). Systema vprav pry navchanni inozemnoi movy [System of exercises in foreign language teaching]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladyakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University.– Ser.: Teaching languages at higher education institutions in modern times. Interdisciplinary relationships*, issue 12, pp. 208-214. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Koliadych, Yu. V. (2018). Interaktyvna orhanizatsiia protsesu navchannia anhliiskoho pysemnoho movlennia [Interactive organization of the English written lesson training process]. Retrieved from <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/908269.pdf> [in Ukrainian].

3. Krivchykova, G. F. (2002). Interaktyvne navchannia inshomovnoho pysemnoho movlennia studentiv movnykh spetsialnostei [Interactive teaching of writing in a foreign language to linguistic specialties' students]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal "Inozemni movy" – Scientific and methodical journal "Foreign languages"*, issue 3, pp. 17-20 [in Ukrainian].
4. Glazunova, T. V. (1997). Vydy pysmovykh vyslovliuvan yak ob'ekt navchannia [Types of written statements as a learning object]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal "Inozemni movy" – Scientific and methodical journal "Foreign languages"*, issue 1, pp. 61-62 [in Ukrainian].
5. Kameneva, T. N. (2012). Razrabotka ehlektronnogo uchebnika kak komponenta informatsionnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Development of an electronic textbook as a component of the information and education space]. *Mezhdunarodnyj ehlektronnyj zhurnal "Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo" – International online journal "Educational Technology & Society"*. Retrieved from <https://readera.org/14062411> [in Russian].
6. Moskalets, O. O. (2009). Navchannia studentiv-filolohiv pysma anhliiskoiu movoiu z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii [Teaching the students of language departments English writing with the help of computer technologies]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].
7. Melnyk, I. M. (2001). Navchannia studentiv-filolohiv pysma anhliiskoiu movoiu yak druhoiu inozemnoiu (pershyi rik navchannia) [Teaching the students of language departments English writing as a second foreign language (first-year studies)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].
8. Storozhuk, S. D. (2020). Formuvannia pysemnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy na osnovi proiektnykh tekhnolohii [Developing prospective English teachers' communicative competence in writing on the basis of project technologies]. *Candidate's thesis*. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].
9. Zimnyaya, I. A. (1991). Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at high school]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
10. Nikolaieva S. Yu. (2002). Suchasni pidkhody do vykladannia inozemnykh mov [Modern approaches to teaching foreign languages]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal "Inozemni movy" – Scientific and methodical journal "Foreign languages"*, issue 1, pp. 39-46 [in Ukrainian].
11. Bidiuk N. M. (2012). Komunikativna kompetentnist maibutnoho vchytelia filologa: zmist ta struktura [Communicative competence of the prospective teacher of philology: content and structure]. M.M. Koziara, N.H. Nychkalo (Eds.), *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy – Information and Communication Technologies in Modern Education: Experience, Problems, Prospects: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference (part 2)*, (pp. 158-160). Lviv: Lviv State University of Life Safety [in Ukrainian].
12. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 vid 21.02.2018 (u redaktsii Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy № 688 vid 24.07.2019 r.) – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 87 dated 21.02.2018 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 688 dated 24.07.2019)*. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
13. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [State Standard of Basic and Complete Secondary Education]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1392 vid 23.11.2011 – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392 dated 23.11.2011*. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
14. Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
15. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10-11 klasy [Foreign languages curricula for general educational institutions and specialized schools with advanced foreign languages learning, grades 10-11]. (2017). Retrieved from mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf [in Ukrainian].

16. Tarnopolskyi, O. B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navch. posibnyk* [Methods of teaching foreign language speech activity in a language higher education institution: textbook]. Kyiv: Inkos [in Ukrainian].
17. Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu* [Theoretical and methodological foundations of future teachers' self-study work organization on acquiring communicative competence in English]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].
18. Nikolaieva, S. Yu. (Eds.). (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: Pidruchnyk* [Methods of teaching foreign languages in secondary education institutions: textbook]. *Vyd. 2-e, vypr. i pererob. – 2nd ed., rev.* Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
19. Hubert, M. D. (2011). The speaking-writing connection: integrating dialogue into a foreign language writing course. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. (Vol. 8, No. 2), pp. 170-183 [in English].
20. Teo, A. (2007). SWELL: a writing method to help English language learners. *English teaching forum*. Retrieved from https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/07-45-4-d.pdf [in English].
21. Vydy vlasnykh vyslovliuvan na ZNO z anhliiskoi movy [Types of own statements at the External independent testing in English]. (2020). Retrieved from <https://osvita.ua/test/training/english/55354/> [in Ukrainian].

УДК 378.147:[37.011.3-051:78

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-456-464](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-456-464)

Мартинюк Любов Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Гагаріна, 47, м. Кам'янець-Подільський, 32300, <https://orcid.org/0000-0001-8400-6407>

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. Розмаїття музичної інформації, її вплив на величезну аудиторію висуває нові проблеми, зокрема, й проблему слухової діяльності особистості. Інноваційні тенденції сучасної мистецької освіти вимагають розробки ціннісних підходів до формування особистості музиканта-виконавця. Тиражування, репродукування музики у повсякденному житті засобами масової інформації, використання її як фону-емблеми для подачі інформації, зростання обсягу музичної інформації, яку людина повинна переробляти (сприймати, слухати), обумовлює те, що музика стає засобом специфічного інформаційного впливу на особистість. З усіх аспектів проблеми музично-виконавської діяльності в статті зацентровано увагу на музично-слуховій діяльності студентів – майбутніх викладачів музичного мистецтва, коли дефініція «слух» трактується як здібність до музичної активності та діяльності. Музично-слухова діяльність не є пасивно-споглядальним процесом. Результат її залежить від особливостей слухача і є адекватним музичному матеріалу. Інтонаційно-образна природа музики зумовлює як особливий характер її слухового сприйняття, так і специфіку шляхів пізнання її змісту за допомогою інтонаційно-образного осмислення музичної форми як процесу. Відтак процес розуміння музичного матеріалу, який складається з певної кількості музичних звуків, є організацією одиниць вищого порядку, коли відбувається диференціювання, аналіз музичних явищ у відповідних до контексту явищах і реалізації зв'язків, які створюють цей контекст.

У статті розглядаються особливості та шляхи активізації музично-слухової діяльності майбутніх педагогів, викладачів музичного мистецтва. Основна увага приділена виокремленню етапів музично-слухової діяльності студентів та рівнів розуміння ними музичного матеріалу; розкриваються особливості впливу музичної інформації у процесі виконавської діяльності; особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики; виокремлено рівні пізнання музичного матеріалу; висвітлено авторське бачення продуктивної методики формування музично-слухової діяльності, що полягає в інтеграції моделі музичного мислення, теорії розуміння як компоненту мислення.

Ключові слова: музично-слухова діяльність, особистість, музичне сприймання, уявлення, здібності, слух, мислення, творча уява, музична інформація, рівні пізнання, етапи, виконавська концепція, інтерпретація, аналітико-синтетичні операції.

Martyniuk Lyubov Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Musical Arts of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, Gagarina St., 47, Kamyanets-Podilsky, 32300, <https://orcid.org/0000-0001-8400-6407>

WAYS OF ACTIVATION OF MUSIC-HEARING ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

Abstract. The diversity of musical information, its impact on a huge audience raises new problems, including the problem of auditory activity of the individual. Innovative trends in modern art education require the development of value-based approaches to shaping the personality of the musician-performer. Reproduction, reproduction of music in everyday life by the media, its use as a background emblem for presenting information, increasing the amount of musical information that a person must process (perceive, listen), determines that music becomes a means of specific informational influence on the individual. From all aspects of the problem of musical performance, attention is focused on the musical and auditory activities of students - future teachers of music, where the concept of "hearing" is interpreted as the ability to musical activity and activity. Musical-auditory activity is not a passive-contemplative process. Its result depends on the characteristics of the listener and is adequate to the musical material. The intonational and figurative nature of music determines both the special nature of its auditory perception and the specifics of ways of knowing its content through intonational and figurative understanding of the musical form as a process. Thus, the process of understanding musical material (which consists of a certain number of musical sounds) is the organization of higher order units, when there is differentiation, analysis of musical phenomena in accordance with the context and the realization of connections that create this context.

The article considers the features and ways to enhance the musical and auditory activities of future teachers, teachers of music. The main attention is paid to the separation of stages of musical and auditory activities of students and their levels of understanding of musical material; the peculiarities of the influence of musical information in the process of performing activity are revealed; features of creative activity during listening to music; the levels of knowledge of musical material are singled out; the author's vision of a productive method of forming musical-auditory activity, which consists in the integration of the model of musical thinking, the theory of understanding as a component of thinking.

Keywords: musical-auditory activity, personality, musical perception, imagination, abilities, hearing, thinking, creative imagination, musical information, levels of knowledge, stages, performance concept, interpretation, analytical-synthetic operations.

Постановка проблеми. Новітні тенденції сучасної освіти вимагають розробки ціннісних підходів до формування особистості. Постійне тиражування, репродукування музики у повсякденному житті засобами масової інформації, використання її як фону-емблеми для подачі інформації, зростання обсягу музичної інформації, яку людина повинна переробляти (сприймати, слухати), обумовлює те, що музика стає засобом специфічного інформаційного ускладнюючого впливу на особистість. З усіх аспектів проблеми музично-виконавської діяльності ми зупинимося на музично-слуховій діяльності студентів – майбутніх педагогів-викладачів музичного мистецтва, де поняття «слух» розумітимемо як здібність до музичної активності та діяльності.

Професійна виконавська діяльність учителя музики є однією з найбільш багатофункціональних видів у загальній педагогічній практиці і представляє собою цілий комплекс взаємозв'язків та діалектичних суперечностей інтелектуальної, когнітивної, перцептивної і рухової сфер людської психомоторної активності. Вона втілює гармонійне поєднання не тільки високого ступеня особистісного розвитку – інтелекту, відомої тріади музичних здібностей, виконавського і педагогічного досвіду, управлінських та організаційних здібностей, витонченої інструментальної техніки, але й налагодженої роботи таких психічних процесів, як воля, увага, сприймання, уява, мислення, випереджувальне відображення тощо. Потреба у розрізненні пізнавальної музичної діяльності особи, що має спеціальну підготовку, від діяльності «непрофесійного» слухача, в нашому випадку, майбутніх педагогів-музикантів, є окремою науковою проблемою. Проте музично нетреновані особи однаково сприймають незнайомі музичні мелодії; інколи навіть незалежно від віку. Це підтверджується дослідженнями когнітивних моделей музичного сприймання (коли тільки певну кількість «значущих одиниць» або музичних подій особа спроможна впізнати на кожному з рівнів). Завдяки укрупненню «значущих одиниць» людина може сприймати необмежену кількість інформації. І ця здатність не пов'язана з рівнем підготовки особи та складністю перцептивного завдання. Хоча й відомі певні відмінності, коли музика краще сприймається завдяки вищій розвиненості процесів угруповання. У зв'язку з чим виокремлюють рівні пізнання музичного матеріалу — сенсорний, звуково-інтонаційний, емоційно-семантичний, інтегрально-семантичний (евристичний) — які, на наше переконання, можуть бути істинними і для студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема слухової діяльності особистості розкривається у дослідженнях з різних галузей музичної педагогіки, музичної психології, психології мистецтва. Існуючі моделі слухання музики ґрунтуються на порівнювальній структурі перцептивного акту, що відображає

багатомірність і багаторівневість музичного твору. Слухову діяльність розглядають: як «слуховий аналіз твору», де одиницею виміру є «звуковий об'єкт»; як процес схематизації і навіть спрощення інформації, яка об'єктивно міститься в музичному творі, аж до її «мозаїчності» [6, с. 58]. Відомі праці з вивчення процесу сприймання музики: як специфічного виду перцепції [4, с.316], визначення елементарних структур музичного сприймання [5, с. 40], особливостей сприймання мелодії [3, с. 96].

Сучасні дослідники вивчають проблеми сприймання музики як формування змісту у свідомості слухача, особливостей слухового простору (вдаваного чи реального) [1, с.104]. Зокрема, отримала визнання ідея про єдність простору і часу в музичному творі, яка виявляється як відповідна «подієвість», оскільки «музика – є саме становлення» [1, с.110]. Сприймання музичного твору розуміють як складний процес, де поєднуються емоційна та інтелектуальна сторони, зміст музичного матеріалу й особливості особистості. Ця єдність зумовлює явище музичного переживання з усіма специфічними і характерологічними особливостями [1, с. 116].

Когнітивні моделі музичного сприймання, створені наприкінці минулого століття, схильні враховувати й динамічний аспект перероблення музичної інформації. Вони ґрунтуються на принципі «від загального до часткового», який є не тільки законом розвитку сприймання в онтогенезі, а й закономірністю актуального становлення образу, коли сприймання музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур [8, с. 389]. При цьому опрацювання інформації, її засвоєння відбувається «навпаки» – завдяки укрупненню «подій», які сприймаються.

Особливої уваги заслуговують дослідження, які так чи інакше розкривають особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики. Дослідження творчої уяви в процесі діяльності музикантів виявили процеси осциляції внутрішніх і зовнішніх образів. Так, образи уяви не піддаються повному контролю суб'єкта. В ході створення і відтворення музики детермінованими є лише певні її аспекти, тоді як більшість залишаються відкритими уяві. Це є джерелом творчості. Розглядаючи музичну уяву як частковий випадок слухової уяви (де базовими компонентами є гучність, висота і тембр), вчені дійшли висновку, що в процесі сприймання якостей музики сильний вплив справляють її уявлювані якості [4, с. 320].

Метою цієї розвідки є розгляд особливостей музично-слухової діяльності студентів — майбутніх викладачів музичного мистецтва, шляхів їх формування та активізації. Робочою гіпотезою є твердження, що вплив музики на особистість студента залежить від рівня організації музичної інформації. Кожен з етапів слухової діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу слухання можливі різні рівні розуміння музичного матеріалу. Міра розуміння музики майбутніх педагогів-викладачів музичного мистецтва, можливість відкриття в ній нового залежать від рівня оволодіння ними музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток музично-слухової діяльності для здобувачів вищої освіти — майбутніх викладачів музичного мистецтва потребує науково-методологічного підґрунтя. Авторське бачення методики, що має бути продуктивною, є інтеграція моделі музичного мислення, теорії розуміння як компоненту мислення (де воно виступає як вирішення завдання), концепція творчості, конструктивного мислення. Стимулювання творчої діяльності студента в процесі музично-слухової діяльності є однією з провідних проблеми у розумінні сучасних підходів до її розвитку. Йдеться про створення можливостей для прояву та розвитку індивідуальних особливостей в ході музичної мисленнєвої діяльності студента. Методика спрямована на вирішення ним нових, раніше невідомих йому творчих музичних завдань. При цьому його діяльність спрямована на отримання і перетворення музичної інформації. В ході аналізу того чи іншого вирішення музичного завдання слід, з одного боку, враховувати потенційні можливості і попередні дії студента, а з іншого — домінуючі тенденції і методи в його діях, пов'язані з характером слухової діяльності взагалі (пошуку аналогів, комбінування).

Відомо, що в осмисленні слухачем концептуальності музичного твору головним є його жанр. По відношенню до нього концепція композитора є базовою, а виконавська концепція виступає як окрема інтерпретація з багатьох можливих концепцій і жанру, і автора. У такому розумінні слухання музики можна поділити на певні етапи та рівні. На першому етапі сприймання музичного твору відбувається формування уявлень, обумовлених лише його звучанням; на другому інтерпретується комплекс змістових вихідних уявлень [2, с. 178].

Отже, на першому етапі відбувається визначення музичного інформаційного «поля» та часова організація музичного матеріалу. Результатом цього є ідентифікація групи звуків, які чує слухач, як музичних, їх стилістичного інтерпретування та організації у певні текстурні комплекси. У цій пізнавальній ситуації розуміння підлітком музичної інформації має форму розуміння-впізнавання, а саме розуміння музичного матеріалу має констатуючий характер. Особистість обмежується впізнаванням музичного факту, актуалізацією його змісту, сформованого у власному досвіді. Відтак, на початковому сенсорному рівні, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги будуть найпростіші музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв'язки (ритм тощо). Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухової діяльності такого рівня може слугувати думка О. Лосева про те, що «множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це – рухома єдність у злитості» [4, с. 319].

За умови, коли рух мелодії і музичного твору в цілому здається слухачеві природним і закономірним, виникає суб'єктивне відчуття цілісності музичного

твору. Спостерігається «розуміння-пригадування», коли слухачеві відомі найзагальніші ознаки музичного матеріалу, який він сприймає (жанр, стиль, відомий автор і т. ін.). За таких умов образ твору не розпадається, а складається в симультанну єдність: «Симультанні музичні уявлення... не можуть бути чисто слуховими або лише слуховими... Важливе значення в них мають моменти ...інтелектуальні» [1, с. 150]. В ході слухової діяльності особливу роль відіграє інтуїтивне мислення, для якого характерні ті ж механізми, що й відповідним рівням розуміння. Здогадка може бути результатом неусвідомлюваного впізнавання або пригадування, неусвідомлюваного пошуку аналогів, комбінування в процесі музичної мисленнєвої діяльності студента, внаслідок якої відбувається руйнування суб'єктивних стереотипів. Показниками творчості на цьому рівні слухової діяльності є «еталонування» [5, с. 29]: відбувається загальне ознайомлення з музичним твором, осмислення окремих елементів музичної інформації (тембр, ритм, гучність, темп); співвіднесення власних знань із запропонованою інформацією; доповнення одного виду інформації іншим; перехід до іншого рівня осмислення музичного твору в цілому.

На наступному (звуквисотно-інтонаційному) рівні відбувається пізнання на рівні сприймання, коли цілісний музичний звук «оцінюється» і переживається як частина мотиву, акорду (інтервалу), як щабель ладу. Тобто, увага звертається на музичну мову (засіб музичної виразності), найбільш узагальненим і найбільш типовим зв'язкам між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музично-мовній системі набуває нових музичних якостей, хоча про музичний твір як такий на цьому рівні ще не йдеться. Розвиваючими завданнями цього рівня є усвідомлення того, що в системі певного музичного ладу (а далі — музичного образу) звук стає стійким або нестійким; у системі часових відношень його тривалість позначається як довгий і короткий (цілий, четверть тощо). Зауважимо, що на цьому рівні доцільне використання як тембрального синтезу (визначення тембру засобами співставлення одночасно представлених тембрів), так і здійснення тематичного синтезу. Процес розуміння музичного матеріалу проявляється у формах розуміння-аналогізування і розуміння-комбінування. Результатом такого відображення і переживання співвідношення звуків є уміння розрізняти, сприймати, інтонувати фразу, мелодію тощо. Зауважимо, що саме в механізмах звуквисотного (а не абсолютного) слуху проявляється активність студента в процесі сприймання музики.

На емоційно-семантичному рівні когнітивна музична діяльність відбувається у сферах мелодичного оформлення, гармонійного ладу та поліфонії, де інтонація стає вихідним моментом. Зокрема, здійснюється зворотний рух від музично-смыслових одиниць композитора до формування цілісної семантично наповненої єдності у слухача. У свідомості актуалізується інтонаційна система відповідно до музичного досвіду. Йдеться не лише про встановлення можливих образно-асоціативних зв'язків, які відповідають тому чи іншому інформаційному комплексі, а, насамперед, про виявлення

семантики, яка виникає в результаті взаємодії інформаційних моделей і конкретного музичного твору. Пізнавальна діяльність на цьому рівні спирається на добре розвинене ладове чуття, на довільність, стійкість музично-слухових і музично-ритмічних уявлень. Пізнавальна діяльність залежить від того, які саме властивості і характеристики музичного матеріалу підлягають осмисленню. Так, певний звук може бути складовою музичної теми, в якій набуває певної функції (тобто може виступати як первинний імпульс, використовуватися у творенні мелодії, завершувати музичну конструкцію тощо). Водночас цей же звук має особливі ладові, метроритмічні та інші функції. Він включений до системи звуковисотних, метроритмічних, тембрових відтінків, тобто до системи численних прямих і опосередкованих зв'язків з іншими звуками.

Можна припустити, що домінуючими рівнями розуміння на цьому етапі мають бути «розуміння-аналогізування» (проведення аналогій зі схожими інтонаційними ходами у музичному матеріалі, з елементами мелодій з інших творів тощо) та «розуміння комбінування» (усвідомлення місця звуку в музичних мотивах твору, значення цих мотивів у музичних фразах, темах тощо). При цьому зміст твору визначають як те, що формується у свідомості слухача, уявлення про самий твір, про оточуючий світ і слухача в ньому, а також про автора і виконавця. А в залежності від якості діяльності слухача (чує він чи лише слухає) зміст твору постає перед ним, формується у його свідомості в різному обсязі.

Показниками творчої діяльності цього рівня є здатність до побудови цілісного образу музичного твору; здатність сприймати й до певного рівня розуміти музичний матеріал, перетворювати його на відповідних рівнях організації музичної інформації; усвідомлення та оцінка створюваного образу; аналітичний і синтетичний шлях освоєння твору; прийняття рішення про відповідність або невідповідність власного образу музичного твору до образу твору, написаного автором.

На евристичному, інтегрально-семантичному рівні когнітивний процес відбувається у двох площинах: здійснюються послідовно-одночасна побудова музичного образу та аналітико-синтетичні операції в ході музичного мислення. Тут, залежно від того чи іншого поєднання дій, особистісних якостей слухача, специфіки поставленого музичного завдання, студент за допомогою різних тактик (впізнавання, гіперболізація, трансформація тощо) в думці співставляє окремі частини музичного твору. Це має стимулювати швидше усвідомлення і цілісніше переживання форми й структури твору. Емоційна і дискурсивна оцінки звучання дають можливість інтерпретувати його як змістовну семантичну структуру, а здобутий музичний досвід дає змогу будувати численні гіпотези, вгадувати (передбачати) подальший розвиток мелодії, гармонії тощо.

В процесі музично-слухової діяльності відбувається формування художнього образу, породженого сприйнятим музичним матеріалом, створюється інтонаційний фонд (завдяки музичній пам'яті), на основі якого осмислюються інтонаційні моделі в розгортанні музичного цілого. При цьому

художнє (власне, музичне мислення в звукових образах) виконує функцію соціально-комунікативного ядра, яке з'єднує в систему створення і засвоєння музичних цінностей. При цьому творче, продуктивне музичне мислення слухача виступає як особливий вид мислення.

На цьому рівні пізнання процес розуміння набуває вигляду «руйнування стереотипів» та адекватного культурологічного розуміння музичного матеріалу. В процесі музичної мисленнєвої діяльності висувуються і перевіряються гіпотези, здогадки, виявляється новий та прихований зміст завдяки співставленню та аналізу концепції автора, виконавця і слухача, виявляються суперечності. Показниками творчої діяльності цього рівня є «ескізування» [5, с. 12]: образи музичного матеріалу постають як численні гіпотези, а осмислення загального образу музики відбувається як порівнєве та поетапне осмислення часткових образів, які є системоутворюючими певного музичного твору. Відбувається внесення уточнень, співставлення власних основних образів в ході слухацької діяльності із заданими образами композитора, прийняття рішення про відповідність ескізу-образу до вимог художньо-естетичної цілісності музичного твору. Здійснюється кінцева деталізація та ескізування-утворення образів.

У процесі сприймання та розуміння музики слід враховувати як фізичні акустичні характеристики музичних звуків, так і їх «культурну» природу. Процес слухання завжди вимагає чогось більш або менш знайомого; якщо цього немає, то жодний музичний твір не здаватиметься легким для сприймання, а тим більше — приємним. Музичне мислення слід організовувати за допомогою послідовних операцій, які утворюють етапи формування цілісного образу музичного твору (на кожному з етапів існують різні форми розуміння) завдяки специфіці організації музичного матеріалу. На кожному з рівнів пізнання у тій чи іншій мірі представлено елементи творчої діяльності, де, незалежно від рівня, проявляються індивідуальні особливості, які полягають, насамперед, в готовності до слухацької творчої діяльності, в наявності у конкретного слухача комплексу вмінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж до її певних видів.

Висновки. Музично-слухова діяльність не є пасивно-споглядальним процесом. Результат її залежить від особливостей слухача і є адекватним музичному матеріалу. Інтонаційно-образна природа музики зумовлює як особливий характер її слухового сприйняття, так і специфіку шляхів пізнання її змісту за допомогою інтонаційно-образного осмислення музичної форми як процесу. Відтак процес розуміння музичного матеріалу (який складається з певної кількості музичних звуків) є організацією одиниць вищого порядку, коли відбувається диференціювання, аналіз музичних явищ у відповідних до контексту явищах (музичний мотив, фраза, створення тих чи інших, адекватних чи неадекватних образів тощо) і реалізації зв'язків (гармонічних, інтонаційних, метроритмічних, ладотональних, стильових тощо), які створюють цей контекст. У загальному вигляді механізм формування змістовних та змістових уявлень в ході музичної мисленнєвої діяльності студента потребує зосередження на особливостях проявів та стимулюванні його творчих здібностей. Вказані

основні етапи, рівні, закономірності, які дають уявлення про складність музично-слухової діяльності та можливості і місце творчого мислення в ній, потребують подальшого вивчення.

Література:

1. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. Москва: Смысл, 2001. 264 с.
2. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов. Москва: Высш. шк., 1990. 303с.
3. Костюк А.Г. Музичне виховання як предмет комплексного вивчення: зб. ст. Київ: Муз. Україна, 1986. 126с.
4. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки. *Философия. Мифология. Культура*. Москва: Политиздат, 1991. С. 315 – 335.
5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці : сер. «Педагогічна». Київ : Знання, 1989. № 9. 48 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология. *Феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Академия, 2000. 456 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва, 2003. 397с.
8. Delige I., Melen M. Cue abstraction in de representation of musical form // Perception and cognition of music / I. Delige, J. A. Sloboda et al (Eds.). Hove Pchihology Press; Taylor & Francis, 1997. P. 387 – 412.

References:

1. Ivanchenko, G. V. (2001). *Psihologija vosprijatija muzyki: podhody, problemy, perspektivy* [Psychology of music perception: approaches, problems, prospects]. Moskva: Smysl [in Russian].
2. Kadcyn, L.M. (1990). *Muzykal'noe iskusstvo i tvorchestvo slushatelja* [Musical art and creativity of the listener]. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].
3. Kostjuk, A.G. (1986). *Muzichne viovannja kak predmet kompleksnogo vivchennja* [Musical education as a problem of complex studying]. Kiiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].
4. Losev, A. F. (1991). *Osnovnoj vopros filosofii muzyki* [The main issue of the philosophy of music]. *Filosofija. Mifologija. Kul'tura. - Philosophy. Mythology. Culture*, 315 – 335 [in Russian].
5. Moljako, V. O. (1989). *Psihologichna gotovnist' do tvorchoi praci* [Psychological readiness to creativity work]. Kiiv : Znannja [in Ukrainian].
6. Muhina, V. S. (2000). *Vozrastnaja psihologija. Fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology. Phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moskva: Akademiya [in Russian].
7. Teplov, B. M. (2003). *Psihologija muzykal'nyh sposibnostej* [Psychology of musical abilities]. Moskva [in Russian].
8. Delige I., Melen M. Cue abstraction in de representation of musical form // Perception and cognition of music / I. Delige, J. A. Sloboda et al (Eds.). Hove Pchihology Press; Taylor & Francis, 1997. P. 387 – 412.

УДК 373.5.015.31:176]:[343.85:364.633]

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-465-476](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-465-476)

Мельничук Вікторія Олексіївна завідувач сектору соціально-педагогічної роботи відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, тел.: (097) 528-47-62, <https://orcid.org/0000-0002-0144-8654>

Ганчева Влада Ігорівна завідувач сектору виховної роботи відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, тел.: 067 394 75 39, <https://orcid.org/0000-0003-0820-4430>

ПРОФІЛАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ

Анотація. У статті розглянуто поняття комерційного сексу. Охарактеризовано соціально-психологічні критерії, за якими можна виділили «групу ризику» серед підлітків, що можуть бути залученими до комерційного сексу. Означено, що залучення підлітків до комерційного сексу обумовлене великим комплексом взаємообумовлених причин, що визначає необхідність комплексного підходу соціальної профілактики залучення підлітків до комерційного сексу. Розглянуто організацію соціальної профілактики залучення підлітків до комерційного сексу в умовах закладу загальної середньої освіти. Проведено анкетування серед учнів 8-9 класів з метою визначення рівня обізнаності підлітків щодо ризиків, якими загрожує залучення до комерційного сексу. Описано результати дослідження щодо обізнаності учасників освітнього процесу щодо залучення підлітків до комерційного сексу. Зазначено, що профілактична робота з попередження негативних суспільних явищ, у тому числі і проституції, закладається і проводиться у закладах освіти і в сім'ї. Окреслено основні недоліки в роботі закладів загальної середньої освіти за напрямком профілактики залучення підлітків до комерційного сексу, напрями роботи щодо профілактики залучення підлітків у секс-індустрію. Визначено рівень готовності підлітків чинити протидію залученню до комерційного сексу. Узагальнено підходи особливостей підліткового віку, що дозволяють визначити його сензитивним для реалізації завдань профілактики залучення до комерційного сексу. Доведено, що негативне соціальне оточення, складне матеріальне становище, педагогічна занедбаність та інші чинники, які так чи інакше впливають на формування особистості дитини, передбачають застосування особливого підходу та використання нестандартних методів

профілактичної роботи. Виявлено необхідність розроблення профілактичної програми, спрямованої на профілактику залучення підлітків до комерційного сексу.

Ключові слова: неповнолітні, підліток, проституція, комерційний секс, профілактика залучення до комерційного сексу, секс-індустрія, сексуальне насильство, дитяча проституція, соціальна профілактика, заклад загальної середньої освіти, жертва насильства.

Melnychuk Victoria Oleksiivna Head of the sector of social and pedagogical work of the department of scientific and educational-methodical support of the content of out-of-school education and educational work State Scientific Institution «Institute for Modernization of Educational Content», Kyiv, tel.: (097) 528-47-62, <https://orcid.org/0000-0002-0144-8654>

Gancheva Vlada Ihorivna Head of the sector of educational work of the department of scientific and educational-methodical support of the content of out-of-school education and educational work State Scientific Institution «Institute for Modernization of Educational Content», Kyiv, tel.: (067) 394-75-39, <https://orcid.org/0000-0003-0820-4430>

PREVENTIVE ACTIVITIES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS FOR INVOLVEMENT OF ADOLESCENTS IN COMMERCIAL SEX

Abstract. The article considers the concept of commercial sex. Socio-psychological criteria are described, according to which it is possible to distinguish a "risk group" among adolescents who may be involved in commercial sex. It is noted that the involvement of adolescents in commercial sex is due to a large set of interrelated reasons, which determines the need for a comprehensive approach to social prevention of adolescent involvement in commercial sex. The organization of social prevention of involvement of teenagers in commercial sex in the conditions of general secondary education is considered. A survey was conducted among students in grades 8-9 to determine the level of awareness of adolescents about the risks of engaging in commercial sex. The results of a study on the awareness of participants in the educational process about the involvement of adolescents in commercial sex are described. It is noted that preventive work to prevent negative social phenomena, including prostitution, is established and carried out in educational institutions and in the family. The main shortcomings in the work of general secondary education institutions in the direction of prevention of involvement of adolescents in commercial sex, directions of work on prevention of involvement of adolescents in the sex industry are outlined. The level of readiness of adolescents to resist engaging in commercial sex has been determined. The approaches of the peculiarities of adolescence are generalized, which allow to determine it sensitive for the

implementation of the tasks of prevention of involvement in commercial sex. It is proved that the negative social environment, difficult financial situation, pedagogical neglect and other factors that in one way or another affect the formation of the child's personality, involve the use of a special approach and the use of non-standard methods of preventive work. The need to develop a prevention program aimed at preventing the involvement of adolescents in commercial sex.

Keywords: minors, teenager, prostitution, commercial sex, prevention of commercial sex, sex industry, sexual violence, child prostitution, social prevention, general secondary education institution, victim of violence.

Постановка проблеми. Проституція як соціальне явище, властиве практично всім історичним формам громадської організації, виникло в найдавніші часи і зберігається до наших днів. Вона є, з одного боку, загальновизнаним негативним соціальним феноменом, з іншого боку, надзвичайно прибутковим і легальним в багатьох країнах бізнесом. У світі існує величезний ринок секс-бізнесу, у тому числі дитячого, він приносить великі прибутки.

Соціальну небезпеку це явище набуло у зв'язку з тим, що комерційний секс став одним із шляхів поширення СНІДу. Крім того, проституція «молодшає» – в сферу секс-бізнесу все активніше залучаються неповнолітні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно даних Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка, серед жінок, які займаються наданням сексуальних послуг в комерційних цілях, 11% склали діти у віці від 12 до 15 років і 20% – у віці від 16 до 17 років [1].

Згідно з даними біоповедінкових досліджень цього ж Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка та ЮНІСЕФ (2013-2014 рр.) серед 123,5 тис. дітей, що належать до груп ризику, і дітей вулиці, кількість дівчат, які надають сексуальні послуги на комерційній основі, склала 5,5 тис., кількість хлопчиків-підлітків, які мали секс з чоловіками, склала 13 тис. [2].

За оціночними даними соціологів, в 2011 році в Україні до комерційного сексу було залучено близько 110 тисяч жінок. За інформацією О. Балакіревої, кожна шоста-сьома повія – неповнолітня.

Проблема профілактики залучення до комерційного сексу неповнолітніх багато років привертає увагу не тільки правоохоронних органів і медиків, а й фахівців в області психології і педагогіки. Фахівці з різних країн займалися та займаються вивченням даної проблеми з різних підходів.

Проблема профілактики залучення підлітків до комерційного сексу у школах на сьогоднішній день залишається недостатньо дослідженою.

Базове значення при вивченні проблеми соціальної профілактики мають зарубіжні і класичні дослідження: про соціальну детермінацію свідомості та поведінки особистості – Е. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, П. Бурдьє, Е. Гіденса; психічних аспектів розвитку особистості – П. Піаже, Л. Виготського; теорії психосексуальності особистості – З. Фрейда, А. Фройд.

Науковці (зокрема, Н. Заверико, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Сальнікова та ін.) пріоритетними напрямками дослідження визначають проблеми збереження сексуального та репродуктивного здоров'я підлітків, однак технологічний аспект попередження ризикованої сексуальної поведінки, до якої ми відносимо і комерційний секс, у наукових працях не розроблений.

Також, впровадженням технологій профілактики девіантної поведінки у закладах освіти займалися О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверева, Г. Корчова, Л. Линник, А. Макаренко, В. Оржехівська, О. Швед, А. Шиделко та ін.

Метою статті є аналіз результатів дослідження щодо соціальної профілактики залучення підлітків до комерційного сексу у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом нашого дослідження є визначення рівня готовності підлітків чинити протидію залученню до комерційного сексу. Дослідження стану проблеми потребувало від нас узагальнення підходів до тих особливостей підліткового віку, що дозволяють визначити його сензитивним для реалізації завдань профілактики залучення до комерційного сексу.

Констатувальний етап експерименту (тривав з січня по травень 2018/2019 навчального року) був спрямований на: визначення критеріїв, показників готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу; виявлення рівнів готовності підлітків до протидії залученню до комерційного сексу підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти.

Констатувальний етап експерименту було здійснено на базі дванадцяти закладів загальної середньої освіти. Дослідженням було охоплено 644 респондента (учні/учениці 8-9 класів).

Результати опитування учнів 8-9 класів

На наступному етапі нами було проведене анкетування серед учнів 8-9 класів з метою визначення рівня обізнаності підлітків щодо ризиків, якими загрожує залучення до комерційного сексу. Для виявлення особливостей особистості і ступеня соціально-психологічної адаптації, часто до нового середовища, умов та правил поведінки, зокрема знань учнів про сексуальну культуру ми використали розроблену нами анкету. Анкета містить як закриті, так і відкриті запитання.

Аналіз змісту відповідей респондентів дозволив засвідчити, що більшість досліджуваних 358 (56%) вважають, що комерційний секс – це проституція, секс за гроші, шлях отримання матеріальних благ, винагорода за матеріальні цінності. Помітна частка респондентів 211 (32,76%) зазначають, що комерційний секс – це така ж робота, за яку потрібно достойно платити. Також, частина опитаних 77 (11,96%) не знають або не розуміють, що означає дане поняття.

На запитання: *«Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що проституція – це проблема сучасності?»*, 259 (40,22%) респондентів дали ствердну відповідь, а 385 (59,78%) заперечили існування даної проблеми.

Також ми поцікавилися про ставлення опитаних до комерційного сексу, на що більшість 486 (75,47%) респондентів зазначили, що їм байдуже до цієї проблеми, 100 (15,53%) учнів наголосили на негативному ставленні до комерційного сексу, а 58 (9,01%) опитаних позитивно оцінюють заняття комерційним сексом, тобто, можна припустити, що можливо дана проблема не сприймається як значуща для них або вони не знають про існування проблеми залучення підлітків до комерційного сексу в нашій країні.

Наступним кроком було виявлення думок підлітків про те, до яких негативних наслідків може призвести комерційний секс. І переважна більшість учнів відчували ускладнення та не змогли назвати наслідки для осіб залучених до комерційного сексу. Зокрема, 498 (77,33%) підлітків не могли назвати, що наслідками від комерційного сексу можуть бути: деградація особистості, поширення проституції, небажання оволодіти іншими видами діяльності, небажана вагітність, має негативний вплив на подальшу долю людини, яка цим займається, зокрема, зіпсована репутація, збільшення кількості абортів, втрата здатності до нормального шлюбу і материнства/батьківства, поширення алкоголізму і наркоманії у зв'язку з високими емоційними стресами, може негативно позначитися на стані здоров'я, а саме: венеричні захворювання, ВІЛ /СНІД та психічні порушення.

Що стосується причин залучення підлітків до комерційного сексу, то тут також в учнів виникли проблеми. Більшість респондентів, а саме, 501 (77,80%) дали відповідь «важко сказати». Хоча, були підлітки, на думку яких, головними причинами, які можуть сприяти залученню підлітків до комерційного сексу є низький рівень доходів сім'ї, бідність, борги, нестача грошей, відсутність постійної роботи.

Наступне запитання стосувалося, чи знають підлітки, які є шляхи залучення до комерційного сексу. Деякі респонденти назвали кілька шляхів залучення підлітків до цієї асоціальної проблеми, а саме: через всесвітню мережу Інтернет 77 (11,97%), соціальні мережі 112 (17,39%), сайти знайомств 97 (15,06%). Також підлітки вважають, хоч і мало, що через оголошення у засобах масової інформації 64 (9,94%) та через модельні агентства 84 (13,04%) можна залучати до комерційного сексу. Але, все ж таки, більшість респондентів 411 (63,82) не знають, які є шляхи залучення до комерційного сексу.

Але, такий шлях, як сутенерство учні не назвали, хоча одним із шляхів залучення до комерційного сексу є сутенерство, тобто, втягнення особи в заняття проституцією або примушування її до зайняття проституцією з використанням обману, шантажу чи уразливого стану цієї особи, або із застосуванням чи погрозою застосування насильства і за цей вид діяльності, відповідно статті 303 до Кримінального Кодексу України, особи, які залучають малолітню чи неповнолітню особу до заняття проституцією несуть кримінальну відповідальність.

Показово, що 103 (15,99%) опитаних вважають, що одним із шляхів залучення до комерційного сексу є участь у зйомках порнографічних фільмів, коли дітям за гроші пропонують брати участь у зйомках фільмів.

Наступний блок запитань стосувався сексуальної поведінки сучасних підлітків. Підліткам було запропоновано оцінити ситуації, пов'язані з поведінкою молодих людей, використовуючи шкалу: це не погана поведінка – 1 2 3 4 5 – це дуже погана поведінка.

Отже, щодо ситуації 1 (рис. 1): Хлопчик чи дівчинка у віці 16-17 років має сексуальні контакти з дорослими партнерами за різні подарунки (наприклад, одяг, косметику, гаджети), то найбільше респондентів (322; 50,00%) поставили 3 бали, тобто вони не бачать, очевидно, в цьому нічого поганого, хоча 114 (17,70%) і 136 (21,12%) опитаних вважають дану поведінку дуже поганою і поставили 4 і 5 балів відповідно.

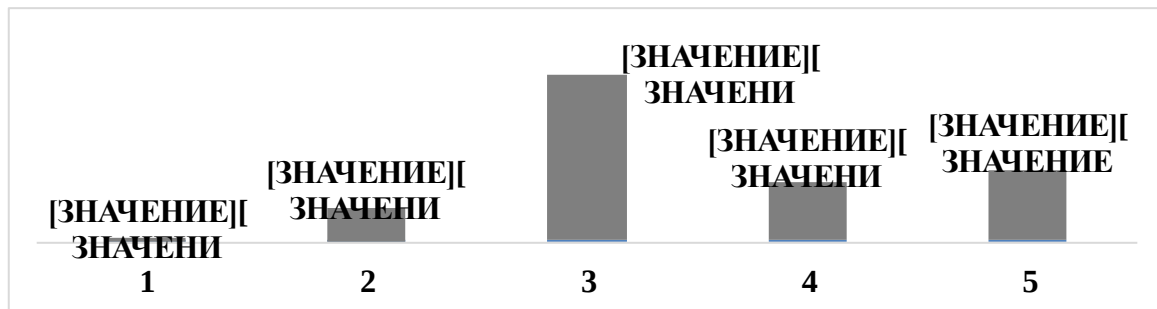


Рис. 1. Характеристика оцінювання ситуації 1 щодо сексуальної поведінки підлітків

Щодо ситуації 2 (рис. 2): Хлопчик чи дівчинка у віці 16-17 років займається сексом з одним партнером (спонсором) за регулярну фінансову підтримку, то найбільше респондентів (248; 38,51%) поставили 3 бали, тобто розглядають такий варіант як можливий, хоча 86 (13,35%) і 215 (33,39%) опитаних вважають дану поведінку дуже поганою і поставили 4 і 5 балів відповідно. У той же час 95 (14,75%) учнів виправдовують таку поведінку, віддавши бали, можливо в цій ситуації вони виправдовують ровесників, оскільки тут секс відбувається з одним постійним партнером.

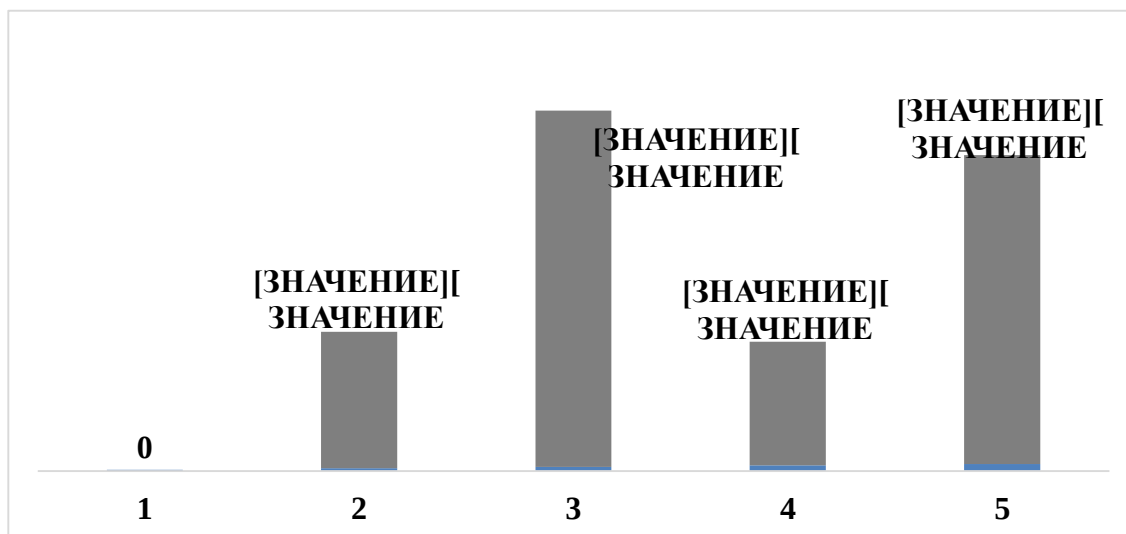


Рис. 2. Характеристика оцінювання ситуації 2 щодо сексуальної поведінки підлітків

Ситуація 3 (рис. 3): Хлопчик чи дівчинка з бідної сім'ї у віці 16-17 років вступає в сексуальні контакти в обмін на необхідні речі для життя, основні потреби, освіту. Переважна більшість респондентів (301; 46,74%) поставили 3 бали, тобто, на нашу думку, вони вважають таку поведінку прийнятною, оскільки скрутне матеріальне становище та, відповідно, складні життєві обставини змушують дітей «заробляти» у такий спосіб, елементарно, задовольняючи першочергові потреби у їжі чи одязі. 214 (33,23%) опитаних зазначили, що дана поведінка є дуже поганою і поставили 4 бали.

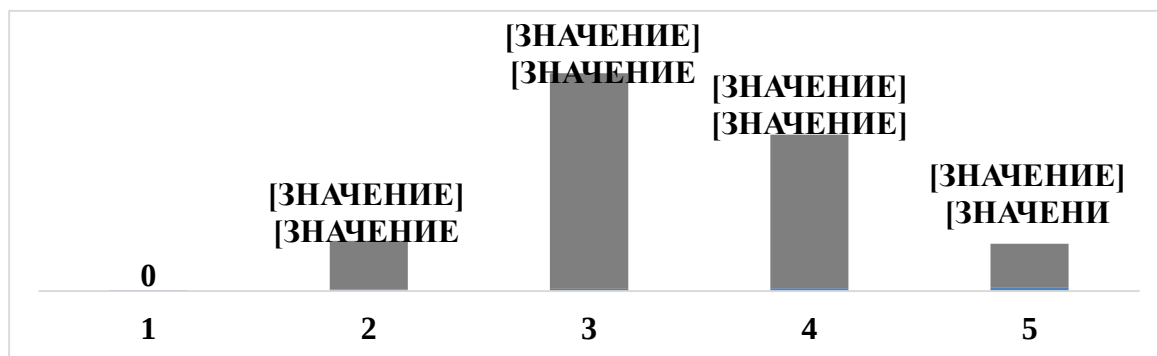


Рис. 3. Характеристика оцінювання ситуації 3 щодо сексуальної поведінки підлітків

Щодо ситуації 4 (рис. 4): Хлопчик чи дівчинка у віці 16-17 років, розміщують фотографії, де вони оголені в Інтернеті за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації, то тут найбільше респондентів (358; 55,59%) поставили 4 бали, тобто засуджують таку поведінку. Водночас 112 (17,39%) опитаних розглядають такий варіант як можливий, і поставили 3 бали. Ми вважаємо, що нові технології користуються популярністю серед молоді, і це свідчення того, що молодь вже не уявляє свого життя без високих технологій, використовуючи їх не тільки в освітніх цілях, для пошуку інформації, що цікавить, і для спілкування з друзями, а й для збереження анонімності, завдяки комерційному кіберсексу намагаються заробити гроші.

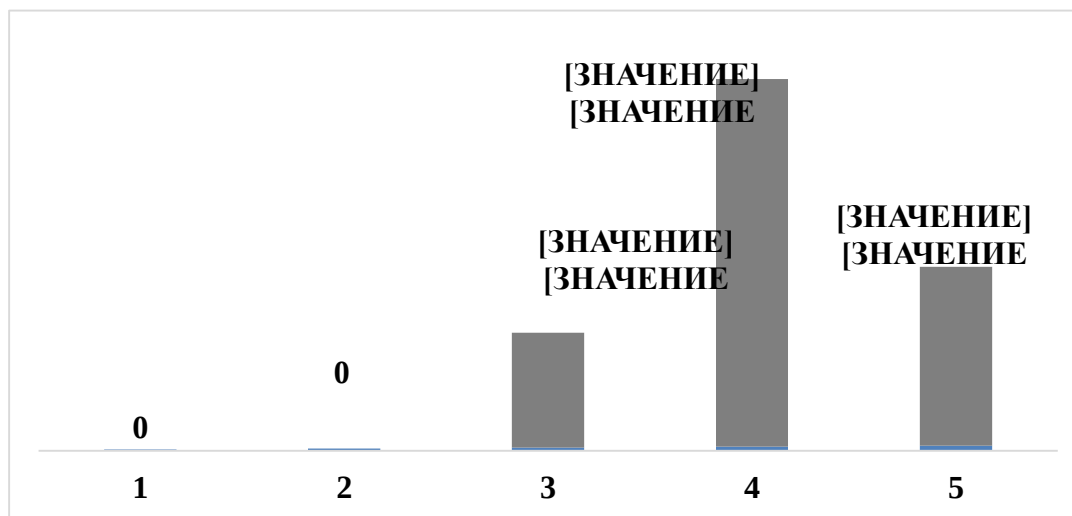


Рис. 4. Характеристика оцінювання ситуації 3 щодо сексуальної поведінки підлітків

Важливим для нас було дізнатися думку підлітків щодо чинників, через які діти та підлітки до 18 років вступають в сексуальні контакти за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації (рис. 5). Аналіз відповідей респондентів показує, що більшість опитаних 301 (49,74%) вважають, що підлітки продають себе, тому що вони хочуть мати модний одяг, косметику, аксесуари, тобто вони допускають, що проституція може бути таким джерелом доходу. Цікаво, що 300 (46,58%) осіб зазначили, що однією із причин може бути бажання справити враження на однолітків. Показово, що серед учнів велика кількість тих, хто вважає, що практикувати участь в сексуальній активності в обмін на плату через цікавість, бажання пережити пригоди та отримання задоволення від сексу 260 (40,37%) та 219 (34,01%) відповідно. Водночас 242 (37,58%) і 102 (15,84%) вказують на те, що до такого роду діяльності змушує тяжка життєва ситуація або примус з боку інших осіб, тобто вони розуміють, що сексуальне зловживання відносно дитини з боку дорослої особи за винагороду є неприпустимим. Зокрема, варіант відповіді «Не знаю/важко сказати» вибрали 104 (16,15%) юнаків/юнонок.

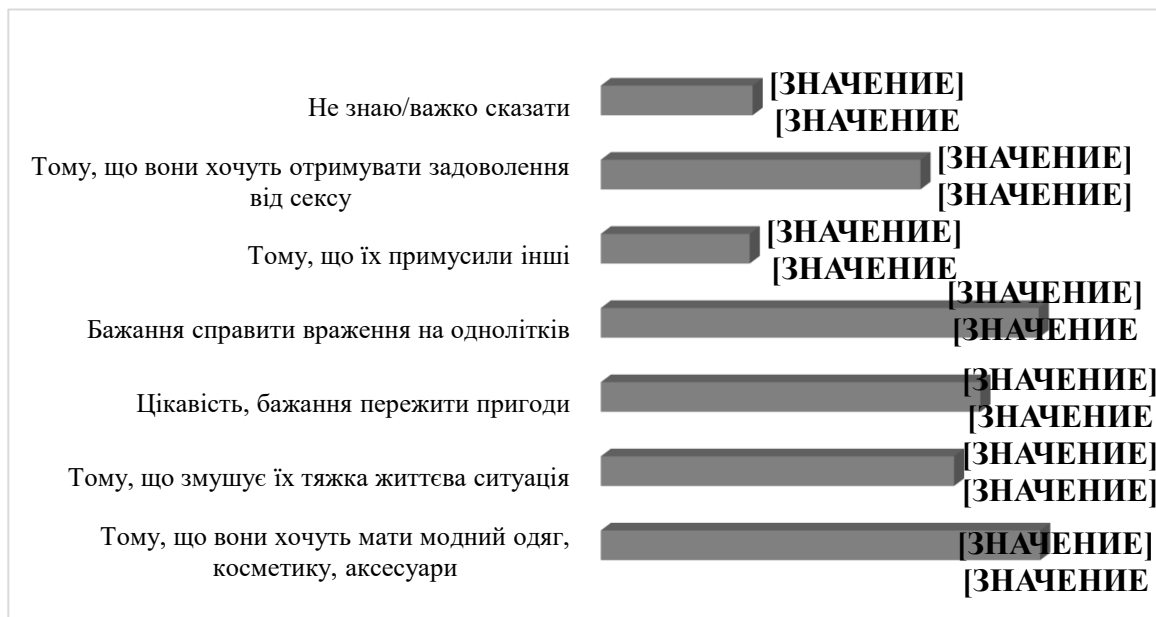


Рис. 5. Характеристика відповідей підлітків на запитання: «Чому, на твою думку, діти та підлітки до 18 років вступають у сексуальні контакти за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації?»

Що стосується ризику для самих дітей та молодих людей щодо вступу в сексуальний контакт за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації (рис. 6), то, згідно з результатами анкет, ми можемо констатувати, що відповіді підлітків розподілилися таким чином:

- думку «Є такий самий ризик для дітей та молодих людей з усіх верств/груп, щоб вступити в сексуальний контакт за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації» підтримали 139 (21,58%) опитаних;

- на думку «Є певні групи дітей та підлітків, в яких існує великий ризик, що вони вступатимуть в сексуальний контакт за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації» вказали 141 (21,89%) підлітків.

Водночас, констатуємо, що більшість респондентів 364 (56,53%) не знають, яка з думок їм ближча, або вони не здогадуються про ризики комерційного сексу.

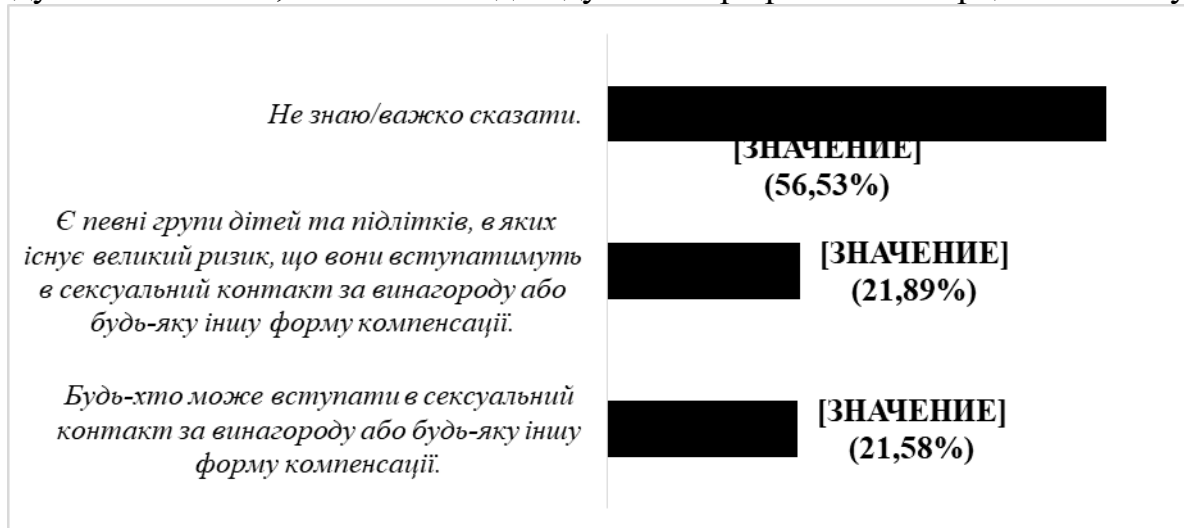


Рис. 6. Характеристика відповідей підлітків на запитання: «Яка з думок тобі ближча?»

Наступним кроком дослідження було з'ясування відповідальності за проституцію відповідно до чинного законодавства України. Отже, наступний блок описує знання учнів щодо нормативної бази України стосовно заняття проституцією.

Одним з важливих аспектів ставлення до проблеми залучення дітей і молодих людей до комерційного сексу є усвідомлення правових норм у цій сфері. Тому, в нашому дослідженні також перевірено знання про відповідальність за надання сексуальних послуг молодими особами за винагороду або будь-яку іншу форму компенсації та користування такими послугами. Переважна більшість опитаних 381 (59,16%) відповіли, що вони не знають, чи карається (наприклад, позбавлення волі, позбавлення волі умовно, штраф, суспільні роботи тощо) дана поведінка. Хоча, 263 (40,84) особи стверджують, що як надання таких послуг, так і користування ними (не важливо, від кого була ця ініціатива) карається відповідно до чинного законодавства.

Отже, досить багато учнів не знають, яку відповідальність мають нести особи, що надають або користуються сексуальними послугами за гроші. Показово, що серед підлітків багато є тих, хто вважає, що ці поведінкові практики не караються, тобто, таким чином, вони виправдовують дані ситуації і вважають, що надання і користування сексуальними послугами за винагороду є нормальним видом заробітку.

Важливим, також, для нас було дізнатися думку респондентів щодо відповідальності, яку необхідно ввести для осіб, що займаються проституцією та осіб, які користуються їх послугами (рис. 7). Аналіз відповідей респондентів

показує, що певна частина респондентів 221 (34,32%), все ж таки, за введення кримінальної відповідальності. 283 (43,94%) підлітків зазначили, що потрібно карати осіб, що займаються проституцією, тобто вони виправдовують осіб, які купують секс, хоча, на нашу думку, потрібно ввести накладання статусу злочину та відповідальності перед законом не на безпосередню виконавицю/виконавця сексуальних послуг (проституйованих осіб), а на особу, яка купує секс. Тобто, уможливити боротьбу з попитом, котрий породжує пропозицію. У той же час 114 (17,70%) опитаних вважають, що на осіб, які займаються проституцією та осіб, які користуються їх послугами потрібно накладати покарання у вигляді штрафу, тобто ввести адміністративну відповідальність.

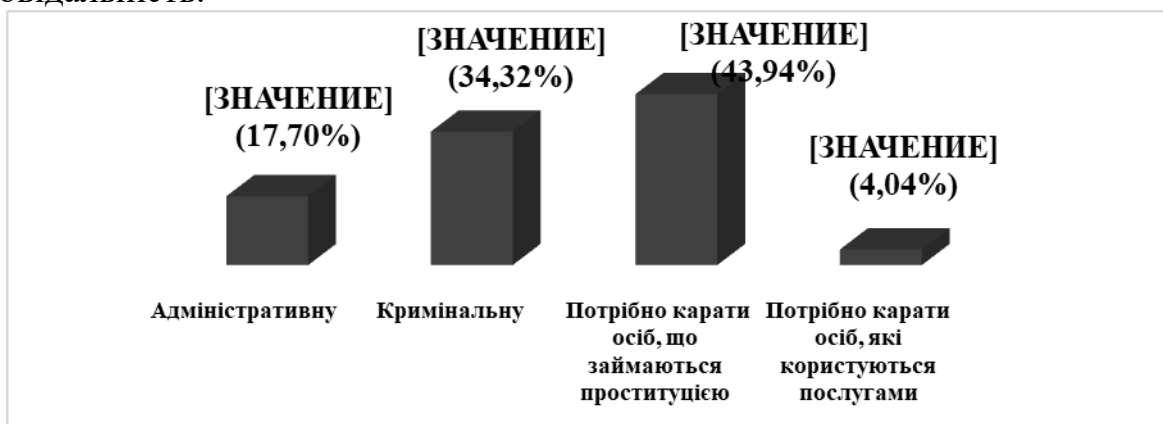


Рис. 7. Характеристика відповідей підлітків на запитання: «Яку відповідальність необхідно ввести для осіб, що займаються проституцією та осіб, які користуються їх послугами?»

Наступний блок запитань мав висвітлити проблему профілактики залучення до комерційного сексу в закладах освіти і сім'ях очима підлітків. У першу чергу ми поцікавилися наявністю форм профілактики залучення до комерційного сексу у школах, на виховних годинах, де навчаються опитані.

Констатуємо, що переважна більшість респондентів 546 (84,78%) дали відповідь «ні» і зазначили, що форми профілактики залучення до комерційного сексу у школах, на виховних годинах не впроваджуються. Що стосується введення у закладі освіти предмету або програми залучення профілактики до комерційного сексу, у рамках якої педагоги мали б говорити про проблеми підлітків, то згідно з результатами анкет, більшість підлітків 524 (81,37%) вважають введення циклу тем, що стосуються профілактики комерційного сексу необхідністю.

Ситуація щодо готовності дітей говорити з батьками про різні аспекти комерційного сексу не дуже оптимістична, оскільки 365 (56,68%) дітей вказали, що дані теми не обговорюються у їх сім'ях.

Щодо запитання: «Чи легко тобі говорити з батьками на теми пов'язані з сексом?», ми отримали такі дані: 423 (65,68%) опитаних зазначили, що їм досить складно говорити з батьками на інтимні теми. Водночас, 221 (34,32%)

особа вказала, що для них батьки є важливим джерелом інформації у сфері сексуальної освіти.

Таким чином, за результатами анкетування підлітків нами визначено *недоліки* в організації роботи з підлітками за напрямом профілактики залучення підлітків до комерційного сексу:

- підтверджено, що профілактична робота щодо залучення до комерційного сексу підлітків за участі вчителів, соціального педагога та шкільного психолога є несистемною та малорезультативною.

- потрібна зміна використання форм роботи відповідно до сучасних запитів підлітків. Потрібно знайти такі форми і способи спілкування з дитиною, які надають можливість оминати, нейтралізувати бар'єр розбіжності ставлень. Оскільки, наявність бар'єру ізолює підлітка від впливу педагогів, колективу класу, батьків. Учні можуть ігнорувати виховні дії, які їм нецікаві, містять негативне оцінювання їх діяльності, поведінки. Вони можуть цілком не приймати того, що їм пропонують робити, або відверто уникати спілкування з класними керівниками.

- потрібно змінити достатньо ліберальне ставлення підлітків до проблеми комерційного сексу, адже вони не відчують значимість цієї проблеми, вважають, що дане питання їх не стосується і в цьому контексті, формувати ціннісне ставлення до свого здоров'я та безпечного способу життя.

Висновки. Проституція в очах молоді поступово перестає бути аморальним явищем і формою соціальної девіації. Це підкреслює актуальність дослідження психологічних аспектів проституції як однією зі значних проблем сучасності.

Актуальність проблеми профілактики залучення підлітків до комерційного сексу, з одного боку, та недостатня обізнаність учнів/учениць, педагогів та батьків з основними аспектами цієї проблеми – з іншого боку, підтверджують необхідність удосконалення змісту, форм та методів профілактичних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми.

Отже, негативне соціальне оточення, складне матеріальне становище, педагогічна занедбаність та інші чинники, які так чи інакше впливають на формування особистості дитини, передбачають застосування особливого підходу та використання нестандартних методів профілактичної роботи.

Таким чином, результати експерименту переконали нас у необхідності розроблення профілактичної програми, спрямованої на профілактику залучення підлітків до комерційного сексу та створенні необхідного профілактичного середовища у закладах загальної середньої освіти щодо організації соціальної профілактики залучення підлітків до комерційного сексу.

Загалом можна сказати, що методологічні прийоми і методи профілактики залучення підлітків до комерційного сексу виходять далеко за межі статевого виховання чи пропаганди здорового способу життя, це складна задача, яку потрібно вирішувати у комплексі, що включає зокрема: професійну орієнтацію, профілактику і виправлення асоціальної і антисуспільної поведінки, поширення

медичних знань, встановлення дружніх відносин між вчителем і учнями та багато інших аспектів та напрямів педагогічної роботи.

Література:

1. Балакірева О., Бондар Т., Галустян Ю. та ін. Секс-бізнес в Україні: спроба соціального аналізу. К.: Державний інститут сім'ї та молоді. 2012. 159 с.
2. Балакірева О., Бондар Т., Сазонова Я., Сакович О. (2018). Підлітки груп ризику: оновлені оцінки. УІСД ім. О. Яременка та ЮНІСЕФ. 2018. 16 с. Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/media/581/file/risk_teens_HIV.pdf
3. Зверєва І.Д., Безпалько О.В., Марченко С.Я. та ін. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури. 2004. 256 с.
4. Кушнірчук О. Р. Соціально-педагогічна профілактика проституції неповнолітніх у школах-інтернатах. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2018. 23 с.
5. Кушнірчук О. Р. Поняття проституції: міжкатегоріальний аналіз. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. № 2. 2013. Режим доступу: <http://mino.esrae.ru/160-1271>
6. Протопопов А. О., Савельєва Н. М. Проституція як соціально-педагогічна проблема. За заг. ред. Н. М. Савельєвої. Полтава: Дивосвіт. 2019. 120 с.
7. Раделицька І. І. Попередження сексуальної експлуатації дітей. Наукові здобутки студентів Інституту людини. № 2 (6). 2019. С. 23-28.
8. Шиделко А. В. Проституція неповнолітніх як крайній прояв статевої деморалізації. 2011. 9 с. Режим доступу: <http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/50/54.pdf>

References:

1. Balakireva, O., Bondar, T., Galustjan, Ju. (2012). *Seks-biznes v Ukraïni: sproba social'nogo analizu* [Sex business in Ukraine: an attempt at social analysis]. K.: Derzhavnij institut sim'ї ta molodi [in Ukrainian].
2. Balakireva, O., Bondar, T., Sazonova, Ja., Sakovich, O. (2018). *Pidlitki grup riziku: onovleni ocinki. UISD im. O. Jaremenka ta JuNISEF* [Adolescents at risk: updated estimates. UISD them. O. Yaremenko and UNICEF]. Retrived from https://www.unicef.org/ukraine/media/581/file/risk_teens_HIV.pdf [in Ukrainian].
3. Zverevam I.D., Bezpal'ko, O.V., Marchenko, S.Ja. (2004). *Social'na robota v Ukraïni* [Social work in Ukraine]. K.: Centr navchal'noї literaturi [in Ukrainian].
4. Kushnirchuk, O. R. (2018). *Social'no-pedagogichna profilaktika prostitucii nepovnolitnih u shkolah-internatah* [Socio-pedagogical prevention of juvenile prostitution in boarding schools.]. Kiev: Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
5. Kushnirchuk, O. R. (2013). Ponjattja prostitucii: mizhkatégorial'nij analiz [The concept of prostitution: intercategory analysis]. *Mezhdisciplinarnye issledovanija v nauke i obrazovanii - Interdisciplinary research in science and education*, 2 Retrieved from <http://mino.esrae.ru/160-1271> [in Ukrainian].
6. Protopopov, A. O., Savel'eva, N. M. (2019). *Prostitucija jak social'no-pedagogichna problema* [Prostitution as a socio-pedagogical problem]. Poltava: Divosvit [in Ukrainian].
7. Radelic'ka, I. I. (2019). Poperedzhennja seksual'noї ekspluatacii ditej [Prevention of sexual exploitation of children]. *Naukovi zdobutki studentiv Institutu ljudini - Scientific achievements of students of the Institute of Man*, 2 (6). 2019, 23-28 [in Ukrainian].
8. Shidelko, A. V. (2011). *Prostitucija nepovnolitnih jak krajnij projav statevoї demoralizacii* [Prostitution of minors as an extreme manifestation of sexual demoralization]. Retrieved from <http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/50/54.pdf> [in Ukrainian].

УДК 37.015.312 (477)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-477-487](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-477-487)

Оксенчук Тетяна Володимирівна викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, КЗВО «Луцький педагогічний коледж, проспект Волі, 36, Луцьк, 43000, тел.: (066) 342-85-98, <https://orcid.org/0000-0002-2476-0587>

Яцик Тетяна Олегівна викладачка циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки та психології, КЗВО «Луцький педагогічний коледж, проспект Волі, 36, Луцьк, 43000, тел. (095) 531-83-17, <https://orcid.org/0000-0003-0664-7115>

Степанюк Віта Василівна викладачка циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки та психології, КЗВО «Луцький педагогічний коледж», проспект Волі, 36, Луцьк, 43000, тел.: (099) 115-77-68, <https://orcid.org/0000-0001-9673-9341>

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано складову формування особистості. Окреслено особливості педагогіки партнерства в умовах НУШ. Звертається увага на те, що партнерство з учителем може бути важливим фактором того, наскільки добре дитина уживається в школі та вдома. Для багатьох дітей найважливішими дорослими у їхньому житті щодня є найближчі члени сім'ї та їх учитель. Це дорослі, з якими вони проводять найбільше часу, які приймають більшість рішень щодо того, як вони проводять свій час, і які своїми діями та своїми словами допомагають дитині облаштувати більшість аспектів свого життя.

Проаналізовано значення позитивних зв'язків між батьками та вчителями, що покращують навчальні досягнення дітей, соціальну компетентність та емоційний добробут. Коли батьки та вчителі працюють у якості партнерів, діти краще працюють у школі та вдома. При партнерському підході між батьками та вчителями, покращуються трудові звички дітей, ставлення до школи та оцінок. Вони демонструють кращі соціальні навички, меншу кількість поведінкових проблем і більшу здатність адаптуватися до ситуацій.

Обґрунтовується стратегія щодо усунення прогалин можливостей щодо навчання та розвитку дітей. Педагогіка партнерства є найпотужнішою, коли вона включає: спілкування, послідовність та співпрацю.

Розглядаються спільні аспекти партнерства батьки та вчителі ефективніше спілкуються, розвивають міцніші стосунки між собою та розвивають навички підтримки поведінки та навчання дітей. Зокрема, взаємовідносини між учасниками освітнього процесу ґрунтуються на пріоритетах взаємоповаги про що наголошує концепція НУШ. Перехід на новий рівень побудови

взаємовідносин між педагогами, батьками, дітьми складає основу педагогіки партнерства із реалізацією суб'єктів взаємодії у спільній діяльності з метою особистісного розвитку учасників взаємодії.

Дослідження показує, що педагогіка партнерства цінує відкриті запитання і розвиток мудрості учнів як активних громадян залучених до нових соціальних та екологічних проблем, включаючи критичну взаємодію з Цілями сталого розвитку.

Педагогіка партнерства включає спільне проектування, спільну розробку, співпрацю у системі «вчитель-дитина-сім'я». Зокрема, якість, взаємна вигода та вплив, освіта для сталого розвитку, соціальна відповідальність та управління є важливими міркуваннями цінностями та принципами, що змінюються залежно від характеру діяльності спільної творчості та партнерства.

Ключові слова: педагогіка партнерства, особистість, учень, НУШ, система «вчитель-дитина-сім'я».

Oksenchuk Tetyana Volodymyrivna Lecturer of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, KZVO "Lutsk Pedagogical College, Volya Ave., 36, Lutsk, 43000, tel.: (066) 3428598, <https://orcid.org/0000-0002-2476-0587>

Jacyk Tetyana Olehivna Teacher of the cycle commission of school, preschool pedagogy and psychology, KZVO "Lutsk Pedagogical College, Volya Ave., 36, Lutsk, 43000, tel.: (095) 531-83-17, <https://orcid.org/0000-0003-0664-7115>

Stepaniuk Victoria Vasylivna Teacher of the cycle commission of school, preschool pedagogy and psychology, KZVO "Lutsk Pedagogical College", Volya Ave., 36, Lutsk, 43000, tel.: (099) 115-77-68, <https://orcid.org/0000-0001-9673-9341>

PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PERSONALITY FORMATION

Abstract. The article analyzes the component of personality formation. Features of pedagogy of partnership in the conditions of NUS are outlined. Attention is drawn to the fact that partnership with a teacher can be an important factor in how well a child gets along at school and at home. For many children, the most important adults in their lives on a daily basis are their immediate family members and their teacher. These are the adults with whom they spend the most time, who make most of the decisions about how they spend their time, and who, through their actions and their words, help the child to arrange most aspects of his life. The importance of positive relationships between parents and teachers that improve children's academic achievement, social competence and emotional well-being is analyzed. When parents and teachers work as partners, children work better at school and at home. A partnership between parents and teachers improves children's work habits, attitudes towards school and grades.

They demonstrate better social skills, fewer behavioral problems and greater ability to adapt to situations. The strategy to eliminate gaps in opportunities for children's learning and development is substantiated. Partnership pedagogy is most powerful when it includes: communication, consistency and cooperation. The basics of working together as partners are discussed. Parents and teachers communicate more effectively, develop stronger relationships with each other, and develop skills to support children's behavior and learning. In particular, the relationship between the participants in the educational process is based on the priorities of mutual respect, as emphasized by the concept of NUS.

The transition to a new level of building relationships between teachers, parents, children is the basis of pedagogy of partnership with the implementation of the subjects of interaction in joint activities for the personal development of the participants.

Research shows that partnership pedagogy values open questions and the development of students' wisdom as active citizens involved in new social and environmental issues, including critical engagement with the Sustainable Development Goals.

The pedagogy of partnership includes joint design, joint development, cooperation in the system «teacher-child-family». In particular, quality, mutual benefit and impact, education for sustainable development, social responsibility and governance are important considerations of values and principles that change depending on the nature of joint creativity and partnership.

Keywords: pedagogy of partnership, personality, student, NUS, system «teacher-child-family».

Постановка проблеми. Розглядаючи педагогіку партнерства у системі «вчитель-дитина-сім'я» звертаємо увагу на діалогізоване спілкування з учнями в ході освітнього процесу, інтенсифікацію впровадження в цей процес активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-освітньої діяльності учня.

Зокрема, педагогіка партнерства ґрунтується на таких принципах:

- ✓ повага до особистості;
- ✓ доброзичливість і позитивне ставлення;
- ✓ довіра у відносинах, стосунках;
- ✓ діалог – взаємодія – взаємоповага;
- ✓ розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- ✓ принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)[2].

У процесі самореалізації, кожна особистість обирає діапазон побудови вільного освітнього середовища, в якому учень буде розвиватися та удосконалюватися.

Люди в значній мірі покладаються на навчання для розвитку дитини. Оскільки ми не народжені, щоб знати, як поводитися в суспільстві, ми повинні вивчати багато поведінку з навколишнього середовища, коли ми ростемо. Для більшості з нас це навчання починається з сім'ї вдома.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти педагогіки партнерства висвітлюються у дослідженнях науковців (Барабаш О., Бондаренко О., Богуш А., Бугайчук А., Бех І., Батраченко О., Замелюк М., Зязюн, І., Крутий К., Магдисюк Л. та ін.) та акцентується увага на формуванні особистості учня в освітньому середовищі.

Мета статті – дослідження особливостей та механізмів педагогіки партнерства у системі «вчитель-дитина-сім'я».

Виклад основного матеріалу. Визначаючи педагогічну сутність взаємодії «сім'я-дитина-вчитель», у доцільності, цілеспрямованості позитивних взаємовпливів і взаємозамін освітнього процесу можемо говорити про взаєморозвиток педагогів, батьків і дітей.

Навчання буває в різних формах. Іноді діти вчаться, коли їм щось прямо говорять. Проте, найпоширенішим способом навчання дітей є спостереження за повсякденним життям. На навчання та соціалізацію дитини найбільше впливає її сім'я, оскільки сім'я є основною соціальною групою дитини (у цей період відбувається фізичний, емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток дитини).

Для прикладу візьмемо великий будинок. Коли ми його будуємо, то велику увагу звертаємо на те, що він має міцний фундамент, щоб решта будівлі могла стояти високою та міцною протягом багатьох років. Якщо фундамент не міцний, будинку буде важко встояти самотійно. Аналогічно, для людини, важливим структурним елементом її росту є сімейний фундамент для досягнення успіху у стосунках з іншими, на роботі, у здоров'ї та саморозвитку.

Зрештою, сім'я є відповідальною за формування дитини та вплив на її цінності, навички, соціалізацію та безпеку на цих етапах розвитку дитинства.

Якщо говорити про цінності, звичайно, звертаємо увагу на норми та цінності, які функціонують у поєднанні з особистими цінностями та нормами. Один із способів побачити, що цінує суспільство, – це подивитися на те, кого суспільство поважає. Зазвичай люди виявляють більше поваги до людей і до речей, які вони високо цінують. Коли ви ставитеся до людей з неповагою, то дитина неодмінно це помітить. Діти – це губки, які вбирають все навколо, і ми часто забуваємо, що вони спостерігають за нами. Проте, загалом, багато хто з нас погоджується та бажають поділитися з нашими дітьми цінностями поваги, співчуття, справедливості та відповідальності.

Хороший спосіб навчити дитину цінностям – обговорити з нею важливість здорових і шкідливих цінностей. Навіть коли дитина маленька, даючи їй певні обов'язки, наприклад, прибирати зі столу або допомагати розвеселити друга чи брата чи сестру, коли вони хворі, ви почнете навчати її важливості цих цінностей. Крім того, пояснення важливості цінностей допоможе дитині зрозуміти наслідки такої поведінки [2, с.120].

Завдання сім'ї – навчити своїх дітей цінностям, якими вони керуватимуть у власному житті. Це вимагає від батьків багато роботи, тому що вони повинні не тільки безпосередньо навчати своїх дітей цим цінностям, наприклад, через пояснення та завдання, як зазначено вище, але діти будуть дивитися на них як на приклад для наслідування.

Коли дитина народжується, вона починає вивчати моторні навички, мовні навички, когнітивні навички та емоційні навички. Що стосується моторних навичок, то відповідальність за навчання цим навичкам в основному лежить на сім'ї. Навіть якщо дитина перебуває у закладі дошкільної освіти, робота, яку батьки проводять вдома, щоб навчити цим навичкам (сидіти, ходити, бігати, лазити, тримати ложку тощо), є набагато ефективнішою, ніж за кілька годин, коли дитина перебуває під чужою опікою.

Ще одним важливим компонентом ролі сім'ї у розвитку дитини виступають мовні навички. Якщо дорослі не розмовляють зі своєю дитиною і не навчають її своїй мові, то і дитина ніколи не навчиться говорити.

Ще одна навичка, яка дуже важлива для розвитку дитини, – це емоції. Емоційні навички є важливими протягом усього життя вашої дитини, оскільки вони вчать її, коли проявляти симпатію та співчуття до інших, а також вчать її боротися з злетами і падіннями, які приходять у житті. Якщо дитина не володіє належними емоційними навичками, вона не зможе впоратися з поганими результатами. Якщо їм не вистачає емоційних навичок, це може призвести до деструктивного вибору, коли вона стане старшою. Щоб допомогти розвинути її емоційні навички, завдання дорослого навчити її посміхатися й махати рукою, коли вона ще є немовлятком. Як тільки ця основа буде закладена, діти зможуть навчитися реагувати на свої почуття і рухатися вперед [1].

Те, чого дитина пізнає світ через взаємодію між дорослими та ними, – це те, чого вона буде нести до кінця свого життя щодо того, як поводитися з іншими. Завдяки соціалізації з сім'єю ваша дитина навчиться довіряти, шукати дружби з іншими, а також знаходити втіху з іншими.

Загалом, педагоги та батьки повинні навчитися створювати та підтримувати стосунки з учнями. Ці навички починають і зміцнюються разом із сім'єю. Крім того, життєво важливо дати вашій дитині інструменти для міжособистісного розвитку, перш ніж вона засвоїть навички технології. Ці навички можуть зрештою допомогти дитині уникнути деяких поширених наслідків впливу технологій на дітей.

Навчитися спілкуватися віч-на-віч дуже важливо для розвитку дитини. Взаємодія віч-на-віч вимагає миттєвих відповідей, виразів обличчя, сигналів, певних тонів голосу та багато іншого, чого ми не отримуємо через текстові повідомлення чи інші онлайн-системи повідомлень. Це саме те, що дитина хоче навчитися саме у родині. Переконавшись, що члени сім'ї відкладають свої смартфони і проводять принаймні частину дня «без мережі», це забезпечить міжособистісний зв'язок з дитиною. Проста розмова з дитиною під час вечері про їхній день робить набагато більше для зміцнення навичок спілкування між людьми, ніж думають дорослі [2].

Дитина отримує основне відчуття безпеки від своєї сім'ї. Вони покладаються на дорослих, щоб переконатися, що їхні основні потреби, такі як житло, їжа та одяг, задовольняються. Тому, створення безпечного, відкритого домашнього середовища є життєво важливим для розвитку та соціалізації дитини. Коли дитина відчуває всередині себе безпечною (надійність, послідовність, повага та чуйність) є позитивною ознакою всього життя. Це також відбувається з побудовою довіри між членами сім'ї та дитиною. Коли дитина відчує, що може довіряти оточуючим, їй буде комфортніше бути собою. Довіра виникає через безпечну прихильність, коли задовольняються основні й емоційні потреби дитини.

Виховувати дітей може бути дуже важко, але це також може бути надзвичайно корисно. Неможливо бути ідеальним весь час, але особистість завжди можете прагнути бути найкращою, коли справа стосується виховної ролі в розвитку дитини. Ніхто не ідеальний і жодна сім'я не ідеальна. Однак усвідомлення того, наскільки важлива роль сім'ї у розвитку дітей, є надзвичайно важливим твердженням. Більша частина навчання дитини відбувається вдома з сім'єю, ніж у закладах дошкільної освіти чи школі. Створення середовища, в якому дитина зможе навчитися відповідним навичкам і цінностям, а також навчитися спілкуватися та бути в безпеці, створює міцний фундамент, на якому дитина може рости і розвиватися [6].

Зазначимо, що дослідження соціального та особистісного розвитку (Барабаш О., Бондаренко О., Богуш А., Бугайчук А., Бех І., Батраченко О., Замелюк М., Зязюн, І., Крутій К., Магдисюк Л. та ін.) пропонує погляд на ці та інші питання, часто показуючи, наскільки складним і багатогранним є вплив на дітей, що розвиваються. Люди за своєю суттю є соціальними істотами. Здебільшого ми працюємо, граємося та живемо разом у групах.

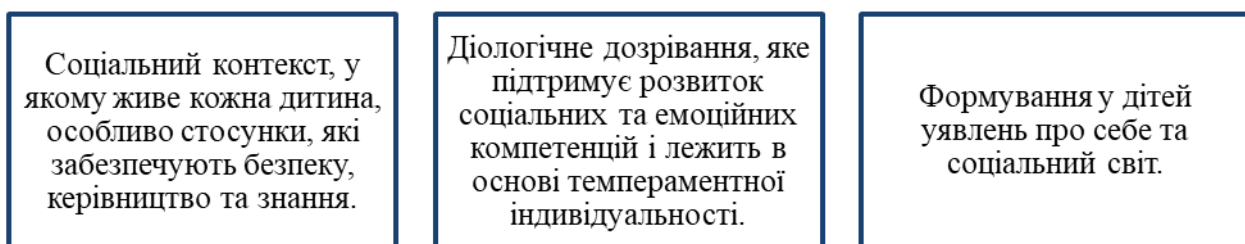


Рис. 1. Розуміння соціального та особистісного розвитку дітей

Таким чином, соціальний розвиток і розвиток особистості найкраще розуміти як безперервну взаємодію між цими соціальними, біологічними та репрезентативними аспектами психологічного розвитку.

Розглянемо відносини, які можна спостерігати в розвитку самих ранніх стосунків між немовлятами та їхніми батьками в перший рік. Практично всі немовлята, які живуть у звичайних умовах, розвивають сильну емоційну

прихильність до тих, хто піклується про них. Психологи (С. Виготський, Д. Віннікотт, М. Ейнсворт та ін.) вважають, що розвиток цих прихильностей настільки ж біологічно природний, як навчання ходити, а не просто побічний продукт їди чи тепла, який батьки забезпечують. Скоріше, прихильність розвивалася у людей, оскільки вони сприяють мотивації дітей залишатися поруч із тими, хто піклується про них, і, як наслідок, отримувати користь від навчання, безпеки, керівництва, тепла та підтвердження, які дають близькі стосунки.

Можна спостерігати різну поведінку надійно та ненадійно прив'язаних немовлят, особливо коли немовля потребує підтримки батьків. Зокрема, досвід турботи, що призводить до безпечної або небезпечної прихильності, формує у маленьких дітей уявлення про себе, що розвиваються, а також про те, якими є люди та як з ними взаємодіяти. Однак, у міру дорослішання дітей відносини між батьками і дітьми закономірно змінюються. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку більш здібні, мають власні уподобання, іноді відмовляються чи прагнуть піти на компроміс із очікуваннями батьків. Це може призвести до більшого конфлікту між батьками та дітьми, а те, як батьки керують конфліктом, надалі формує якість стосунків між батьками та дітьми. Загалом, діти розвивають більшу компетентність і впевненість у собі, коли батьки мають високі (але розумні) очікування щодо поведінки дітей, добре спілкуються з ними, теплі та чуйні та використовують міркування (а не примус) як бажану відповідь на неправильну поведінку дітей. Такий стиль виховання був описаний як авторитетний [9].

Авторитетні батьки підтримують і проявляють інтерес до діяльності своїх дітей, але не владні і дозволяють їм робити конструктивні помилки.

Таким чином, дорослий впливає на розвиток дитини через турботу, яку дорослий надає:

- ✓ виховувати міцну прихильність до дитини,
- ✓ моделювання і підтримка саморегуляції,
- ✓ виховання з позитивною дисципліною [9].

Дитина повинна знати, що може розраховувати на дорослого. Прив'язаність між дитиною та дорослим стає сильнішою, якщо дорослий:

- ✓ проводить час разом,
- ✓ відповідає на їхні потреби любов'ю, підтримкою та турботою,
- ✓ втішає їх, коли вони потребують дорослого, особливо коли вони хворі, поранені чи засмучені,
- ✓ дають їм зрозуміти, що їх люблять, що дорослий для них і що вони важливі для дорослого [9].

Стосунки між батьками та дітьми – не єдині значущі стосунки в житті дитини. Крім того, особистість складається з багатьох інших особливостей, крім темпераменту. Розвивається у дітей Я-концепція, їх мотивація досягнення чи соціалізації, їхні цінності та цілі, їхні стилі подолання, почуття відповідальності та сумлінності та багато інших якостей охоплюються особистістю. На ці якості впливають біологічні схильності, але ще більше досвід дитини з іншими,

особливо в близьких стосунках, які керують зростанням індивідуальних особливостей. Загалом, розвиток особистості починається з біологічних основ темпераменту, але з часом стає все більш розробленим, розширеним і вдосконаленим.

Педагогіка партнерства у системі «вчитель-дитина-сім'я» мають бути зосереджені на успіхах учнів. Причина співпраці, координації педагогів і батьків полягає в тому, щоб покращити можливості навчання. Тому взаємодія сім'ї та школи зосереджується на аспектах, що кожен партнер може зробити для покращення розвитку та навчання дітей

Сім'я є рівноправним партнером у досягненні освітніх цілей для учнів. Педагоги розглядають сім'ю та створення стосунків між сім'єю та школою як важливе значення для оптимального академічного, соціального та емоційного навчання дітей. Таке партнерство позитивно впливає на навчання учнів. Педагоги вважають, що дім і школа можуть досягти більше, ніж будь-який дім або школа можуть досягти поодиночі. Вони також вірять у рівність (готовність слухати, поважати та вчитися один у одного) і паритет (поєднання знань, навичок та ідей для покращення позитивних результатів для дітей).

Сім'я виступає активним партнером у прийнятті рішень. Педагоги вірять у цінність прийняття рішень з батьками. Вони уникають такої практики, як прийняття рішень на окремих зборах перед зустріччю з батьками. Педагоги визнають досвід батьків і регулярно звертаються до них за допомогою, вірять у те, що в розв'язуванні проблем, пов'язаних з навчанням учнів, слід включати батьків.

Проблеми вирішуються взаємно і без звинувачень один одного. Коли учні відчують шкільні труднощі, педагоги і батьки розуміють, що двостороннє спілкування необхідне, та усвідомлюють, що вони бачать поведінку дітей, отже, утримуються від суджень, доки обидві сторони не мають можливості внести свій внесок.

Таким чином, вирішення проблем базується на позитивній орієнтації на сильні сторони особистості (вихователі, батьки, учень). Спільні зусилля з вирішення проблем допомагають виховувати оптимізм щодо того, що педагоги і сім'я можуть досягти, працюючи разом.

Отже, педагогіка партнерства у системі «вчитель-дитина-сім'я» потребує відповіді на загальні запитання:

1. Які глобальні загрози, на вашу думку, є найбільш актуальними у наш час?
2. Які заходи з боку учнівської спільноти могли б поліпшити екологічну ситуацію на планеті?
3. Яку позицію мають займати батьки у процесі розвитку дитини?

На ринок життєвого простору виходить сталий розвиток (sustainable development – англ.), що дозволяє задовольнити потреби сучасного покоління без шкоди для майбутніх поколінь.

Основою сталого розвитку є економічні та екологічні інтереси суспільства. Порушення рівноваги між ними впливає на погіршення якості життя.

Сучасні умови вимагають від всіх скорочувати споживання ресурсів, переходити на інші види матеріалів та джерел енергії, впроваджувати прогресивні ресурсоємні безвідходні технології, зменшуючи навантаження на довкілля та здоров'я людини.

Творча особистість, на відміну від людини-виконавця, може самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сміливо, нестандартно думати. Сучасні діти люблять досліджувати, мріяти і тішитися результатом. Дуже багато ми говоримо про проектну діяльність учнів. Проектна діяльність – одна з найпрекрасніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації студентів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Саме за допомогою проектів ми вчимо дітей бути лідерами, соціально згуртованими та соціально відповідальними щодо створення комфортного середовища свого закладу. Це можуть бути проекти із озеленення території, найкраща локація мого класу, «Здорова дитина – майбутнє України», «Людина починається з добра», тобто ініціатива має йти від дітей.

Проекти згуртовують учнів початкової ланки НУШ та зміцнюють їхні зв'язки з великою шкільною родиною, наставниками, адміністрацією, випускниками, батьками. Та допомагають кожному учневі проявити себе та розкрити свій талант у різноманітних заходах, розвинути власні комунікативні та організаційні навички.

Щоб досягти успіху розвитку учнівського самоврядування впроваджуємо комунікаційну стратегію. Навіщо і як?

Комунікаційні стратегії складаються з трьох частин – маркетингової, креативної та частини з медіапланом.

Маркетинговий блок вирішує такі завдання, як донесення конкурентних переваг, проведення акцій, індивідуалізація бренду та стимулювання лояльності.

Однак, на відміну від маркетингу, у частині комунікацій не завжди піддається чіткому підрахунку. Саме тому спочатку варто закласти якісні, а не кількісні показники того, що потрібно досягнути в результаті.

Далі йде креативна складова – це візуальний образ, брендбук, унікальний стиль та стиль емоційного наповнення повідомлень.

А медіаплан – це вибір каналів комунікації для донесення меседжів до кожної з цільових аудиторій. Будь-який медіаплан передбачає такі необхідні елементи – певну кількість тексту в блозі, на фейсбуці, відвідування заходу тощо. Який саме з цих необхідних елементів здетонує, вибухне і забезпечить найпотрібнішу комунікацію – не зрозуміло. Але без них усіх ніяк.

Завдяки такому підходу, буде налагоджена активна робота з сім'єю.

Таким чином, процес навчання може бути побудований на двох підходах: активне створення нових завдань з подальшою оцінкою їх якості колегами з освітньої мережі або активна робота з завданнями, створеними іншими

учасниками. Вибір стратегії здійснюється або учням самостійно, на основі особистих переваг, або вчителем, виходячи з цілей і завдань освітнього процесу[2].

Однак підвищення мотивації до участі в спільній роботі - завдання педагога:

налагодження партнерських відносин між усіма учасниками;

- ✓ наявність різноманітних завдань;
- ✓ обмін завданнями за допомогою пристроїв різного типу;
- ✓ використання додаткових можливостей соціальної мережі (обмін фотографіями, мелодіями та ін.);
- ✓ можливість самостійного вибору стратегії навчання (формування нових завдань);
- ✓ наявність унікальних завдань, аналогів яким немає в підручниках [2].

Висновки. Таким чином, педагогіка партнерства у системі «вчитель-дитина-сім'я» розвиваються і підтримуються з часом, як постійний процес, та працює протягом шкільних років, щоб вирішувати взаємні проблеми та надавати підтримку для покращення успішності дітей. партнерська робота з батьками зміцнює партнерство на наступні роки.

Література:

1. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. Учитель початкової школи. 2018. С. 3–7.
2. Беспарточна О., Замелюк М., Левицька В., Хомярчук А. Педагогіка партнерства в освітньому середовищі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. : Луцьк, ПП Іванюк В.П., 2021. 150 с.
3. Бондаренко О. Інформаційний супровід проектування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Комп'ютер у школі та сім'ї. № 4. 2012. С. 14–17.
4. Богуш А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: Монографія. Вид.2-е, доопрац., доповн. Кам'янець-Подільський: ТОВ». Друкарня «Рута». 2018. 392с.
5. Бугайчук А. Вічний трикутник. Як взаємодіють учителі, батьки, учні. Директор школи. № 21–22 (837–838). 2018. С. 20–24.
6. Замелюк М., Козігора М., Оксенчук Т. Вплив сімейних відносин на особистість дитини. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Випуск 178. Частина II. С. 256-258
7. Замелюк М., Беспарточна О. Особливості казкотворчого процесу у системі «вихователь-дитина-батьки». Освіта та розвиток обдарованої особистості.2021. № 2 (81). II квартал. С.76-80.
8. Порадник для батьків: інформаційно-методична збірка.Упорядник Лорілашвілі Л. URL: <https://ssm.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/05/PoradnykDlyaBatkiv.pdf>
9. Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. Sheffield, & A. W. Harrist (Eds.), Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development. Washington, DC: American Psychological Association.

References:

1. Barabash, O. (2018). Pedagogika partnerstva – suchasnij tip vzaemodii mizh uchastnikami osvith'ogo procesu [Pedagogy of partnership - a modern type of interaction between participants in the educational process]. *Uchitel' pochatkovoi shkoli - Primary school teacher*, 3–7 [in Ukrainian].
2. Bespartochna, O., Zameljuk, M., Levic'ka, V., Homjarchuk, A. (2021). *Pedagogika partnerstva v osvith'omu seredovishhi: teorija i tehnologija* [Pedagogy of partnership in the educational environment: theory and technology]. Luc'k, PP Ivanjuk V.P. [in Ukrainian].
3. Bondarenko, O. (2012). Informacijnij suprovid proektuvannja i realizacii individual'noi osvith'oї traektorii uchniv [Information support for the design and implementation of individual educational trajectory of students]. *Komp'juter u shkoli ta sim'i - Computer at school and family*, 4, 14–17 [in Ukrainian].
4. Bogush, A. (2018). *Pedagogichni vimiri Vasilja Suhomlins'kogo v suchasnomu osvith'omu prostori* [Pedagogical dimensions of Vasily Sukhomlinsky in the modern educational space]. Kam'janec'-Podil'skij: TOV». Drukarnja «Ruta» [in Ukrainian].
5. Bugajchuk, A. (2018). Vichnij trikutnik. Jak vzaemodijut' uchiteli, bat'ki, uchni [The eternal triangle. How teachers, parents, students interact]. *Direktor shkoli - School Director*, 21–22 (837–838), 20–24 [in Ukrainian].
6. Zameljuk, M., Kozigora, M., Oksenchuk, T. Vpliv simejnih vidnosin na osobistist' ditini [The influence of family relationships on the child's personality]. *Naukovi zapiski. Serija: Pedagogichni nauki - Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, 178, II, 256–258 [in Ukrainian].
7. Zameljuk, M., Bespartochna, O. (2021). Osoblivosti kazkotvorchogo procesu u sistemi «vihovatel'-ditina-bat'ki» [Features of the fairy-tale process in the system "educator-child-parents"]. *Osvita ta rozvitok obdarovanoї osobistosti - Education and development of gifted personality*, 2 (81), 76–80 [in Ukrainian].
8. Lorilashvili, L. Poradnik dlja bat'kiv: informacijno-metodichna zbirka [Guide for parents: information and methodical collection]. *ssm.kiev.ua* Retrieved from <https://ssm.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/05/PoradnykDlyaBatkiv.pdf> [in Ukrainian].
9. Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. Sheffield, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. Washington, DC: American Psychological Association.

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-488-499](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-488-499)

Онипченко Оксана Ігорівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел.: (057) 732-87-33, <https://orcid.org/0000-0002-5682-7897>

Волкова Катерина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61000, тел.: (057) 732-87-33, <https://orcid.org/0000-0003-1905-3295>

Воровка Маргарита Іванівна доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72300, тел.: (0619) 44-04-64, <https://orcid.org/0000-0002-9651-0990>

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ, ІГРАШОК

Анотація. У статті обґрунтовується необхідність формування інклюзивного середовища, зокрема за допомогою ігрових технологій. Вказано на неприпустимість дискримінації стосовно осіб з інвалідністю, що досягається забезпеченням однакового ставлення до всіх людей; підкреслюється важливість створенням безбар'єрного освітнього середовища.

Розв'язуючи питання про способи соціалізації, соціально-психологічної реабілітації дітей з інвалідністю, авторки статті зазначають, що цей процес може мати ігрову форму. Показано, що одним зі способів створення такого ігрового процесу можуть служити близькі дитині образи масової культури, а також сучасні інтерактивні технології.

Зазначено, що особливості дітей з інвалідністю змушують шукати нестандартні форми активізації мови, комунікативності, розвитку пізнавальної діяльності. У зв'язку з чим розглянуто теоретичні основи творчої (соціокультурної) реабілітації дітей з інвалідністю на прикладі деяких елементів ігрової терапії (комплекс реабілітаційних ігрових методик, форм, засобів, ситуацій).

Обґрунтовано один з дієвих видів ігрової терапії – лялькотерапія, який рекомендується як метод краще застосовувати з дошкільниками й молодшими школярами.

Авторками вказано, що у зв'язку зі спрямуванням освіти на створення безбар'єрного середовища, а також з метою реабілітації та соціалізації дітей з

інвалідністю, останнє десятиліття почали з'являтися нові іграшки, які відбивають інклюзивну культуру. У зв'язку з чим була придумана за участі групи експертів, куди входили педіатри, психологи, батьки й діти з інвалідністю, нова серія іграшок, що зображує людей з різними фізичними вадами: ляльки на інвалідних візках, ляльки з протезами, ляльки з хворобами шкіри, синдромом Дауна тощо.

Вважається, що ляльки з обмеженими можливостями досить корисні в плані формування інклюзивного середовища (хоча ставлення до таких іграшок в суспільстві неоднозначно). Такі іграшки дозволяють із раннього віку виховувати толерантність до людей, які мають подібні обмеження. Крім того, «ляльки з інвалідністю» частіше застосовуються в психотерапії при роботі з дітьми з інвалідністю.

Ключові слова: інклюзивне середовище, безбар'єрне середовище, діти з інвалідністю, ігротерапія, лялькотерапія, іграшки з інвалідністю.

Onypchenko Oksana Ihorivna Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work of the Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council St., Rustaveli, 7, Kharkiv, 61000, tel.: (057) 732-87-33, <https://orcid.org/0000-0002-5682-7897>

Volkova Kateryna Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work of the Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Rustaveli St., 7, Kharkiv, 61000, tel.: (057) 732-87-33, <https://orcid.org/0000-0003-1905-3295>

Vorovka Marharyta Ivanivna Doctor of Pedagogy, Associate Professor, of the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastership, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Hetmanska St., 20, Melitopol, 72300, tel.: тел. (0619) 44-04-64, <https://orcid.org/0000-0002-9651-0990>

FORMATION OF INCLUSIVE ENVIRONMENT FOR BY GAME THERAPY, TOYS

Abstract. The article substantiates the need to create an inclusive environment, in particular with the help of game technologies. The inadmissibility of discrimination against persons with disabilities, which is achieved by ensuring equal treatment of all people, is pointed out; the importance of creating a barrier-free educational environment is emphasized.

Addressing the issues of ways of socialization, social and psychological rehabilitation of children with disabilities, the authors of the article note that this process can take the form of a game. It is shown that one of the ways to create such a game process can be images of mass culture close to the child, as well as modern interactive technologies. It is noted that the peculiarities of children with disabilities

make us look for non-standard forms of language activation, communication, development of cognitive activity. In this regard, the theoretical foundations of creative (socio-cultural) rehabilitation of children with disabilities are considered on the example of some elements of game therapy (a set of rehabilitation game techniques, forms, tools, situations). One of the effective types of game therapy is substantiated - puppet therapy, which is recommended as a method to be better used with preschoolers and younger students.

The authors point out that due to the focus of education on creating a barrier-free environment, as well as the rehabilitation and socialization of children with disabilities, new toys that reflect an inclusive culture have begun to appear in the last decade. In this regard, it was invented with the participation of a group of experts, which included pediatricians, psychologists, parents and children with disabilities, a new series of toys depicting people with various disabilities: dolls in wheelchairs, dolls with prostheses, dolls with skin diseases, Down syndrome, etc.

It is believed that dolls with disabilities are quite useful in terms of creating an inclusive environment (although the attitude to such toys in society is ambiguous). Such toys allow to develop tolerance to people who have similar restrictions from an early age. In addition, "dolls with disabilities" are more commonly used in psychotherapy when working with children with disabilities.

Keywords: inclusive environment, barrier-free environment, children with disabilities, game therapy, puppet therapy, toys with disabilities.

Постановка проблеми. Визнання державою цінності соціальної та освітньої інтеграції дітей з інвалідністю обумовлює необхідність створення для них безбар'єрного середовища, зокрема в системі освіти.

Ступінь взаємодії дитини із суспільством залежить не тільки від соціального середовища, виховання й особистих якостей, але й від набутого нею досвіду подібної взаємодії. У зв'язку із чим виникає питання про способи соціалізації, адаптації та реабілітації дітей з інвалідністю, а також формування для усіх членів суспільства інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжний досвід інклюзивної освіти переконливо свідчить про неприпустимість дискримінації стосовно осіб з інвалідністю, про забезпечення однакового ставлення до всіх людей, а також про доцільність створення безбар'єрного освітнього середовища.

Інклюзивна модель освіти, згідно з міжнародними документами, має забезпечити соціальний, емоційний та когнітивний розвиток особистості через урахування потенційних можливостей та індивідуальних особливостей розвитку кожної особи, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним суб'єктом соціального середовища [11, С. 215].

Успішна реалізація провідних засад інклюзивного підходу до організації освітнього процесу в Україні стає можливим завдяки науковим доробкам як зарубіжних (Г. Аспергер, Е. Еріксон, Л. Каннер, Д. Мартін, А. Маслоу, С. Столл, К. Роджерс та ін.), так і вітчизняних (М. Андреева, В. Бондар, Б. Братусь,

Т. Гладун, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Рассказова, Н. Софій, М. Чайковський, А. Шевцов, О. Ферт та ін.) дослідників. У їх працях обґрунтовано принципові положення розбудови інклюзивного освітнього середовища, висвітлено специфіку соціалізації осіб із інвалідністю в умовах інклюзивної освіти, проаналізовано технологію розвитку соціальності.

Меті статті – показати необхідність створення інклюзивного середовища за допомогою нових ігрових технологій, нових іграшок; розглянути нестандартні форми роботи з дітьми з інвалідністю; охарактеризувати ігрову терапію, як комплекс реабілітаційних ігрових методик, форм, засобів, ситуацій, а також один із його дієвих видів – лялькотерапія.

Виклад основного матеріалу. Концепція інклюзивної освіти, відображаючи одну з головних демократичних ідей світу, ґрунтується на тому, що всі діти – цінні й активні члени суспільства. Тому організація інклюзивного освітнього простору має будуватися на таких складових, як *інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика*.

Інклюзивна культура, спираючись на інклюзивні цінності, є носієм філософії інклюзивної освіти та є загальною для всіх, хто забезпечує освітній процес і соціальне забезпечення. А спосіб упровадження інклюзивної освіти стає відчутним для всіх учасників співтовариства.

Інклюзивна політика відображає інклюзію у всіх нормативно-правових та поточних документах закладів освіти та соціального забезпечення, їх стратегіях та інституційному розвитку. Документи, мають передбачати чіткі стратегії розвитку дитини та інклюзивного простору, у якому вона перебуває.

Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, до вдосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів, психологів, працівників соціальної сфери та інших фахівців [6].

Інклюзивна культура буває зовнішня та внутрішня. Зовнішня інклюзивна культура – це організація освітнього простору відповідно до принципів доступності та безпеки; адаптовані освітні програми, спеціальні методи навчання і виховання, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, технічні засоби, команда фахівців та ін.

Внутрішня структура інклюзивної культури закладу освіти або установи соціального забезпечення – це ціннісно-сміслові основи інклюзивної політики і практики освітньої організації (або соціального забезпечення), норми відносин суб'єктів освітнього процесу (система уявлень, установок, правил, цінностей і моделей поведінки тощо).

Дитинство є найважливішим етапом в житті людини, у якому відбувається формування особистості в цілому й основних соціальних навичок зокрема. Соціальним аспектом цінності життя дитини, зокрема дитини з інвалідністю є прийняття її навколишніми й досягнення взаєморозуміння між нею, однолітками й світом дорослих.

Необхідно пам'ятати, що дитинство аж ніяк не є етапом «підготовки до дорослого життя», що це й є власне життя, із властивими йому соціальною й екзистенціальною кризами, у період яких дитина в процесі самосвідомості випробовує кризу особистості, запитуючи себе й навколишніх: «Хто я?», «Яка я?», «Чому я така?», «Що буде, коли я подорослішаю?» та ін. Немаловажний і той факт, що «моральність суспільства визначається його ставленням до дітей» [10, С.70].

Розв'язуючи питання про способи соціалізації, соціально-психологічної реабілітації дітей з інвалідністю, слід зазначити, що цей процес може мати ігрову форму. «У кожному разі він повинен захоплювати дитину й бути цікавим і веселим» [10, С.71]. Одним зі способів створення такого ігрового процесу можуть служити близькі дитині образи масової культури, а також сучасні інтерактивні технології.

Згідно з дослідженнями, доведено, що ретельно та ефективно сплановане освітнє середовище може суттєво покращувати взаємодію між дітьми: використання іграшок та видів діяльності, що передбачає соціальну взаємодію (наприклад, виготовлення спільного колажу), об'єднання дітей із порушеннями розвитку зі своїми однолітками може суттєвим чином вплинути на частоту та тривалість позитивної взаємодії між ними (Т. Бові і П. Стрейн, 2005) [8, С.10].

Розрізняють три взаємопов'язані компоненти освітнього середовища у дошкільних групах: фізичне середовище (організація і дизайн групової кімнати, що охоплює центри діяльності, навчальні матеріали, іграшки, меблі), соціальне середовище (взаємодія, яка відбувається у дошкільній групі між дітьми, дітьми і педагогами, дітьми, педагогами і батьками), структурне середовище (час, послідовність, тривалість видів діяльності впродовж дня).

Для того, щоб середовище сприяло розвитку і навчанню дітей, потрібно, щоб кожен із цих компонентів був ретельно продуманий і реалізований. Окрім цього, кожен аспект освітнього середовища має відображати філософію закладу освіти і цілі навчальної програми [8, С.11].

Особливості дітей з інвалідністю змушують шукати нестандартні форми активізації мови, комунікативності, розвитку пізнавальної діяльності.

Розглянемо теоретичні основи творчої (соціокультурної) реабілітації дітей з інвалідністю на прикладі деяких елементів ігрової терапії.

Ігрова терапія – це комплекс реабілітаційних ігрових методик, форм, засобів, ситуацій. Нерідко ігротерапія розглядається як засіб для розкріпачення патологічних психічних станів людини. Будучи унікальним засобом комплексної реабілітації, цей метод може виконувати функції соціалізації, розвитку, виховання, адаптації, релаксації, рекреації й ін. [9, С. 36].

Специфіка ігротерапії в тому, що життєві обставини, що травмують, переживаються (програються) в умовному, ослабленому виді, хоча їх емоційне відбиття (катарсис) є досить реальним. За допомогою ігротерапії можна випробувати типи поведінки, відокремивши ті, що найбільш підходять конкретній особистості в певній життєвій ситуації. Саме рольова поведінка відбиває психологічний стан і функціональні тенденції людини з інвалідністю.

Важливим привілеєм ігротерапії є корекція й розвиток взаємин. З метою змінити ставлення людини з інвалідністю до себе й до інших, поліпшити психологічне самопочуття (підвищити самооцінку), соціометричний статус, емоційне мікросередовище, застосовуються дві форми ігротерапії: спрямована (директивна) і ненаправлена (недирективна). Використання спрямованої ігротерапії вимагає особистої участі фахівця у грі. При цьому застосовуються методичні прийоми й ігри зі структурованим ігровим матеріалом і сюжетом у вигляді педагогічно організованих сюжетно-рольових ігор. Під час цих ігор діти з інвалідністю самі створюють ролі й ігрові ситуації з відтворенням діяльності й взаємин у соціумі [9, с.36].

До видів спрямованої ігротерапії відносимо такі: ігри-драматизації, пізнавальні ігри, конкурси, турніри, змагання, заняття в театральних і лялькових гуртках, арт-ігри, ігри рухливі, імпровізаційні. Застосування спрямованої ігротерапії орієнтоване на самостійну гру.

Такий вид ігрової діяльності дозволяє вирішувати наступні корекційні завдання: розширення репертуару самовираження; досягнення саморегуляції й емоційної стійкості; корекція відносин.

В процесі ігротерапії спілкування є своєрідним засобом налагодження взаємин дитини з інвалідністю з навколишнім світом.

Ненаправлена ігротерапія орієнтована на самостійну гру дитини з інвалідністю, під час якої вона виражає свій внутрішній світ, самопочуття. Це потребує наявності сюжетів, що самостійно організовуються й розвиваються: імпровізації, творів тощо.

В цьому процесі роль дорослого зводиться до мінімуму: організація атмосфери взаєморозуміння, емоційне співпереживання, установлення правил та обмежень у грі. Отже, дорослий може виступати як рівноправний партнер, що підкоряється правилам гри, що знімає дистанцію між ним і дитиною, розкріпачуючи останню.

Одним з дієвих видів ігрової терапії є *лялькотерапія*, який як метод краще застосовувати з дошкільниками й молодшими школярами.

Перед тим як почати гру фахівець спілкується з дитиною, її батьками та педагогом, вислуховує скарги й з'ясовує специфіку характеру дитини, умови життя й визначає причини виникнення проблем дитини. Після цього готує сценарій гри за участю ляльок, який непомітно й делікатно відтворює психотравмуючу ситуацію [9, с.37].

У зв'язку зі спрямуванням освіти на створення безбар'єрного середовища, а також з метою реабілітації та соціалізації дітей з інвалідністю, останнє десятиліття почали з'являтися нові іграшки.

«Іграшки відбивають нашу культуру, і оскільки світ усе більше розуміє важливість інклюзивності, ми усвідомили, що настав час створити нову лінійку ляльок», – сказала Кім Калмон – перший заступник голови Mattel Fashion Doll Design.

Нова лінійка Creaable World, як повідомила компанія, була придумана за участі групи експертів, куди входили педіатри, психологи, батьки й діти з інвалідністю.

Нещодавно одна з американських компаній, що виробляють іграшки, випустила серію ляльок типу «Барбі», що зображує людей з різними фізичними вадами: ляльки на інвалідних візках, ляльки з протезами, ляльки з хворобами шкіри. За твердженням розробників, такі іграшки мають виховувати в дітях толерантне ставлення до людей з інвалідністю.

Виробник Барбі компанія Mattel запускає нову лінійку ляльок, яка покликана відбити «різноманітний погляд на красу» та інклюзивність. Нова серія містить у собі Барбі без волосся, а також із пігментацією шкіри – ознаками хвороби вітіліго. Для створення цієї ляльки Mattel працювала з дерматологами, щоб гарантувати правильне відображення вітіліго.

Як заявляє Mattel, компанія прагне «переосмислити, що значить бути Барбі або виглядати, як Барбі», додавши, що це дозволить дітям «грати ще більше історій, які вони бачать у навколишньому їхньому світі» [4, с. 1].

У новій лінійці також є Барбі з протезом. Ця лялька була створена в колаборації з Джордан Рівз – 12-літньою дівчинкою з протезом руки, яка займається допомогою людям із інвалідністю. Також бренд включив у лінійку другу ляльку з більш темним відтінком шкіри, у неї золотий протез ноги [4, с. 3].

У Великобританії за останній рік однією з найбільш продаваних моделей стала лялька Барбі на інвалідному візку.

Вважається, що ляльки з обмеженими можливостями досить корисні в плані формування інклюзивного середовища. Такі іграшки дозволяють із раннього віку виховувати толерантність до людей, які мають подібні обмеження. Крім того, «ляльки з інвалідністю» частіше застосовуються в психотерапії при роботі з дітьми з інвалідністю. Вважається, що дитина, яка втратила кінцівки, граючи з такої лялькою, не почуває себе неповноцінною: «Вона така ж, як я!» – думає вона. У Британії так само існує лялькова лінійка «Як Я!». А для хлопчиків – набори Лего з інвалідними візками й гоночні візки як аксесуари для ляльок. Також є лінійка іграшкових протезів і фіксаторів [7].

Не менш важливою групою іграшок стали ляльки, що відтворюють своєю зовнішністю дітей з різними хворобами, приміром, із синдромом Дауна. Такі ляльки наділені маленькими, притиснутими до голови вухами, укороченими пальцями, злегка висунутим язиком й мигдалеподібними очима. Крім того, на грудях у них помітний «слід» від операційного втручання, оскільки приблизно половина дітей із хромосомними захворюваннями народжується з дефектами серця, пише Daily Telegraph.

Раніше дітям із синдромом Дауна не було, із чим себе ідентифікувати. Вони бачать, що ляльки зовсім інші, ніж вони, і, як і всі діти, прагнуть себе із кимось співвіднести. Так заявила Донна Мур (Donna Moore), викладач із Південної Кароліни, коли відкривала першу фірму, що спеціалізується на виробництві ляльок з видимим синдромом Дауна. Пізніше її ідею підхопили інші. На жаль, не завжди в позитивному ключі. Так, у магазини шведського підприємця Гетеборга, потрапила схожа іграшка від компанії Göteborgskooprativet för independent living (GIL), в інструкції до якої було написано: «Поводься з нею, як

із дурником». Однак як явище в цілому подібні іграшки призначені для того, щоб діти з раннього віку звикли до позитивного сприйняття будь-якого члена суспільства.

Sibahle Collection – одна з компаній, діяльність яких спрямована на випуск ляльок з різноманітною зовнішністю. Керолайн Хлахла й Хуліла Вілаказі-Офосу заснували свою фірму в 2016 році й уже встигли подарувати світу кілька серій ляльок з темною й смаглявою шкірою та всілякими особливостями зовнішності. Фундаторки вважають, що в кожній маленькій дівчинки є право на ляльку, яка була б схожа на неї. Особливо це стосується тих випадків, коли є особливості зовнішності, наприклад, вітіліго або альбінізм. І, як показала практика, це правильний шлях: на одній із виставок вони побачили жінку похилого віку, яка плакала, стоячи біля вітрини з їхньою лялькою-альбіносом. За її словами, якби така іграшка була в неї в дитинстві, це могло б змінити її життя. Вона почувала б, що не самотня, що є хтось, хто на неї схожий.

Компанія дає всім створеним персонажам імена. Для цього використовуються різні африканські слова, пов'язані з красою. Лялька з вітіліго одержала ім'я Нданака, що перекладається з однієї з африканських говірок як «Я прекрасна». Це саме те, що Керолайн і Хуліла прагнуть нагадати кожній дитині: будь-яка людина прекрасна, незалежно від того, якою створила її природа.

Також є іграшки, які вказують на небайдужість до проблеми дитячої онкології. Провідний виробник ляльок Барбі компанія Mattel підтримала ідею користувачів Facebook «Барбі без волосся» і вже запускає виробництво таких іграшок (як повідомляє американський телеканал CBS6). Виробники вважають, що така лялька зможе допомогти дітям, які втратили волосся після хіміотерапії, почувати себе «нормальними» і швидко адаптуватися до нових обставин свого життя. «Голомоза Барбі» буде поставлятися з комплектом перук, капелюшків, шарфів та інших аксесуарів. Також свого часу виходили ляльки Братц, присвячені проблемі онкології.

Це далеко не весь перелік іграшок, які покликані ознайомити дитину з різноманітністю сучасного суспільства й навчити її вільно розрізняти відмінності інших людей. Вони повинні бути в кожному дитячому садку, щоб якнайбільше дітей дошкільного віку мали до них доступ і можливість не тільки самоідентифікації, але й ігрової соціалізації. У такий спосіб толерантне ставлення не буде нав'язаним і не залишатиметься порожнім звуком під час виховних бесід – воно ненав'язливо увійде до повсякденних ігор, ознайомивши дитину з різними статево-рольовими моделями, які трапляться їй у майбутньому.

Але слід відзначити, що в суспільстві питання випуску іграшок з різними фізичними вадами («іграшок з інвалідністю») сприймається досить неоднозначно, й слід відмітити аргументи як «за», так і «проти» поширення таких іграшок.

Наприклад, мати дитини з інвалідністю, член асоціації громадських об'єднань батьків дітей з інвалідністю, Маргарита Урманчєєва настроєна досить

скептично: «Мені дуже сподобалася соціальна реклама, у якій дівчинку навчають толерантного ставлення до людей з інвалідністю. У її ляльки відірвалися окремі частини, і дитині було зрозуміло, що улюблена іграшка залишилася колишньою, незважаючи на те, що в неї тепер немає, наприклад, руки. Що стосується ляльки, відразу випущеної «з інвалідністю», то в цьому випадку дитячі психологи повинні задуматися, наскільки діти будуть асоціювати її з реальним життям. І, напевно, краще виховувати нормальне ставлення до людей з різними порушеннями на життєвих прикладах...» [5, С. 2].

Так само Тамара Цинцадзе, мати сімох дітей, вважає, що ці ляльки – чергове божевілля: «Одна справа – любити свою іграшку, стару, затріпану, запану, пришивати лапи, що відірвалися, і гудзика замість очей і продовжувати любити. Скільки раз ми це спостерігали. Цей прояв відповідальності, прихильності. Інша справа – створювати свідомо «хвору» іграшку: це нічого не дасть для щиросердечного розвитку дитини, скоріше, нашкодить» [5, С. 2]. Вона вважає, що для людей з обмеженими можливостями здоров'я необхідно створювати безбар'єрне середовище завжди й скрізь – наприклад, на вулиці, на дитячому майданчику й удома.

Абсурдною ідеєю ляльок з імітацією фізичних відхилень для виховання в дітей правильного ставлення до людей з такими проблемами вважає Олександр Кирилов – масажист при Інституті остеопатії, який працює в тому числі й з дітьми з інвалідністю. Він зазначає, що в нього викликає відторгнення фабричне виробництво таких ляльок: «Мені здається, що спеціальне виготовлення «калічних» іграшок може призвести до колекціонування «каліцтв», до порівняльних змагань – у кого крутіший «інвалід»» [5, С. 3].

Олександр вважає, що краще запропонувати дітям ситуацію, де звичайна лялька буде обіграватися як людина з інвалідністю. Для цього можна випустити іграшкові крісла-візки, милиці й подібний медичний реманент. Можна просто замотати ніжку або ручку, імітуючи ушкодження. Діти й так відіграють подібним чином з ляльками, у яких відвалилася або зламалася якась частина.

А от священник Феодосій Амбарцумов, названий батько дев'ятьох дітей, вісім з яких із інвалідністю, відзначає, що, імовірно, така лялька все-таки може позитивно вплинути на дитину й, можливо, такі ляльки дозволять почуватися таким дітям комфортно й захищено.

Розглянемо різноманітні форми участі дитини в грі, під час ігротерапії: 1) дитина як глядач дивиться гру ляльок; 2) дитина є учасником рольової гри, у якій пропонується відіграти або її саму, або когось іншого (кривдника, скривдженого, сміливого, боягузливого, доброго, агресивного, маленького, дорослого). Створюється симбіотична пара: дитина – дорослий, слабкий – сильний і т. ін.; 3) діти можуть вільно відіграти без спрямування й підказки дорослих, психотерапевт розробляє сценарій гри, виходячи з емоційного стану дитини та враження про її характер, психічні, соціальні можливості; 4) психотерапевт і педагог можуть стати партнерами або об'єктами гри, переживати в процесі гри психічний стан дитини; 5) діти можуть грати в

придумані ними ігри, педагог-психотерапевт при цьому направляє й виявляє приховані можливості дитини [9, С. 38].

Серед численних видів ігор особливий інтерес викликають так звані *проективні ігри*. Вони одержали свою назву від поняття «проекція», тобто від переносу станів внутрішнього світу особистості в зовнішній план, коли людина з інвалідністю через рольову дію виражає свої інтереси, думки, переживання, які довгий час носила, приховувала у собі. Для цього реабілітологи, педагоги, психологи й інші фахівці повинні дотримувати таких принципів:

- створення природного стимульовального середовища, у якому людина з інвалідністю почуває себе комфортно, захищено, без усякого напруження;
- наявність активної діяльності;
- поживлення абстрактних символів (літер, ліній, предметів) для формування позитивних мотивацій;
- реальне проживання штучно створених нею самою або за підказкою іншого ситуацій і самостійний пошук виходу й вирішення проблеми, що виникли.

Проективні ігри: ігри-ситуації, ігри-екскурсії, ігри із природним матеріалом, з піском, що відбивають будь-які сфери (магазин, перукарня, курінь, незаселений острів, хатина, палац).

Таким чином, можна зазначити, що головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, установлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, у тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Особливості дітей з інвалідністю сприяють пошуку нестандартних форм взаємодії із оточенням, комунікативності, розвитку пізнавальної активності. У зв'язку з чим розглянуто ігрову терапію, як комплекс реабілітаційних ігрових методик, форм, засобів, ситуацій. А також обґрунтовано один із дієвих видів ігрової терапії – лялькотерапія, як кращій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

На противагу медичній моделі соціальна модель «розглядає вадю здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості» [6, С. 6], оскільки вона (проблема) створена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар'єрність і транспорт. Така модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у реалізації своїх прав і надавало їм таку можливість.

Висновки. Мета соціалізації дитини з інвалідністю не просто навчити її адаптуватися до умов соціуму й бути йому корисною, а й, наскільки це можливо, допомогти їй перетворитися в людину, що усвідомлює свою гідність і безсумнівну цінність. Все це відбувається за умови створення безбар'єрного середовища.

Процес соціалізації дитини з інвалідністю є важливим рухом дитини й соціуму назустріч один одному до поступового прийняття дитини з

інвалідністю як повноправного учасника соціального життя, що має можливість здобуття освіти, професії, а також право на повноцінне спілкування. У процесі соціалізації, соціально-психологічної реабілітації дитини з інвалідністю, крім неї самої й медичного співтовариства, бере активну участь і сім'я, й найближче оточення. Успіх соціалізації, реабілітації значною мірою залежить від їхньої взаємодії. Будь-які методи реабілітації – ігрові методи, зокрема лялькотерапія, параспорт, практика «змішаних» шкіл або домашня освіта тут стануть у пригоді.

Література:

1. Воронка М.І., Онипченко О.І. Функціональний взаємозв'язок рольових, дидактичних та ділових ігор. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2021. Вип. 41. С. 96-100.
2. Качалова Т. В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 3. С.35-44.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Науково-методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта». Київ. 2011. 206 с.
4. Куклы Барби с протезом, без волос и с вилиго... URL: <https://www.bbc.com/russian/news-51282229>
5. Кукла с ограниченными возможностями здоровья... URL: <https://www.rosbalt.ru/piter/2020/04/08/1837203.html>
6. Навчально-методичний посібник «Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів». К. 2018. 274 с. URL : <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-4-features-organization-inclusive-educational-environment-principles/>
7. Онипченко О.І., Драгунова Т.О. Іграшки, які вчать толерантності. Гендерна політика очима української молоді: матеріали підсумкової конференції XV Регіонального наукового конкурсу молодих вчених, Харків, 28 квітня 2021 р. / [за заг. ред. : Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко] ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 268 с. С. 89-92
8. Середовище, що належить дітям : poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. К., 2019. 81 с.
9. Технологии творческой реабилитации детей с ограниченными возможностями / сост.: А. С. Донченко, Е. Н. Филиппова, Н. В. Холматова. URL : https://depr.admhmao.ru/upload/iblock/79e/7._tekhnologiya_tvorcheskoy_reab._detey_s_ogranich._vozmozh..pdf
10. Хубулава Г. Г. Ребенок-инвалид и общество: взаимоотношения и социализация. Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. URL : <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/7071-7932-2-PB.pdf>
11. Volkova K., Bieloliptseva O. Preparation of future pedagogical and social specialists for professional activity in inclusive and gender sensitive environment: Modernization of the pedagogical system of tertiary education in higher education institutions : collective monograph. Kharkiv: Publishing house Education and Science s.r.o., 2021. С. 213-236.

References:

1. Vorovka M.I., Onypchenko O.I., (2021) Funktsionalnyi vzaiemozviazok rolovykh, dydaktychnykh ta dilovykh ihor [Functional interconnection of role-playing, didactic and business games]. Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika». Odesa : Prychornomorskyi naukovodoslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. Vyp. 41. S. 96-100. [in Ukrainian].
2. Kachalova T. V., (2018) Formuvannia inkliuzyvnoi kultury zakladu vyshchoi osvity [Formation of inclusive culture of higher education institution]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 3. S.35-44. [in Ukrainian].

3. Kolupaieva A. A., Savchuk L. O., (2011) Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special needs and organization of their education]. Naukovo-metodychnyi posibnyk. Seriia «Inklyuzyvna osvita». Kyiv. 206 s. [in Ukrainian].
4. Barbie dolls with a prosthesis, without hair and with vitiligo [Barbie dolls with a prosthesis, without hair and with vitiligo]. URL: <https://www.bbc.com/russian/news-51282229> [in Russian].
5. Doll with disabilities [Doll with disabilities]. URL: <https://www.rosbalt.ru/piter/2020/04/08/1837203.html> [in Russian].
6. Navchalno-metodychnyi posibnyk «Inklyuzyvne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kerivnytstvo dlia treneriv» ["Inclusive education in general secondary education: a guide for trainers"]. K. 2018. 274 s. URL : <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-4-features-organization-inclusive-educational-environment-principles/> [in Ukrainian].
7. Onypchenko O.I., Drahunova T.O., (2021) Ihrashky, yaki vchat tolerantnosti [Toys that teach tolerance]. Genderna polityka ochyma ukrainskoi molodi: materialy pidsumkovoi konferentsii XV Rehionalnoho naukovoho konkursu molodykh vchenykh, Kharkiv, 28 kvitnia 2021 r. / [za zah. red. : N. V. Bibik, H. H. Fesenko] ; Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova. Kharkiv : KhNUMH im. O. M. Beketova. 268 s. S. 89-92. [in Ukrainian].
8. Seredovyshche, shcho належить дітям [Environment that belongs to children]: poradnyk dlia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity. K., 2019. 81 s. [in Ukrainian].
9. Technologies of creative rehabilitation of children with disabilities [Technologies of creative rehabilitation of children with disabilities]/ comp. : A. S. Donchenko, E. N. Filippova, N. V. Kholmatova. URL : https://depsr.admhmao.ru/upload/iblock/79e/7._tekhnologiya_tvorcheskoy_reab._detey_s_ogranich._vozmozh..pdf [in Russian].
10. Khubulava GG Disabled child and society: relationships and socialization [Disabled child and society: relationships and socialization]. Orthopedics, traumatology and reconstructive surgery of children. URL : <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/7071-7932-2-PB.pdf> [in Russian].
11. Volkova K., Bieloliptseva O., (2021) Preparation of future pedagogical and social specialists for professional activity in inclusive and gender sensitive environment: Modernization of the pedagogical system of tertiary education in higher education institutions : collective monograph. Kharkiv: Publishing house Education and Science s.r.o., 2021. C. 213-236.[in English].

УДК: 373.1.02, 373.3/5.048:331.548

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-500-508](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-500-508)

Охріменко Зорина Володимирівна кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії виховання готовності до ринку праці Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, буд. 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0001-7217-100X>

Морін Олег Леонідович кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач науково-організаційним відділом Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, буд. 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0001-5756-8359>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СУЧАСНИХ УЧНІВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті актуалізовано необхідність цілеспрямованого методично обґрунтованого процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій у сучасних учнів. За результатами констатувального етапу експерименту встановлено особливості сформованості рівнів розвитку професійно-ціннісних орієнтацій у учнів підліткового і старшого шкільного віку. Виокремлено ряд чинників, які негативно впливають на ефективність формування у учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності у освітньому процесі.

Обґрунтовано методику проведення формувального етапу дослідження, метою якого є визначення ефективності впровадженої в освітню практику педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів. Визначено, що технологія формування в учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах, постає як сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, що базуються на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, та відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення учню необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів у професійному самовизначенні і подальшому професійному становленні.

Умовами ефективності формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів визначено: індивідуальний підхід, діалогічність, самовираження, творчість, предметно-ціннісна діяльність. Наголошено, що результативність зазначеної технології буде залежати від систематичності, цілісності, керованості змісту, форм і методів формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності та постійного моніторингу передбачуваних змін.

За результатами формувального експерименту зроблено висновок, по-перше, про керованість процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів, по-друге, про ефективність позитивного впливу на нього запропонованої педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійно-ціннісні орієнтації, педагогічна технологія, професійне самовизначення, підлітки, старшокласники.

Ohrimenko Zorina Volodymyrivna PhD in Pedagogy, head of the laboratory for education of readiness for the labor market Institute of Problems on Education of the of the NAES of Ukraine, M. Berlinskoho St., 9, Kyiv, 04060, tel.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0001-7217-100X>

Morin Oleh Leonidovych PhD in Pedagogy, senior research fellow head of the scientific and organizational of the department Institute of Problems on Education of the of the NAES of Ukraine, st. M. Berlinskoho, 9, Kyiv, 04060, tel.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0001-5756-8359>

FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS IN MODERN STUDENTS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Abstract. The article highlights the need for purposeful methodically sound process of formation of professional and value orientations in modern students. According to the results of the ascertaining stage of the experiment, the peculiarities of the formation of the levels of development of professional and value orientations in adolescents and high school students were established. A number of factors that negatively affect the effectiveness of the formation of students' professional and value orientations to work in the educational process have been identified.

The method of conducting the formative stage of the research is substantiated, the purpose of which is to determine the effectiveness of the pedagogical technology of formation of professional and value orientations in students introduced into educational practice. It is determined that the technology of formation of students' professional and value orientations to work in modern socio-economic conditions, appears as a set of methods, techniques, principles and methods of career guidance, based on the methodological arsenal of personality-oriented approach, and meet such requirements as dialogue, activity creative nature, aimed at supporting individual development, providing the student with the necessary space for freedom, for independent decision-making, creativity, choice of content and means in professional self-determination and further professional development.

Conditions for the effectiveness of the formation of professional and value orientations in students are determined by individual approach, dialogue, self-expression, creativity, subject-value activity. It is emphasized that the effectiveness of this technology will depend on the systematic, integrity, manageability of content,

forms and methods of forming professional and value orientations of students to work and constant monitoring of expected changes.

According to the results of the formative experiment, a conclusion was made, firstly, on the controllability of the process of formation of professional and value orientations in students, secondly, on the effectiveness of the positive impact on the proposed pedagogical technology of professional and value orientations.

Keywords: value orientations, professional-value orientations, pedagogical technology, professional self-determination, teenagers, high school students.

Постановка проблеми. Система ціннісних орієнтацій є важливим регулятором активності особистості, адже дозволяє співвідносити власні індивідуальні потреби і мотиви з усвідомленими та прийнятими у суспільстві цінностями і нормами. Науковцями доведено, що в процесі освітньої діяльності формуються соціальні установки учнів, внутрішня готовність до дії відповідно до засвоєних знань, яка поступово перетворюється в переконання особистості, що стають її життєвими правилами, визначають професійно-ціннісні орієнтації відповідно до індивідуального та соціального досвіду, суспільних і особистих потреб та інтересів. Становлення і розвиток особистості, її ціннісної сфери, дозволить у майбутньому випускникам закладів загальної середньої освіти активно включитися в суспільне і професійне життя, що загалом має позитивно вплинути на українське суспільство в економічній, політичній, соціальній і культурній сферах.

Однак, ціннісні орієнтації підростаючої особистості характеризуються динамічністю та нестійкістю, з одного боку, а з іншого на ціннісну сферу особистості суттєво впливають зовнішні чинники, пов'язані з втратою відчуття стабільності, що притаманно сучасному глобалізованому світу, і зокрема, українському суспільству.

Зазначене вище свідчить про важливість цілеспрямованого, методично обґрунтованого процесу формування ціннісної сфери учнів. Отже, сучасна освіта має бути спрямована на впровадження інноваційних технологій, орієнтованих на формування несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, яка дозволить особистості ефективно реагувати на постійно змінювані умови життя, самостійно працювати над підвищенням професійного рівня, критично мислити, активно і творчо діяти, бути конкурентоздатною на ринку праці.

Дефіцит науково-методичного супроводу процесу формування ціннісних орієнтацій у учнів у сучасному освітньому процесі актуалізує тему нашого дослідження, яке спрямоване на обґрунтування теоретико-практичного аспекту формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів. Дослідження здійснювалося в контексті теми НДР лабораторії виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН України, суть якого полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретико-методологічних засад формування в учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій окресленої проблеми дає змогу констатувати, що дослідники (О. Ігнатович, Д. Закатнов, Н. Отрощенко, М. Піддячий, О. Середя, М. Скиба, З. Становських, Л. Федоренко, А. Шевенко та ін.) активно вивчають різні аспекти професійного самовизначення учнів в нових соціокультурних умовах. Наразі дослідження ціннісних аспектів професійного самовизначення учнівської молоді (І. Бех, І. Волощук, Г. Вороніна, Г. Радчук, та ін.) є одним із актуальних напрямків. Зміст поняття та структура професійно-ціннісних орієнтацій до педагогічної діяльності у студентів розкрито у дослідженнях О. Лисенко, Є. Мамчур, Г. Печерської, Н. Шемигон та ін.

Однак, аналіз психолого-педагогічної, навчальної і методичної літератури, вивчення закордонного і вітчизняного досвіду, освітньої практики засвідчує брак засобів для забезпечення формування в учнів закладів загальної середньої освіти професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності. Одним з провідних чинників такого стану речей є відсутність системного підходу до цього питання як в науковому, так і методичному аспектах його здійснення.

Мета статті – розкрити особливості й обґрунтувати технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності у сучасних учнів.

Виклад основного матеріалу. Наукова обґрунтованість дослідження обумовлена покладеною у її основу парадигмою про те, що саме у межах понять «ставлення» і «ціннісне ставлення» розкривається у всій значущості професіоналізм особистості як домінантний фактор детермінації професійного саморозвитку. Відтак, визначаємо, що професійно-ціннісні орієнтації учнів до трудової діяльності можуть тлумачитися як складне інтегральне утворення особистості, що характеризується певними для старшого підліткового та юнацького віку професійно-технологічними знаннями та способами дій, що супроводжуються відповідними морально-ціннісними надбаннями і в результаті цього об'єктивуються в емоційні переживання особистої значущості трудової діяльності в межах певного профілю навчання.

Дослідження сутності проблеми й напрямів її розв'язання дозволило визначити структуру ключового поняття, та виокремити рівні його сформованості. Базуючись на компонентно-процесуальній моделі свідомого привласнення зростаючою особистістю духовних цінностей [2], у структурі професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності, визначено пізнавальний компонент, який включає такі показники: рівень знань про зміст та специфіку майбутньої трудової діяльності та усвідомлення значущості професійно-ціннісних орієнтацій для майбутньої трудової діяльності; емоційно-мотиваційний компонент та його показники: характер емоційних переживань під час навчання і праці, первинна сформованість мотивів до навчання і праці; критерій довільного імпульсу і такі показники: рівень прояву здатності приймати на себе відповідальність за власну трудову діяльність та сформованість у трудовій діяльності вольових зусиль; практично-дієвий

критерій з показниками: готовність до саморозвитку в трудовій діяльності, дієвість трудових умінь і навичок; самоціннісний критерій, який розкривають такі показники: рівень усвідомлення самоцінності та оцінка власної спроможності досягати поставлених цілей, певної мети (самоефективність).

Таким чином, зміст формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності полягає в оволодінні учнями об'єктивними знаннями про специфіку майбутньої трудової діяльності, які складають підґрунтя його емоційних переживань (емоція бажання), що спонукають до емоційно-ціннісної діяльності учнів (Я-виклик), та виявляються в готовності втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (вчинок), яка супроводжується переживанням особистісної самоцінності. Отже, розвивальний рух учнів здійснюється від уявлення про специфіку майбутньої трудової діяльності до усвідомлення себе як суб'єкта професійного становлення; від позитивного ставлення до майбутньої трудової діяльності до емоційно-ціннісного самоставлення; від здатності приймати на себе відповідальність за власну трудову діяльність до уміння організовувати власну професійно-ціннісну діяльність. Поеднує ці ланки самодіяльність учня спрямована на самопізнання, позитивне самоставлення, самоефективність.

З метою вивчення реального рівня розвитку професійно-ціннісних орієнтацій у учнів було проведено констатувальний етап експерименту (вибірка складалася з 98 учнів 9-х класів і 86 учнів 11-х класів ЗЗСО м. Києва, Запорізької та Рівненської області). Було визначено, що 14% учнів від загальної кількості мають високий рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності, середній рівень притаманний – 29% учнів, низький – 57% учнів. Інтерпретація результатів засвідчила значні розходження у рівнях знань про власні індивідуальні особливості та відмінність у кар'єрних орієнтаціях у старшокласників і підлітків. З'ясовано, що найменш розвиненим як у старшокласників, так і у підлітків є вміння узгоджувати вимоги майбутньої сфери професійної діяльності і власні індивідуальні особливості, а також ситуативна спроможність досягати поставлених цілей, певної професійної мети. Визначено, що 57% учнів мають поверхові та несистематичні знання про майбутню трудову діяльність. Найбільш проблемною ділянкою для учнів (47% старшокласників і 66% підлітків) є вміння узгоджувати власні індивідуальні особливості з вимогами бажаної професії та потребою у представниках певних професій на ринку праці. Найменш виявленими у двох вибірках є мотиви служіння та стабільності місця проживання, при цьому у первинній сформованості мотивів до навчання і праці домінуючими є навчально-пізнавальні мотиви, а невираженими соціальні мотиви. Навчання і праця у частини учнів супроводжується зниженням самопочуття, активності і настрою, що негативно позначається на результатах діяльності. У цілому учні позитивно ставляться до саморозвитку як до процесу. Але, при цьому не володіють навичками саморозвитку, що унеможлиблює його реалізацію на практиці. Значна кількість учнів не докладає зусилля до подолання перешкод, розв'язання

проблем і завдань, постійно сумнівається у власних потенціалах, що негативно позначається на професійному становленні особистості.

Результати констатувального експерименту дозволили виявити ряд чинників, які негативно впливають на ефективність формування у учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності. Так, науково-методичне забезпечення процесу профільного і професійного самовизначення потребує оновлення в умовах реформування освіти. Простежується зосередженість педагогічних працівників на суто навчальній складовій освітнього процесу. Учні базової і старшої школи переважно мають суперечливу систему ціннісних орієнтацій, що втілюється у не сформованості професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності.

З метою визначення можливості удосконалити процес формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності **розроблено** методику формувального етапу дослідження. Під час планування формувального експерименту ми спиралися на положення, закладені у роботі «Методологія науково-педагогічних досліджень» авторів С. Сисоевої і Т. Кристопчук. Як зазначають автори, педагогічний експеримент дозволяє глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність нововведень у виховану практику, порівняти значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати оптимальні, запропонувати їх поєднання для кожної окремої виховної ситуації, виявити належні умови реалізації певних педагогічних завдань. Крім того, експеримент дає можливість відкрити усталені, повторювані, істотні зв'язки між явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу. У роботі зазначається, формувальний експеримент має на меті довести, завдяки яким факторам можна досягти необхідних результатів в освітньому процесі [5].

Таким чином, за своєю природою запланований нами для проведення формувальний експеримент мав на меті розкрити міру змін кінцевих результативних факторів внаслідок розгортання впровадження педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності в умовах профільного навчання, яка має створити нові обставини перебігу освітнього процесу у експериментальних закладах.

На першому етапі формувального експерименту обґрунтовано технологію формування в учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності в умовах профільного навчання. При обґрунтуванні означеного поняття ми виходили з того, що сучасне розуміння педагогічної технології пов'язано з пошуком способів максимального підвищення результатів за допомогою аналізу, відбору, конструювання та контролю всіх ланок освітнього процесу.

Педагогічній технології притаманні властивості алгоритмів. Тобто вони містять опис дій, послідовне виконання яких педагогічними працівниками в подібних умовах дозволяє досягти подібних результатів. Однак при цьому такі «алгоритми» обов'язково мають наступні характеристики: системність, концептуальність, науковість, інтерактивність, гарантованість результату,

відтворюваність, ефективність, якість навчання, його вмотивованість, інформативність, оптимальність, можливість відтворення в інших умовах [4].

При побудові педагогічної технології має бути закладено можливість при відтворенні педагогічними працівниками передбачених у ній форм, методів і засобів, вносити суб'єктивно значущий зміст у навчальний матеріал при роботі з кожною конкретною особою, сприяти формуванню готовності учнів до самонавчання і саморозвитку, широко застосовувати проблемні, пошукові і дослідницькі методи навчання, враховувати психологічні особливості кожного учня.

Сучасний рівень педагогічних і психологічних досліджень дозволяє вирішити проблему проектування педагогічних технологій формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів.

У низці робіт вітчизняних авторів виявлені істотні ознаки педагогічної технології: діагностичне цілеутворення і результативність, які передбачають ефективність і гарантоване досягнення цілей; алгоритмічність, цілісність і керованість, що забезпечують відтворюваність педагогічної технології; корегованість, що означає можливість постійної оперативного зворотного зв'язку; візуальність, що забезпечується застосуванням дидактичних і наочних матеріалів, інформаційно-комунікаційних засобів, різноманітної аудіовізуальної інформації; економічність, що має вираз у оптимізації праці вчителя, забезпеченні досягнення результату в визначенні терміни, наявності резерву навчального часу [1; 3; 4].

Відповідно, педагогічна технологія має будуватися на основі закономірностей функціонування системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу в певних умовах навчання.

Базуючись на зазначеному вище визначено, що технологія формування в учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах, яка постає як сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, що базуються на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, та відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення учню необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів у професійному самовизначенні і подальшому професійному становленні. Сутність такої технології в тому, що вона базується на рефлексивно-вольових механізмах особистості, яка самовизначається у професії. Зміст технології, розкривають сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, обумовлених її метою і завданнями, послідовністю їх реалізації, наявністю відповідного інструментарію. Невід'ємною частиною технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники й інструментарій вимірювання результатів діяльності.

В профорієнтаційній технології принципово важливою стороною є позиція дитини, її ставлення, активність стосовно власного професійного

самовизначення. Саме тому, інтереси учня, його можливості, здібності та потенціал, визнання його автономії, повага до його індивідуальності мають перебувати у центрі профорієнтаційного процесу. За таких умов профорієнтаційна взаємодія з учнем полягає в зміщенні акцентів з орієнтування на самоорієнтування, з розвитку на саморозвиток, з визначення на самовизначення;

Визначено, що умовами ефективності технології формування в учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності є розв'язання наступних завдань: сприяння розвитку і саморозвитку учнів, виходячи з їх індивідуальних особливостей; підвищення продуктивності освітнього процесу за рахунок особистісного (самоціннісного) забарвлення предметного матеріалу; надання учням простору для прояву креативності та створення умов для самовираження; сприяння духовному вихованню і особистісному зростанню підрастаючого покоління.

Наголошено, що результативність зазначеної технології буде залежати від систематичності, цілісності, керованості змісту, форм і методів формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності та постійного моніторингу передбачуваних змін.

На наступному етапі формувального експерименту здійснено безпосереднє впровадження запропонованої системи заходів формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності, а саме: розширено діапазон форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями (профорієнтаційні лекції, вебінари, круглі столи, тематичні зустрічі, бесіди, ціннісна професійно-перетворювальна діяльність, тренінг, консультування, «профорієнтаційне портфоліо») та наповнено їх самоціннісним та професійно-ціннісним змістом.

За результатами формувального експерименту встановлено зміни рівнів сформованості у учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності: високий рівень 24% у експериментальній і 18% у контрольній групах (приріст 10% у експериментальній і 4 % у контрольній), середній рівень 48% у експериментальній і 34% у контрольній групах (приріст 19% у експериментальній і 5% у контрольній), і відповідно низький рівень 28% у експериментальній і 48% у контрольній групах (зменшення на 29% у експериментальній і на 9,% у контрольній).

Зростання рівнів сформованості професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності у експериментальній групі надало підстави стверджувати, по-перше, про керованість цього процесу, по-друге, про ефективність позитивного впливу на нього запропонованої педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження в ході якого було вивчено особливості сформованості професійно-ціннісних орієнтацій сучасних учнів до трудової діяльності, обґрунтовано й впроваджено педагогічну технологію засвідчили можливість цілеспрямовано впливати на процес формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів та ефективність запропонованих заходів.

Виявлено напрями удосконалення формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності. А саме, запропоновано впровадити у освітній процес ЗЗСО педагогічну технологію формування у учнів професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності, яка полягає у розширенні діапазону форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями (профорієнтаційні лекції, круглі столи, тематичні зустрічі, бесіди, ціннісна професійно-перетворювальна діяльність, тренінг, консультування, «профорієнтаційне портфоліо») та наповненню їх самоціннісним та професійно-ціннісним змістом. Умовами ефективності формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів визначено: індивідуальний підхід, діалогічність, самовираження, творчість, предметно-ціннісна діяльність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Саме тому, перспективним напрямком є впровадження профорієнтаційних технологій у освітній процес, метою яких є формування професійно-ціннісних орієнтацій у учнів до трудової діяльності в умовах дистанційного навчання, яке останнім часом набуває значного поширення в Україні.

Література:

1. Безпалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. С. 28
2. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа : науково методичний журнал*. 2018. 1, 5-10.
3. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
4. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри: методичний посібник / Д. О. Закатнов та ін. Київ: ІТТО НАПН України, 2015. 221 с.
5. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. С. 64-71.

References:

1. Bezpalko, V. (1989). *Slahaemye pedahohycheskoi tekhnolohyy* [Components of pedagogical technology]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
2. Bekh, I. (2018) *Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti* [Component technology of ascending personality growth to spiritual values]. *Pochatkova shkola : naukovo metodychnyi zhurnal*, 1, 5-10 [in Ukrainian].
3. Zakatnov, D. O. (2012). *Tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia* [Technologies of preparation of students youth for professional selfdetermination]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
4. Zakatnov, D. O., Orlov, V. F., Zlochevska, L. S., Pavlov, Yu. O., & Lokshin, V. S. (2015). *Pedahohichni tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do vyboru i realizatsii profesiinoi karty* [Pedagogical technologies of preparation of students youth for the choice and realization of professional career]. Kyiv: IPTO NAPN Ukraini [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S.O., Krystopchuk, T.Ie. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: pidruchnyk* [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volynski oberehy, 64-71 [in Ukrainian].

УДК 376:37.018.2:165.742

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-509-519](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-509-519)

Павлюк Тетяна Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені Т. І. Поніманської, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел.: (097) 645-21-97, <https://orcid.org/0000-0001-7237-0869>

Борисова Оксана Олександрівна викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені Т. І. Поніманської, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел.: (066) 806-26-03, <https://orcid.org/0000-0001-5355-2720>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. МОНТЕССОРІ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню досвіду впровадження гуманістичної технології М. Монтессорі в освітній процес навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Проаналізовано зміст Монтессорі-педагогіки, особливості організації розвивального середовища та форм роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами та їх здоровими однолітками. Зокрема, описано, що зміст навчального процесу за ідеями М. Монтессорі визначають такі розділи: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання грамоти, космічна освіта. Теоретично доведено, що розвивальне середовище, створене в закладі дошкільної освіти, дозволяє всебічно розвивати не лише здорових дітей, а й дітей з особливими освітніми потребами.

Описано процес діагностики стану сформованості математичних уявлень та організації навчання дітей елементів математики за технологією М. Монтессорі в умовах дошкільної освіти. Доведено, що включення в навчання дошкільників елементів математики комплексу математичних завдань і вправ, розроблених з використанням елементів педагогічної системи М. Монтессорі, сприяє більш міцному і осмисленому засвоєнню математичних знань у нових умовах, повсякденному житті і має значний вплив на сприйняття та мислення, діяльності загалом. У систему роботи входили вправи за системою М. Монтессорі: кольорові таблички; геометричний комод; рожева вежа; червоні смуги; коричнева драбина; номерні смужки з номерними знаками; об'ємні паперові номери; числові смуги з номерними знаками. Розроблена система занять з використанням матеріалу Монтессорі має значний внесок для

вдосконалення процесу формування елементарних математичних уявлень дошкільників, підвищує рівень розумової, математичної та соціальної готовності дітей до життя та активізації їх психічного розвитку в цілому. У процесі навчальної діяльності значно збільшуються можливості оволодіння математичними поняттями і використання елементів системи Монтесорі дозволяє підняти на вищий рівень розвитку всю пізнавальну діяльність дітей. Теоретичні дослідження автори підтверджують експериментально.

Ключові слова: технологія, гуманізм, діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, педагогічна технологія М. Монтесорі, розвивальне середовище, математика.

Pavlyuk Tetyana Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology and Special Education named after TI Ponimanska, Rivne State University for the Humanities, St. Banderi St., 12, Rivne, 33028, tel. : (097) 645-21-97, <https://orcid.org/0000-0001-7237-0869>

Borisova Oksana Oleksandrivna Lecturer of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology and Special Education named after TI Ponymanska, Rivne State University for the Humanities, St. Banderi St., 12, Rivne, 33028, tel. : (066) 806-26-03, <https://orcid.org/0000-0001-5355-2720>

PECULIARITIES OF THE USE OF HUMANISTIC TECHNOLOGY BY M. MONTESSORI IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article is devoted to the study of the experience of introduction of humanistic technology of M. Montessori in the educational process of education, upbringing and development of preschool children with special educational needs. The content of Montessori pedagogy, features of the organization of the developmental environment and forms of work with preschool children with special educational needs and their healthy peers are analyzed. In particular, it is described that the content of the educational process according to the ideas of M. Montessori is determined by the following sections: skills of practical daily activities, sensory development, mathematics, speech development, learning to read and write, space education. It is theoretically proved that the developmental environment created in a preschool education institution allows to comprehensively develop not only healthy children, but also those with special educational needs.

The process of diagnostics of the state of formation of mathematical representations and organization of teaching children the elements of mathematics according to the technology of M. Montessori in the conditions of preschool education is described. It is proved that the inclusion in the teaching of preschoolers elements of mathematics of a set of mathematical tasks and exercises developed using

elements of the pedagogical system of M. Montessori contributes to a stronger and more meaningful assimilation of mathematical knowledge in new conditions, everyday life and has a significant impact on perception and thinking. activities in general. The system of work included exercises according to the system of M. Montessori: colored plates; geometric chest of drawers; pink tower; red bars; brown ladder; number bars with number plates; rough paper numbers; numerical bars with number plates. The developed system of classes on the use of Montessori material makes a significant contribution to improving the process of forming mathematical ideas of preschoolers, increases the level of mental, mathematical and social readiness of children for life and activation of their mental development in general. In the process of educational activity, the possibilities of mastering mathematical concepts increase significantly and the use of elements of the Montessori system allows to raise to a higher level of development all the cognitive activity of children. The authors confirm the theoretical investigations experimentally.

Keywords: technology, humanism, preschool children, children with special educational needs, preschool education institution, M. Montessori pedagogical technology, developmental environment, mathematics.

Постановка проблеми. Проблемою сьогодення в сфері освіти є забезпечення всебічного розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Саме ця категорія дітей потребує особливої уваги освітньої спільноти задля отримання ними знань відповідно до віку та психофізичних можливостей, а також забезпечення їхньої повноцінної адаптації у сучасному суспільстві. Досягненню цієї мети, на наше переконання, сприятиме системне запровадження відомих успішних авторських освітньо-розвиткових технологій, зокрема, технології Марії Монтессорі.

Основні ідеї системи М. Монтессорі ґрунтуються на науковій гуманістичній парадигмі, зберігаючи актуальність до цього часу та поступово підтверджуючи важливість їхнього використання в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Система М. Монтессорі дає педагогам реальні інструменти для виявлення інтересів, нахилів та здібностей дошкільників, розбудови оптимальної освітньої траєкторії.

Її праця стали предметом дослідження низки дослідників по всьому світі. Однак, не зважаючи на значний доробок вчених, в теорії спеціальної педагогіки одержали об'єктивне висвітлення не всі етапи й напрями розвитку педагогічної технології М. Монтессорі. Окрім цього, активно впроваджені в освітній процес закладів дошкільної освіти в Україні окремі складові системи М. Монтессорі недостатньо науково осмислені, їхня ефективність доведена фрагментарно. Особлива ситуація склалася із аналізом ефективності окремих напрямів реалізації системи Монтессорі для розвитку та ранньої реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, яка, на наше переконання, вимагає нагального дослідження та наукового підтвердження ефективності саме в умовах інклюзивних закладів дошкільної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен гуманістичної педагогіки М. Монтесорі останні десятиліття активно обговорюється українськими та зарубіжними вченими. Авторська філософія виховання та всебічного розвитку дитини дошкільного віку стала основою для роботи Монтесорі-садків по всьому світі. У публікаціях українських вчених розкриваються особливості виховного та розвивального впливу технології М. Монтесорі (А. Андрушко, І. Дичківська, Н. Назарова, Т. Поніманська, О. Савченко, М. Сорокова). Окремі аспекти ефективності реалізації ідей М. Монтесорі зустрічаємо у дослідженнях М. Богуславського, В. Горюнова, Б. Жебровського, Н. Кравець, Т. Михальчук, К. Стрюк, Д. Фішер.

І. Дичківська та Т. Поніманська в книзі «М. Монтесорі: теорія і технологія» висвітлили особливості використання системи Марії Монтесорі в закладах дошкільної освіти України [2]. Низка досліджень І. Дичківської [1; 2] присвячені осмисленню педагогіки М. Монтесорі крізь призму викликів сучасності. А. Ільченко здійснив дослідження змісту та напрямів освіти дітей в контексті педагогіки Монтесорі [3]. Д. Сорокова системно дослідила та теоретично узагальнила практику використання системи М. Монтесорі в закладах дошкільної освіти, зокрема, практику використання методики викладання математики в закладах дошкільної освіти та початковій школі [8].

Мета статті полягає у вивченні особливостей використання гуманістичної технології М. Монтесорі в роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в Україні та виявлення ефективності реалізації змістової лінії з навчання основ математики дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості використання технології М. Монтесорі в роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в Україні.

В основі розбудови освітнього простору закладів дошкільної освіти, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами лежить гуманістична парадигма. Це передбачає створення розвиваючого освітнього середовища, яке розробляється з врахуванням ключових положень технології М. Монтесорі. Зокрема, до змістових складових організації освітнього процесу навчання дошкільників із особливими освітніми потребами на ідеях М. Монтесорі відносимо такі.

1. **Дитиноцентрованість.** У центрі уваги педагогічної системи раннього навчання дітей має бути дитина. М. Монтесорі розробила свою методику на спостереженнях за дитиною у природних умовах і розумінні її такою, якою вона є, а не такою, якою вона може, або повинна бути в уявленні дорослого. В основі методики покладена ідея про те, що «кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку» [4, с. 90]. М. Монтесорі розуміла педагогічний процес, насамперед, як двохсторонній: з одного боку – активність та відповідальність вчителя, з іншого – природний процес розвитку дошкільника, який характеризується

накопиченням досвіду практичної діяльності, самостійних відкриттів у спеціально створеному освітньому середовищі. Таке середовище має відкривати невідоме у духовному, предметному та психічному світах дитини [4, с. 87]. І навпаки, жорстокий авторитарний вплив на дитину, неврахування закономірностей її природного розвитку та особливих освітніх потреб, авторка вважала такими, що значно знижують успішність освітньої системи в цілому.

Саме дитиноцентризм є особливістю організації освітнього процесу мережі вітчизняних закладів дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання та спеціальних закладів дошкільної освіти, що корелює з ідеологією технології М. Монтесорі.

2. Спеціально розроблені навчальні розділи освітньої системи: сенсорний розвиток, математика, навчання письму та читанню, розвиток мовлення, навички практичної повсякденної діяльності, космічне виховання [4-7].

Як зазначає М. Монтесорі, роботу слід починати із засвоєння дітьми навичок практичної повсякденної діяльності з 2-3 років. На думку італійської педагогині, практичні вправи в житті можуть бути представлені, зокрема, через гімнастичне навантаження дитини під час якого всі рухи, їх координація та контроль розвиваються та удосконалюються. Адже розвиток довільних рухів тісно пов'язаний із психічним розвитком, а також допомагає визначити його рівень. На думку П. Освальд та Г. Шульц [9, с. 57] такі заняття сприяють розвитку психічних процесів дитини, її умінь мислити, зосереджуватися, сконцентровувати свою увагу в процесі діяльності, що призводить до бажаних позитивних змін у поведінці дитини. За допомогою вправ з практичного життя діти ознайомлюються з правилами поведінки в суспільстві. На думку І. Дичківської, діти, дотримуючись цих правил, вчать з повагою ставитись до прав та інтересів оточуючих, завдяки чому у них поступово виникає відчуття захищеності в суспільстві, що допомагає стати повноправним його членом [1, с. 15]. Навички практичної повсякденної діяльності є важливою складовою соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми у соціум. Відповідно цьому аспекту роботи слід приділяти увагу і педагогам і батькам. Відповідно в цьому напрямі необхідно налагодити партнерство закладу дошкільної освіти і сім'ї.

Саме ця особливість системи М. Монтесорі є характерною для і закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми з різними освітніми потребами та дозволяє організувати освітній процес із врахуванням потреб дітей з особливими освітніми потребами та їх здорових однолітків.

Під час сенсорного виховання (яке є базою для вивчення математики та оволодіння письмом) діти ознайомлюються з властивостями предметів оточуючого світу: їхньою формою, смаком, запахом, кольором, розміром, розташуванням у просторі, температурою тощо. Завдяки цьому у дітей стимулюється розвиток психічних процесів, збагачується словниковий запас, формуються естетичні та моральні установки.

Сенсорний розвиток – один із провідних у ранньому і дошкільному віці. Особливо значущим він є для дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасна система інклюзивної дошкільної освіти в Україні починає активно впроваджувати сенсорне виховання за рахунок використання елементів сенсорної інтеграції, облаштування сенсорних кімнат, тоді як у спеціальних закладах дошкільної освіти це практикується понад десятиліття. Саме цей досвід вивчається практиками, а широкий спектр розробок сучасних вчених в сфері сенсорної інтеграції дозволить педагогам розширити ареол практичних засобів для створення розвивального середовища відповідно до вимог системи М. Монтесорі.

Розвиток мовлення. Усне мовлення дитини є основним засобом спілкування, лежить в основі навчання письма та читання. Основною метою розвитку мовлення у дітей за системою Монтесорі, на думку А. Ільченко є те, що для того, щоб уміти висловити свої думки, почуття та бажання, дитина повинна мати достатній словниковий запас, уміти граматично правильно побудувати речення [3].

Навчання за системою Монтесорі будується на основі мовленнєвої діяльності дітей. Функції вчителя переважно обмежуються показом способів використання різних дидактичних матеріалів. Дитина втім оволодіває мовленням на основі спілкування з дорослими, пізнання оточуючих предметів. В дитячому садку, школі зразком для дітей є вихователь, вчитель, тому вони повинні постійно контролювати своє мовлення, говорити небагато, проте граматично правильно, чітко і ясно. Отже, при стимуляції мовлення дитини важливу роль відіграє мовлення вчителя: правильна вимова та доцільне використання слів.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми є гостро актуальною і найбільш досліджуваною у спеціальній педагогіці. Адже мовленнєві порушення є найбільш поширеними серед дітей з особливими освітніми потребами. Система М. Монтесорі дозволяє якісно організувати процес розвитку мовлення та активізувати роботу в цьому напрямі завдяки правильно організованому розвивальному середовищі. А в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання мовленнєвий розвиток є одним із пріоритетних, адже діти з тяжкими порушеннями мовлення за різними нозологіями – основна категорія дітей з особливими освітніми потребами. І в таких закладах обов'язково передбачається, окрім асистента вихователя, посада логопеда.

Навчання письму та читанню за системою М. Монтесорі має свої особливості. У дослідження цього аспекту роботи за М. Монтесорі А. Ільченко виділяє деякі особливості:

- 1) слід навчитися писати, а лише згодом читати,
- 2) спочатку потрібно навчити дитину писати прописні букви, а потім друковані,
- 3) навчати писати зразу букви, а не їх елементи [3].

Тому підготовка дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі включають підготовку руки дітей до письма, а отже розвиток дрібної

моторики рук – це важлива складова процесу. Сенсорно насичена діяльність за системою М. Монтессорі дозволяє дитині здійснювати маніпулятивні рухи руками і водночас дотримуватися концепції занять. Читати дитина зможе навчитися за умови сформованості уміння сконцентруватися та уважно слухати і споглядати, а це є складовою частиною розвивальної системи М. Монтессорі.

Організація навчання письму та читанню в інклюзивних закладах дошкільної освіти має певну особливість: ведеться цілеспрямована та систематична роботи щодо попередження дисграфії і дислексії.

Космічне виховання. Метою космічного виховання є формування у дитини всесвітньої свідомості, почуття відповідальності перед людством. Досліджуючи цей напрям освітньої системи М. Монтессорі, А. Ільченко відзначила те, що конкретного змісту космічного виховання вченою не виділено, педагоги мають самостійно підібрати дидактичний матеріал, орозробити конспекти занять [3].

Введення дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами в соціум – це вже виклик для педагогів і батьків. А сформувавши цілісну систему світосприйняття – це надважке завдання. Однак, технологія М. Монтессорі включає елементи космічного виховання, що дозволяє дітям розширити кругозір і відчути себе частиною великого Всесвіту.

Отже, вищезначене дає змогу стверджувати, що основні ідеї щодо навчально-виховного процесу італійського педагога М. Монтессорі є актуальними і сьогодні: проблема саморозвитку дитини, створення спеціальної системи виховання і навчання для успішного саморозвитку як нормальної дитини, та і дитини з обмеженими можливостями, допомога дорослому дитині у «самовихованні» і духовному розвитку [4, с. 64].

В інклюзивних закладах дошкільної освіти організація космічного виховання має свої особливості, адже основним завданням інклюзії є інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в соціум. А це передбачає ознайомлення з правилами життя в соціумі, місцем людини в природі, роллю і впливом на планету та космос.

До математичного розділу освітньої системи М. Монтессорі належать: знайомство з геометричними фігурами та тілами, числами, арифметичними діями, лічба предметів, співвідношення кількості предметів з числом, вивчення таблиць додавання, віднімання, множення, ділення [2, с. 67].

Математична освіта в дошкільному віці є невід’ємною складовою індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання в Україні базуються на цих засадах, а отже математична складова освітньої системи М. Монтессорі гармонійно вписується в систему роботи.

Саме процес формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами дозволяє підтримати інтерес до навчальної діяльності. Тому важливо створити оптимальне розвивальне середовище за системою М. Монтессорі, яке дасть змогу дитині у індивідуальному темпі оволодіти елементами математики.

Саме цей аспект роботи був апробований нами на практиці. Опишемо експериментальне дослідження ефективності впровадження елементів навчання основ математики за технологією М. Монтесорі. Нами був проведений педагогічний експеримент щодо визначення ефективності змістової лінії з навчання основ математики за технологією М. Монтесорі. Дослідження проводилося на базі ЗДО № 9 «Росинка», м. Сарни Рівненської області. В експерименті брали участі 61 дитина, які у подальшому були розділені на експериментальну та (ЕГ – 31 дитини, з них – 3 з ООП) та контрольну (КГ – 30 дітей, з них 3 з ОПП) групи.

Нами було визначені компоненти сформованості елементарних математичних уявлень: когнітивний (елементарні знання дошкільників про математику), мотиваційний (позитивне ставлення до навчання математики та початків геометрії) та діяльнісний (математичні уміння та навички, їх використання у математичній діяльності). Для якісної характеристики елементарних математичних уявлень дошкільників було обрано такі критерії і показники: 1) сформованість понять про математику (оволодіння елементарними математичними знаннями; часткове опанування елементів математики; відсутні знання про математику); 2) пізнавальний інтерес до оволодіння елементами математики (наявність стійкого інтересу до процесу навчання математики; прояв інтересу до деяких математичних завдань; негативне ставлення до навчання математики);

3) усвідомлене самостійне використання математичних знань, умінь та навичок у побутових ситуаціях (використання набутих знань в життєдіяльності, розуміння математики як необхідності у життєвій компетентності, прояв самостійності у виконанні математичних завдань; застосування математичних умінь у життєвих ситуаціях частково та з допомогою вихователя; невміння використовувати набуті математичні знання в життєвих ситуаціях).

Також було визначено три рівні сформованості елементарних математичних уявлень дошкільників: високий; середній та низький.

В якості основного методу дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту використовувалася авторська методика діагностики математичного розвитку дошкільників. Дослідно-експериментальна робота носила комплексний характер і проводилася за трьома змістовими лініями: виявлення рівня логіко-математичних уявлень у дітей при класифікації геометричних фігур, множин, предметів; зіставлення за величиною, масою, об'ємом, розміщенням у просторі, часі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, висоти, ширини, об'єму, маси, часу.

Методика цього етапу експерименту була такою: кожній дитині ми пропонували завдання, які відрізнялися змістом, матеріалом і характером складності, не враховуючи те, що дитині із особливими освітніми потребами дане завдання потрібно спростити, але таким чином, щоб головна мета була досягнута. Завдання передбачали:

До високого рівня сформованості елементарних математичних уявлень ми віднесли (22,5 %) дітей ЕГ та (22,3 %) дітей КГ. Середній рівень сформованості зафіксували у (45,2 %) дітей ЕГ та (43,3 %) дошкільників КГ. До низького рівня віднесли (32,3 %) дітей ЕГ та (34,4 %) дітей КГ. Всі діти з особливими освітніми потребами були віднесені до низького рівня.

Для наочності результати дослідження на констатувальному етапі представимо їх графічно на рис.1.

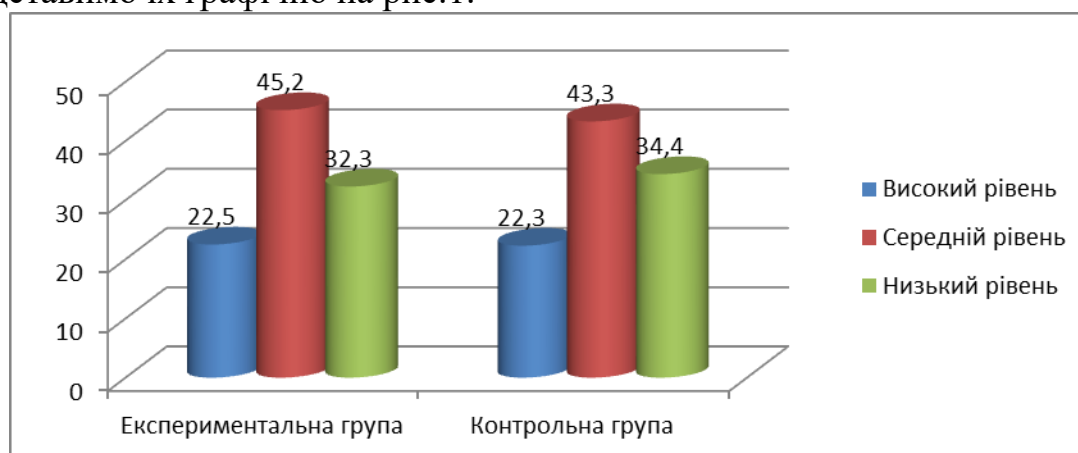


Рис.1. Порівняльні показники рівнів сформованості елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку інклюзивних груп на констатувальному етапі дослідження.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту було розроблено та апробовано систему занять із використанням Монтессорі-матеріалу. Термін впровадження – навчальний рік. Система занять включала вправи за системою М. Монтессорі: кольорові таблички; геометричний комок; рожева башта; червоні штанги; коричнева драбина; числові штанги з табличками чисел; цифри з шорсткого паперу; числові штанги з табличками чисел.

Ефективність роботи ми перевірили на контрольному етапі педагогічного експерименту. Для цього ми повторно здійснили діагностику в експериментальній та контрольній групах дітей дошкільного віку інклюзивних груп. У експериментальній групі кількість дітей, яких ми віднесли до низького рівня сформованості математичних знань, значно зменшилася (з 32,3 % до 12,9%, динаміка –19,4) за рахунок того, що вони перейшли на середній рівень, тому середній рівень підвищився з 45,2% до 54,8 %, динаміка +9,6. Також частина дітей з середнього рівня перейшла на високий, тому він підвищився з 22,5 % до 32,3%, динаміка +9,8. У контрольній групі відбулися незначні зміни – 2 дітей з низького рівня перемістилися в діапазон середнього (динаміка 7,7 відповідно у двох рівнях). Що стосується дітей з особливими освітніми потребами, то більшість з них (62,5%) залишилися у діапазоні низького рівня, але в ЕГ двоє дітей все ж було віднесено до середнього рівня.

Для наочності результати дослідження на контрольному етапі представимо їх графічно на рис.2.

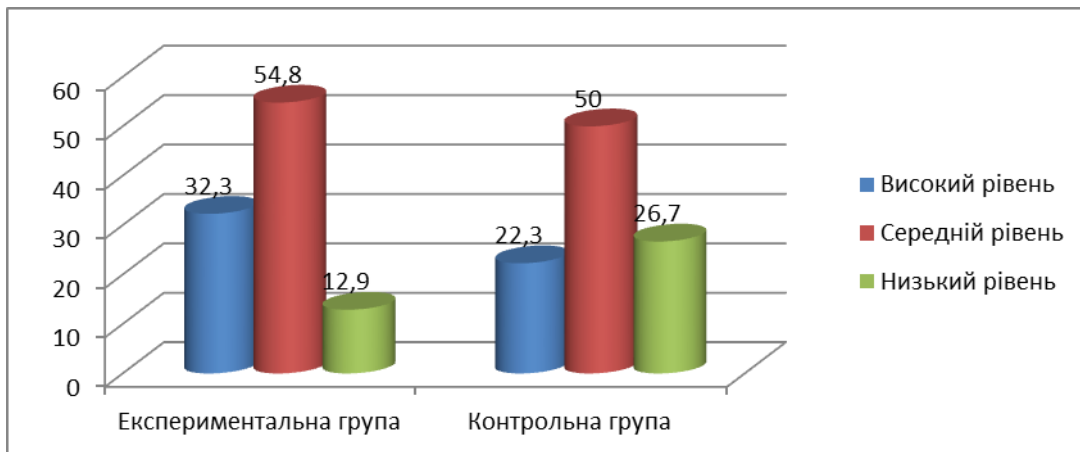


Рис.2. Порівняльні показники рівнів сформованості елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку інклюзивних груп на контрольному етапі дослідження.

Вищезначене підтверджує те, що включення в навчання дошкільників елементів математики певного комплексу математичних завдань і вправ, розроблених з використанням елементів педагогічної системи М. Монтесорі буде сприяти більш міцному і осмисленому засвоєнню математичних знань в нових умовах, повсякденному житті і надасть істотний вплив на розвиток сприйняття і мислення, пізнавальної діяльності в цілому підтверджено.

Висновки. Особливістю технології М. Монтесорі є те, що в її основі лежать гуманістичні ідеї та принципи, а центральною фігурою виступає дитина. Зміст освітнього процесу за ідеями М. Монтесорі визначається наступними розділами: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання письму та читанню, космічне виховання. А розвивальне середовище, що створюється в закладі дошкільної освіти дозволяє всебічно розвивати не лише здорових дітей, а й з особливими освітніми потребами.

За результатами дослідження ми виокремили особливості використання гуманістичної технології М. Монтесорі в роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами: акцент ставиться на сенсорний розвиток дітей, адже це сприятиме і математичному розвитку, і розвитку мовлення; введення дитини в соціум та ознайомлення її зі світом дорослих можливе завдяки розробці індивідуальної освітньої траєкторії, яка передбачена інклюзивною формою навчання. Теоретичне вивчення проблеми та експериментальна робота з впровадження педагогічної системи М. Монтесорі в процес формування елементарних математичних уявлень виявилася ефективною, тому подальші наукові розвідки спрямуємо на дослідження інших змістових ліній.

Література:

1. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с.

2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : ВД «Слово», 2006. 304 с.
3. Ільченко А. М. Зміст і напрями освіти дітей з особливими потребами гуманістичної педагогіки М. Монтессорі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 9 (2017). 2017. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/552/1/Стаття%20Ільченко%20А.М..pdf>
4. Монтессорі М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка: Пер. с итал. Москва, 1993а. 190 с.
5. Монтессорі М. Помогі мне это сделать самому / Сост., вступ. стаття М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. Москва: Издат. Дом «Карпуз», 2001. 272 с.
6. Монтессорі М. Руководство к моему методу: Пер. с итал. Москва, 1993б. 64 с.
7. Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Киев, 1995. 108 с.
8. Сорокова М. Г. Система М. Монтессорі: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд. Центр «Академия», 2003. 384 с.
9. Grundgedanken der Montessori – Padagogik / Hg. Von P. Oswald u. G. Schulz – Benesch.– Freiburg; Basel; Wien, 1990. S. 31.
10. Montessori M. Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen warend 25 Jahren. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. Zurich, 1989. S.41.

References:

1. Dichkivs'ka, I. M. (2016). Pedagogika M. Montessori: vikliki suchasnosti [Pedagogy of M. Montessori: challenges of modernity]. Rivne: Volins'ki oberegi [in Ukrainian].
2. Dichkivs'ka, I. M., Ponimans'ka, T. I. (2006). M. Montessori: teoriya i tehnologiya [M. Montessori: theory and technology]. Kiiv : VD «Slovo» [in Ukrainian].
3. Il'chenko, A. M. (2017). Zmist i napryami osviti ditej z osoblivimi potrebami humanistichnoi pedagogiki M. Montessori [The content and directions of education of children with special needs of humanistic pedagogy M. Montessori]. Aktual'ni pitannja korekcijnoi osviti (pedagogichni nauki) - Current issues of correctional education (pedagogical sciences), 9 (2017). Retrived from <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/552/1/Statija%20Il'chenko%20A.M..pdf> [in Ukrainian].
4. Montessori, M. (1993). Metod nauchnoj pedagogiki, primenimyj k detskomu vospitaniju v Domah rebenka [Method of scientific pedagogy applicable to children's education in orphanages]. Moskva [in Russian].
5. Montessori, M. (2001). Pomogi mne jeto sdelat' samomu [Help me to do it myself]. Moskva: Izdat. Dom «Karapuz» [in Russian].
6. Montessori, M. (1993). Rukovodstvo k moemu metodu [Guide to my method]. Moskva [in Russian].
7. Montessori, M. (1995). Samovospitanie i samoobuchenie v nachal'noj shkole [Self-education and self-education in primary school]. Kiev [in Ukrainian].
8. Sorokova, M. G. (2003). Sistema M. Montessori: Teoriya i praktika [Montessori system: Theory and practice]. Moskva: Izd. Centr «Akademija» [in Russian].
9. Grundgedanken der Montessori – Padagogik / Hg. Von P. Oswald u. G. Schulz – Benesch.– Freiburg; Basel; Wien, 1990. S. 31.
10. Montessori M. Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen warend 25 Jahren. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. Zurich, 1989. S.41.

УДК 373.2.091.212:[001.891:5]::004(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-520-530](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-520-530)

Панченко Оксана Олександрівна аспірантка кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, 18000, тел.: (047) 231-72-83, <https://orcid.org/0000-0001-8911-7544>

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО- ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті проаналізовано дефініції понять «критерії» та «показники». Зокрема, згідно проблеми дослідження, визначено, що критерії мають якісну характеристику, що дозволяє простежити динаміку у рівнях професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Тоді як показники професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій характеризуються конкретністю та являються частиною критерія, які, в свою чергу, й дозволяють проводити діагностичний етап дослідження.

Визначення критеріїв та показників професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій відбувається у відповідності до чинних Стандартів вищої освіти (Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та Стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти), Професійного стандарту за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» та Національної рамки професійних кваліфікацій; відповідності теоретичних знань та практичних умінь майбутнього вихователя до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій; сформованості у майбутніх вихователів потреби у професійному розвитку, самоосвіті та самовдосконаленні.

Таким чином, згідно результатів науково-педагогічних пошуків було виокремлено наступні критерії: спрямованість на активну підготовку майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; розуміння сутності готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; саморегуляція підготовки до формування природничо-дослідницьких умінь

у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; здатність до рефлексії та оцінювання особистісно-професійної готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ й відповідні до них показники професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: майбутній вихователю, критерії, показники, підготовка майбутніх вихователів, формування природничо-дослідницьких умінь, діти старшого дошкільного віку, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Panchenko Oksana Oleksandrivna Postgraduate student at the Department of Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevich St., 24, Cherkasy, 18000, tel.: (047) 231-72-83, <https://orcid.org/0000-0001-8911-7544>

CRITERIA AND INDICATORS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE EDUCATORS TO THE FORMATION OF NATURAL- RESEARCH SKILLS OF ELDERLY PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract. The article analyzes the definitions of «criteria» and «indicators». In particular, according to the research problem, it is determined that the criteria have a qualitative characteristic, which allows to trace the dynamics in the levels of professional readiness of future educators to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies. While indicators of professional readiness of future educators to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies are characterized by specificity and are a part of the criteria, which, in turn, allow to conduct the diagnostic stage of the research.

Determining the criteria and indicators of professional readiness of future educators to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies takes place in accordance with the current Standards of Higher Education (Standard of Higher Education in Specialty 012 Preschool Education for the First Bachelor Level of Higher Education and Standard of Higher Education in Specialty 012 Preschool Education for Specialty 012 Preschool Education for the Second Master's Level of Higher Education), Professional standard for the profession «Educator of preschool education») and the National Framework of Professional Qualifications correspondence of theoretical knowledge and practical skills of the future educator to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies; formation of future educators' needs for professional development, self-education and self-improvement.

Thus, according to the results of scientific and pedagogical research, the following criteria were identified: focus on active training of future educators to the formation of natural-research skills in elderly preschool children by means of information and communication technologies; understanding the essence of readiness to the formation of natural-research skills in elderly preschool children by means of information and communication technologies; self-regulation of training to the formation of natural-research skills in elderly preschool children by means of information and communication technologies; ability to reflect and assess personal and professional readiness to the formation of natural-research skills in elderly preschool children by means of information and communication technologies and corresponding indicators of professional readiness of future educators to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies.

Keywords: future educator, criteria, indicators, readiness of future educators, formation of natural-research skills, elderly preschool children, information and communication technologies.

Постановка проблеми. Важливим аспектом педагогічного дослідження є діагностика початкового рівня знань, умінь та навичок здобувача вищої освіти й результативності організації освітнього процесу, що безпосередньо впливає на нього. Аналіз та визначення рівнів професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється через визначені критерії та їх показники, а отже, виникає потреба в їх дефініції та обґрунтуванні.

Однак, варто відмітити, що в педагогічній науці відсутні єдині критерії та показники, що дозволяють провести моніторингові дослідження професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Тоді як результати аналізу науково-педагогічних джерел вказують на їх багатогранність та неоднозначність.

Виокремлення критеріїв та показників дозволить обґрунтувати особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій, створити діагностичний інструментарій та перевірити дієвість заходів, обраних нами в розрізі порушеної проблеми. На вирішення цієї проблеми й зорієнтовані наші наукові пошуки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що досліджувана проблема вивчається науковцями з різних аспектів. Зокрема, теоретична ретроспектива готовності майбутнього вихователя до здійснення дослідницької діяльності у закладах дошкільної освіти представлена у дослідженнях Ю. Волинець [1], готовність майбутніх

вихователів до організації експериментування дітей старшого дошкільного віку знаходить своє місце у роботах Н. Маргіти [2], тоді як дослідники І. Мардарова [3] та О. Чекан [4] розкривають теоретичні аспекти готовності майбутніх вихователів до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в умовах ЗДО. Однак, проблема готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій залишається розкритою не в повному обсязі.

Мета статті – визначення та обґрунтування критеріїв та показників професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Діагностика рівнів готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій відбувається згідно з визначених критеріїв та показників. Саме вони дозволяють оцінювати результативність освітнього процесу відповідно до порушеної нами проблеми та дозволяють за результатами проміжного контролю (усного опитування, тестування, самостійної роботи, практичної перевірки тощо) вносити корективи на різних етапах освітньої діяльності.

Зазначимо, що поняття «критерій» трактується як мірило вірогідності людських знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності [5]. У науково-педагогічній літературі це поняття розглядається як: ознака, за якою здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища чи сукупність ознак досліджуваного явища, що підлягають оцінці [6]; оцінка різних аспектів досліджуваного явища, яка дозволяє визначити його стан в динаміці [7, с. 123]. Ми, у свою чергу, розглядаємо поняття «критерії готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій» як якісну характеристику, що дозволяє визначити та простежити динаміку у рівнях готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Як відомо з досліджень А. Гуржій [8], І. Підласого [9], Р. Торчевського [7] до будь-якого критерію характерна наявність показників, що дозволяють конкретизувати вимірник критерію та робить його можливим для ідентифікації, оцінки та фіксування. Таким чином, поняття «показник» характеризується конкретністю, як частина критерія, та діагностичністю, як умова для здійснення оцінки критерія. З огляду на це, вважаємо, що критерії та показники є взаємопов'язаними, адже кількість показників залежить від того, настільки якісно він характеризує прийнятий критерій і навпаки.

Визначення критеріїв готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій зводяться до наступних показників:

- відповідність чинним стандартам (зокрема: Стандартів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (освітній ступінь «бакалавр» [10] та «магістр» [11]), Професійного стандарту за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» [12]) та професійній кваліфікації (Національна рамка професійних кваліфікацій [13]) з визначеними характеристиками;

- відповідність теоретичних знань та практичних умінь майбутнього вихователя до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

- сформованість у майбутніх вихователів потреби у професійному розвитку, самоосвіті та самовдосконаленні.

Аналіз науково-педагогічних джерел доводить, що критерії та показники готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій характеризуються багатогранністю та неоднозначністю. Так, у структурі професійної підготовки майбутніх вихователів, дослідницею Т. Теличко було виокремлено критерії та показники фахової готовності майбутніх вихователів, серед яких: мотиваційно-ціннісний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний [14, с. 99]. Поряд з цим, Ю. Волинець, критерії та показники готовності майбутнього вихователя до здійснення дослідницької діяльності у ЗДО об'єднує в мотиваційний, змістовно-процесуальний та виконавський (дослідницький) [1, с. 46]. За Н. Маргітою, до критеріїв готовності майбутніх вихователів до організації експериментування дітей старшого дошкільного віку відносяться: пізнавально-змістовий, когнітивний, мотиваційний, рефлексивно-оцінний, операційно-діяльнісний, креативний [2, с. 156].

Питання готовності майбутніх вихователів до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в умовах ЗДО знаходить своє висвітлення в роботах І. Мардарової, яка пропонує визначати готовність майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності через такі компоненти, як: когнітивний, мотиваційний та операційний [3, с. 65]. Цінними для нашого дослідження є результати наукових розвідок О. Чекан, яка серед критеріїв та показників сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій виокремлює когнітивно-інформаційний, діялісно-інформаційний та інформаційно-управлінський [4, с. 59].

Вважаємо, що найбільш ґрунтовними та об'єктивними критерії та показники визначені Н. Маргітою [2], проте, наукові погляди дослідниці більшою мірою покликані оцінювати рівень готовності майбутнього вихователя до формування дослідницької діяльності дошкільників (відповідно і дослідницьких умінь) та не відображають готовність майбутніх вихователів до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Натомість, критерії та показники готовності майбутніх вихователів до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності більшою мірою розкрито у дослідженнях О. Чекан [4].

Варто відмітити, що представлені комплекси критеріїв дозволяють оцінювати готовність майбутніх вихователів до організації дослідницької та експериментальної роботи дошкільників, а також готовність майбутніх вихователів до використання у своїй професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології. Однак, зважаючи на таку багатогранність моніторингу виникає необхідність розробки комплексної системи оцінювання готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Тож, вважаємо за необхідне виокремити та розробити оптимальні критерії та показники моніторингу досліджуваного явища (табл.1).

Таблиця 1.

Компоненти, критерій та показники готовності майбутнього вихователя до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний компонент	«Спрямованість на активну підготовку формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ»	Наявність у майбутніх вихователів професійних мотивів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; спрямованість на використання засобів ІКТ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.
Когнітивний компонент	«Розуміння сутності готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ»	Наявність усвідомлених знань з теоретико-методологічних засад формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; знання способів розробки засобів ІКТ для роботи з дітьми старшого дошкільного віку; обізнаність щодо можливостей використання засобів ІКТ майбутніми вихователями у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.
Практично-діяльнісний компонент	«Саморегуляція підготовки до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ»	Здатність до самостійної розробки засобів ІКТ з метою вирішення професійних завдань; досвід саморозвитку та презентації власних досягнень із питань формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; активне використання засобів ІКТ під час формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку та саморозвитку.
Особистісно-оцінювальний компонент	«Здатність до рефлексії та оцінювання особистісно-професійної готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ»	Здатність до оцінювання результатів власної професійної діяльності у формуванні природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; здатність демонструвати та популяризувати власний досвід використання засобів ІКТ в інформаційно-комунікаційному освітньому просторі.

Коротко розглянемо та охарактеризуємо критерії та показники готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється за критерієм «спрямованість на активну підготовку формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ». За нашими переконаннями, саме мотив та ціннісні орієнтири є рушійною силою професійного розвитку особистості, що пов'язаний з прагненням майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлення цього критерію обумовлюється й тим, що дозволяє здійснювати моніторинг пізнавальних мотивів майбутніх вихователів (прагнення до навчання впродовж життя, здобуття самоосвіти), професійних цінностей (позитивне ставлення до набуття педагогічного досвіду та обмін досвідом з вітчизняними та зарубіжними колегами), інтересів (зокрема до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку, використання в професійній діяльності та саморозвитку засобів інформаційно-комунікаційних технологій), професійних потреб (потреба в професійному саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації).

З огляду на вище зазначене, показниками критерію «спрямованість на активну підготовку формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ» є: наявність у майбутніх вихователів професійних мотивів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій; спрямованість на використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку; прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Наступним компонентом визначення готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій виділяємо когнітивний компонент. Виокремлений компонент дозволяє з'ясувати наявні теоретико-педагогічні знання майбутніх вихователів щодо формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій; здатність до вибору ефективних методів, форм та засобів організації освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти; здатність до розробки засобів інформаційно-комунікативних технологій для вирішення педагогічних завдань, що пов'язані із формуванням природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку.

Для майбутніх вихователів важливо знати переваги та недоліки застосування різноманітних методів, форм та засобів навчання на всіх етапах освітнього процесу, що сприяють формуванню природничо-дослідницьких

умінь дітей старшого дошкільного віку, усвідомлювати їх інтеграційні та адаптаційні можливості, що дозволяють реалізовувати диференційований та особистісно-орієнтований підходи в навчанні, знання щодо креативного та творчого використання методів, форм та засобів навчання у власній педагогічній діяльності. Поряд з цим, майбутній вихователь має мати комплекс знань, що дозволить самостійно розробляти та використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для роботи з дітьми старшого дошкільного віку, розуміти важливість обміну практичним досвідом та матеріалами серед педагогів закладів дошкільної освіти поширюючи при цьому власні навчально-методичні розробки.

Показники критерію «розуміння сутності готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ» дозволяють діагностувати наявність у майбутніх вихователів фундаментальних знань для ефективної організації різних видів пізнавальної діяльності дошкільників з метою формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій, вибору відповідного навчально-методичного інструментарію, знання потенційних можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, особливостей їх розробки та можливостей популяризації серед педагогів в Україні та закордоном.

Надзвичайно важливим структурним компонентом готовності майбутнього вихователя до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій є практично-діяльнісний компонент, що діагностується за критерієм «саморегуляція підготовки до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ». Вважаємо, що діагностика готовності майбутнього вихователя за вказаним критерієм дозволить проєктувати процес формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку, що проявляється у здатності ставити мету, визначати цілі навчання й на основі них організовувати різні види діяльності дітей старшого дошкільного віку, при цьому, ініціюючи та активно впроваджуючи засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливе місце відводиться діяльності майбутнього вихователя в інформаційно-комунікаційному освітньому просторі, що характеризується вмінням використовувати можливості інтернет ресурсів для вирішення професійних завдань; здатністю використовувати освітні платформи та освітні портали, форуми, блоги для вдосконалення професійних умінь та навичок формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, показниками критерія «саморегуляція підготовки до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ» виступають: активне використання засобів інформаційно-комунікаційних

технологій з метою формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку; прояв творчості та креативності під час розробки засобів інформаційно-комунікаційних технологій та використання їх інтеграційних можливостей під час формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку; здатність до самоосвіти та саморозвитку цілеспрямовано використовуючи можливості інформаційно-комунікаційних технологій.

Діагностика готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій за особистісно-оцінювальним компонентом здійснюється за критерієм «здатність до рефлексії та оцінювання особистісно-професійної готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ». Вважаємо, що вміння критично аналізувати й оцінювати результат власної педагогічної діяльності, проводячи паралель між очікуваними результатами на початковому етапі освітнього процесу (відповідно до поставленої мети на визначених завдань), обраним освітнім інструментарієм (методів, форм та засобів навчання дошкільників) та рівнем засвоєння умінь дітьми старшого дошкільного віку є найвищим проявом готовності майбутнього вихователя до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Поряд з цим, результат готовності проявляється в спроможності майбутнього вихователя до демонстрації та популяризації власного навчально-методичного інструментарію та практичного досвіду в освітньому просторі країни та за її межами.

Показниками критерію «здатність до рефлексії та оцінювання особистісно-професійної готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ» є: здатність до оцінювання результатів власної професійної діяльності у формуванні природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ; розробка власних навчально-методичних матеріалів досліджуваного нами явища, демонстрування та популяризація їх на веб-ресурсах серед здобувачів освіти, педагогів-практиків й інших учасників освітнього процесу.

Висновки. Отже, виокремлення нами критеріїв та показників дозволить визначити рівень професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. З метою узагальнення результатів дослідження професійної готовності майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій через параметри критеріїв та показників перспективу дослідження вбачаємо у визначенні та характеристиці рівнів їх готовності до здійснюваного процесу.

Література:

1. Волинець Ю. Теоретичні основи формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки*, 2012. Випуск 103. С. 44-52
2. Маргіта Н. Критерії готовності майбутніх вихователів до організації експериментування старших дошкільників. *Спец. випуск наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України*, Одеса, 2011. № 6/СІІ. С. 155–157
3. Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. *Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*. Одеса., 2012. 239 с.
4. Чекан О. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів засобами інформаційно- комунікаційних технологій. *Наука і освіта*. 2017. №4. С. 57-62.
5. Великий тлумачний словник сучасної мови URL: <https://slovnnyk.me/dict/vts/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9> (дата звернення: 11.12.2021)
6. Професійна освіта: Словник: навч. посібник. уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
7. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти*. Київ, 2012. 300 с.
8. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*. 2000. № 44–45. С.11
9. Підласий І. П. Педагогіка: Новий курс: [Підручник для студ. вищ. навч. закладів]. В 2 кн. Москва : Гуманіст. вид. Центр ВЛАДОС, 2001. 285 с.
10. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 9.12.2021)
11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (дата звернення: 9.12.2021)
12. Професійний стандарт за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 7.12.2021)
13. Національна рамка кваліфікацій URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 7.12.2021)
14. Теличко Т. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... док. філос.: 015. *Мукачівський державний університет*. Мукачєво, 2021. 294 с.

References:

1. Volinec', Ju. (2012). Teoretichni osnovi formuvannja gotovnosti majbutnih vihovateliv doshkil'nih navchal'nih zakladiv do doslidnic'koї dijal'nosti [Theoretical bases of formation of readiness of future educators of preschool educational institutions for research activity]. *Naukovi zapiski [Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova]. Serija : Pedagogichni ta istorichni nauki - Scientific notes [National Pedagogical University. MP Dragomanova]. Series: Pedagogical and historical sciences*, 103, 44-52 [in Ukrainian].
2. Margita, N. (2011). Kriterii gotovnosti majbutnih vihovateliv do organizacii eksperimentuvannja starshih doshkil'nikiv [Criteria for the readiness of future educators to organize the experimentation of senior preschoolers]. *Spec. vipusk nauk.-prakt. zhurn. Pivdenного nauk.*

centru APN Ukraïni - Special graduation of scientific-practical. magazine Southern Sciences. Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 6/SII, 155–157 [in Ukrainian].

3. Mardarova, I. (2012). Pidgotovka majbutnih vihovateliv do vikoristannja komp'juternih tehnologij v organizacii piznaval'noï dijial'nosti starshih doshkil'nikiv [Preparation of future educators for the use of computer technology in the organization of cognitive activity of senior preschoolers]. *Candidate's thesis*. Odesa: Pivdennoukraïns'kij nacional'nij pedagogichnij universitet imeni K. D. Ushins'kogo [in Ukrainian].

4. Chekan, O. (2017). Formuvannja profesijnoï kompetentnosti majbutnih vihovateliv zasobami informacijno- komunikacijnih tehnologij [Formation of professional competence of future educators by means of information and communication technologies]. *Nauka i osvita - Science and education*, 4, 57-62 [in Ukrainian].

5. Velikij tлумachnij slovník suchasnoï movi [Large explanatory dictionary of modern language]. *slovnyk.me* Retrieved from <https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9> [in Ukrainian].

6. Goncharenko, S.U. (2000). *Profesijna osvita [Vocational education]*. Kiïv : Vishha shkola [in Ukrainian].

7. Torchevs'kij, R. (2012). Pedagogichni umovi rozvitku upravlins'koï kul'turi majbutnih magistriv vijs'kovogo upravlinnja v sistemi pisljadiplomnoï osviti [Pedagogical conditions for the development of management culture of future masters of military management in the system of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Kiïv: Nacional'na akademija pedagogichnih nauk Ukraïni, Institut profesijno-tehnichnoï osviti [in Ukrainian].

8. Gurzhij, A. M. (2000). Metodologija kriteriïv ocinjuvannja [Methodology of evaluation criteria]. *Osvita Ukraïni - Education of Ukraine*, 44–45, 11 [in Ukrainian].

9. Pidlasij, I. P. (2001). *Pedagogika: Novij kurs (vol. 1-2)*. Moskva : Gumanist. vid. Centr VLADOS [in Russian].

10. Standart vishhoï osviti za special'nistju 012 Doshkil'na osvita dlja pershogo (bakalavrs'kogo) rivnja vishhoï osviti [Standard of higher education in specialty 012 Preschool education for the first (bachelor's) level of higher education]. *mon.gov.ua* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].

11. Standart vishhoï osviti za special'nistju 012 Doshkil'na osvita dlja drugogo (magisters'kogo) rivnja vishhoï osviti [Standard of higher education in specialty 012 Preschool education for the second (master's) level of higher education]. *mon.gov.ua* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> [in Ukrainian].

12. Profesijnij standart za profesieju «Vihovatel' zakladu doshkil'noï osviti» [Professional standard for the profession "Educator of preschool education"]. *mon.gov.ua* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

13. Nacional'na ramka kvalifikacij [National Qualifications Framework]. *mon.gov.ua* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> [in Ukrainian].

14. Telichko, T. (2021). Formuvannja fahovoï kompetentnosti majbutnih vihovateliv zakladiv doshkil'noï osviti na zasadah mizhdisciplinarnogo pidhodu [Formation of professional competence of future educators of preschool institutions on the basis of interdisciplinary approach]. *Doctor's thesis*. Mukachevo : Mukachivs'kij derzhavnij universitet [in Ukrainian].

УДК: 159.922.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-531-541](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-531-541)

Підчасов Євген Вікторович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (066) 105-92-60, <https://orcid.org/0000-0001-5057-4828>

Овчар Наталія Володимирівна аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (096) 624-12-57, <https://orcid.org/0000-0003-1602-3840>

Лазарева Таїсія Сергіївна аспірантка кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (095) 051-20-19, <https://orcid.org/0000-0002-7479-251X>

Чепелева Надія Ігорівна аспірантка кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (063) 244-22-91, <https://orcid.org/0000-0003-2101-9571>

Вишняк Майя Володимирівна аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (098) 324-54-30, <https://orcid.org/0000-0003-2047-0344>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВІШІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ

Анотація: У статті розглядається роль інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема застосування інтерактивної дошки в навчальному процесі вищого закладу освіти, як при аудиторному так і самостійному навчанні, наводяться форми і способи її застосування. Доводяться переваги використання інтерактивної (мультимедійної) дошки, яка сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу за усіх форм навчального процесу – лекціях, практичних, семінарських заняттях, так і під час самостійної роботи. Створення атмосфери інтерактивної комунікації в навчанні дозволяє перейти від традиційної технології проведення занять, до нового інтегрованого освітнього середовища, що включає всі можливості електронного подання інформації, її обробки та засвоєння.

Повністю розкрито тему інформаційних технологій, які у сучасній освіті мають особливо важливий вплив, оскільки відкривають можливості для

впровадження нових інноваційних методів викладання і навчання. А ключова проблема сучасної освіти полягає у великій кількості необхідних для засвоєння знань матеріалів, якими без сучасних технологій опанувати надто важко, розглянуті педагогічні та психологічні особливості навчання студентів за допомогою мультимедійних технологій, а саме інтерактивної дошки. Охарактеризовано сутність, сучасний стан, значення, особливості, передумови, та принципи роботи з інтерактивними дошками у процесі навчання. Це хороший вибір для тих викладачів, які за допомогою сучасних технічних аудіовізуальних засобів і інтенсивних методів навчання бажають зацікавити своїх слухачів, підвищити їх відвідуваність, полегшити засвоєння матеріалу.

В статті обґрунтоване використання інтерактивних дошок, що дозволяє універсально вирішити багато завдань пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, а також збільшити ефективність освіти в цілому.

Ключові слова: інтерактивна дошка, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність, інтерактивні засоби навчання, мультимедійний ресурс, технології освітнього процесу.

Pidchasov Yevhen Viktorovych Associate Professor psychology H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, tel.: (066) 105-92-60, <https://orcid.org/0000-0001-5057-4828>

Ovchar Nataliia Volodymyrivna Graduate student of the Department of Education and Innovative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, tel.: (096) 624-12-57, <https://orcid.org/0000-0003-1602-3840>

Lazareva Taisiia Serhiivna Graduate student of the Department of Ukrainian Literature and journalism named after Professor Leonid Ushkalov H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, tel.: (095) 051-20-19, <https://orcid.org/0000-0002-7479-251X>

Chepelieva Nadiia Ihorivna Graduate student of the Department of Psychology H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, tel.: (063) 244-22-91, <https://orcid.org/0000-0003-2101-9571>

Vishniak Maiia Volodymyrivna graduate student of the Department of Education and Innovative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, tel.: (098) 324-54-30, <https://orcid.org/0000-0003-2047-0344>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING STUDENTS USING AN INTERACTIVE BOARD

Abstract. The article considers the role of information and communication technologies, in particular the use of interactive whiteboards in the educational

process of higher education, both in classroom and independent learning, provides forms and methods of its application. The advantages of using an interactive (multimedia) board are proved, which promotes better mastering of the material in all forms of educational process - lectures, practical, seminar classes, and during independent work. Creating an atmosphere of interactive communication in learning allows you to move from traditional technology of teaching, to a new integrated educational environment that includes all the possibilities of electronic presentation of information, its processing and assimilation.

The topic of information technologies, which have a particularly important impact in modern education, is fully disclosed, as they open opportunities for the introduction of new innovative methods of teaching and learning. And the key problem of modern education is the large number of materials needed to master the knowledge, which without modern technology is too difficult to master, considered pedagogical and psychological features of teaching students using multimedia technologies, namely interactive whiteboards. The essence, current state, significance, features, preconditions, and principles of work with interactive whiteboards in the learning process are described. This is a good choice for those teachers who, with the help of modern technical audiovisual means and intensive teaching methods, want to interest their students, increase their attendance, facilitate the assimilation of material.

The article substantiates the use of interactive whiteboards, which allows you to universally solve many problems related to the organization of the educational process, as well as increase the effectiveness of education in general.

Keywords: interactive whiteboard, information technologies, information and communication competence, interactive teaching aids, multimedia resource, technologies of educational process.

Постановка проблеми. Однією з основних завдань сучасної вищої школи є підготовка професійно компетентного майбутнього фахівця з вищою освітою [1]. В умовах переходу освіти в інформаційний простір, важливим чинником подальшого її прогресу постала проблема підготовки майбутніх здобувачів, які отримують вищу освіту, з високим рівнем інформаційно-комунікативної компетентності.

Навчання в виші має свої особливості. Навчальною програмою передбачено проведення теоретичних семінарів, лекцій, практичних занять, під час яких студенти вдосконалюють свої теоретичні знання та практичні навички, необхідні для подальшої роботи, а також готують доповіді, реферати з актуальних проблем [2]. Згідно із затвердженими індивідуальними планами, на самостійну роботу студентів відводиться більше половини програмної тематики. Тобто, практично 50% навчального матеріалу студенти повинні вивчити самостійно, за рахунок самовиховання і самовдосконалення, а лекції та практичні заняття містять величезний обсяг матеріалу [3].

Для того щоб процес формування знань мав успішний результат, дуже важливо щоб у навчанні були задіяні всі основні сенсорні системи людини –

візуальна, слухова і кінестетична [3]. Все це робить необхідним використання сучасних інноваційних інформаційних освітніх технологій при підготовці професійно компетентного, здатного креативно, сучасно та інноваційно мислити фахівця [4].

Однією з таких сучасних навчальних медійних технологій є інтерактивна дошка. *Інтерактивна дошка* – сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку через проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, робити записи від руки прямо поверх відкритих документів і зберігати інформацію [5, с. 53].

У широкому розумінні, інтерактивною дошкою вважають комплекс з такими компонентами: комп'ютер, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка, програмне забезпечення. І саме це програмне забезпечення є перлиною цього комплексу, бо воно перетворює інтерактивну дошку на новітній технічний засіб навчання, що поєднує в собі всі переваги сучасних комп'ютерних технологій.

Інформаційні технології нині торкаються всіх сфер діяльності людини, особливо важливий вплив вони мають у сфері освіти, оскільки відкривають можливості для впровадження нових інноваційних методів викладання і навчання. А ключова проблема сучасної освіти полягає у великій кількості необхідних для засвоєння знань матеріалів, якими без сучасних технологій опанувати надто важко, тому в даній статті будуть розглянуті педагогічні та психологічні особливості навчання студентів за допомогою мультимедійних технологій, а саме інтерактивної дошки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання інтерактивної (мультимедійної) дошки сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу, як на лекціях, практичних, семінарських заняттях, так і під час самостійної роботи. Створення атмосфери інтерактивності між викладачем і студентами під час заняття грає вирішальну роль в якості сприйняття матеріалу і підвищення мотивації здобувачів освіти. Це дозволяє перейти від традиційної технології проведення лекцій і семінарів, до нового інтегрованого освітнього середовища, що включає всі можливості електронного подання інформації [6].

Саме поняття інтерактивності, зокрема інтерактивної дошки, полягає в можливості вносити корективи, замітки, коментарі або певні зауваження в демонстраційний матеріал, змінювати послідовність кадрів, зберігати необхідні кадри або їх фрагменти для подальшої роботи.

Дослідження довели, що робота з інтерактивними дошками дійсно допомагає в навчанні. Це хороший вибір для тих викладачів, які за допомогою сучасних технічних аудіовізуальних засобів і інтенсивних методів навчання бажають зацікавити своїх слухачів, підвищити їх відвідуваність, полегшити засвоєння матеріалу. З інтерактивними дошками можна працювати як у великій аудиторії, так і в маленьких групах [6].

У багатьох літературних джерелах таких як, наприклад, В. О. Антоненка «Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі», описано компонентний склад, призначення, інструменти інтерактивного навчального комплексу [7]; дослідник Н.І. Бойко обґрунтовує методику застосування інтерактивної технології у навчальному процесі [8]; О.І. Байраківський приділив увагу прикладному програмному забезпеченню для розробки дидактичних матеріалів до навчальних предметів [9]; визначено можливості використання електронної інтерактивної дошки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів [9]. Теоретико-методологічні основи інформаційних технологій розкрито у роботах Ю. Машбиця; питання, пов'язані із використанням інформаційних технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти у роботах Р. Гуревича, В. Монахова; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій у дослідженнях І. Богданової, М. Лукащука, Л. Панченко тощо [10].

Мета статті: проаналізувати вплив використання інтерактивної дошки з метою підвищення якості і впливовості навчального процесу у закладах вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наразі не знижується актуальність аналізу можливостей сучасних інтерактивних інформаційних технологій у світлі динамічної трансформації освітніх систем.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в наше життя постійно втручаються речі, про існування яких кілька років тому ми навіть не підозрювали. Ще недавно ми використовували дошки-фліпчарти з маркерами, як найновітніше в забезпеченні навчального процесу, а зараз їм на зміну прийшли електронні інтерактивні дошки які неймовірно розширюють можливості в освоєнні навчального матеріалу.

Інтерактивна дошка поєднує в собі практично всі можливості традиційних технічних засобів навчання: звукових, екранних, аудіо звукових і сучасних інформаційних технологій: віртуальні платформи, електронні підручники, веб-технології, хмарні технології, інтернет-технології, технології оптимального пошуку, технології комунікації, електронні бібліотечні каталоги, системи телеконференцій, автоматизовані системи управління науковими дослідженнями, настільні електронні типографії, системи телеконференцій. Саме тому вона є принципово новим технічним засобом навчання.

Інтерактивна дошка дає змогу застосовувати у навчальному процесі широкий спектр різноманітних ресурсів: презентаційне програмне забезпечення; текстові, графічні й музичні редактори; цифрові (оптичні і магнітні) носії даних; інформаційні сервісні служби мережі Інтернет; статичні зображення (фотографії, малюнки, діаграми, зображення екрана); відеофайли (відеозаписи, 3D-зображення); звукові записи; спеціалізоване програмне забезпечення для інтерактивної дошки тощо [10].

Інтерактивна дошка відображає інформацію в реальному часі – відео, анімації, слайди, на ній можна відображувати матеріал у кольорі, можна писати

зверху зображення, накладати зображення, створювати 3D зображення тощо, на відміну від звичайної дошки, де записи ведуться тільки крейдою або фломастерами-маркерами [10] у статичному вигляді.

Можливості інтерактивної дошки величезні, з її допомогою можна:

- пересувати зображення (слово, цифру, лінію, фігуру, фотографію, екран з відеороликом) в будь-яке місце дошки, збільшувати і зменшувати його, рухати навколо осі, клонувати, групувати, видаляти;
- здійснювати покадрову вибірку матеріалу, вирізаючи фрагменти відеофільмів, частини фотографій з потрібними об'єктами, частини друкованого тексту, об'єднувати їх з текстовою та графічною інформацією на поверхні дошки;
- «переміщувати» будь-які файли - тексти, графіки, відео, гіперпосилання з жорсткого диска комп'ютера, з мережевого ресурсу будь-якого рівня на поверхню дошки, відкривати їх і проводити будь-яку роботу з вмістом файлу;
- входити в Інтернет і через мережу запитувати і відображати потрібну інформацію;
- створювати інформаційний контент – написи, слайди, графіки тощо, у реальному часі.

Програмне забезпечення інтерактивних дошок дозволяє створювати унікальні методичні матеріали, за допомогою яких здобувачі освіти активно залучені в навчальний процес з найшвидшим засвоюванням нової інформації.

Інтерактивна дошка може використовуватись за різних форм навчального процесу. За допомогою інтерактивної дошки всі здобувачі залучаються до активної роботи на лекції, семінарі й практичних заняттях, виконують індивідуальні та групові завдання. Викладач же під час заняття може оцінити початковий і заключний рівень знань, а також використовувати таку систему для проведення інтерактивного обговорення теоретичного матеріалу, безпосереднього контролю розуміння ключових моментів аудиторією тощо.

Використання інтерактивної дошки дозволяє економити навчальний час на занотовуванні матеріалу. Здобувачам немає необхідності вести детальні конспекти, по закінченню заняття вони можуть отримати файл із записом, який можна вдома переглянути на персональному комп'ютері.

Як підкреслювалося раніше, близько 80% інформації людина сприймає через органи зору, близько 15% через органи слуху і решта 5% через органи дотику, нюху і смаку. Але, коли мова йде не тільки про сприйняття, але і про запам'ятовування інформації, то підвищується роль і моторної пам'яті, тобто пам'яті рухи, в тому числі дотики. Це означає, що найкраще запам'ятовується матеріал, коли його можна побачити, почути і "помацати", доторкнутись, тобто самому щось створити, відтворити, застосувати на практиці. І використання інтерактивної дошки дозволяє залучити цей вид пам'яті через управління матеріалом дотиком. У зв'язку з цим важливо під час занять постійно надавати студентам можливість працювати самостійно.

Таким чином, саме яскравий, виразний, динамічний, що викликає інтерес, наочний матеріал допомагає включити здобувача в активну роботу і

забезпечити найбільш повне сприйняття цілісного образу досліджуваної інформації. Використання інтерактивної дошки якраз і надає нам такі можливості. Те, що здобувач бачить на великому екрані часом зі звуковим супроводом і візуальними ефектами, надовго залишається у нього в пам'яті.

Сучасні інтерактивні засоби незамінні, зокрема, в засвоєнні лекційного матеріалу. Комп'ютерна лекція – це тематично і логічно пов'язана послідовність інформаційних об'єктів, що демонструються на інтерактивній дошці. Основне завдання лекції традиційне – пояснення нового матеріалу. Але, на відміну від традиційної лекції, комп'ютерна має можливість демонстрації динамічних медіа-ілюстративних матеріалів. Тому лекцію з використанням інтерактивної дошки розглядають як новий інструмент в роботі викладача, що дозволяє створити наочні та інформаційно-насичені заняття.

До функціоналу інтерактивних дошок входять різні спецефекти («зум», «ліхтарик», «шторка»), які дозволяють акцентувати увагу на найбільш істотних фрагментах заняття, сприяють кращому розумінню і засвоєнню матеріалу. При самостійній роботі (рішення ситуаційних завдань, тестових завдань) «шторкою» можна закрити (з потрібним ступенем прозорості) частину інтерактивної дошки і відкрити її в кінці заняття, щоб студенти могли перевірити правильність своїх відповідей.

Спільне використання єдиного широкого освітнього простору забезпечує можливість творчої співпраці викладача і здобувачів під час навчання. Важливе місце при цьому відводиться обміну інформацією між здобувачами в контексті курсу, що вивчається. Відзначається значне зростання ефективності навчання, коли здобувачі в процесі отримання знань, взаємодіють один з одним, і, в свою чергу, взаємодіють з гіпермедіа матеріалом курсу [11]. Слід зазначити, що в даний час для проведення семінарських і практичних занять сучасні інформаційні засоби використовуються не часто. Однак, як показали дослідження в галузі освітніх технологій, саме тут лежать величезні резерви підвищення їх ефективності.

Використання інтерактивних систем дозволяє почути зворотню відповідь від аудиторії («interactive audience response systems») і можливість оцінювати аудиторію в режимі реального часу. Наприклад, питання з варіантами відповідей відображаються на моніторі або на зображенні проектора, студенти обирають цифру або букву правильної відповіді на своїх пультах. Система в режимі реального часу аналізує відповіді, відображаючи їх на екрані або ж переміщуючи в базу даних. Наприклад, на початку лекції лектор може оцінити рівень початкових знань аудиторії і відразу відкоригувати хід лекції – зосередитися на ключових сутнісних питаннях, не зупиняючись на матеріалі, який добре відомий саме цій аудиторії. В кінці лекції лектор має можливість провести коротке заключне тестування, для оцінки рівня сприйняття здобувачами нового матеріалу [11].

Але, комп'ютерні мультимедійні технології підвищують продуктивність навчально-виховного процесу лише в тому випадку, якщо вчитель добре собі

уявляє і розуміє психологічні основи їх застосування. При навчанні необхідно впливати на всі органи чуття учня. І на думку вченого-психолога І.В. Вачкова «... ніякі зусилля педагогів не приведуть до професійного росту, якщо студент не хоче освоїти матеріал і не рухається сам, не прагне стати «більше, ніж він є» [12].

До недоліків слід віднести достатньо високу вартість, з перерахунку при повному забезпеченні навчального процесу новітніми технологіями, високу ймовірність простою інтерактивних дошок за умови непідготовленості педагогічного складу.

Психолого-педагогічні проблеми, які породжує використання інтерактивних (мультимедійних) дошок:

- певне звуження поля творчої активності студента (жорстко задана послідовність дій, заданий результат, тобто алгоритм);
- розумова діяльність людини не має повністю копіювати машину (надмірна алгоритмізація діяльності);
- звужується образне мислення з уявного створення образу до його сприйняття (відправний пункт творчості);
- зайва індивідуалізація навчання;
- формування у студентів впевненості в безмежні можливості комп'ютерних технологій, що межує з відмовою від самостійних зусиль;
- некоректне використання доступної інформації;
- гігієнічні обмеження (через стомлення зору);
- витрати додаткового часу і праці педагога, оскільки використання інтерактивної дошки вимагає високої кваліфікації.

Усі ці проблеми вирішуються максимальним задіянням функціональних можливостей інтерактивної дошки, що потребує високої кваліфікації педагога як користувача медіа та специфічною побудовою навчального матеріалу, з елементами творчого, креативного підходу.

Також, за даними дослідників, у певного відсотка користувачів виникає комп'ютерна тривожність, яка проявляється у вигляді страху або опору, які актуалізуються в ситуаціях отримання необхідних знань. Комп'ютерна тривожність може проявлятися не тільки на поведінковому, а й на когнітивному рівні. На афективному рівні «комп'ютерна тривожність» проявляється в посиленні негативних емоцій при використанні комп'ютера. Можна сказати, що це більше схоже на фобію, що супроводжується або залежністю від комп'ютерних технологій або униканням або навіть їх відторгненням [12]. У разі виявлення комп'ютерної тривожності у деяких студентів, важливим і основним є і те, що під час навчання студенти повинні мати можливість отримати консультації від викладача. Заняття повинні проходити у спокійній довірливій обстановці, щоб не ускладнювати процес навчання. Важливим фактором при виконанні завдань для студентів біля інтерактивної дошки є час. Дефіцит часу, підвищує рівень тривожності, тому необхідно встановлювати такі терміни на виконання завдань, щоб студентам вони не здавалися нездійсненними, перехід до більш важких завдань повинен бути зроблений поступово.

Можна сказати, що з введенням в навчальний процес інтерактивної дошки змінюються педагогічні особливості викладання, стратегія і тактика, тобто методика проведення лекції, практичного заняття, семінару. Якщо розглядати вплив інтерактивної дошки на психіку, то більш якісно представлена інформація викликає більший інтерес у здобувачів.

Висновки. Таким чином, інтерактивна дошка – цінний інструмент для освітнього процесу. Це медійний ресурс, який допомагає викладачам викладати новий матеріал дуже жваво, захоплююче, ефективно. Вона дозволяє представити інформацію за допомогою різних мультимедійних функцій. Вона може спростити пояснення схем і допомогти розібратися в складній проблемі, викладачі та учні можуть коментувати матеріал і вивчати його максимально детально, моделювати і модифікувати його. Викладачам відкриваються широкі можливості для викладання незалежно від дисципліни. Для цього достатньо лише підібрати відповідне програмне забезпечення і організувати матеріал відповідним чином. З її безпосередньою допомогою можна структурувати заняття, зберігати створені ресурси, а за необхідності доповнювати їх.

Максимальний психолого-педагогічний ефект від використання інтерактивних дошок в навчальному процесі досягається, як правило за рахунок:

- більш повної візуалізації об'єктів та явищ в порівнянні з роздрукованими засобами навчання;
- застосування інтерактивних завдань, які вимагають аналітичного чи графічного підходу з використанням маніпуляційно-графічного інтерфейсу;
- використання програмного середовища, віртуальних лабораторій для організації творчої навчально-наукової діяльності здобувачів;
- технологізації процесу оцінювання або самооцінювання навчальних знань і навичок студентів;
- тестування і корекції результатів діяльності студентів.

З усього вищесказаного випливає те, що з огляду на обставини, продиктовані сучасними вимогами до освітніх технологій, необхідно збільшувати наочність, доступність і інтерактивність освітніх програм, що практично нездійсненно без залучення сучасних медійних технологій. Використання інтерактивних дошок, дозволяє універсально вирішити ці та багато інших завдань у побудові сучасного освітнього процесу, а також збільшити ефективність освіти в цілому.

Література:

1. Кремень В.Г. Высшее образование в Украине / В.Г. Кремень, С.М. Николаенко, М.Ф. Степко и др. К.: Знання, 2005. 327 с.
2. Бойко Н.И. Информационно-поисковые технологии как средство оптимизации самостоятельной работы студентов / Н.И. Бойко // Сборник научных статей НПУ имени Н.П. Драгоманова. Киев, 2008. Вып. 72. С. 70-73.
3. Бонч-Бруевич Г.Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: [навч. посіб.] / Бонч-Бруевич Г. Ф.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. 44 с.

4. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія // Теорія і методика професійної освіти. 2011. № 1. С. 1–9
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-телекомунікаційних технологій. К.: Видавнича група BHV, 2006. 350 с.
6. Задорожний К.М. Интерактивные технологии на уроках химии / К.М. Задорожний. Харьков: Основа, 2006. 176 с.
7. Антоненко В. А. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі / В.А. Антоненко, В.Д. Леонський // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2004. № 8. С. 20–22.
8. Бойко Н.И. Основные педагогические аспекты использования информационных технологий и технологий дистанционной учебы в самостоятельной работе студентов / Н.И. Бойко // Сборник научных статей НПУ имени Н.П. Драгоманова. Киев, 2008. Вып. 71. С. 63 - 69.
9. Байракивський А.И. Особенности самостоятельной работы студентов в условиях ввода компьютерных технологий в учебном процессе / А.И. Байракивський, Н.И. Бойко // Мат. III межд. научно-метод. конф. «Болонский процесс: трансформация учебного процесса в технологии учебы». Киев, 2006. С. 247 - 251.
10. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: [навч.-метод. посіб.] / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко: Видавничий центр КНЛУ, 2009. 380 с.
11. Лукашук М.М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лукашук Микола Миколайович – Вінниця, 2007. – 192 с.
12. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения? / В. М. Монахов// Математика в школе. 1990. № 2. С. 47–52.

References:

1. Kremen', V.G. (2005). *Vysshee obrazovanie v Ukraine [Higher education in Ukraine]*. K.: Znaniya [in Ukrainian].
2. Bojko, N.I. (2008). Informacionno-poiskovyte tehnologii kak sredstvo optimizacii samostojatel'noj raboty studentov [Information and search technologies as a means of optimizing the independent work of students]. *Sbornik nauchnyh statej NPU imeni N.P. Dragomanova - Collection of scientific articles of NPU named after N.P. Dragomanova*, 72, 70-73 [in Ukrainian].
3. Bonch-Bruevich, G.F. (2007). *Tehnichni zasobi navchannja z vikoristannjam informacijnih komp'juternih tehnologij [Technical means of learning with the use of information computer technology]*. KMPU imeni B.D. Grinchenka [in Ukrainian].
4. Gurevich, R. (2011). Informacijno-komunikacijni tehnologii v suchasnij profesijnij osviti [Information and communication technologies in modern vocational education]. *Teorija i metodika profesijnoj osviti - Theory and methods of vocational education*, 1, 1–9 [in Ukrainian].
5. Morze, N. V. (2006). *Osnovi informacijno-telekomunikacijnih tehnologij [Fundamentals of information and telecommunications technologies]*. K.: Vidavnicha grupa BHV [in Ukrainian].
6. Zadorozhnyj, K.M. (2006). *Interaktivnye tehnologii na urokah himii [Interactive technologies in chemistry lessons]*. Har'kov: Osнова [in Ukrainian].
7. Antonenko, V. A. (2004). Interaktivna doshka SMART ta vikoristannja її v navchal'nomu procesi [Interactive SMART board and its use in the educational process]. *Komp'juter u shkoli ta sim'i - Computer in school and family*, 8, 20–22 [in Ukrainian].
8. Bojko, N.I. (2008). Osnovnye pedagogicheskie aspekty ispol'zovanija informacionnyh tehnologij i tehnologij distancionnoj ucheby v samostojatel'noj rabote studentov [The main pedagogical aspects of the use of information technologies and technologies of distance learning in the independent work of students]. *Sbornik nauchnyh statej NPU imeni N.P. Dragomanova - Collection of scientific articles of NPU named after N.P. Dragomanova*, 71, 63 – 69 [in Ukrainian].

9. Bajrakivs'kij, A.I. (2006). Osobennosti samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah vvoda komp'juternyh tehnologij v uchebnom processe [Features of independent work of students in the conditions of input of computer technologies in educational process]. *Proceedings from III'3: III Mizhnarodna naukovo-metoduchna konferentsiia «Bolonskij process: transformacija uchebnogo processa v tehnologii ucheby» – The III International Scientific and Methodological Conference “The Bologna Process: Transforming the Learning Process into Learning Technology”*. (pp. 247 - 251). Kiev [in Ukrainian].
10. Koval', T.I. (2009). *Pidgotovka vikladachiv vishhoї shkoli: informacijni tehnologii u pedagogichnij dijəl'nosti* [Training of higher school teachers: information technology in pedagogical activity]. Vidavnicij centr KNLU [in Ukrainian].
11. Lukashhuk, M.M. (2007). Didaktichni umovi vikoristannja novih informacijnih tehnologij v navchanni biologii i himii v medichnih koledzhah [Didactic conditions for the use of new information technologies in the teaching of biology and chemistry in medical colleges]. *Candidate's thesis*. Vinnicja [in Ukrainian].
12. Monahov, V.M. (1990). Chto takoe novaja informacionnaja tehnologija obuchenija? [What is the new learning information technology?]. *Matematika v shkole - Mathematics at school*, 2, 47–52 [in Russian].

УДК 378.147.372.63

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-542-554](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-542-554)

Поліщук Анастасія Василівна аспірантка, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський, 32316, тел.: (098) 774-31-25, <https://orcid.org/0000-0002-5488-1224>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Анотація. Реформування соціально-економічної сфери, налагодження ділових контактів із закордонними партнерами по аграрному бізнесу вимагає необхідності оволодіння іноземними мовами, особливо гостро це стосується майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей, що причетні до експлуатації та обслуговування закордонної техніки, якою постійно поповнюється аграрний сектор України. Підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх аграрних інженерів покладається на викладачів іноземних мов. Метою статті є аналіз та виокремлення особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей в процесі професійної підготовки.

Для успішного оволодіння знаннями з іноземних мов майбутніми фахівцями доводиться вирішувати низку проблем пов'язаних із специфікою їх вивчення. Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають комунікативну компетентність, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Для наближення навчально-методичного матеріалу до професійно-виробничої тематики викладачі іноземних мов мають максимально збагатити професійні текстові матеріали аграрно-технічними термінами, застосовувати засоби унаочнення, організовувати інтерактивну роботу. Вагомою особливістю в сучасних умовах суцільної світової комп'ютеризації є необхідність навчити працювати майбутніх фахівців з іншомовною технічною інформацією та документацію з нової сільськогосподарської техніки, набувати нових знань, підтримуючи та вдосконалюючи свій професійний рівень із використанням сучасних інформаційних технологій та застосуванням мультимедійних засобів.

Важливою особливістю є питання академічної мобільності здобувачів вищої освіти, що надає їм можливість отримати сучасні знання у вищих навчальних закладах, установах та організаціях іноземних країн, а також пройти практику та стажування за кордоном на сучасних сільськогосподарських підприємствах з можливістю занурення до мовленнєвого середовища.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні фахівці, аграрні інженери, іноземні мови, інноваційні підходи, мультимедійні засоби, закордонне стажування.

Polishchuk Anastasiia Vasylyvna Postgraduate Student, Higher Educational Institution «Podillia State University», 32316, Khmelnytskyi region, Kamianets-Podilskyi, 12, Shevchenko, St., tel.: (098) 774-31-25, <https://orcid.org/0000-0002-5488-1224>

FEATURES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AGRICULTURAL ENGINEERS OF THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX

Abstract. Reforming the socio-economic sphere, establishing business contacts with foreign partners in agrarian business requires the need to master foreign languages, especially for future specialists in agro-engineering specialties involved in the operation and maintenance of foreign machinery, which is constantly replenished agricultural sector of Ukraine. Improving the effectiveness of foreign language training of future agricultural engineers is entrusted to foreign language teachers. The purpose of the article is to analyze and highlight the features of the formation of foreign language communicative competence of future specialists in agricultural engineering specialties in the process of professional training.

In order to successfully master the knowledge of foreign languages, future specialists have to solve a number of problems related to the specifics of their study. One of the most important qualities of a competent specialist, scientists consider communicative competence, which involves the ability to function successfully in the system of interpersonal relationships. In order to bring educational and methodological material closer to professional and production topics, foreign language teachers should enrich professional textual materials as much as possible with agro-technical terms, use visual aids, and organize interactive work. An important feature in contemporary conditions of the current global computerization is the need to teach future professionals to work with foreign technical information and documentation on new agricultural machinery, acquire new knowledge, maintaining and improving their professional level using modern information technology and multimedia.

An important feature is the issue of academic mobility of applicants for higher education, which gives them the opportunity to gain modern knowledge in higher education institutions and organizations in foreign countries, as well as practice and internships abroad in modern agricultural enterprises with the possibility of immersion in the speech environment.

Keywords: applicants for higher education, foreign language communicative competence, future specialists, agricultural engineers, foreign languages, innovative approaches, multimedia tools, internships abroad.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Здавалося б одним із основних завдань, що стоять перед аграрними закладами вищої освіти, є забезпечення агропромислового комплексу фахівцями, які володіють високим рівнем професійної підготовки. Однак в умовах реформування соціально-

економічної сфери, розширення тісних інтернаціональних зв'язків між державами, налагодженню ділових контактів з закордонними партнерами по аграрному бізнесу виникає необхідність у збільшенні зацікавленості до оволодіння іноземними мовами на достатньому рівні для здійснення не тільки особистісної, але й професійної комунікації.

Особливо гостро це стосується підготовки майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей, так як з кожним роком розширюється співпраця з міжнародними компаніями, які поставляють в Україну енергетичні засоби, сільськогосподарську техніку і запасні частини до них, насіння, мінеральні добрива та засоби захисту рослин, а також створюють спільні підприємства з вирощування сільськогосподарських культур, будують підприємства для переробки продукції сільськогосподарського виробництва та комплектують їх сучасним імпортом обладнанням.

Підвищення якості фахової підготовки здобувачів освіти, забезпечення практичної спрямованості, вдосконалення організації іншомовної підготовки забезпечують зростання рівня конкурентоспроможності випускників аграрно-інженерних спеціальностей на світовому ринку праці, їхньої мобільності, розширення можливостей самореалізації. Реформування професійної підготовки майбутніх фахівців проголошене в законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.) зі змінами, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, де акцентується увага на важливості і необхідності формування в них іншомовної компетентності як однієї з ключових.

Завдяки розвитку міжнародних ділових контактів, освоєнню нових технологій, створенню величезної кількості спільних підприємств і посиленню професійної діяльності в тісному контакті з зарубіжними партнерами гострою постає проблема у фахівцях інженерно-технічної, виробничої галузі зі знанням іноземної мови професійного спрямування. Забезпечення ефективності підготовки таких фахівців покладається на викладачів загально-технічних і спеціальних фахових дисциплін, а також викладачів іноземних мов до яких, відповідно, висуваються підвищені спеціальні вимоги: з одного боку це досконале володіння іноземними мовами, а з іншого – уява та елементарні знання про основні аспекти майбутньої спеціальності випускників, для ефективного використання їх в освітньому процесі. Підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх аграрних інженерів є нагальною і перспективною проблемою їхньої професійної підготовки [1].

При цьому виникає необхідність модернізації аграрної вищої освіти з умовою перегляду вимог до професійної підготовки викладачів іноземних мов, що пов'язані, насамперед, зі спрямуванням навчальної діяльності на вироблення у здобувачів вищої освіти необхідних іншомовних компетенцій, забезпеченням освітнього процесу сучасними дидактичними та методичними матеріалами відповідно до тематики майбутньої професії, а також укомплектування необхідним обладнанням кабінетів і спеціальних лабораторій, в тому числі

Інтернет-сервісами, програмним забезпеченням та засобами комунікації для навчання здобувачів освіти іноземних мов за інноваційними технологіями, які дадуть змогу майбутнім випускникам закладів вищої освіти комфортно себе почувати в сучасному світовому просторі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У контексті приєднання України до Болонського процесу та, як наслідок, до Європейського та міжнародного соціально-економічного, культурно-інформаційного та освітнього простору першочерговим завданням стає підготовка майбутніх фахівців на рівні європейських освітніх стандартів. Відповідно змінюються і вимоги сучасного ринку праці – існує нагальне соціальне замовлення на конкурентоспроможних фахівців, які є не тільки висококваліфікованими в професійній сфері, але й готові вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації.

Аналіз досліджень відомих науковців (О.І. Пометун, О.Я. Савченко, Л.І. Паращенко, О.І. Локшина, Н.М. Бібік, О.В. Овчарук) свідчить про те, що останнім часом значна увага приділяється особливостям формування професійної компетенції майбутніх фахівців різних галузей. Дослідженням комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей займалися Т. Бутенко, І. Данченко, Н. Завиниченко, О. Касаткіна, І. Козубовська, О. Краєвська, С. Макаренко, В. Назаренко, М. Тимофієва, А. Хом'як, В. Черевко та ін. Професійній комунікативній компетентності присвячені праці С. Александрової, Д. Годлевської, О. Загородної, З. Підручної, Л. Пляки.

Загальні питання формування комунікативної компетентності розглядалися в роботах зарубіжних науковців Г. Богіна, Л. Божович, Л. Виготського, Ю. Жукова, І. Зімньої, А. Маркової, Д. Равена, Н. Хомського, А. Хуторського, С. Шишова. Комунікативну компетентність з погляду лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували зарубіжні вчені L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss, O. Argie, J. Koester, A. Palmer, G. Rickheit, H. Widdowson, C. Sabee та ін.

Разом з тим, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності як складової професійної підготовки фахівця і сьогодні залишається актуальною, оскільки її підвищення в усіх сферах життєдіяльності в кінцевому результаті означає: раціоналізацію механізмів управління суспільством; утвердження діалогу в якості пріоритетної форми спілкування, як єдиного способу розв'язання глобальних проблем цивілізації; формування моральної, духовної особистості шляхом розширення рівня відповідальності і свободи, в яких особистість шукає свої життєві смисли [2].

Метою статті є аналіз та виокремлення особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей в процесі професійної підготовки і запровадження в освітній процес на їх основі новітніх технологій, специфічного змісту, методів і прийомів навчання, заснованих на особливостях сприйняття студентами навчального матеріалу з іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти в умовах глобалізації характеризується підвищенням вимог до якості професійної

підготовки й освіченості майбутніх компетентних фахівців аграрно-інженерних спеціальностей. Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають комунікативну компетентність, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Термін «комунікативна компетентність» зустрічається в соціальній психології і трактується як здатність встановлювати й підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності знань і умінь. Вчені трактують термін комунікативна компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного спілкування, які формуються в процесі навчання та в результаті практичного досвіду взаємодії з іншими людьми. На думку В. Куніциної, комунікативна компетентність – це володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень в спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість, орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету, що виражаються в рамках даної професії [3].

Н. Ашиток стверджує, що комунікативну компетентність у науковій літературі часто відносять до непрофесійних компетенцій разом з інформаційною, соціальною, загальнокультурною та іншими видами компетенцій [4, с. 92].

Відповідно, компетентнісний підхід визнано основною концепцією в професійному навчанні, а компетенції і компетентності стали ключовими поняттями, що відображають кінцеву мету виховання та розвитку випускників. У процесі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти повинен відбуватися розвиток їх професійних умінь, в тому числі комунікативних. Професійні комунікативні вміння визначаються як зумовлена знаннями і навичками готовність особистості успішно досягати свідомо поставленої мети.

Зростаючий попит на досконале знання іноземних мов потребує нових більш продуктивних методів опанування ними як засобом спілкування на різних рівнях суспільного життя. Принцип пошуку інноваційних підходів та компромісів, необхідність врахування багатовекторності міжнаціональних відносин, вміння бачити перспективу й прогнозувати можливі варіанти наслідків певних дій та рішень, що є необхідними при розв'язанні проблемних ситуацій, мають бути покладені в основу при вивчанні іноземних мов фахівцями аграрно-інженерних спеціальностей.

За останні роки зроблено низку заходів, спрямованих на підвищення якості та доступності освіти, підвищення її конкурентоспроможності. В той же час, є певні проблеми, які потребують подальшого вирішення, а саме: недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства; зниження культури поведінки частини студентської молоді; повільне здійснення інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу [5].

Іншомовна освіта є засобом надбання, збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур, важливим фактором і умовою

міжнародного співробітництва для вирішення професійних завдань. На думку І.В. Секрет, іншомовна професійна компетентність – це інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем [6].

Європейська комісія висунула вісім компетенцій, якими має володіти випускник європейського вищого навчального закладу. Серед визначальних загальних компетенцій виділяють знання рідної та іноземних мов, тобто комунікативну компетенцію, що є системоутворюючою і ключовою для формування і розвитку інших компетентностей, оскільки є не лише метою мовної освіти, а й засобом набуття загальних та професійних знань і навичок, засобом розвитку особистості [7].

На нашу думку, комунікативна компетентність – це певна сукупність знань, умінь та навичок, для встановлення і підтримування необхідних контактів з оточуючими людьми, що забезпечують ефективне спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає змогу майбутньому фахівцю ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності в плані гідного налагодження ділових контактів із зарубіжними партнерами по бізнесу, впровадження в аграрне виробництво новітніх передових технологій, обслуговування сучасної закордонної техніки, готовністю вирішувати виробничі завдання в умовах іншомовної комунікації.

Іншомовна комунікативна компетентність набула широкого свого розвитку у зв'язку з розширенням доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, інтеграцією України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, прагненням до самореалізації себе як конкурентоздатного та кваліфікованого фахівця.

У сучасній літературі існує думка і про те, що, якщо «іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іноземної культури», то іншомовна професійна компетентність (наприклад, техніка-аграрія) «реалізується під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови» [8].

За Т. Дементьєвою, комунікативна компетенція – це сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних студентові для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері через наступні компоненти: мотиваційний (розвиток мотивів навчання та прищеплення інтересу до наукового стилю мовлення), мовний (лексико-граматичні навички правильної побудови речення), предметно-мовленнєвий (монолог та діалог у

навчально-професійній сфері), прагматичний (доцільність конструкції, участь у комунікації у зв'язку з намірами і ситуаціями спілкування, нормами мовленнєвого етикету) [9].

Іншомовна професійна комунікативна компетентність студента – це його здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями конкретних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Успішність професійної діяльності у багатьох випадках залежить від рівня іншомовної комунікативної компетентності фахівця. Надійність та ефективність їх роботи залежить від того, наскільки адекватно й глибоко у загальній структурі предметно-технологічної компетентності інтегровано іншомовну мовленнєву компоненту [10, с. 44].

Для успішного оволодіння знаннями з іноземних мов майбутніми фахівцями аграрно-інженерних спеціальностей доводиться вирішувати низку проблем, які пов'язані із специфікою їх вивчення. Однією з особливостей у мовній підготовці є вивчення іноземних мов на основі теоретичних основ міжкультурної комунікації і ставлення до студента як до суб'єкта міжкультурної комунікації і як суб'єкта освітнього процесу для оволодіння сучасним професійним лексичним матеріалом та особливостями професійного іншомовного спілкування. При цьому найважливішими завданнями має бути розробка дидактичних основ організації навчальної діяльності з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у вищій школі, відбір адаптованого змісту та проектування робочої програми, розробка навчально-методичного комплексу, всебічне стимулювання й активізація самоосвіти і саморозвитку здобувачів вищої освіти.

На наш погляд, важливо взяти до уваги і розгляд певних етапів реалізації педагогічних дій щодо формування у майбутніх фахівців іншомовної компетенції, базуючись на вченні Л. Дарійчук це: створення педагогічно виправданої атмосфери навчання для виявлення життєвого досвіду і білих плям, виявлення спрямованості мотивації, обсягу; співвіднесення здатності до реконструктивного реагування на педагогічне стимулювання у порівняльній характеристиці іншомовних висловлювань, використанні міжпредметних зв'язків, блоково-паралельній системі навчання; взаємодія – осмислення – освоєння граматичних форм у комунікативних ситуаціях, робота з мовними навчально-диференційованими тематичними завданнями у групі; використання узагальненого прийому ведення діалогу, забезпечення схемами і таблицями термінів, аудіювання, читання, говоріння, письмо, переклад; застосування лінгвістичних задач рівня спілкування (оцінювання, інформування, спонукання, контактування) у ситуативно-рольових іграх [11, с.7-12].

Специфіка викладання іноземної мови у закладах вищої освіти аграрно-інженерного спрямування полягає у тому, що оволодіння базовим лексико-граматичним інструментарієм дозволяє перейти до вивчення від простих до

складних матеріалів за фахом. Подібне структурування курсу іноземної мови припускає, з одного боку, автономний характер навчання на кожному етапі, а з іншого – взаємозв'язок етапів навчання і досягнення цілей першого етапу, що забезпечує можливість продовження навчання на наступному етапі. Важливим на першому курсі є заповнення прогалін, повторення матеріалу й закріплення вже наявних знань, отриманих у середній школі. На цьому етапі мова залишається лише об'єктом вивчення.

На першому курсі необхідно навчити студента володіти мовою на такому рівні, щоб він міг практично користуватися нею на другому етапі. У цьому головне протиріччя й складність: на основі практичної спрямованості навчити студента мови, коли він ще повністю не усвідомив цієї практичної спрямованості, оскільки вона виявляється лише на старших курсах. Тому для більшості студентів першого курсу практична спрямованість має лише навчальний характер. Навчання іноземної мови першокурсників спрямоване на активізацію навичок усного мовлення за темами, які мають не лише навчальний, а й пізнавальний характер. На даному етапі навчання не завжди має можливість навчати бесіди за фаховими темами, оскільки студенти мають недостатньо знань зі спеціальності. Проте для більш успішного практичного засвоєння іноземної мови необхідно, щоб лексичний мінімум містив поряд із загальноновживаними словами спеціальну фахову лексику. Крім того, доцільно вводити тематику дотичну до спеціальності [7].

На жаль, навчання професійно-орієнтованого спілкування відбувається протягом першого, другого курсів, коли студент ще не достатньо засвоїв матеріалу з фахових дисциплін. Тому в практиці викладання іноземних мов студентам аграрно-інженерного профілю недосконало розроблені навчальні методичні матеріали професійного спрямування з урахуванням майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Наступна істотна особливість мовної підготовки майбутніх аграрних інженерів полягає в тому, що курс іноземної мови за професійним спрямуванням радикально відрізняється від загального курсу іноземної мови, оскільки до лексичного мінімуму повинні входити професійні терміни та технічна лексика, яка в свою чергу включає взаємопов'язані фізичні, функціональні і конструктивні параметри енергетичних засобів, сільськогосподарських машин, і термінологію, пов'язану з призначенням, будовою та принципом роботи машин і механізмів, технологією їх виробництва та процесами експлуатації [12].

А це вимагає від викладачів іноземних мов відійти від методики проведення занять згідно стандартних програм і водночас на достатньому рівні орієнтуватися в загально-технічній конструкторській документації, агротехнологічних операціях, будові та принципах роботи сільськогосподарської техніки і обладнання, що дасть можливість пов'язувати дидактичні матеріали з виробничими питаннями майбутньої професії фахівців агроінженерії. Ефективність засвоєння навчального матеріалу зумовлюється

визначенням певного контексту необхідних фрагментів тексту, перекладом його на рідну мову та наданням визначення іноземною мовою, засвоєнням синонімів та антонімів із застосуванням їх в усному чи письмовому мовленні. Для наближення навчально-методичного матеріалу до професійно-виробничої тематики викладач іноземних мов має максимально збагатити професійні текстові матеріали аграрно-технічними термінами, застосовувати засоби унаочнення, організовувати інтерактивну роботу студентів та їхню взаємодію стосовно наукового наповнення професійно-технічних термінів, залучати студентів до участі в науково-практичній діяльності за тематикою майбутньої професії.

В цьому аспекті варто також відмітити і таку особливість як досконалі знання та розуміння на рідній мові основних виробничих питань своєї майбутньої спеціальності, що стосується впровадження в аграрний сектор інтенсивних агротехнологій, експлуатація й обслуговування мобільних і стаціонарних енергетичних установок та обладнання, раціональне використання тракторів, автомобілів та сільськогосподарських машин. При цьому студенти швидше засвоюють іншомовну термінологію, оскільки при демонстрації унаочнення, а ще краще відповідних фрагментів відеороликів їм простіше запам'ятати на іноземній мові марки машин, і обладнання задіяного в технологічних сільськогосподарських процесах їх будову і принцип дії. Організація пізнавальної діяльності студентів інженерного напрямку, зазвичай, здійснюється з урахуванням особливостей їхнього логічного та абстрактного мислення. Н.О. Брюханова, досліджуючи проблеми підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, стверджує, що поняттєво-образний компонент технічного мислення пов'язаний зі специфікою технічного матеріалу, що зазвичай пропонується в наочно-образній або абстрактно-понятійній формах, а для майбутнього інженера наявність поняттєво-образного мислення є обов'язковою. [13, с. 40].

Для підвищення ефективності засвоєння іншомовного матеріалу на заняттях з іноземної мови доцільно застосовувати схеми, технічні зображення, креслення, а також статичні та динамічні моделі машин і механізмів, моделей, які демонструють процеси їх роботи. Таким чином, застосування значного масиву спеціальних аграрно-інженерних термінів, візуальне сприйняття абстрактних іншомовних слів та дидактичних матеріалів значно покращить засвоєння нового навчального матеріалу.

Досить вагомою особливістю в сучасних умовах суцільної світової комп'ютеризації є вміння працювати з іншомовною технічною інформацією та документацію з нової сільськогосподарської техніки, набувати нових знань, підтримуючи та вдосконалюючи свій професійний рівень із використанням сучасних інформаційних технологій та глобальних світових інформаційних ресурсів. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання обумовлено їх високим ступенем інформативності та наочності. Внаслідок комплексного впливу на почуття, сприйняття студентів через слух та зір можна

досягти більш глибокого та усвідомленого засвоєння нового матеріалу з будь-якої дисципліни, зокрема з іноземної мови. Мультимедійні технології дають можливість студентам на заняттях з іноземної мови почути правильну вимову слів, зрозуміти іноземну мову, або опинитися в проблемній ситуації та спробувати знайти вихід з неї, демонструючи своє володіння мовою. Завдяки мультимедійним технологіям на занятті можна віртуально відвідати країну, мова якої вивчається. Саме мультимедійними технологіями можна зацікавити майбутніх аграрних інженерів у процесі навчання і, тим самим, підвищити мотивацію до вивчення іноземних мов.

Вивчення іноземних мов із застосуванням мультимедійних технологій майбутні фахівці набувають навичок роботи з іншомовними джерелами для отримання інформації, перекладу іншомовної літератури. До того ж виконання професійних обов'язків передбачає усні та письмові контакти з представниками іншомовної ділової, виробничої та наукової інтелігенції, що спонукає до формування іншомовної комунікативної компетентності, вмінь усного монологічного та діалогічного мовлення з метою обміну інформацією, обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтовного характеру.

Однак, при використанні мультимедійних технологій в аграрних закладах вищої освіти існують певні проблеми, які є загальними й для інших освітніх установ. Це насамперед недостатня матеріально-технічна база, яка не дозволяє повномасштабно використовувати сучасні інформаційні технології та глобальні світові інформаційні ресурси для вивчення іноземних мов, недостатнє безкоштовне програмне забезпечення і укомплектованість відповідними науково-методичними засобами, необхідними для організації самостійної роботи, обмеженість доступу до Інтернету, особливо в сільській місцевості при організації дистанційного навчання.

У зв'язку з інтеграцією системи вищої освіти України в європейський освітній та науковий простір, визріло питання академічної мобільності здобувачів вищої освіти, яка надає їм можливість отримати сучасні знання у вищих навчальних закладах, установах та організаціях іноземних країн, а також пройти практику та стажування за кордоном на сучасних сільськогосподарських підприємствах.

Особливість такого стажування є досить вагомою для досконалого засвоєння знань з іноземних мов окремими здобувачами вищої освіти аграрно-інженерних спеціальностей. Участь у закордонних практиках, стажуваннях та програмах обміну дають студентам численні переваги. Першою і основною перевагою є занурення до мовленнєвого середовища. Студент опиняється в ситуації, коли іноземна мова оточує його всюди і він обов'язково має брати участь у спілкуванні цією мовою для розв'язання практичних завдань.

Знаходячись у мовленнєвому середовищі, студент має змогу оцінювати власні досягнення в оволодінні мовою, виходячи з практичного досвіду визначати свої слабкі сторони, поетапно працювати над вирішенням проблемних моментів і спостерігати за власним прогресом. Це значно підвищує

мотивацію студентів до вивчення мови перебуваючи в країні, мова якої вивчається, допомагає студенту зняти психологічні бар'єри у спілкуванні мовою. Студент отримує впевненість у власних силах, коли переконується, що носії мови його розуміють, а він, можливо навіть з деякими труднощами розуміє їх, що найбільше сприяє встановленню і підтримувannya необхідних контактів з іншими людьми. Саме таку ситуацію важливо сприймати за основну особливість формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів агропромислового комплексу.

Стажування за кордоном – це один із різновидів освітніх програм, які дуже популярні в усьому світі. Ті, хто приймають участь в таких програмах, не тільки здобувають практичні навички, але й мають більше шансів в реалізації своїх амбіційних планів як в іншій країні, так і у себе на батьківщині. Крім того, однією з переваг закордонного стажування є вивчення або удосконалення знання іноземної мови тієї країни де проходить стажування. Взагалі студенти, які пройшли стажування за кордоном викликають довіру роботодавців, мають високий рівень конкурентоспроможності. Подібні кандидатури при пошуку роботи після закінчення закладу вищої освіти більш затребувані у себе на батьківщині, а також мають можливість працевлаштування в компаніях за кордоном. Вони мають багатий досвід спілкування з людьми іншої культури, а також стають носіями цінних професійних навичок і корисних для бізнесу та міжнародних зв'язків. Закордонне стажування не є обов'язковою освітньою програмою для засвоєння іноземних мов, але тим не менше для проходження відбору вже необхідно мати елементарні знання для іншомовного спілкування.

Зате при поверненні із закордонного стажування, в залежності від терміну перебування, здобувачі вищої освіти мають досить високий рівень знань з іноземної мови, які зможуть впроваджувати у своїй подальшій професійно-виробничій діяльності.

Вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням є частиною великої та багатогранної проблеми – проблеми підвищення іншомовної комунікативної компетенції випускників аграрних закладів вищої освіти, яка має вирішуватися в рамках мовної політики, що включає нормативно-правове забезпечення та науково-дослідний супровід.

Особливості іншомовної комунікативної компетенції розглядають як порівняно стійку інтегративну характеристику освіченості суб'єкта іншомовної діяльності, яка дає змогу фахівцеві реалізовувати під час загальнокультурної і професійної діяльності набуті іншомовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, варто зазначити, що процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів агропромислового комплексу має певні особливості. Успіх засвоєння знань з іноземних мов за професійним спрямуванням залежить від того, наскільки викладачі іноземних мов готові до запровадження новітніх технологій

з використанням сучасних засобів навчання, як вдало вони врахують особливості іншомовної підготовки при підборі навчально-методичного та дидактичного матеріалу, засобів інформатизації та інших освітніх комунікацій для організації освітнього процесу на високому професійному та організаційно-методичному рівні.

Актуальною залишається проблема розробки і теоретичного обґрунтування наукових підходів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та запровадження в освітній процес системи вищої освіти.

Література:

1. Зеленін Г.І. Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021.
2. Гавриляк Л.Ю., Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки» • № 3, 2019 с. 10-73.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение // Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. Ашиток Н.І. Формування комунікативної компетенції як складової професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2012. – № 4 (87). – С. 92-96.
5. Шарова Т.М. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів / Т.М. Шарова, С.В. Шаров, О.В. Бородихіна // Науковий Вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – Вип. 29. – Том 1. – Одеса, 2017. – С. 74 – 76.
6. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І.В. Секрет // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 2. – 312 с.
7. Ганніченко Т.А., Жебко О.О Використання міждисциплінарної інтеграції у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів аграрного профілю. «Young Scientist» • № 4.1 (44.1), 2017, С. 5-8.
8. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, Май 2001 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж.Ван Зантворта.- М: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.- 186 с.
9. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання.: автореф. канд. пед. наук 13.00.09.-Х: Ірайлев Є.М., 2005.- 18 с.
10. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
11. Дарійчук Л.П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. – Миколаїв, 2009.- 20 с.
12. Тітова О.А. Проблеми та перспективи навчання іноземної мови майбутніх інженерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / О.А. Тітова // Мови у відкритому суспільстві: проблеми міжкультурного спілкування: матеріали Х міжнар. наук.-практ. конф. (18-19 жовтня 2013 р.) / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка.– Чернігів, 2013. – С. 337–341.
13. Брюханова Н.А. Методика обучения будущих преподавателей технических дисциплин проектированию дидактического материала: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Брюханова. – Харьков, 2002. – 472 с.

References:

1. Zelenin, H.I. (2021). Teoretychni i metodychni zasady inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv tekhnichnykh dystsyplin [Theoretical and methodological principles of foreign language training of future teachers of technical disciplines]. *Candidate's thesis*. Kharkiv: Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia [in Ukrainian].
2. Havryliak, L.Iu. (2019). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsia. [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. *Naukovyi zhurnal «ΛΟΓΟΣ. Mystetstvo naukovoï dumky» – Scientific Journal «ΛΟΓΟΣ. The Art of Scientific Thought»*, 3, 10-73 [in Ukrainian].
3. Kunytsyna, V.N., Kazarynova, N.V., & Poholsha, V.M. (2001). Mezhlychnostnoe obshchene [Interpersonal communication]. Pyter [in Russian].
4. Ashytok, N.I. (2012). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii yak skladovoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Formation of communicative competence as a warehouse professional training of future social teachers]. *Molod i rynok: shchomisiachnyi nauko-pedahohichnyi zhurnal – Youth and the Market: a Six-Month Scientific and Pedagogical Journal*, 4 (87), 92-96 [in Ukrainian].
5. Sharova, T.M., Sharov, S.V., & Borodykhina, O.V. (2017). Formuvannia komunikatyvno-dialohichnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Formation of communicative-dialogical competence of students-philologists]. *Naukovyi Visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanities University. Ser.: Philology*, 29 (1), 74 – 76. Odesa [in Ukrainian].
6. Sekret, I.V. (2010). *Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia [Foreign language professional competence: the problem of definition]*. Berdiansk: BDPU, 2 [in Ukrainian].
7. Hannichenko, T.A., & Zhebko, O.O. (2017). Vykorystannia mizhdystsyplinarnoi intehtatsii u formuvanni inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv ahrarnoho profilu [The use of interdisciplinary integration in the formation of foreign language professional competence of agricultural students]. *«Young Scientist»*, 4.1 (44.1), 5-8 [in Ukrainian].
8. Baydenko, V.I., & Zantvort, Dj.Van (Eds.). (2001). Otsenka kachestva professionalnogo obrazovaniya. [Evaluation of the quality of vocational education]. *Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov: Doklad 5, May 2001 – Research Center for Quality Problems in Specialist Training: Report 5, May 2001*. M.: [in Russian].
9. Dementieva, T.I. (2005). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv-inozemtsiv pidhotovchyykh fakultetiv u protsesi navchannia [Formation of the communicative competence of students of foreign-training faculties in the process of training]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kh.: Irailev, Ye.M. [in Ukrainian].
10. Tenischeva, V.F. (2008). Integrativno-kontekstnaya model formirovaniya professionalnoy kompetentsii [Integrative-contextual model of formation of professional competence]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. M.: [in Russian].
11. Dariichuk, L.P. (2009). Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnykh umin u studentiv nehumanitarnykh spetsialnostei zasobamy anhliiskoi movy [Pedagogical conditions of formation of communicative skills at students of non-humanitarian specialties by means of English language]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Mykolaiv [in Ukrainian].
12. Titova, O.A. (2013). Problemy ta perspektyvy navchannia inozemnoi movy maibutnikh inzheneriv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Problems and prospects of teaching a foreign language to future engineers by means of information and communication technologies]. *Proceedings from MIIM: X Mizhnar. Nauk.-Prakt. Konf.: Movy u vidkrytomu suspilstvi: problemy mizhkulturnoho spilkuvaniia - X International Scientific-Practical Conference Languages in an open society: problems of intercultural communication*. (pp. 337–341). Chernihiv: Chernihivskiy nats. ped. un-t im. T. H. Shevchenka [in Ukrainian].
13. Bryuhanova, N.A. (2002). Metodika obucheniya buduschih prepodavateley tehnikeskikh distsiplin proektirovaniyu didakticheskogo materiala [Methods of teaching future teachers of technical disciplines to design didactic material]. *Candidate's thesis*. Harkov [in Russian].

УДК 378.147.091.33-027.22(091):[61+615]:001.8

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-555-568](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-555-568)

Радзієвська Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник охорони здоров'я України, Проректор, Черкаська медична академія, вул. Хрещатик, 215, м. Черкаси, 18002, тел.: (93) 658-90-95, <https://orcid.org/0000-0002-5216-1928>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Анотація. Дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття) ґрунтується на розробленні періодизації розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні у XX – на початку XXI ст. та визначення особливостей професійної освіти фахівців галузі охорони здоров'я в Україні у кожному історичному періоді. На необхідності підвищення якості освіти медичних спеціалістів наголошується в Законі України «Про вищу освіту», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації», «Концепції розвитку громадського здоров'я». Особливо це стосується підготовки медичних і фармацевтичних кадрів, що пов'язано з необхідністю підвищення якості освіти відповідно до вимог сучасної практичної медицини. Концепція розвитку охорони здоров'я України передбачає реалізацію інноваційної та кадрової політики в системі охорони здоров'я: «удосконалення системи підготовки медичних і фармацевтичних спеціалістів, розробка та впровадження освітніх стандартів у навчальний процес, розширення функцій медичних працівників та фармацевтичних спеціалістів відповідно до світового досвіду». Дослідження засад розвитку освіти потребує історико-педагогічного підходу який ґрунтується на теоретичних ідеях і досвіді історично-педагогічних досліджень у галузі історії освіти. У контексті проведеного дослідження, ми розробили власну періодизацію теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів, яку виокремили та обґрунтували в поєднанні чотирьох періодів. В основу поділу покладені зміни, що відбувалися в країні в досліджуваний період: історичні, соціально-політичні, соціально-економічні, євроінтеграційні, реформи в освіті, що вплинули на розвиток та удосконалення теоретичних та практичних засад підготовки фахівців.

Ключові слова: методологічні підходи, засади розвитку освіти, молодші медичні та фармацевтичні спеціалісти, фахова передвища освіта

Radziievska Iryna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Health Worker of Ukraine, Vice-Rector, Cherkasy Medical Academy, Khreshchatyk St., 215, Cherkasy, 18002, tel .: (93) 658-90-95, <https://orcid.org/0000-0002-5216-1928>

METHODOLOGICAL RESEARCH APPROACHES TO THEORETICAL AND PRACTICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION OF JUNIOR SPECIALISTS

Abstract. The study of theoretical and practical foundations of the development of medical and pharmaceutical education of junior specialists in Ukraine (XX – early XXI century) is based on the periodization development of medical and pharmaceutical education of junior specialists in Ukraine in the XX-beginning of the XXI century and the definition of the features of professional education of healthcare specialists in Ukraine in each historical period. The necessity to improve the quality of education of medical specialists is emphasized in the law of Ukraine "On Higher Education", "National Strategy for the Education Development in Ukraine for 2012-2021", the Intersectoral Comprehensive Program "Health of the Nation", "Concepts for the Development of Public Health". It is especially true of the training of medical and pharmaceutical personnel, which is associated with the need to improve the quality of education in accordance with the requirements of modern practical medicine. The concept of development of Public Health Protection of Ukraine provides for the implementation of innovative and personnel policy in the healthcare system: "improving the training system of medical and pharmaceutical specialists, developing and implementing educational standards in the educational process, broadening the functions of medical and pharmaceutical specialists in accordance with the world experience". The study of the foundations of the education development requires a historical and pedagogical approach based on theoretical ideas and experience of historical and pedagogical research in the field of the education history. In the context of the research, we have developed our own periodization of theoretical and practical foundations for the development of medical and pharmaceutical education of junior specialists, identified and justified in a combination of four periods. The division is based on changes taking place in the country during the study period: historical, socio-political, socio-economic, European integration, reforms in education affecting development and improvement of theoretical and practical foundations for specialists training.

Keywords: methodological approaches, fundamentals of education development, junior medical and pharmaceutical specialists, professional education

Постановка проблеми. Сучасна історія педагогіки спирається на різноманітні методологічні підходи до аналізу системи освіти. Вивчення засад розвитку вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти в Україні уможливило виявлення ряду *суперечностей* між: потребою в здійсненні теоретичної та практичної підготовки фахівців з урахуванням прогресивного світового і європейського досвіду та відсутністю відповідного змістового забезпечення освітнього процесу; потребою в організації компетентісно й особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх молодших спеціалістів та існуючими традиційними підходами до методів освіти, застосуванням застарілих форм і

методів навчання; потребами суспільства в отриманні якісних та доступних медичних (фармацевтичних) послуг та неготовністю закладів освіти до розв'язання відповідних завдань з підготовки фахівців достатнього кваліфікаційного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання джерельної бази здійснювалось на межі хронологічного та системного підходів та враховувало наближеність до теми пошуку стосовно огляду та опрацювання широкого кола джерел з історії розвитку освіти – історико-педагогічну літературу, щодо теоретичної та практичної підготовки молодших фахівців галузі охорони здоров'я, статті в педагогічних періодичних виданнях, тези конференцій. Ученими-педагогами висвітлювались різноманітні методологічні підходи та принципи науково-педагогічного дослідження: стадіально-формаційний підхід (Є. Хриков, 2018), системний підхід (О. Кустовська, 2005), цивілізаційний та антропологічний підходи (Г. Корнетов, 1994), акмеологічний підхід (О. Дубасенюк, 2017; І. Ніколаєску, 2016), культурологічний підхід (С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай, 2016), синергетичний підхід (С. Вітвицька, 2006), герменевтичний підхід (А. Линенко, 2016). Це уможливило розвинути і поглибити дослідження із заявленої тематики.

Мета статті – узагальнення системи взаємопов'язаних підходів та принципів дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні з урахуванням нових освітніх тенденцій.

Виклад основного матеріалу. В рамках проведення дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів нами були застосовані різноманітні *методологічні підходи* щодо аналізу суспільних подій (явищ, процесів) та педагогічних ідей і педагогічної думки у визначений історичний період.

Стадіально-формаційний підхід сприяв усвідомленню того, що поступовість руху історичних подій, від нижчої стадії до вищої, дозволяє по різному осмислити вирішальну роль духовних і матеріальних чинники суспільного розвитку громади. Хоча, з точки зору даного підходу вирішальну роль у розвитку суспільства відіграють матеріальні (економічні) чинники, у сучасному соціально-економічному устрої поступово відбувається заміщення праці знаннями, тобто «онтологізація інформації й перетворення її на основний виробничий ресурс» [1, с. 134].

З початку ХХ століття одним з головних пріоритетів створення мережі закладів медичної та фармацевтичної освіти було забезпечення галузі охорони здоров'я достатньою кількістю підготовлених працівників, що можуть виконувати свої виробничі функції. З часом відбулися якісні зміни. Запити держави до системи медичної (фармацевтичної) освіти розширили коло пріоритетів – тепер вирішальним питанням є не тільки забезпечення закладів охорони здоров'я і аптечних установ людськими ресурсами, а облік оптимального співвідношення різних категорій медичних (фармацевтичних)

працівників, що забезпечать надання ефективних послуг достатнього рівня якості. Такий підхід потребує розроблення нового покоління освітніх програм, які забезпечать ревалентність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та підвищення рівня професійних знань здобувачів освіти.

Одним із напрямків методології наукового пізнання є *системний* підхід, за допомогою якого ми вивчали професійну освіту молодших спеціалістів медичного та фармацевтичного спрямування, як складну систему, що складається з певних складових: додипломної освіти, післядипломної освіти та активного неперервного навчання протягом усього життя. Застосування системного підходу дозволило дослідити систему медичної та фармацевтичної освіти як цілісний об'єкт (структурно-логічну конструкцію), що об'єднує певну кількість взаємопов'язаних складових (елементів). Оскільки дослідження системи здійснюється у поєднанні з дослідженням умов її функціонування у зовнішньому середовищі [2, с. 34], нами здійснено системно-структурний аналіз теоретичної і практичної підготовки молодших спеціалістів галузі охорони здоров'я в рамках досліджуваних чотирьох історичних етапів у ХХ – початку ХХІ ст. Системний підхід сприяв уточненню організаційної структури освітніх закладів та виявленню чинників, що впливали на їх розвиток та функціонування. Реформування та розвиток системи медичної (фармацевтичної) освіти розглядались як способи розв'язання проблеми якості освіти, як сукупність необхідних знань та умінь, набутих здобувачами освіти, матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, засобів навчання, організації діяльності педагогічних колективів, що спрямовані на розв'язання поставленої проблеми.

Для дослідження специфіки організації освітнього процесу в медичних та фармацевтичних закладах освіти – форм, методів і засобів навчання, використовувався *діяльнісний* підхід. Дослідження проводилось під час теоретичних та семінарських занять, на заняттях навчальної практики у навчально-тренінгових кабінетах та у Центрі стимуляційного навчання Черкаської медичної академії, де разом з навчанням магістрів і бакалаврів здійснюється і підготовка молодших спеціалістів. Вектор дослідження був спрямований на усвідомлення здобувачами освіти важливості продовження навчання на вищих освітніх рівнях, підвищенні власного професійного рівня, розвиток важливих особистісних якостей для майбутньої роботи з пацієнтами та членами їх сімей.

На засадах стадіально-формаційного, системного та діяльнісного підходів обґрунтовано важливість застосування новітніх освітніх технологій при проведенні теоретичної та практичної підготовки молодших спеціалістів медичного та фармацевтичного спрямувань.

Цивілізаційний підхід, розроблений Г. Корнетовим (1994 р.), описує цілісність всесвітнього історико-педагогічного процесу із суворо ієрархізованими й взаємопов'язаними рівнями всезагального, загального, особливого й одиничного [3]. З точки зору цивілізаційного підходу вирішальну

роль у розвитку суспільства відіграють не тільки економічні чинники, а головним чином, розвиток науки, культури, особистості, тобто розвиток духовної сфери і основою суспільного прогресу виступають загально-людські цінності. Цивілізаційний підхід сприяв вивченню прогресивних систем професійної освіти майбутніх медичних та фармацевтичних спеціалістів, орієнтованих на їх інтелектуальний розвиток, креативність, розвиток майбутнього медика і фармацевта, як всебічно розвиненої особистості з високими моральними цінностями.

Державною програмою розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначені основні пріоритетні напрями: європейський рівень якості, доступність, створення системи неперервної освіти, соціальний захист, забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівцях, розвиток суспільства на основі нових знань. За думкою О. Дубасенюк, універсальним методологічним орієнтиром, що забезпечує цілеспрямованість та результативність освітньої діяльності, виступає *акмеологічний* підхід до вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості, який є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти [4, с. 25-30]. Акмеологія (від грецького акме – вершина, найвищий ступінь розквіту) – наука про закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу.

І. Ніколаєску вбачає сутність акмеологічних технологій у їх спрямованості на розвиток особистості та професійного мислення фахівця та розглядає акмеологічні технології як інтегровану систему, що вміщує п'ять технологій: проектування і реалізацію освітньої програми; управління організаційно-педагогічними процесами; виховання духовно-морального потенціалу людини; успішного навчання; акмеологічного супроводу педагогічного процесу [5, с. 12]. О. Дубасенюк зазначає, що акмеологічний підхід має вплив на особистісно-професійне становлення, саморозвиток фахівців у процесі їх професійної діяльності: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної «Я»-концепції К. Роджерса, що характеризується рухом від «Я»-реального до «Я»-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком «Я» на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції [4, с. 25–30; 6, с.122].

Застосування акмеологічного підходу у процесі наукової розвідки дозволило: визначити стадії професійного саморозвитку здобувачів освіти на усіх етапах становлення їх як особистості від початкової стадії – вступу до підготовленості до майбутньої діяльності – випуску; окреслити психологічний портрет молодшого спеціаліста медичного та фармацевтичного напрямку; знайти шляхи реалізації підвищення якості його професійної підготовки. У контексті акмеологічного підходу «системним і цілісним феноменом» [4, с. 25-30] постають особистісно орієнтований, гуманістично-орієнтований та соціально-гуманістичний підходи.

Особистісно орієнтований підхід застосовувався під час дослідження особливостей теоретичної та практичної підготовки здобувачів медичних та фармацевтичних освітніх закладів, як студентоцентрованого процесу, спрямованого на розвиток почуття власної гідності, самоповаги, наполегливості при досягненні поставленої мети, формування необхідних моральних якостей для майбутнього медика та фармацевта – уміння співпереживати, співчувати, бути доброзичливим, уміти працювати в команді.

Гуманістично-орієнтований та *соціально-гуманістичний* підходи дозволили здійснити узагальнення видів діяльності закладів освіти щодо: запровадження організаційних форм навчання, обліку успішності та оцінювання знань та умінь студентів; встановлення критеріїв оцінювання результатів навчання та діяльності викладачів; використання викладачами інноваційних технологій навчання; інформатизації освітнього процесу; створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом з метою розвитку здібностей та інтересу до обраної професії.

Система української медичної та фармацевтичної освіти з початку ХХ століття і дотепер постійно знаходиться в стані пошуку нових шляхів реформування згідно зі змінами, що відбуваються в історії нашої держави та суспільстві, вимогами Європейського Союзу щодо якості професійної підготовки шляхом упровадження нових моделей навчання. Сьогодення ставить перед освітою нові виклики та чекає у відповідь ефективних та рішучих дій. Одним з таких викликів медична (фармацевтична) освітянська спільнота вважає «професійне вигорання» фахівців, що є наслідком внутрішньої відчуженості людини від набутих знань, виконуваної професії і соціуму. В результаті втрачається смислова цінність буття людини і відбувається формування «гуманітарної кризи».

Окреслюючи головні цілі, що стоять перед освітою, більшість дослідників вважають оптимальним рішенням зазначеної проблеми гуманітаризацію (гуманізацію), сприяння всебічному особистісному (культурному, творчому) розвитку здобувачів освіти. Для розв'язання цих питань, крім означених вище особистісно-орієнтованого, гуманістично-орієнтованого та соціально-гуманістичного підходу, можна запропонувати також *культурологічний* підхід.

Проводячи наукові розвідки в педагогіці з кута культурологічного підходу, дослідники С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай зазначають, що «наше суспільство переживає складний процес історичного розвитку» [7, с. 6]. Серед засад, що впливають на систему освіти, названі: національно-культурне відродження України; становлення державності; глибока криза економічних, політичних і духовних сфер суспільного життя. Саме з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культуротворчої системи освіти взагалі, вважають автори, пов'язане удосконалення системи професійної освіти [7, с. 7].

Ще у 1988 році Единбурзька декларація Всесвітньої федерації медичної освіти серед дванадцяти принципів реформування медичної освіти означила,

зокрема: мультипрофесійну освіту; побудову освіти в контексті національних пріоритетів; підготовку викладачів закладів медичної освіти як педагогів і освітян; відбір абітурієнтів за інтелектуальними і іншими професійними якостями. Цього можна досягти, якщо в закладах освіти поряд з професійною буде запроваджена загальнокультурна підготовка, що досягається єдністю змісту, форм, засобів і методів освіти які стимулюють духовний розвиток здобувачів.

Застосування *культурологічного* підходу в дослідженні теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів, дозволило нам, з одного боку, дати оцінку особистісних властивостей викладачів медичних (фармацевтичних) закладів освіти (за системою С. Машкіної) – їх світоглядних позицій, системи цінностей, переконань, ціннісно-емоційного ставлення до себе, студентів, колег, науки, культурно-духовних надбань, предмету, який викладають, з іншого, здійснити аналіз проблеми розвитку вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти з урахуванням національних пріоритетів і традицій, культурного розмаїття громад, що проживають в Україні, з означенням перспективних напрямків професійної освіти, які б сприяли розбудові національної культури.

Педагогічна концепція С. Гессена, розроблена ще на початку ХХ століття, в своїй основі містить ідею, що загальнолюдські цінності культури здійснюються лише у своїй індивідуальній та національній різноманітності, а нація, яка відривається від загальнолюдських цінностей, втрачає свою національну ідентичність [8, с. 82]. При цьому, сучасна система освіти, як зазначає С. Вітвицька, та досягнення сучасної науки, які протягом останніх десятиліть вступили в новий постнеокласичний етап свого розвитку, мають сприяти виконанню усіх, поставлених перед ними завдань [9, с. 10]. Синергетику вважають міждисциплінарною наукою, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) різної природи. С. Вітвицька називає «основною прикметою сучасної педагогічної освіти найрозвиненіших країн світу – процес узгодження її трансформації із динамікою сучасного розвитку цивілізації» [9, с. 11]. Процес трансформації освітньої системи визначає її нову освітню тенденцію – гнучкість та здатність до самооновлення, сприяння переходу від класичної моделі освіти до неперервної. Синергетичний підхід в педагогіці використовують для аналізу національних освітніх систем, принципів їх самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку та самоуправління. У нашому дослідженні *синергетичний* підхід застосовувався як метод дослідження системи медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів під час їх теоретичної та практичної підготовки, висвітлення процесу готовності випускників закладів освіти до професійної діяльності, із зосередженням уваги на самостійній (позааудиторній) роботі студентів, їх самоорганізації та самореалізації.

Формування цілісної, самодостатньої всебічнорозвиненої людини є одним із завдань освітньої галузі. Г. Корнетов, вивчаючи теорію історії педагогіки

зазначав, що з кінця 80-х років XX століття учені-педагоги «намагаються наповнити теорію і практику освіти реальним антропологічним змістом. Пропагується гуманістична педагогіка, проєктується особистісно орієнтовані технології й методики навчання, відроджується педагогічна антропологія та розробляється антропологічний підхід до вирішення проблем освіти» [10, с. 226]. Антропологічний підхід на сучасному етапі суспільного розвитку застосовується для пошуку нових шляхів і напрямків розвитку педагогічного знання, а також удосконалення освітньої діяльності.

В дослідженні *антропологічний* підхід використовувався для: 1) вивчення молодшого спеціаліста з медичною (фармацевтичною) освітою як особи, що взаємодіє з навколишнім середовищем, з власним внутрішнім світом, індивідуальністю, здатним до рефлексії, безперервного самовдосконалення і саморозвитку; 2) визначення місця в освітньому процесі особи викладача, його здатності до всебічного розуміння студента (бажань, потреб, мотивів поведінки), відношення до здобувача освіти – прийняття (або неприйняття) його прав на самоствердження, саморозвиток, свободу.

Зміна світогляду викладачів та студентів, нові ціннісні орієнтації, зміщення вектору освіти на гуманістичну парадигму сприяють удосконаленню освітнього процесу та успішній професійній орієнтації як викладачів так і студентів. При цьому прогресивну роль відіграє *герменевтичний* підхід [11, с. 57]. Енциклопедія освіти (2008 р.) тлумачить поняття герменевтика як «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів». А. Линенко вважає, що герменевтичний підхід, як складова методологічного підходу, «отримав загальне визнання, тому що проблема розуміння пронизує всі сфери міжособистісних відносин: у науці, історії, економіці, політиці, культурі, освіті, вихованні тощо. Процес розуміння є складною суперечливою міжсуб'єктною взаємодією в межах обміну ідеями, досвіду, принциповими позиціями і рішеннями, в прогнозуванні, оцінках реальних тенденцій у різних галузях знання. Процес взаємодії здійснюється не тільки в міжособистісній сфері, а й при віртуальному спілкуванні з різними текстами та їх авторами» [11, с. 55]. *Герменевтичний* підхід застосовувався під час опрацювання джерельної бази дослідження стосовно теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні у XX – на початку XXI століть, сприяв її розумінню, узагальненню та практичному застосуванню на усіх етапах дослідження.

Застосування *історіографічного* підходу дозволило провести критичний аналіз історико-педагогічних джерел усіх історичних періодів розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні у XX – початку XXI століть, вивчення теорії і практики медичної та фармацевтичної освіти у наукових працях учених; узагальнення наукових і емпіричних знань з означеної теми, залучення інформації для отримання об'єктивних висновків щодо означеної проблеми.

У європейському та національному світовому просторі спостерігається спрямованість освітнього процесу на розвиток здатностей у працівників

вирішувати практичні задачі у різних сферах діяльності на базі набутих теоретичних знань. Пріоритетним напрямом державної освітньої політики щодо розвитку медичної та фармацевтичної освіти залишається компетентнісний підхід. Також, означена проблема удосконалення діючої системи освіти активно обговорюється і у науково-педагогічній науці. Компетентнісний підхід у освітньому процесі передбачає поєднання в системі освіти трьох параметрів – соціального, психологічного і педагогічного, тобто: 1) єдності освітньої, розвивальної і виховної функції; 2) єдності цілей, змісту, методів організаційних форм і засобів навчання; 3) чіткого визначення основної мети і цілей освітнього процесу. Навчальна діяльність є повноцінною за умови єдності і взаємопроникнення усіх трьох компонентів.

Компетентнісний підхід у дослідженні використовувався як метод дослідження особливостей підготовки молодших медичних та фармацевтичних спеціалістів у закладах освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями, з високим рівнем мотивації до навчання. При цьому увага акцентувалась не на кількості інформації, що засвоює здобувач освіти під час теоретичного навчання, а на його здатності діяти у різних симульованих проблемних ситуаціях під час навчальної практики. При аналізі теоретичних і практичних засад медичної і фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні нами також була застосована методологія компаративних досліджень. Медична і фармацевтична освіта в Україні розглядалась як складник загальної вітчизняної освітньої системи. Особливості та специфіка навчання в медичних та фармацевтичних закладах освіти характеризувались з точки зору загальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти в державі у різні періоди історії ХХ – початку ХХІ століття.

Теоретична і практична підготовка медичних і фармацевтичних фахівців з початку ХХ століття здійснювалась відповідно до політичних та суспільно-економічних умов тих держав, яким належали частини українських земель. Частина західноукраїнських земель до 1917 року входила до складу Австро-Угорщини, інша частина (20-30 рр. ХХ ст.) до складу Польщі, Чехії, Румунії. Землі східної та центральної України належали Російській імперії, згодом Українській Народній Республіці. У 1937 році відбулось об'єднання західних, східних та центральних земель, Україна стала територіально єдиною і у статусі Української РСР увійшла до складу СРСР, а з 1991 року, з проголошенням незалежності, стала суверенною Українською Державою. У роботі розглядаються теоретичні і практичні засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти на всіх територіально-відокремлених українських землях з 1900 до 1930 року (початок ХХ століття), у період входження України в склад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1931-1970 рр.; 1971-2000 рр.), завершується дослідження 2001-2020 роками (початок ХХІ століття).

Розгляд означених вище підходів був здійснений на основі загально-наукових принципів, які є тісно пов'язаними з дослідницькими методами та

відігравали важливу методологічну роль у нашому дослідженні: *принцип об'єктивності* забезпечив: усунення суб'єктивізму, застосування чіткості в логічній побудові ходу дослідження, неупереджене наукове узагальнення підібраних літературних джерел та історичних подій досліджуваного періоду (XX – початку XXI століття); *принцип науковості* (описаний О. Сухомлинською) передбачив перевірку «висунутих ідей емпіричним шляхом», зокрема, теоретичних і практичних засад розвитку освіти в медичних і фармацевтичних освітніх закладах, узагальнення, доповнення, опрацювання, уточнення достовірності підбраної інформації [12]; *принцип системності* застосовано для дослідження окремих аспектів розвитку медичної та фармацевтичної освіти, що сприяло можливості теоретичного узагальнення їх як цілісної системи; *принцип цілісності* дозволив вивчити засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти в процесі їх впливу на формування здобувача освіти як особистості, висвітлити роль навчальної та виховної роботи в системі освіти медичних (фармацевтичних) коледжів та училищ, показати різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на формуванні якостей особистості, на ході педагогічного процесу, оцінити методику керівництва цими впливами з боку суб'єктів освітнього процесу [13, с. 34-35]; *принцип етичності* сприяв усвідомленню відповідальності за адекватність і глибину аналізу, коректність критики, неприпустимість безпідставного схиляння перед авторитетами [14]; *принцип гуманітарності* передбачив спрямованість під час дослідження, насамперед, до особистості, її здібностей та інтересів в ході зміни історичних етапів, аналізу суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів, їх ціннісно-сміслової рівності, діалогічності, саморозвитку через подолання труднощів [15, с. 93]; *принцип історичності* дозволив виявити схожість і відмінність між досліджуваними явищами, виявити їх спорідненість, загальне й специфічне в їх розвитку [16, с. 57]; особливістю принципу історичності є усвідомлення того, що, по-перше, процес розвитку медичної та фармацевтичної освіти триває, по-друге зміни в освіті відбуваються залежно від загальнокультурних, суспільно-історичних і соціально-економічних змін у країні; *принцип історико-часової корекції* дозволив розглядати усі суспільні процеси та явища, що відбувались у досліджуваній період, послідовно та у відповідності до історичних умов, оцінити їх взаємозв'язок та взаємовплив у кожному виділеному історичному етапі та вплив на розвиток медичної та фармацевтичної освіти; *принцип динамічності* виявив динаміку розвитку системи медичної (фармацевтичної) освіти, залежно потреб суспільства, культурного простору, світових освітніх тенденцій; *принцип єдності логічного і історичного* використаний для дотримання логіки в проведенні дослідження та викладі матеріалу, відображення впливу історичних подій на освітній процес медичних та фармацевтичних закладів освіти, етапи розвитку освіти молодших спеціалістів, як відбувалися зміни в змісті, методах, засобах та організації процесу навчання фахівців галузі охорони здоров'я; *принцип поєднання традицій та інновацій* сприяв гармонізації сучасних тенденцій розвитку освіти

з накопиченим закладами освіти позитивним досвідом провадження освітньої діяльності. Історіографічне дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття) здійснювалось за такими критеріями: соціологічним; академічним; освітнім. *Соціологічний* критерій визначався за такими ознаками: вік вступників; гендерна рівність здобувачів освіти; соціальне походження. Ознаки *академічного* критерію: мережа закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших медичних та фармацевтичних спеціалістів; кадрове забезпечення освітнього процесу (викладацький склад); матеріально-технічне забезпечення закладів освіти. Третій критерій, *освітній*, характеризувався ознаками – термін навчання; змістове (навчально-методичне) забезпечення; ступеневість освіти; підвищення кваліфікації фахівців галузі охорони здоров'я.

Вивчення та узагальнення теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів; обґрунтування етапів розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні; аналіз змісту, методів, форм та організації підготовки медичних (фармацевтичних) спеціалістів; реформування та реорганізація освітніх закладів з курсів, шкіл у училища, технікуми, а потім в коледжі, інститути і академії; нові вимоги, що висувалися до організації освітнього процесу, здобувачів освіти, педагогічного та науково-педагогічного складу; зміни в системі середньої спеціальної освіти, її перехід в систему вищої освіти, а згодом у фахову передвищу, дадуть змогу виявити закономірності професійної освіти та засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні. Національні традиції та набутий ґрунтовний досвід підготовки фахівців галузі охорони здоров'я пришвидшать процеси її модернізації, гуманізації, гармонійного входження в європейський освітній простір, сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності фахівців, виведуть освіту на якісно новий рівень, що цілком відповідає новій Стратегії розвитку медичної освіти в Україні.

Висновки. Теоретична та практична підготовка молодших спеціалістів в медичних (фармацевтичних) освітніх закладах має свою специфіку і відмінність оскільки кінцевою метою підготовки фахівця є збереження і зміцнення здоров'я населення. Підготовка та професійне удосконалення медичного та фармацевтичного персоналу повинно бути орієнтоване на особливості його діяльності в закладах охорони здоров'я та аптечній мережі, враховуючи фізіологічні, психологічні та вікові особливості здобувачів освіти. Вивчення взаємозв'язку між діяльністю та особистісними якостями спеціаліста дозволить визначити алгоритм його продуктивного професійного розвитку протягом всієї трудової діяльності. Методологічною основою дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні, з урахуванням нових освітніх тенденцій, стала система взаємопов'язаних загальнонаукових та конкретно-наукових підходів, принципів та порівняльних критеріїв дослідження, що ґрунтується на вивченні вітчизняного досвіду підготовки фахівців галузі охорони здоров'я.

Отже, методологія дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні ґрунтується на вивченні вітчизняного досвіду підготовки фахівців галузі охорони здоров'я, розробленні періодизації засад розвитку їх професійної освіти та аналізі системи медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів у кожному історичному періоді, визначенні критеріїв порівняння теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття)

Література:

1. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія: Монографія. Харків, 2018. С. 294. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4827/1.pdf>.
2. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с. URL: http://library.wunu.edu.ua/files/EVD/kl_mspnd.pdf.
3. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). Москва, 1995. С. 16-34.
4. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: курс лекцій: вид.2, доповнене. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 327 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/29033/1/курс%20лекцій.pdf>
5. Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Народна освіта, 2016. Вип. 3. С. 35-41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_8.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: «Феникс», 2003. 544 с.
7. Машкіна С.В., Усатенко Т.П., Хомич Л.О., Шахрай Т.О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія. ІПОД НАПН України, 2016. 168 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/141487946.pdf>.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с. URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/pdf/111.pdf>.
9. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання для студентів магістратури. М-во освіти і науки України, Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Київ: Центр навч. літ., 2006. 383 с. : рис, схеми.
10. Корнетов Г.Б. История педагогики : Введ. в курс «История образования и пед. Мысли» : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям (ОПД.Ф. 02. - Педагогика). Москва : Изд-во УРАО, 2003. 292, [2] с. (Педагогическое знание / Ун-т Рос. акад. образования).
11. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. Наука і освіта, 2016. № 1. С. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_1_16.
12. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. Шлях освіти, 2007. № 4. С. 6-12. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9006/1/Стаття%20О.В.%20Сухомлинської1.pdf>.
13. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І., Семенова А.В. та ін. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / За ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/416808.pdf.

14. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 40. Херсон: ХДУ, 2005. 460 с. С. 37-42.

15. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике. Современные проблемы науки и образования, 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15307>.

16. Зацерковний В. І., Тишаєв І.В., Демидов В.К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с. URL: <http://dspace.ksau.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/4642/МЕТОДОЛОГІЯ%20НАУКОВИХ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

References:

1. Khrykov Ye.M. (2018). *Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia: monohrafiia [Methodology of pedagogical research: monograph]*: Monohrafiia. Kharkiv, 294. Retrieved from: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4827/1.pdf>. [in Ukrainian].

2. Kustovska O. V. (2005). *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzen: Kurs leksii [Methodology of systems approach and research: Course of lectures]*. Ternopil : Ekonomichna dumka, 124. Retrieved from: http://library.wunu.edu.ua/files/EVD/kl_mspnd.pdf. [in Ukrainian].

3. Kornetov H.B. (1995). *Tsyvlyzatsyonnyi podkhod kak metod ystoryko-pedahohycheskoho yssledovanyia aksyolohycheskykh problem obrazovanyia [Civilizational approach as a method of historical and pedagogical research of axiological problems of education]*. Obrazovanye: ydeal y y tsennosti (ystoryko-teoretycheskyi aspekt). Moskva, 16-34 [in Russian].

4. Dubaseniuk O.A., Antonova O.Ie. (2017). *Metodyka vykladannia pedahohiky [Methods of teaching pedagogy]: kurs leksii: vyd.2, dopovnene. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 327*. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/29033/1/kurs%20leksii.pdf> [in Ukrainian].

5. Nikolaiesku I.O. (2016). *Naukovo-metodychnyi suprovid profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii vykladacha systemy pisliadyplomnoi osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Scientific and methodological support of professional and pedagogical self-realization of a teacher of postgraduate education by means of information and communication technologies]*. Narodna osvita, 3, 35-41. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_8. [in Ukrainian].

6. Stoliarenko L.D. (2003). *Pedahohycheskaia psykholohiya [Pedagogical psychology]*. Seryia «Uchebnyky y uchebnye posobyia». 2-e yzd., pererab, y dop. Rostov n/D: «Fenyks», 544 [in Russian].

7. Mashkina S.V., Usatenko T.P., Khomych L.O., Shakhrai T.O. (2016). *Teoretychni zasady kulturolohichnoho pidkhodu u pidhotovtsi pedahoha do vykhovnoi diialnosti [Theoretical bases of culturological approach in preparation of the teacher for educational activity]*. Monohrafiia. IPOOD NAPN Ukrainy, 168. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/141487946.pdf>. [in Ukrainian].

8. Hessen S.Y. (1995). *Osnovy pedahohyky. Vvedenye v prykladnuuu fylosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy]*. Otv. red. y sost. P.V. Alekseev. Moskva: «Shkola-Press», 448. Retrieved from: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/pdf/111.pdf>. [in Russian].

9. Vitvytska S.S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Basics of higher school pedagogy] : pidruch. za modul.-reitynh. systemoiu navchannia dlia studentiv mahistratury. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Zhytomyr. derzh. un-t imeni Ivana Franka. Kyiv: Tsentr navch. lit., 383 c. : rys, skhemy. [in Ukrainian]*.

10. Kornetov H.B. (2003). *Ystoryia pedahohyky [History of pedagogy] : Vved. v kurs «Ystoryia obrazovanyia y ped. Mysly» : Ucheb. posobyie dlia studentov vuzov, obuchaiushchykhsia po spetsyalnostiam (OPD.F. 02. - Pedahohyka). Moskva : Yzd-vo URAO, 292, [2]. (Pedahohycheskoe znanye / Un-t Ros. akad. obrazovanyia) [in Russian]*.

11. Lynenko A.F. (2016). *Profesiina identychnist v konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: teoretychnyi aspekt doslidzhennia [Professional identity in the context of*

professional training of future teachers: the theoretical aspect of the study]. Nauka i osvita, 1, 72-76. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_1_16. [in Ukrainian].

12. Sukhomlynska O.V. (2007). *Metodolohiia doslidzhennia istoriko-pedahohichnykh realii druhoi polovyny XX stolittia* [Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century]. Shliakh osvity, 4, 6-12. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/9006/1/Stattia%20O.V.%20Sukhomlynskoi1.pdf>. [in Ukrainian].

13. Kurliand Z.N., Khmeliuk R.I., Semenova A.V. ta in. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of High School] : Navch. posib. / Za red. Z.N. Kurliand. 3-tie vyd., pererob. i dop. Kyiv: Znannia, 495. Retrieved from: https://library.udpu.edu.ua/library_files/416808.pdf. [in Ukrainian].

14. Khrykov Ye.M. (2005). *Metodolohichna funktsiia zakoniv ta zakonomirnostei pedahohichnoi nauky u istoriko-pedahohichnykh doslidzhenniakh* [Methodological function of laws and regularities of pedagogical science in historical and pedagogical researches]. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Vypusk 40. Kherson: KhDU, 460, 37-42. [in Ukrainian].

15. Fyrsova A.E. (2014). *Prymenenye antropolohycheskoho podkhoda v sovremennoi otechestvennoi pedahohycheskoi teoryi y ynnovatsyonnoi obrazovatelnoi praktyke* [Application of the anthropological approach in modern domestic pedagogical theories and unnovatsionnoy educational practice]. Sovremennye problemy nauky y obrazovaniya, 6. Retrieved from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15307>. [in Russian].

16. Zatserkovnyi V. I., Tishaiev I.V., Demydov V.K. (2017). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen* [Research methodology] : navch. posib. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 236. Retrieved from: <http://dspace.ksau.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/4642/METODOLOHIIA%20NAUKOVYKh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian].

УДК: 373.21(73)+373.21(71)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-569-580](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-569-580)

Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, факультет педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, тел.: (0372) 50-94-31, <https://orcid.org/0000-0003-0876-7751>

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ЖІНОЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ В ОРГАНІЗАЦІЮ ТА РОЗБУДОВУ НАЦІОНАЛЬНОГО ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США ТА КАНАДИ

Анотація. Ціллю української виховної системи в США і Канаді українці вбачали виховання повноцінної української людини, яка в новій країні поселення, не тільки через лояльність, а і в повній любові до новопродбаного батьківщини, матиме також любов до країни свого походження і не позбудеться вартості українця. Оскільки дитячий вік, а особливо дошкільний вік, є тим періодом, коли закладаються основи всіх основ, то його не можна упускати ні в плані навчання, ні в плані виховання в першу чергу. Звичайно, що це завдання не з легких, та воно цілком можливе до здійснення, якщо батьки, які виховують у новій країні вже тут народжених дітей, є свідомі того, що і вони, і їх діти це частина української нації. В тих родин, де українська мова є природною та постійно вживаною, українська книжка уживана і рідні звичаї зберігаються, знання рідного дає певне почуття гордості, духовного багатства і підтримки.

Безперечно, сім'я завжди відіграє найважливішу роль у вихованні дитини. Однак в умовах діаспори далеко не всі сім'ї можуть дати дитині належне виховання саме в національному дусі, з урахуванням надбань етнічної культури. У цьому випадку доброю нагодою стає дошкільний виховний заклад. Туди українська мати могла приводити дитину вже на третьому році життя, щоб дитина дружила з рівними собі, пізнавала хто вона, набувала почуття приналежності до українського народу і самостійності, вивчала рідну мову.

Це почесне завдання – виховання української людини взяли на себе СУА (Союз Українок Америки) та СУК (Союз Українок Канади). Ці жіночі організації є складовими СФУЖО (Світова Федерація Українських Жіночих Організацій). Дана федерація постала 1948 року у Філадельфії на Світовому Конгресі Українського Жіноцтва з метою згуртувати українське жіноцтво у всьому світі по своїх організаціях, координувати їх працю, репрезентувати їх перед своїм громадянством і світом, а також вести працю в обороні українського народу.

Ключові слова: виховання, діаспора, діти дошкільного віку, жіночі організації, закордонні українці, українське дошкільля.

Rudnytska-Yuriichuk Iryna Romanivna Ph.D in Pedagogical Sciences, Assistant of Department of Pedagogy and Psychology Preschool, Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Rivnens`ka St., 14, tel.: (0372) 50-94-31, <https://orcid.org/0000-0003-0876-7751>

CONTRIBUTION OF UKRAINIAN WOMEN'S ORGANIZATION IN THE BUILDING AND DEVELOPMENT OF THE NATIONAL PRESCHOOLERS OF UKRAINIAN DIASPORA IN USA AND CANADA

Abstract. Ukrainians considered the goal of Ukrainian educational system in the U.S. and Canada to be in educating of full-fledged Ukrainian person who in a new country of residence, not only because of loyalty, but feeling love for the newly acquired motherland, will also love the country of his origin and will not get rid of the value of the Ukrainian. As the child age, especially preschool age is the period when all the basics are founded, it should not be missed either in the terms of training, or primarily in the terms of education. Of course, this is not an easy task, but it is quite possible to implement if the parents who bring up the children born already in a new country are aware that they and their children are part of the Ukrainian nation. In those families where Ukrainian is a natural and constantly used language, Ukrainian book is used and native customs are preserved, knowledge of native gives some sense of pride, spiritual wealth and support.

Of course, family always plays a crucial role in a child's upbringing. However, in the Diaspora, not all families can give the child a proper education in the national spirit taking into consideration the ethnic heritage of cultures. In this case preschool educational institution is a good opportunity. Ukrainian mother could take her child there from the age of three to urge her child to make friends with other children as an equal, to learn who they are, to get the sense of belonging to the Ukrainian people and independence by studying native language.

The Ukrainian National Women's League of America (UNWLA) and Ukrainian Women's Organization of Canada (UWOC) has taken this honorable responsibility – educating of Ukrainian person. It should be noted that the UNWLA (Ukrainian National Women's League of America) and UWOC (Ukrainian Women's Organization of Canada) are one of the components of WFUWO (World Federation of Ukrainian Women's Organizations). This federation was founded in 1948 in Philadelphia at the World Congress of Ukrainian Women to unite Ukrainian women by means of their organizations all over the world, to coordinate their work and represent them for their citizens and foreign world, as well as to work for protection of the Ukrainian people.

Keywords: education, diaspora, preschool children, women's organization, overseas Ukrainians, Ukrainian preschool.

Постановка проблеми. Дані наукового пошуку засвідчують, що українські

жінки-піонерки, які приїхали до США та Канади під час першої хвилі еміграції (90-ті р.р. XIX ст. – 10-ті р.р. XX ст.), в період адаптації в систему приймаючого суспільства займались важкою фізичною, іноді непосильною працею поряд із чоловіками, а досить часто і замість них.

І все ж слід зазначити, що навіть у цих надзвичайно складних соціально-побутових обставинах українська жінка не тільки піклувалася про свою родину, її добробут та фінансове забезпечення. Уже з перших років проживання в еміграції вона залучалася і до розбудови країни проживання, і до діяльності новостворених українських громадських організацій як головного чинника збереження релігійного та національно-культурного життя поселенців, виховання підростаючих поколінь фізично здоровими і духовно багатими, здатними інтегруватися в суспільство країни проживання та протистояти асиміляційним процесам, що як соціальний фактор у середовищі української спільноти, за твердженнями канадських дослідників Михайла Марунчака та Манолія Лупула, проявляється переважно у трьох видах. Перший – асиміляція культурна – пристосування іммігрантів до чужого, переймання поведінки, способу мислення, звичок, уподобань, зацікавлень, мови від місцевих мешканців. Другий тип – асиміляція структурована, тобто налагодження особистих зв'язків із жителями нової країни, і, нарешті, третій – ототожнювальна – це психологічне перетворення, цілковита втрата своєї національної чи релігійної особливості [11], [18].

Аналіз періодичних джерел дає підстави констатувати, що відстані між українськими поселеннями були досить великі, тому батькам, які до того ж змушені були напружено працювати, щоб прогодувати свою сім'ю, доводилося викроювати час і можливості для здійснення національно-духовного виховання дітей як основи їх саморозвитку та, зрештою, і майбутнього української спільноти в країнах поселення.

Як уже традиційно водиться в українців, поруч із чоловіком стала Жінка-Мати. І. Бурачинська справедливо наголошує на тому факті, що такого роду нові умови життя жінка переборює важкими зусиллями, а це, у свою чергу, звичайно вплинуло і на рівень родинного життя. У той час, коли жінкою досягався добробут та необхідні матеріальні цінності, сімейні цінності підупадали, оскільки матері не завжди мали змогу повністю віддавати себе вихованню дітей, не завжди могли надати родинному домові затишку, що його він потребує [1, с.4]. Тим більше, що ті покоління жінок, які досягли повноліття після Другої світової війни, відчули на собі значний вплив соціальних змін у країнах поселення / народження. Дослідження свідчать, що типовий досвід жінок в освіті, шлюбі, батьківстві, роботі і громадянстві кардинально змінився, і у 1950-70 рр. життя жінок та їх можливості стали відрізнятися від тих, що мали попередні покоління. Статистика дослідження канадського населення показує, що відбувалось стабільне зростання участі жінок серед оплачуваної робочої сили впродовж усього XX століття. Що й позначилося на їх суспільному та родинному житті [10].

Зазначимо, що потяг поселенців до заробітку, до матеріального добробуту став явищем загрозливим не тільки для родинного життя, але й для виховання підростаючих поколінь, особливо народжених у діаспорі. Тому найбільш свідомі українці стверджували, що небезпека втратити їх буде набагато меншою, коли «передусім українська родина стане в центрі усієї виховної праці над дітьми й молоддю на чужині і коли кожний вияв її життя – у святкові дні чи в будні – буде сповнений глибокою моральною силою та українським духом». Водночас вони чітко усвідомлювали, що це нелегке завдання, позаяк «українська мати на еміграції, по народньому кажучи, несе на собі три вугли хати і в багатьох випадках змушують її до того тверді життєві умовини» [14, с.3]. Проте поширеним у перші десятиліття імміграції українців до США та Канади було й інше явище: чимало матерів «добровільно притушило домашнє вогнище, пішло з хати на заробітки для побільшення матеріальних користей, покидаючи свої діти на випадкові, ніким не контрольовані впливи чужого оточення» [14, с.3]. Цей процес, на переконання діаспорознавців, був абсолютно закономірним, зумовлений об'єктивними обставинами тогочасної іммігрантської дійсності, а також мав незворотній характер та з кожним роком набував усе більшого прискорення. Варто зауважити, що відомі випадки, коли ті ж самі матері, після року або двох «заробітної праці, вернулись назад до родини, щоб рятувати те, що занедбали, те, що дасться ще врятувати» [14, с.3].

Разом із тим необхідно зазначити, що вже від самого початку перебування на новій землі українські поселенці намагалися всіляко протистояти цим процесам і використовували всі можливості для збереження рідної мови та культури, для виховання морально здорового, національно свідомого покоління закордонних українців. З цією метою українські поселенці на північноамериканському континенті взялися активно організовувати освітні установи. При етнічних громадських організаціях і церковних громадах, при державних публічних школах вони організовували рідномовні суботні і недільні або парафіяльні, а де була можливість і цілоденні школи, кількість яких у 20-30-х р. минулого століття швидко зростала. У таких школах займалися навчанням дітей емігрантів української мови, їх національним вихованням як основою збереження етнічної самобутності [4, с. 9].

Проте навчання навіть у початковій школі українознавства вимагає підготовчого етапу – виховання дитини в національному дитячому садочку. Період дошкілля – це важливий підготовчий етап перед українською школою, а надалі – українською громадською роботою. Отже, за таку важливу справу – організацію та провадження дошкілля – взялися українські жіночі організації як Канади, так і США. Між цими організаціями велася постійна співпраця, адже завдання було спільним – зберегти нові покоління українців при українстві в англомовному оточенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зародження системи українських дошкільних закладів у США і Канаді та еволюцію даного процесу розглядали у своїх дослідженнях І. Баєр, М. Грабко, О. Климишин, І. Пеленська,

Н. Пікас, Роман Чумак. Цінуючи результати наукових досліджень вищеназваних науковців, вважаємо за доцільне глибше дослідити та проаналізувати внесок українських жіночих організацій в координацію національного дошкілля у вільному світі.

Мета статті – дослідити та проаналізувати роль жіночих об'єднань в організації та розбудові системи українського національного дошкілля в українській діаспорі США та Канади.

Виклад основного матеріалу. Українські дошкільні заклади у вільному світі здебільшого організовувалися жіночими товариства, передусім Світова Федерація Українських Жіночих Організацій, в Канаді – Союз Українок Канади, в США – Союз Українок Америки. Найважливішим їхнім завданням була допомога матерям у вихованні молоді, а також збереження підростаючого покоління «при українстві та рідній вірі». Створення українських садочків і шкіл стало центром уваги жіночих організацій, які прагнули забезпечити українцям безперервне національне виховання й освіту підростаючих поколінь навіть в умовах новопрیدбаної батьківщини.

Ударним кличем для жіночих організацій на 1950 рік СФУЖО поклала справу збереження українських дітей від «винародовлення», а разом із цим – заснування дитячих садків. «Матерей і виховниць потребує державне законодавство та міжнародні взаємини, якщо у світі має панувати мир і справедливість» [12, с.4].

Звичайно, що у жіночих організацій на той час були важливіші справи, достойні більшої уваги, ніж заснування дитячих садків. Цілком логічно, що справою заснування мережі українських дошкільних виховних закладів мали б піклуватися відповідні установи, які засновували Рідні Школи, тобто освітні інстанції. Проте, на жаль, і громадянство, і педагогічні кола недооцінювали цієї справи [4, с.5], посилаючись на те, що не мають потрібного досвіду та потенціалу. «На жаль, ми не маємо ще належного розуміння для тієї ділянки, а особливо для творення світличок у місцях поселення українців. Найбільше віддані цій справі є деякі українські жіночі організації. У мало відрадних обставинах організовують вони й ведуть тижневі світлички зі зайняттями один або три дні на тиждень» [3, с.11]. «От тому й повинні жіночі організації узятись за це діло, заки наші шкільні комітети й виховники зрозуміють ваги цієї справи, ми повинні ініціативу до того, найбільший вклад праці, припилювання цілої акції дати жіночій організації. Кому ж вона має бути ближча, як не нам, жінкам, що з нас не одна є матір'ю?» [8, с.5].

Організація та утримання цілоденного дитячого садка видалася справою не із легких з цілого ряду причин, проте жіночі організації шукали нових шляхів та підходів до утримання наймолодших українців у діаспорі при рідній мові і знаходили їх. Так, приміром, Організація Українок Канади імені Олени Басараб включила заснування садків у план своєї роботи на 1950 рік. В дотичній постанові управи знаходимо такий додаток: «де немає умов для постійного дитячого садка, повинні повстати «дитячі клуби», де дітворі сходилась би двічі

в тиждень на спільні гутірки або забави» [8, с.5]. На той час це звучало майже нереально – клуб для дітей. Але такий вид організації дітей дошкільного віку мав місце в Садбері, Онтаріо (Канада), започаткований відомим педагогом і громадською діячкою Оленою Залізняк. Вона збирала двічі на тиждень дітвору на пів дня до зали Народного Дому. Матері і діти приходили із задоволенням, адже такий вид розваги кардинально відрізнявся від часу, проведеного вдома. Дошкільнята звикали до свого гуртка, мали можливість удосконалити рідну мову. Проведення такого Клубу було досить успішною спробою і оптимальним варіантом у тому випадку, коли намагання організувати дитячий садок виявлялися безрезультатними. «Не лякаймося тут експериментувати. Треба пробувати, докладати всіх зусиль. Треба хотіти. А тоді матимемо дитячі садки і збережемо дітвору» [8, с.5].

Отже, українські громади, підтримувані жіночими організаціями, почали розбудову мережі українських дошкільних закладів. Проте недостатньо мати лише ентузіазм і бажання створювати дитячі садки. Така важлива справа опирається ще й на суттєві матеріальні потреби, адже як і будь-яке починання, така ідея вимагає фінансової підтримки. На перших порах групи дітей займалися у приміщеннях Українських Народних домів, церков, недільних шкіл, проте навчально-виховний процес був би неповноцінним без матеріально-технічної бази: іграшки, наочне приладдя, методична та дитяча література і т.ін.

У річному звіті СФУЖО за 1950 рік зазначається: «Великою журою нашого життя є тривога за молоде покоління. Нерозв'язним засобом є тут дитячі садки. Досі ні одна громада не зуміла цього урухомити на постійне. Тож завданням Федерації тепер працювати над розв'язкою цієї проблеми, устійнивши відповідний тип садку, дитячих клубів чи сходин» [7, с.20].

У Резолюціях IX Конвенції США (1950 р.) українське жіноцтво США наголошувало на важливості та необхідності піклування та підтримання національного виховання дітей. Конвенція закликає брати активну участь в організації «діточих садків» [16, с.24-25].

На IV конгресі Комітету Українців Канади (КУК), що відбувся 1953 року, вперше узагальнювались досягнення канадських українців у справі національного дошкілля. У резолюціях конгресу зверталась увага на те, що «українська школа й дошкілля мають бути єдиними для всіх складових організацій КУК...». Далі наголошувалось, що «дитячі садки... є підставою релігійного й національного виховання, а також передумовою для культурної і громадської діяльності для наших дітей...» [17, с.241]. І тому конгрес закликав спільноту до розширення мережі дошкільних закладів.

У виховній ділянці XIV Конвенції США (26-28.11.1965 р., Нью-Йорк) було надано особливої уваги справі відкриття та провадження світличок. Організатори дошкілля визнали, що це виявилось дуже нелегким завданням, адже перешкоджав брак і відповідного приміщення, і фахових сил, і розуміння батьків. Проте труднощі з часом вдалося долати [13, с.54]. Резолюції XIV Конвенції пропонують скріпити акцію заснування дитячих світличок і

присвятити більше уваги вже існуючим; надавати великої уваги самоосвіті матерів дітей-дошкільників; з метою організації світличок створити при Окружних Радах Фонди Дошкілля задля фінансової підтримки світличок на їх початковій стадії; проводити курси працівників дошкілля для фахової підготовки «дошкільних учительок»; придбати фонди на видання відповідної дитячої та методичної літератури; провести кампанію в пресі для більшого розуміння ваги дошкільного виховання – закликаючи як батьків, так і всю громаду до співпраці в цій нелегкій, але важливій та вдячній справі [6, с.2].

Згідно з ухвалами XV Конвенції СУА (5-7.07.1968 р., Чикаго) на перше місце у виховній праці також висувається справа дошкільного виховання – справа дошкілля, світличок. Взявши до уваги домовленість зі Шкільною Радою УККА, у 1965 році СУА зобов'язався організувати, вести і відповідати за один напрямок української виховної системи [6, с.2].

Надаючи важливого значення вихованню дітей дошкільного віку, громадські організації українців (а серед них і СФУЖО) на сесії дошкільного виховання в Торонто (1965 рік) створили Світову Радю Дошкілля (СРД) як координаційний центр українських дошкільних установ у країнах поселення у вільному світі.

Турбота за виховання дітей дошкільного віку вже давно привертала увагу виховної референтури Союзу Українок Америки. Даний факт слугував підґрунтям створення та відкриття світличок у різних осередках СУА. Завдяки ініціативним одиницям станом на перший квартал 1965 року налічувалось 12 світличок на терені вищеназваної організації [2, с.24]. З метою закріплення даного становища, подальшого відкриття садочків, реалізації й виконання завдань у рамках дошкільного виховання було заплановано тісну співпрацю СУА із Шкільною Радою УККА (ШР). Таким чином, 8 травня 1965 року в Домі СУА у Філадельфії відбулася спільна нарада представників Екзекутиви й Виховної Комісії СУА і представників ШР УККА. Спостерігаючи за тим, як кожного року щораз важче стає прищепити дитині знання і зацікавлення українознавством і в тривозі за українське майбутнє, метою наради було закликати до співпраці, а також моральної, професійної та матеріальної підтримки українське громадянство, всіх тих, хто може надати українській молоді своє знання, професійний досвід, дрібку часу чи фінансові засоби; тих, хто усвідомлює і розуміє той незаперечний факт, що дошкільне виховання і його розбудова зміцнить основи українського шкільництва, яке «...під сучасну хвилину є однією з головних передумов існування української спільноти на еміграції» [3, с.10]. В ході наради голова СУА підкреслила для всіх присутніх, що потреба порозуміння між виховним діянням СУА та Шкільною Радою УККА вже раніше відчувалась. А тепер, коли Союз Українок Америки вже довів на ділі свої можливості на практиці і продовжував працювати над їх поширенням і поглибленням – таке порозуміння стало необхідним. «Справа дошкільного виховання вимагає найбільшої нашої уваги. ШР УККА теж

свідома всіх потреб і труднощів цієї виховної ділянки. Отже настала пора з'ясувати становище обох чинників та узгодити дальшу дію» [2, с.24-25].

В ході зазначеної конференції виступив голова Шкільної Ради, доктор Едвард Жарський з доповіддю «Мета і причини нашої наради», у якій окреслив становище ШР УККА у справі дошкільного виховання, наголосивши на тому, що до цього часу Шкільна Рада обмежувалася у своїй діяльності тільки до шкіл українознавства і тому радо вітає ініціативу й роль СУА в ділянці дошкільного виховання. У своєму виступі Е. Жарський зауважив, що Шкільна Рада УККА охоче допомагатиме і служитиме всіма порадами, посприє у виданні потрібних допоміжних матеріалів, подбає про матеріал для фахової підготовки садівничок. Однак він підкреслив, що сама організація світличок, професійна підготовка фахівців з дошкільного виховання, складання програми роботи у дошкіллі – це все повинно бути завданням СУА. Таку позицію у відношенні до предмету обговорення Е. Жарський пояснив тим, що дошкільна ділянка докорінно відрізняється від шкіл українознавства й може бути виконана тільки за допомогою великої уваги і вміння саме жіночої організації [2, с.25].

З наступною темою для обговорення виступила Анна Богачевська – виховна Референтка Головної Управи СУА з доповіддю «Організація Світличок СУА і вишкіл садівничок та виховниць». Виступ А. Богачевської був присвячений висвітленню можливостей українських світличок та їх труднощам. Тут автор з'ясувала найпекучіші проблеми, що їх зазнають організатори садочка на своєму шляху, а саме: недостатня кількість фахових спеціалістів із дошкільного виховання, відповідного приміщення та необхідного фінансового вкладу – «...ще має значення слабе зрозуміння батьків для цієї справи. Отже поширення Світличок не може йти так швидко, як здавалось би. Треба вложити певну енергію в те, щоб побороти згадані перешкоди. Тут потрібна допомога й інших чинників, передусім ШР УККА і нашого духовенства» [2, с.25]. Осипа Грабовенська з'ясовувала відношення молодих матерів до справ дошкілля у виступі на тему «Національне і релігійно-етичне виховання молоді матері. Як довела доповідка – більшість молодих матерів мають глибоке розуміння потреб садочка. У виступі «Матеріали і посібники для української Світлички» – Ярина Телепко, член Виховної Комісії СУА, відмітила, що у дошкіллі гостро відчувається брак іграшок та дидактичного матеріалу з українською тематикою, а вони б дуже згодилися у вихованні дитини, тому що виконують подвійну функцію – і навчально-дидактичну, і національно-виховну. «Дошкільне виховання й українське громадянство» – у цій доповіді Ірина Пеленська, референтка ШР УККА, висвітлила готовність Шкільної Ради сприяти справі дошкілля, а також наголосила, що до цієї важливої місії варто активно залучати все українське громадянство і педагогічний світ. Можна констатувати, що наслідком даної конференції є те, що СУА увійшов у нову стадію виховної праці, що збільшила його відповідальність та обіцяла кращі успіхи в дошкільній ділянці [2, с.24-25].

1966 року в Торонто відбувся семінар Комісії Виховної Системи та

СФУЖО на тему «Роль жіночих організацій в українській виховній системі». Після того в Детройті відбулася Сесія Виховної Праці Матері під керівництвом СФУЖО і США, яка розглянула і залишила низку цінних матеріалів, що стосувалися розширення мережі українських дошкільних закладів та їх ролі у вихованні підростаючих поколінь зарубіжних українців [13, с.36].

У вступному слові до Курсу працівників дошкілля, що відбувся під керівництвом Виховної Комісії США, зазначається: «Союз Українок Америки поклав в основу своєї діяльності організування світличок і садочків для дошкільного виховання дитини – як один з головних засобів для збереження українського поселення у вільному світі...» [15, с.1].

Ще однією важливою подією, що відіграла вирішальну роль в організації мережі дошкільних закладів в українській діаспорі став IX Конгрес Комітету Українців Канади (КУК) у 1968 році, на якому зазначалося: «...ми повинні подумати над тим, щоби українські діти мали нагоду час до часу зійтись і зустрінутись з іншими українськими дітьми, бо лиш в цей спосіб у них розвинеться свідомість від наймолодших літ приналежності до громади...В тій стадії неоцінену місію може сповнити добре зорганізований садок, де молоде серце дитини прийматиме елементи української культури і українського походження і буде їх завойовувати на ціле життя» [19]. Адже «там, де є садки, вони показалися дуже корисним впливовим чинником у вихованні дітей. І тому нам треба скеровувати якнайбільше уваги на садки. Ніяка інша громадська праця не є такою важною, як садки» [9, с.22]. Великої уваги надавалось не тільки відкриттю мережі дошкільних закладів, але і належному піднесенню їх на освітньо-виховному та адміністративному рівні.

Зростаюче зацікавлення громадянства і свідомих батьків у відкритті та веденні українських дошкільних закладів призвели до того, що починаючи з 1969 року Виховна Референтура США започаткувала в журналі «Наше Життя» сторінку «Наші Світлички». На сторінках преси подавалася велика кількість матеріалів про виховну роботу, особлива увага приділялася дошкіллю. Рубрику вела Олена Климишин – Виховна Референтка Головної Управи США. Звертаючись через друковане слово до всіх свідомих українців, які через життєві обставини опинилися за океаном, до тих, кому не байдужа доля підростаючого покоління, вона наголошувала, що справа виховання – це справа не лише педагогів та батьків, а цілої громади. «Це моє звернення, гаряче бажання до всіх батьків, виховних референток, учительок дошкілля і всіх, що розуміють наш обов'язок щодо виховання молодого покоління на позитивних членів нашої спільноти: разом доложимо всіх старань, використаємо всі можливості в організації дитячих світличок, щоб клич «50 дитячих світличок у 50-ліття США» не був тільки кличем, а став дійсністю. Тоді також і ця скромна рубрика стане сторінкою, що в ній радо будемо себе інформувати про наші досягнення і нові почини розбудови дитячих світличок» [5, с.3]. На сторінках журналу Олена Климишин в основному зверталася до батьків маленьких українців, проте багато корисної інформації для себе могли почерпнути зі

сторінок журналу і педагоги дошкілля. Тут пропонувалися методичні поради, готові розробки та взірці занять, сценарії проведення різних тематичних свят. Авторка закликала вихователів, спілкуючись через сторінки журналу, подавати свої побажання, думки, ділитися своїми методами виховання, застосовуваними в українській світличці [5, с.3].

У червні 1970 року Осередок Дошкілля США розпочав друкувати у популярній серед українських переселенців щоденній американській газеті «Свобода» рубрику «Дошкільне Виховання». Найвагомим вкладом у виховну ділянку мав СУА, його ж заслугою була організація та провадження великої кількості садочків.

Висновки. Отже, беручи до уваги вищезазначені факти, можемо стверджувати – українські жіночі об'єднання: Світова Федерація Українських Жіночих Організацій, Союз Українок Америки та Союз Українок Канади відіграли неабияку роль в організації та розбудові української системи національного дошкілля у вільному світі. Крім того, дані організації всіляко підтримували всі починання та ініціативи педагогів українських національних дитячих садків у США та Канаді, тим самим створюючи необхідну базу для збереження підростаючого покоління при українстві навіть за океаном.

Література:

1. Бурачинська Л. Про ролі жінки-господині. *Наше життя* (США). 1953. №3. С. 4-5. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1954-03-march-magazine-Our-Life.pdf>
2. Виховна нарада. *Наше життя* (США). 1965. № 6. С. 24-25. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1965-06-june-magazine-Our-Life.pdf>
3. Жарський Е., Пеленська І., Богачевська А. Українське дошкільне виховання в ЗДА. Постанови (Комунікат). *Наше життя* (США). 1965. № 6. С. 10. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1965-06-june-magazine-Our-Life.pdf>
4. Жеребецький Ю. Освітні зв'язки з Україною. *Відгукніться* (Канада). 2006. № 20. С. 9
5. Климишин О. 50 Світличок на 50-ліття. *Наше життя* (США). 1973. №1. С. 3. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/197x/1973-01-january-magazine-Our-Life.pdf>
6. Климишин О. Наші виховні завдання (з головної управи СУА). *Наше життя* (США). 1970. № 1. С. 2. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/197x/1970-01-january-magazine-Our-Life.pdf>
7. Л.Б. Знову рік праці за нами (з річного звіту СФУЖО). *Наше життя* (США). 1951. №1. С. 20. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1951-01-january-magazine-Our-Life.pdf>
8. Л.Б. Перший крок. *Наше життя* (США). 1950. № 9. С. 5. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1950-09-september-magazine-Our-Life.pdf>
9. Магус С. Дитячі садки стали потребою нашого життя. *Промінь* (Канада). 1967. №11. С. 22-23.
10. Макар В. *Соціально-політична інтеграція українців у політичне суспільство Канади*. Чернівці: Прут, 2006. 284 с.
11. Марунчак М. *Історія українців Канади*. Т.1. Вінніпег, 1991. 464 с.
12. Олесницька К. Зорганізоване жіноцтво в розбудові справедливого миру (промова, виголошена на третьому Конгресі американських українців у Вашингтоні). *Наше життя* (США). 1946. № 7. С. 4. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/194x/1946-07-july-magazine-Our-Life.pdf>
13. Пазуняк Н. Наші осяги за 20 років. *Українка в світі* (США). 1969. № 1-3 (20-22). С. 34-38.

14. Пастернакова М. Діти на роздоріжжі. *Наше життя* (США). 1953. №6. С. 3-4. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1953-06-june-magazine-Our-Life.pdf>
15. Пеленська І. *Збірник матеріалів курсу працівників дошкілля* (що відбувся заходом виховної комісії Союзу Українок Америки у Філадельфії 4 лютого-11 червня 1966 р.). Філадельфія: Союз Українок Америки, 1966. 91 с.
16. Резолюції IX Конвенції Союзу Українок Америки. *Наше життя* (США). 1951. №1. С. 24-25. URL: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1951-01-january-magazine-Our-Life.pdf>
17. Руснак І.С., Романюк С.З. *Українське шкільництво в Канаді*. Снятин: «Прут Принт», 2002. 352 с.
18. Lupul M.R. *The Politics of Multiculturalism : A Ukrainian-Canadian Memoir*. Edmonton, Toronto : Canadian Institute of Ukrainian Studies, 2005. 508 p. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/24532/file.pdf>
19. 9-й Конгрес Українців Канади. Торонто, 1968. 99 с.

References:

1. Burachynska, L. (1953). Pro rol zhinky-gospodyni [About the role of a woman-hostess]. *Nashe Zhyttia*, 3. 4-5. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1954-03-march-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
2. Vyhovna narada. (1965). [Educational meeting]. *Nashe Zhyttia*, 6. 24-25. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1965-06-june-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
3. Zharskyj, E., Pelenska, I., & Bogachevska, A. (1965). Ukrayinske doshkilne vyhovannya v ZDA. Postanovy (Komunikat). [Ukrainian preschool education in the USA. Resolutions (Communication)]. *Nashe Zhyttia*, 6. 10. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/196x/1965-06-june-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
4. Zherebeczkyj, Yu. (2006). Osvitni zvyazky z Ukrayinoyu. [Educational ties with Ukraine]. *Vidguknit'sya*, 20. 9. [in Ukrainian].
5. Klymyshyn, O. (1973). 50 Svitlychok na 50-littya. [50 Kindergartens for the 50th anniversary]. *Nashe zhyttia*, 1. 3. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/197x/1973-01-january-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
6. Klymyshyn, O. (1970). Nashi vyhovni zavdannya (Z golovnoyi upravly SUA). [Our educational tasks (From the main board of UNWLA)]. *Nashe zhyttia*, 1. 2. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/197x/1970-01-january-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
7. L.B. (1951). Znovu rik praci za namy (z richnogo zvituv SFUZhO). [Again a year of work has passed]. *Nashe zhyttia*, 1. 20. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1951-01-january-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
8. L.B. (1950). Pershyj krok. [The first step]. *Nashe zhyttia*, 9. 5. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1950-09-september-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
9. Magus, S. (1967). Dytyachi sadky staly potreboyu nashogo zhyttia. [Kindergartens have become a necessity of our lives]. *Promin*, 11. 22-33. [in Ukrainian].
10. Makar, V. (2006). *Socialno-politychna integraciya ukrayinciv u politychne suspilstvo Kanady*. [Socio-political integration of Ukrainians into the political society of Canada]. Chernivci: Prut. [in Ukrainian].
11. Marunchak, M. (1991). *Istoriya ukrayinciv Kanady*. [History of Ukrainians in Canada]. T.1. Vinnipeg, [in Ukrainian].
12. Olesnyczka, K. (1946). Zorganizovane zhinocztvo v rozbudovi spravedlyvogo myru (promova, vygoloshena na tretomu Kongresi amerykanskyh ukrayinciv u Vashyngtoni). [Organized Women in Building a Fair Peace (speech delivered at the Third Congress of American Ukrainians in Washington)]. *Nashe zhyttia*, 7. 4. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/194x/1946-07-july-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].
13. Pazunyak, N. (1969). Nashi osyagy za 20 rokiv. [Our achievements for 20 years]. *Ukrayinka v sviti*, 1-3 (20-22). 34-38. [in Ukrainian].

14. Pasternakova, M. (1953). Dity na rozdorizhzhii. [Children at the crossroads]. *Nashe zhyttia*, 6. 3-4. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1953-06-june-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].

15. Pelenska, I. (1966). *Zbirnyk materialiv kursu pracivnykiv doshkillya* (shho vidbuvsya zaxodom vyhovnoyi komisiyi Soyuzu Ukrayinok Ameryky u Filadelfii 4 lyutogo-11 chervnya 1966 r.). [Collection of materials for the course of preschool workers (held by the educational commission of the Union of Ukrainian Women of America in Philadelphia, February 4-June 11, 1966)]. Filadelfiia : Soyuz Ukrayinok Ameryky. [in Ukrainian].

16. *Rezolyuciya IX Konvenciyi Soyuzu Ukrayinok Ameryky* (1951). [IX Resolution of the Convention of the Union of Ukrainian Women of America]. *Nashe Zhyttia*, 1. 24-25. Retrieved from: <https://unwla.org/media/magazine/our-life/195x/1951-01-january-magazine-Our-Life.pdf> [in Ukrainian].

17. Rusnak, I., & Romanyuk, S. (2002). *Ukrayins'ke shkilnycztvo v Kanadi*. [Ukrainian schooling in Canada]. Snyatyn: «Prut Prynt». 352. [in Ukrainian].

18. Lupul, M.R. (2005). *The Politics of Multiculturalism: A Ukrainian-Canadian Memoir*. Edmonton, Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies. Retrieved from: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/24532/file.pdf> [in English].

19. *9-j Kongres Ukrayinciv Kanady*. [9th Congress of Ukrainians of Canada]. (1968). Toronto, 1968. 99. [in Ukrainian].

УДК 378.147: 811.111

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-581-596](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-581-596)

Савченко Ольга Олександрівна кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, вул. Клочківська, 228, м. Харків, 61045, <https://orcid.org/0000-0003-0085-7189>

Петрушенко Жанна Володимирівна старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, вул. Клочківська, 228, м. Харків, 61045, <https://orcid.org/0000-0002-9610-8926>

Дерека Ірина Вікторівна старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Харківський військовий інститут танкових військ НТУ «ХПІ», вул. Полтавський Шлях, 192, м. Харків, 61000, <https://orcid.org/0000-0003-1938-4094>

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. Необхідність здійснювати вільну комунікацію у професійній галузі, можливість користуватися професійною документацією на іноземній мові актуалізує важливість пошуку найбільш оптимальних та доцільних освітніх технологій по формуванню у майбутніх фахівців іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Глобалізація світової освіти та зміна освітньої парадигми, в контексті якої іноземна мова розглядається не тільки як засіб передачі інформації, а й як її отримання, вимагає нових ефективних підходів і методів, форм і способів організації процесу оволодіння мовою. Предметом статті є предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) як один з інноваційних підходів до організації навчання іноземній мові, що передбачає реалізацію одночасно двох цілей навчання в двох предметних областях - мовної та предметної. Метою статті є виділення різних трактувань сутності даного підходу до навчання, його основних різновидів, принципів та стратегій, та вивчення можливостей й особливостей імплементації CLIL в навчання англійської мови фахівцями військового профілю. В умовах професіоналізації іншомовної підготовки майбутніх військових фахівців актуалізується проблема професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, під яким розуміється навчання іноземної мови, що засноване на врахуванні особливостей майбутньої професії. Однією з найбільш ефективних і доцільних для формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції у майбутніх військових

фахівців може стати технологія предметно-мовного інтегрованого навчання, оскільки його застосування актуалізує природне вивчення іноземної мови в процесі професійного спілкування й сприяє підвищенню мотивації, що обумовлено особистим інтересом студентів до професійної тематики. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання демонструє інтеграцію рецептивних й продуктивних навичок, де акцентуються читання та аудіювання, функціональність мови, змістовні контексти, а основна увага приділяється розвитку лексичних навичок.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання; компоненти і принципи CLIL, версії CLIL, етапи впровадження CLIL.

Savchenko Olga Oleksandrivna PhD (Social Philosophy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Klochkivska St., 228, Kharkiv, 61045, <https://orcid.org/0000-0003-0085-7189>

Petrushenko Zhanna Volodymyrivna Senior teacher at the Department of Foreign Languages, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Klochkivska St., 228, Kharkiv, 61045, <https://orcid.org/0000-0002-9610-8926>

Dereka Iryna Viktorivna Senior teacher at the Department of Social Disciplines and Humanities, Kharkiv Military Institute for Tank Troops of National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, Poltava Way St., 192, Kharkiv, 61000, <https://orcid.org/0000-0003-1938-4094>

POSSIBILITIES OF USING THE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE CONTEXT OF A MILITARY UNIVERSITY

Abstract. The need for free communication in the professional field, the ability to use professional documentation in a foreign language emphasizes the significance to find the most optimal and appropriate educational technologies to develop communicative competencies both in a foreign language and in a professional area. The globalization of world education and shift in the educational paradigm, in the context of which a foreign language is considered not only as a means to transmit information but to receive it as well, requires new effective approaches, methods, forms, and ways of organizing foreign language learning. The subject of the article is subject-language integrated learning (CLIL) as one of the innovative approaches to the organization of foreign language learning, which involves the simultaneous implementation of two learning objectives in two subject areas - linguistic and professional. The goal of the article is to study different understandings of the essence of this approach to language learning, to single out its main versions, principles, and strategies, and to study the capabilities and features of CLIL implementation in teaching English to military professionals. Under the conditions of professionalization

of foreign language training of future military specialists, the issue of professionally-oriented foreign language teaching is actualized, which means foreign language learning based on taking into account the peculiarities of the future profession. One of the most effective and appropriate techniques to develop communicative competencies both in a foreign language and professional area of future military professionals may become the technology of integrated language learning, as its use actualizes the natural learning of a foreign language for professional communication and increases motivation due to students' personal interest in professional topics. The methodology of subject-language integrated learning demonstrates the integration of receptive and productive skills, which emphasize reading and listening, language functionality, meaningful contexts, and focuses on the development of lexical skills.

Keywords: content and language integrated learning; CLIL components and principles, CLIL versions, CLIL implementation stages.

Постановка проблеми. З огляду на сучасні вимоги до випускників вищого військового навчального закладу однією з вимог до їх професійної підготовки є готовність здійснювати комунікацію в межах загальнокультурного, професійного спілкування, користуватися професійною документацією на іноземній мові, що актуалізує необхідність формування іншомовної компетенції військових фахівців в сфері професійної комунікації, основи якої закладаються в процесі навчання у вищій школі та дозволяють в перспективі ефективно вирішувати професійні завдання в умовах полілінгвального професійного середовища. Оскільки великий відсоток наукової літератури видається англійською мовою, спілкування фахівців в різних формах здійснюється, в основному, на англійській мові, використання інформаційного середовища, детермінованого великою кількістю доступної інформації, здійснюється, в основному, на англійській мові, володіння англійською мовою стає особливо актуальним, що, в свою чергу, загострює питання про необхідність змін у викладанні англійської мови. Виявлені проблеми свідчать про необхідність пошуку найбільш оптимальних та доцільних освітніх технологій по формуванню у майбутніх фахівців іншомовної професійно-комунікативної компетенції, актуальною стає розробка нових ефективних підходів і методів, форм і способів організації процесу оволодіння мовою. Такою технологією є предметно-мовне інтегроване навчання (англ. CLIL - content and language integrated learning), яке було спочатку визначено в 1994 р. й введено в науковий обіг в 1996 р. Університетом Ювяскюля та Європейською платформою голландської освіти для опису освітніх методів, при яких "предмети викладаються іноземною мовою, фокусуючись на двох цілях, а саме на вивченні змісту і одночасному вивченні іноземної мови" [19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що незважаючи на підвищений інтерес дослідників до вивчення різних аспектів іншомовної професійно-комунікативної компетенції дана проблема в контексті підготовки майбутніх військових фахівців залишається маловивченою, хоча питання про

ефективність застосування технології CLIL для формування іншомовної професійної комунікативної компетенції розглядається в роботах багатьох українських вчених, таких як С. Бобиль, Н.Євтушенко, Ю. Руднік, Ю. Соболев, О. Тарнопольський та інших [1-5].

Проблема застосування предметно-мовного інтегрованого навчання у вищій освіті активно розробляється в наукових працях зарубіжних дослідників (D.Marsh, D. Coyle та інші) [6-10, 12, 14, 15, 18-21, 25]. У зарубіжних вищих навчальних закладах широко використовується інтегроване предметно-мовне навчання, при якому, дисципліни або певні теми в межах даних дисциплін вивчаються іноземною мовою і при цьому переслідується дві мети: вивчення змісту даної навчальної дисципліни і одночасне вивчення іноземної мови. Педагогічні методи предметно-мовного інтегрованого навчання в військовій освіті стали областю дослідження польських дослідників [20].

В Італії на початку 2000-х CLIL розглядався як обов'язкова освітня технологія для ліцеїв та освітніх установ технічного профілю. Впровадження CLIL стало справжнім проривним рішенням для італійської освіти, підтвердивши розуміння CLIL як рушійної сили інновацій, що впливають на всіх учасників освітнього простору. Таким чином, Італія стала в один ряд з більшістю інших європейських країн, які вже тривалий час експериментують з CLIL [12].

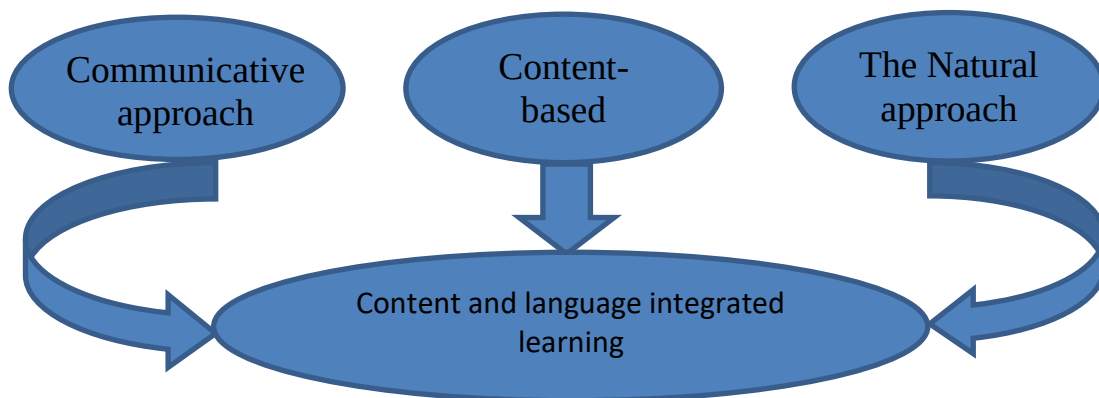
Однак, незважаючи на зростання інтересу дослідників до проблеми використання технології CLIL в українській вищій школі при підготовці кадрів різного профілю, питання формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців на основі технології CLIL розроблене недостатньо ґрунтовно й потребує подальшого дослідження.

Мета статті. Практика показує, що в сучасному військовому університеті іноземна мова як навчальна дисципліна продовжує залишатися ізольованою від вивчення змісту дисциплін професійної підготовки. Хоча той факт, що використання технології CLIL в навчанні іноземної мови фахівців військових спеціальностей може сприяти одночасному вивченню як іноземної мови, так й збільшенню професійних знань, не викликає сумнівів, дана технологія досі не знайшла широкого застосування на практиці, що можна пояснити тим, що на сьогоднішній день питання, пов'язані з практичним використанням технології CLIL стосовно формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців військової сфери, розроблені не достатньо повно, що актуалізує мету даного дослідження, яка є - розглянути сутність даного підходу до навчання іноземної мови, деталізувати його принципи та стратегії, а також вивчити особливості та можливості реалізації його застосування в навчальному процесі військового університету.

Виклад основного матеріалу. На початку 21 століття після того, як європейські вчені розробили документ “Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment” (2001p.) [13], в якому була запропонована концепція іншомовної комунікативної компетенції, та

приєднання України до Болонського процесу в 2005 р., активізувалася робота по проведенню досліджень в сфері проектування національних моделей професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в технічних вузах.

Одним з інноваційних підходів є предметно-мовне інтегроване навчання, тут і далі CLIL. Термін CLIL зазнав поширення наприкінці 1990-х років, поступово приходячи на зміну термінам *bilingual education* та *immersion* (від англ. *immerse* - занурювати), в межах яких іноземна мова застосовувалась частково, так до 50% пояснень надавалось іноземною мовою, або викладення частки матеріалу здійснювалось двома мовами, що давало можливість тим, хто навчався, під час вивчення матеріалу за фахом *зануритись* в іноземну мову [26]. У 2001 р. метод зазнав істотних змін й, незважаючи на певні труднощі, став успішно впроваджуватися в освітній простір багатьох європейських країн, пропонуючи використовувати і вивчати мову не як самоціль, а як засіб вивчення інших предметів, тобто можна сказати, що CLIL зосереджений в двох напрямках: використання мови, що вивчається, для вивчення та викладання предметного змісту, та іноземної мови одночасно. CLIL не є новою формою вивчення іноземної мови або предмета - це інноваційна технологія, що поєднує в собі безліч методик, здійснених до CLIL. Слід зауважити, що ці численні методики, наприклад, CBI - Content-based instruction; CBLI - Content-based language instruction; CBLT - Content-based language teaching; Dual-focused language education; TFL - Teaching through a foreign language та низка інших, можна згрупувати в три основні підходи, які найбільш широко застосовуються сьогодні для навчання іноземної мови.



Розглянемо теоретичні основи виникнення і формування даного походу більш детально. Зміни в політичній та соціальній сферах, такі як високий рівень міграції населення, в Європі й Північній Америці на початку 70-х років минулого століття призвели до серйозних змін в педагогіці та лінгвістиці. У викладанні й вивченні іноземної мови на перший план вийшла взаємодія та комунікація між людьми, а фокус змістився з викладача на студента. Основою комунікативного підходу можна вважати теорію комунікативної компетенції, представлену соціолінгвістом Д. Хаймсом [22]. Це було свого роду відповіддю й розвитком теорії Н. Хомського про

лінгвістичні компетенції, в якій він розмежовує поняття «компетенції», «знання мови» і «володіння мовою», тобто конкретне її використання в певних комунікативних цілях та ситуаціях [11]. Д. Хаймс акцентував здатність студента поєднувати граматичні та соціокультурні знання. М. Канале і М. Свейн, які продовжували розвиток теорії Н. Хомського, розмежовували стратегічні, граматичні та соціолінгвістичні компетенції [10], що дозволило поставити володіння граматикою в більш визначений комунікативний контекст.

З упевненістю можна сказати, що комунікативний підхід є проривом в лінгводидактиці ХХ століття, оскільки саме завдяки йому студенти почали сприймати мову в першу чергу як засіб спілкування в реальних життєвих ситуаціях. На даний момент комунікативний підхід є провідним і найбільш поширеним при викладанні іноземної мови, оскільки включає різноманітні інтерактивні завдання, різні форми парної і групової роботи, ігрові методики, передбачає використання пісень і фільмів для занурення в середу і культуру країни мови, що вивчається, широке використання інтернет-ресурсів, що дозволяє розвивати автономність тих, хто навчається, і дає їм можливість самим розширювати комунікативні компетенції у володінні іноземною мовою.

В межах комунікативного підходу сформувався один з перших інтегрованих підходів, що включають в вивчення мови елемент змісту – СВІ (content-based instructions) [9], в якому акцент зміщується з вивчення самої мови на вивчення чогось за допомогою мови. Незважаючи на те, що ідея інтеграції предметного змісту і мови не нова сама по собі, вона існувала і реалізовувалася в межах методик мовного занурення в школах Канади і США, повсюдне поширення ця ідея отримала пізніше, оформившись в СВА (content-based approach). В межах цієї методики, мова виступає засобом для обговорення предмета вивчення і є другорядною метою навчання. Однак оволодіння мовою все ж відбувається, завдяки постійному контакту студента з предметом та мовою, якою йому пропонується опанувати зміст цього предмета. Таким чином, студенти вивчають предмет, який їм цікавий, але використовуючи не рідну мову, а іноземну, яку вони теж намагаються вивчити, але використовуючи її швидше, як інструмент розширення знань по предмету і тим самим розширюючи ще й свої лінгвістичні компетенції. Інші вчені [17, 21] вважають, що цей підхід узгоджується з теорією природного підходу (Natural Approach), що був запропонований С. Крашеном, згідно до якої вивчення нового предметного змісту з використанням іноземної мови, дає студентам можливість оволодіти мовою на рівень вище їх поточного рівня, оскільки оволодіння іноземною мовою відбувається набагато ефективніше, якщо мова вивчається в реальних, комунікативно-значущих ситуаціях [23].

Теорія природного підходу була запропонована в кінці 1970 х-початку 1980-х років. Т. Терпелом та С. Крашеном, які розмежовували поняття «вивчення мови» (language learning) й «оволодіння мовою» (language acquisition) [24]. С. Крашен стверджував, що здатність оволодіти мовою є

підсвідомим процесом, який притаманний приблизно однаково як дітям, так і дорослим, тоді як вивчення мови - це повністю свідомий процес, що супроводжується цілою низкою правил. У контексті теорії природного підходу до вивчення іноземних мов, С. Крашен запропонував п'ять гіпотез [23]:

- *гіпотеза про відмінність вивчення мови і оволодіння мовою* (Acquisition-Learning Hypothesis), згідно з якою існує чітка межа між «засвоєнням» (acquisition), яке С. Крашен розглядав як суто несвідомий процес, і «вивченням» (learning) - що є свідомою дією, причому С. Крашен стверджував, що поліпшення володіння мовою залежить лише від засвоєння, і ні в якому разі не від вивчення;

- *гіпотеза про природний порядок* (Natural Order Hypothesis), в якій говориться, що мова засвоюється в певному порядку, і що зазначений порядок не змінюється в залежності від індивідуальних особливостей тих, хто її вивчає, і на нього не впливають явні пояснення викладача;

- *гіпотеза редактора* (Monitor Hypothesis), згідно з якою свідомо вивчена мова може служити лише для того, щоб «редагувати» (to monitor language output) мовний матеріал, що продукується, й не може бути джерелом спонтанної мови;

- *гіпотеза вхідного матеріалу* (Input Hypothesis), згідно з якою, ті, хто вивчають мову, покращують свої знання мови, коли вхідний мовний матеріал (language input), з яким вони працюють, трохи перевищує їхній поточний рівень володіння мовою;

- *гіпотеза афективного фільтра* (Affective Filter Hypothesis), згідно з якою здатність засвоїти мову тими, хто її вивчають, обмежена, якщо вони відчують негативні емоції, такі, як страх або сором, які й «включають» даний фільтр.

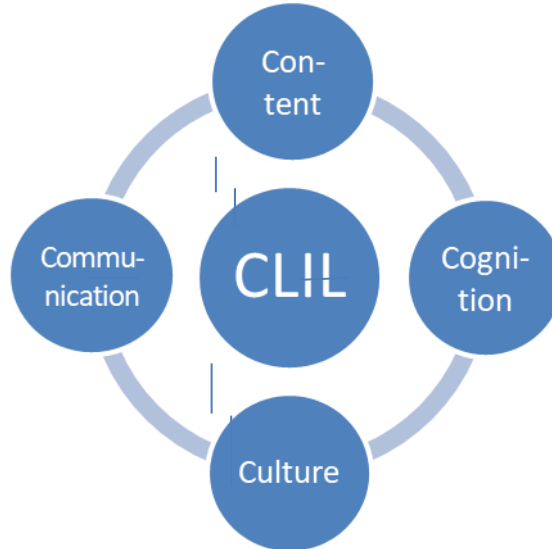
Теорія природного підходу до вивчення іноземної мови суттєво вплинула на розвиток лінгводидактики і, разом з іншими підходами, деталізованими вище, об'єдналася в таку ефективну педагогічну парадигму як предметно-мовної інтегрований підхід (CLIL).

На сьогоднішній день існує досить велика кількість визначень предметно-мовного інтегрованого навчання, кожне з яких в тій чи іншій мірі характеризує його багатогранну сутність.

Європейська комісія трактує предметно-мовне інтегроване навчання як вивчення предмету через іноземну мову, що надає ефективні можливості використовувати свої нові мовленнєві навички зараз, а не формувати їх зараз для використання в майбутньому [27].

Ф. Болл, що працює в межах даного підходу в Іспанії, в своїй статті наводить п'ять визначень [7]. Однак, найбільш загальноприйнятим вважається визначення основоположника даного підходу Д. Марша, який в 1994 р. вперше вжив термін content and language integrated learning, який пізніше став офіційною назвою даного підходу, й в даний час використовується в науково-методичній літературі, що видається різними мовами. Д. Марш визначає даний підхід як освітній підхід, при якому предмети або частини предметів викладаються

іноземною мовою переслідуючи з подвійну мету, а саме вивчення змісту та одночасне вивчення іноземної мови мету: вивчення змісту дисципліни й одночасне вивчення іноземної мови [25]. Для характеристики сутності CLIL Д. Койл [14] розробив схему 4Cs, яка умовно представлена на малюнку нижче.



Д. Койл [с. 5] розглядає 4Cs таким чином:

Контент (content) – предмет з усіма темами, що містяться в ньому, при вивченні яких, "здобуваються знання, формуються навички та розвивається розуміння"; зміст має бути взаємопов'язаним з повсякденним життям, і студенти вивчають факти не на основі теоретичної інформації, а на практиці, що підкріплена теорією.

Спілкування (communication) – мова вивчається за допомогою спілкування, але акцент робиться на мову як засіб спілкування; точність не впливає на швидкість мови, хоча й має бути в наявності; студент перебуває в центрі навчального процесу, тому вітається мовленнєва взаємодія за схемами студент-студент, студент-група, група-група.

Пізнання (cognition) – не означає просту передачу інформації від викладача до студента або запам'ятовування пропонованих знань, воно скоріше містить навички мислення вищого порядку (High Order Thinking Skills) і спонукає студентів розвивати особисті способи розуміння.

Культура (culture) або обізнаність про культурні аспекти зобов'язує студентів розширювати свої знання про інші культури, а культурні відмінності вимагають від студентів вибрати необхідні мовленнєві інструменти в ситуаціях, що пов'язані з культурним контекстом.

У межах підходу CLIL цінуються автентичні матеріали, крім того, чотири мовленнєві навички розвиваються паралельно, а саме – рецептивні: аудіювання – яке сприймається як джерело вхідної інформації, що є життєво важливим для вивчення мови; читання – де зміст є одним з основних джерел інформації; а також продуктивні: говоріння – де основна увага приділяється швидкості, а точність розглядається як другорядна навичка; письмо – де основна увага

приділяється розвитку лексичних навичок, в ході розвитку яких, повторюється граматики. Тобто навчання, побудоване за методикою CLIL, демонструють інтеграцію рецептивних й продуктивних навичок, де акцентуються читання та аудіювання, функціональність мови, змістовні контексти, а основна увага приділяється розвитку лексичних, а не граматичних навичок, і при плануванні типів завдань, вирішальне значення має особистий стиль навчання студентів.

Підхід CLIL має великий дидактичний потенціал, про що свідчить гіпотеза Дж. Каммінза про підвищення рівня формування когнітивної компетенції за рахунок інтенсифікації розумових процесів [17], яка ґрунтується на когнітивних теоріях білінгвізму, що розглядають внутрішні когнітивні процеси, пов'язані з проблемою взаємовідносин мислення й мовлення іноземною мовою. Відомо, що мислення й мова не ізольовані поняття, вони функціонують в нерозривному зв'язку, і втрата даного зв'язку призводить до зниження ефективності як першого, так і другого. Ця гіпотеза має назву BICS/CALP, де BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) – загальна мовна компетенція, а CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – когнітивна мовна компетенція. На основі теорії BICS/CALP Дж. Каммінза побудував двофакторну модель комунікації, яку часто розглядають як теоретичну основу для застосування CLIL у вищій школі.

Важливо також відзначити той факт, що ряд вчених розрізняють *hard* або *strong* (content-driven) та *soft* або *weak* (language-driven) підходи в контексті CLIL [6, 8, 18].

Strong/Hard CLIL зосереджений на предметному змісті, хоча має місце повне занурення в мову (як зміст дисциплін, які вивчаються, так і освітній простір в цілому), викладання ведеться викладачами спеціальних дисциплін. В межах *Weak/Soft CLIL* викладання і навчання зосереджені в першу чергу на мові й, отже, орієнтовані на мову, дана модель передбачає, що викладачі мовних предметів проводять заняття, презентуючи мовний матеріал через науковий або професійний контекст.

Останнім часом актуалізується так звана проміжна (*mid*) - модульна (*Modular*) модель CLIL, в якій предмет або якась його частина викладаються іноземною мовою з подвійними цілями, тобто навчання сфокусовано й на мові, й на змісті.

Всі ці концепції досить успішно застосовуються у вищій школі сьогодні, але для того, щоб відповідати вимогам предметно-мовного інтегрованого підходу, викладач іноземної мови, або ж викладач того чи іншого спеціального предмета має вносити зміни в свої методологічні принципи роботи, що є основоположним для CLIL. Впровадження предметно-мовного інтегрованого підходу в навчання, безумовно, має важливий освітній потенціал, що надає йому когнітивні та лінгвістичні переваги.

Зупинимося на деяких можливостях застосування даного підходу до викладання іноземної мови у військовому університеті.

В умовах професіоналізації іншомовної підготовки майбутніх військових фахівців актуалізується проблема професійно-орієнтованого навчання іноземної

мови, під яким розуміється навчання іноземної мови, що засноване на врахуванні особливостей майбутньої професії, і яке в даний час здійснюється викладачами через комунікативний, проектний, діяльнісний, змішаний та інші підходи. Серед цього різноманіття найбільш ефективною і доцільною для формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції у майбутніх військових фахівців може стати технологія предметно-мовного інтегрованого навчання, яка в рамках вищої школи передбачає таке навчання, при якому одночасно відбувається одночасне вивчення предметного змісту профільної дисципліни та іноземної мови, за допомогою якої здійснюється процес навчання.

Особливостями технології CLIL в контексті військового університету є: - одночасна подвійна спрямованість процесу навчання (професійна й лінгвістична), тобто іноземна мова інтегрована з предметним змістом навчальної дисципліни. При цьому інтеграція може здійснюватися в двох напрямках: (1) коли вивчення іноземної мови включено в програму навчання профільної дисципліни та (2) коли здійснюється співпраця викладача іноземної мови з викладачем спеціального предмета, тобто іноземна мова є засобом вивчення професійних предметів, а не метою навчання. Таким чином, застосування даної технології актуалізує природне вивчення іноземної мови в процесі професійного спілкування, коли професійна комунікація важливіша за граматичну правильність мовлення (якщо помилки не перешкоджають комунікації), що сприяє підвищенню мотивації тих, хто навчається, що обумовлено їх особистим інтересом до професійної тематики.

Особливо важливим є той факт, що застосування технології CLIL не висуває вхідних вимог до мовних навичок тих, хто навчається, оскільки на заняттях можливе використання матеріалів різної мовної складності. Основною лінгводидактичною одиницею в методиці CLIL є спеціальний текст, на основі вивчення та опрацювання якого досягаються навчальні цілі. Текст як джерело інформації знайомить студента з певною темою, а також служить основою лексико-граматичного модуля, що забезпечує засвоєння наукової термінології та певних граматичних і структурно-стилістичних конструкцій. Текст також є відправною точкою для проведення дискусій та розширення мовного матеріалу по заданій темі, одночасно сприяючи формуванню й активізації комунікативних навичок діалогічного та монологічного мовлення. В якості ресурсної бази текстів і матеріалів для їх складання можна використовувати різні підручники (як приклад можна згадати серію навчальних матеріалів видавництва Express Publishing - Career Paths, які варіюються від рівня A-1 до B1+, а також різноманітні інтернет-ресурси).

На сьогоднішній день найбільш поширеною й часто використовуваною моделлю вивчення мови у військових освітніх установах, є soft-модель, яка фокусується на іноземній мові та здійснюється, як правило, викладачем іноземної мови на основі тематики предметної дисципліни. Застосування Hard моделі пов'язане з певними труднощами, так як згідно з теоретичними

положеннями технології CLIL викладач, що працює за даною технологією, одночасно має задовольняти двом умовам: (1) викладач повинен бути фахівцем в сфері предметної дисципліни й виступати на заняттях в ролі носія спеціальних знань, (2) викладач має володіти іноземною мовою на рівні B2-C1 за шкалою CEFR, що в даний час в Україні є досить проблематичним, що й перешкоджає впровадженню технології CLIL на практиці, оскільки, з одного боку, стримуючим фактором є та обставина, що в більшості вищих навчальних закладів викладачі іноземних мов не мають додаткової професійної спеціалізації, а викладачі, що викладають спеціальні предмети, мають недостатній рівень мовної підготовки, а з іншого боку, відсутня можливість широкомасштабного співробітництва викладачів іноземної мови з викладачами спеціальних предметів на постійній основі. Певним виходом можна вважати застосування проміжної "модульної" (Modular) моделі, яка може бути реалізована двома викладачами спільно, при цьому робиться вибір, який з розділів вивчати іноземною мовою за допомогою викладача іноземної мови, а які - рідною за допомогою викладачів спеціальних дисциплін.

У будь-якому випадку, при виборі моделі CLIL необхідно враховувати те, що по-перше, студенти мають різнорівневу мовну підготовку, а можливостей внесення глобальних змін до організаційної структури університету немає, що актуалізує необхідність створення гнучкого курсу, який можна легко редагувати та реалізувати як викладачами іноземного мови, які мають базові знання у конкретній предметній галузі, так і викладачами спеціальних предметів, які мають необхідний рівень володіння іноземними мовами для здійснення викладацької діяльності. Таким чином, найбільш підходящою для освітніх організацій вищої освіти моделлю предметно-мовного інтегрованого навчання є модель з упором на мовну складову («м'яка» (soft) модель), організована за темами дисциплін, що викладаються, з одночасним паралельним викладанням іноземної мови та спеціального предмета, що реалізується за допомогою інноваційних методів викладання іноземної мови у вищій школі, таких як метод інтерактивного навчання, проектний метод, ігровий метод, інформаційний метод та використання інтернет ресурсів.

На початковому етапі застосування цієї технології у хід заняття можна впроваджувати елементи CLIL. Такими елементами можуть бути такі види діяльності та вправи:

- пошук аналогів українських термінів у запропонованому тексті (matching);
- виділення ключових слів (keywords spotting);
- складання діаграми зв'язків (mindmaps, spidergrams);
- будування питань (making questions);
- творчі завдання (case studies, roleplays).

Таким чином, при плануванні та проведенні заняття із застосуванням CLIL на початковому етапі застосовується певний алгоритм дій: аналізується та відбирається матеріал, плануються засоби педагогічних комунікацій для

подальшого практичного застосування. Вибір версії CLIL або їхнє варіювання може стати надзвичайно ефективною моделлю навчання на всіх етапах впровадження даного підходу в освітній процес.

Підсумовуючи вищесказане, можна сформулювати такі дидактичні принципи, що визначають CLIL:

- принцип дуальності (використання рідної та іноземної мов);
- принцип інтеграції іноземної мови та предметного змісту;
- принцип поступового ускладнення змісту;
- принцип спрямованості на оволодіння знаннями з конкретного предмета за допомогою двох мов (рідної та іноземної);
- принцип розвитку мотивації до здатності та готовності використовувати іноземну мову у спеціальних цілях;
- принцип єдності розумової та мовленнєвої діяльності іноземною мовою.

Проаналізувавши наявний досвід вищих навчальних закладів щодо впровадження практики CLIL в освітній простір вищої школи, можна констатувати, що складно знайти універсальне рішення, тому що кожна освітня організація має вибирати найбільш підходящу її форму реалізації виходячи з її цілей та можливостей. Крім того, на основі існуючих практик очевидно, що повністю скопіювати модель CLIL, прийняту в зарубіжних навчальних закладах, не є можливим через те, що наші освітні реалії специфічні, так само як й освітні цілі, яких ми повинні досягти. Отже, необхідно враховувати той факт, що слід адаптувати цей освітній підхід під специфіку вищої військової школи з урахуванням особливостей студентів та викладачів.

Висновки. На основі викладеного вище можна зробити висновок про те, що в контексті військового університету, і особливо беручи до уваги вихідний рівень іноземної мови військових студентів, більш рекомендованою є «м'яка» версія моделі CLIL, яка фокусує наступні етапи впровадження CLIL у процес навчання іноземної мови:

- огляд та виділення необхідного навчально-методичного матеріалу;
- розподіл засобів та технік педагогічного спілкування;
- безпосередня реалізація CLIL у процес навчання.

На першому етапі впровадження CLIL у процес навчання мають бути враховані такі педагогічні умови - визначення об'єктів вивчення та відбір навчального матеріалу з урахуванням психологічних аспектів когнітивної діяльності та вікових особливостей студентів, оскільки занадто простий чи, навпаки, складний матеріал, що пропонується викладачем для опанування, може вплинути на рівень мотивації студента. На наступних двох етапах розподілу засобів та технік педагогічного спілкування, а також реалізації у процесі навчання необхідні такі педагогічні умови як:

- високий професіоналізм та творча співпраця викладачів професійно-орієнтованих дисциплін та викладачів іноземної мови;

- стимуляція когнітивної діяльності студентів на всіх етапах заняття;
- оптимальне поєднання індивідуальних та групових форм роботи.

Отже, на етапах планування та застосування предметно-мовного інтегрованого підходу (CLIL) викладачеві рекомендується скласти навчальний стандарт, який включає кілька уроків за однією темою, що вивчаються протягом певної кількості навчальних годин (у відповідності до навчального плану навчального закладу).

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що предметно-мовне інтегроване навчання в контексті вищої військової школи має задовольняти наступним вимогам:

- предметно-мовне інтегроване навчання має переслідувати двоєдину мету: навчання предметному змісту іноземною мовою та одночасне навчання самій мові;
- в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання іноземна мова одночасно має стати об'єктом вивчення й засобом навчання предметної дисципліни;
- предметно-мовне інтегроване навчання має створити особливе пізнавальне середовище, в якому вивчення предметної дисципліни та іноземної мови становить єдине ціле;
- предметно-мовне інтегроване навчання у вищій школі необхідно відрізняти від використання іноземної мови як засобу викладання, оскільки йдеться про паралельне освоєння предметної дисципліни та власне мови;
- різні моделі реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання можуть бути використані для реалізації підготовки майбутніх спеціалістів військового профілю, проте найбільш успішною на сьогоднішній день є модель з упором на мовну складову (*soft CLIL*), спланована відповідно до тематики предметної дисципліни.

Література:

1. Бобиль С. В. Застосування "інтегрованих уроків" у процесі навчання РЯІ / С. В. Бобиль, В. Ю. Тютюнник // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер. : Філологічна, 2012. – Вип. 25. – С. 146-148. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_51.
2. Євтушенко Н. Особливості використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) при підготовці студентів-філологів педагогічних ВУЗів / Актуальні питання гуманітарних наук, 2019. – Вип 26, том 1. – С.77-82.
3. Руднік Ю.В. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід) [Електронний ресурс] http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMNI_PI.pdf
4. Соболев Ю. О. Предметно-мовне інтегроване навчання в технічному університеті / Ю. О. Соболев // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. Філологічна, 2013. – Вип. 33. – С. 319-320. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_100.

5. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови, 2011. – № 3. – С. 23-27. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_3_4.14.10.2020).
6. Ball, Ph. How do you know if you're practising CLIL? / Ph. Ball // One Stop English: English Language Resources. 2013. Режим доступу: URL:<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-how-do-you-know-if-yourepractising-clil/500614.article>].
7. Ball, Ph. What is CLIL? // One Stop English: English Language Resources, 2013. Режим доступу:<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-isclil/500453.article>
8. Bentley, K. The TKT Course: CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. – 128p.
9. Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. Content-based second language instruction. University of Michigan Press ELT, 2003. – 304 p.
10. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / Applied Linguistics, 1980, Volume I, Issue 1, Spring. – P. 1-47.
11. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: M.I.T. Press, 1965. – 261 p.
12. Cinganotto, L. CLIL in Italy: A general overview. // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 9(2), 2016. – 384 p., P. 374-400. Режим доступу: <https://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/7177/pdf>
13. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2020. - 278 p. Режим доступу: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
14. Coyle, D. Developing CLIL: Towards a theory of practice. *CLIL in Catalonia. From Theory to Practice*. APAC Monographs 6, 2005. – P. 5-29.
15. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
16. Cummins, J. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language / Educating second language children. Cambridge University Press, 1994. – P.33-56
17. Cummins, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 320 p.
18. Dale, L., Tanner, R. *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge University Press, 2012. – 284 p.
19. Darn, S. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview. Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>
20. Gawlik-Kobylińska, M, Lewińska. Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. Partnership for Peace Consortium of Defense Academies and Security Studies Institutes, 2014. Vol.13 (3). – P. 105-116. Режим доступу: https://www.jstor.org/stable/26326370?seq=9#metadata_info_tab_contents
21. Grabe, W., Stoller, F.L. Content-Based Instruction: Research Foundations, 1997. Режим доступу: https://carla.umn.edu/cobalt/modules/principles/grabe_stoller1997/foundation.pdf
22. Hymes, D. Two types of linguistic relativity / Sociolinguistics. Bright, W. (ed.). The Hague: Mouton, 1966. – P. 114-158.
23. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Alemany Pr.1982. – 212 p.
24. Krashen, S., Terrel, T.D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press. – 196 p.
25. Marsh D., P. Hood, D. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: CUP, 2010. – 184 p.
26. Marsh, D., Nikula, T. Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning Bulletin suisse de linguistique appliquee, 1998, No. 67, P. 13-18. Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422727.pdf>

27. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Brussels, 2004. – P. 8-9

References:

1. Bobyl', S.V., Tyutyunnyk, V.Yu. (2012). Zastosuvannya "intehrovanykh urokiv" u protsesi navchannya RYAI [Using "integrated lessons" in the process of learning Russian as a foreign language]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Ser.: Filolohichna – Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 25, 146-148. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_51 [in Ukrainian].
2. Yevtushenko, N. (2019). Osoblyvosti vykorystannya metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannya (CLIL) pry pidhotovtsi studentiv-filolohiv pedahohichnykh VUZiv [Peculiarities of the content and language integrated learning (CLIL) use in training philology students of pedagogical universities]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 26 (26), 77-82 [in Ukrainian].
3. Rudnik YU.V. Vprovadzhennya metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannya: za i proty (svitovyy dosvid) [Implementation of the content and language integrated learning approach: pros and cons (world experience)]. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMM_N_PI.pdf [in Ukrainian].
4. Sobol', Yu.O. (2013). Predmetno-movne intehrovane navchannya v tekhnichnomu universyteti [Content and language integrated learning at a Technical university]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Ser. Filolohichna – Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 33 (33), 319-320. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_100. [in Ukrainian].
5. Tarnopol's'kyi, O.B. (2011). Navchannya cherez zmist, zmistovno-movna intehratsiya ta inshomovne zanurennia u vykladanni inozemnykh mov dlya profesiynykh tsiley u nemovnykh vyshakh [Learning through content, content and language integration and the immersion in a foreign language while teaching foreign languages for professional purposes in non-language universities] // *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 23-27. - Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_3_4.14.10.2020 [in Ukrainian].
6. Ball Ph. How do you know if you're practising CLIL? / Ph. Ball // One Stop English: English Language Resources. 2013. Retrieved from: URL:<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-how-do-you-know-if-yourepractising-clil/500614.article>].
7. Ball Ph. (2013). What is CLIL? // One Stop English: English Language Resources. Retrieved from: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-isclil/500453.article>
8. Bentley, K. (2010). The TKT Course: CLIL Module. Cambridge University Press. – 128p.
9. Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). Content-based second language instruction. University of Michigan Press ELT. – 304 p.
10. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / *Applied Linguistics*, Volume I, Issue 1, Spring. – P. 1-47.
11. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press. – 261 p.
12. Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2). – 384 p., P. 374-400. Retrieved from: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/7177/pdf>
13. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2020. - 278 p. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
14. Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *CLIL in Catalonia. From Theory to Practice*. APAC Monographs 6. – P. 5-29.
15. Coyle, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. – 184 p.
16. Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language / *Educating second language children*. Cambridge University Press. – P.33-56

17. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. – 320 p.
18. Dale, L., Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge University Press. – 284 p.
19. Darn, S. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>
20. Gawlik-Kobylińska, M, Lewińska (2014). Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. Partnership for Peace Consortium of Defense Academies and Security Studies Institutes. Vol.13 (3). – P. 105-116. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/26326370?seq=9#metadata_info_tab_contents
21. Grabe, W., Stoller, F.L. Content-Based Instruction: Research Foundations. (1997). Retrieved from: https://carla.umn.edu/cobalt/modules/principles/grabe_stoller1997/foundation.pdf
22. Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity / Sociolinguistics. Bright, W. (ed.). The Hague: Mouton. – P. 114-158.
23. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Alemany Pr.1982. – 212 p.
24. Krashen, S., Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press. – 196 p.
25. Marsh D., P. Hood, D. Coyle D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP, 2010. – 184 p.
26. Marsh, D., Nikula, T. (1998). Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning Bulletin suisse de linguistique appliquee, 1998, No. 67, P. 13-18. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422727.pdf>
27. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels, 2004. – P. 8-9

УДК 378.018.43

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-597-609](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-597-609)

Сас Кристина Григорівна студентка, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68

Шерман Михайло Ісаакович доктор педагогічних наук, професор, кафедра комп'ютерних наук та програмної інженерії, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68, <https://orcid.org/0000-0001-5120-620X>

Гнєдкова Ольга Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра комп'ютерних наук та програмної інженерії, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (0552) 32-67-68, <https://orcid.org/0000-0001-5194-2194>

РОЗРОБЛЕННЯ ІНТЕРФЕЙСУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ «СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ У СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ»

Анотація. Сучасне суспільство характеризується стрімкими змінами в соціальній структурі, що підсилюється взаємозв'язком з інформаційними технологіями. Інтенсивне застосування в соціально-психологічних науках статистичних методів пов'язано насамперед з природою поведінки людини. У 21 столітті та в умовах всесвітньої пандемії широке розповсюдження набуває електронне навчання. Інтерес населення до електронного навчання настільки посилюється, що класичні навчальні заклади стали розглядати включення онлайн-курсів в свої програми в якості обов'язкового компонента. Різноманітні теоретичні і практичні онлайн-курси стають все більш і більш популярними серед населення. Розвиток електронного навчання вимагає, щоб освітні установи володіли сучасним комунікаційним обладнанням, необхідним для впровадження нових освітніх програм і забезпечення їх реалізації; кваліфікованими фахівцями і викладачами, що забезпечує безперебійне функціонування обладнання, необхідного для впровадження нових освітніх програм. Отже, повинно бути створено інформаційно-освітнє середовище електронного навчання, що включає комплекс цифрових освітніх ресурсів, сукупність інформаційних та телекомунікаційних технологій, комунікаційне обладнання, швидкісні телекомунікації, інтерактивні технології, програмно-апаратну платформу, систему сучасних педагогічних технологій, які забезпечують навчання в інформаційно-освітньому середовищі. Важливе місце у забезпеченні якісного, коректного та зручного використання створеного електронного курсу відводиться розробленню інтерфейсу, що сприятиме

кращому опануванню навчальним матеріалом здобувачами вищої освіти та їхньої адаптації до умов електронного навчання. У представленій статті наведено відомості щодо проектування, моделювання, розроблення прототипу інтерфейсу авторської інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи у соціологічних дослідженнях».

Ключові слова: інтерфейс, прототип, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна система, статистичні методи, дистанційне навчання.

Sas Kristina Hryhorievna Student, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68

Sherman Mykhailo Isaakovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Computer Science and Software Engineering, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68, <https://orcid.org/0000-0001-5120-620X>

Hniedkova Olha Oleksandrovna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science and Software Engineering, Kherson State University, University St., 27, Kherson, 73000, tel.: (0552) 32-67-68, <https://orcid.org/0000-0001-5194-2194>

INTERFACE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SYSTEM OF EDUCATIONAL PURPOSE "STATISTICAL METHODS IN SOCIOLOGICAL RESEARCHES"

Abstract. Modern society is characterized by rapid changes in the social structure. It is reinforced by the relationship with information technology. Intensive use of statistical methods in the social and psychological sciences is primarily related to human behavior nature. In the 21st century and in the context of the global pandemic, e-learning is becoming widespread. The interest in e-learning has increased so much that classical educational institutions include the online courses in the curricula as a mandatory component. A variety of theoretical and practical online courses are becoming more and more popular. The e-learning development requires the modern communication equipment needed to implement new curricula and ensure their implementation; qualified specialists and teachers necessary for the implementation of new curricula and ensuring their implementation.

Therefore, an information and educational environment for e-learning should be developed, which includes a set of digital educational resources, a set of information and telecommunications technologies, communication equipment, high-speed telecommunications, interactive technologies, software and hardware platform, system of modern pedagogical technologies.

An important place in quality ensuring, correct and convenient use of the e-course is given to the interface development. It will promote better mastery of

educational material by higher education students and their adaptation to the e-learning conditions.

The presented article provides information on the design, modeling, and interface prototype development of the author's information system for educational purposes "Statistical methods in sociological researches".

Keywords: interface, prototype, information and communication technologies, information system, statistical methods, distance learning.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується стрімкими змінами в соціальній структурі, що підсилюється взаємозв'язком з інформаційними технологіями. Інтенсивне застосування в соціально-психологічних науках статистичних методів пов'язано насамперед з природою поведінки людини. На початку ХХІ ст. електронне навчання стало активно впроваджуватися в традиційне навчання в самих різних організаційних формах: як підтримка традиційного очного і заочного навчання або як новий рівень розвитку дистанційного навчання за програмами додаткової професійної освіти, підвищення кваліфікації викладачів вузів, довузівської підготовки, першого і другого вищої освіти, магістратури. У всіх розвинених країнах електронна освіта вже займає власну нішу в навчальній сфері.

Актуальність нашого дослідження щодо ідеї використання інформаційних систем навчального призначення полягає в швидкості подачі інформації широкому колу осіб. Тому головне призначення нашої системи - це надання інформації. Незважаючи на існування інших способів передачі даних, величезна кількість людей вибирають саме цей спосіб, як найбільш ефективний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми математичної підготовки студентів різного професійного спрямування досить широко висвітлені у працях видатних математиків і педагогів. Це роботи Є. Вентцель, В. Глушкова, Б. Гнеденка, Л. Кудрявцева, О. Самарського, М. Шкіля. Також заслуговують уваги науково-методичні дослідження Г. Біляніна, В. Венікова, Ю. Галайко, Г. Дудки, В. Клочко, О. Красножон, Т. Крилової, Л. Нічуговської, В. Петрук, М. Потоцького, Л. Пуханової, С. Ракова, Н. Самарчук, А. Столяра, Ю. Триуса, О. Фомкіної. Опис розробки інтерфейсу інформаційної системи навчального призначення визначали у своїх роботах такі учені Л. Калашнікова, Л. Черноус, М. Шерман, Н.Балик, В.Мандзюк. Незважаючи на велику кількість наукових публікацій, присвячених проблемам математичної підготовки студентів різних напрямків підготовки, ґрунтовного дослідження в галузі методики викладання математичних дисциплін соціологам українськими дослідниками не проводилось.

Метою статті є розробка інтерфейсу інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи у соціологічних дослідженнях». Система розрахована на студентів технічних спеціальностей, соціологів, маркетологів, економістів, фахівців зі стратегічного планування, викладачів вишів, аналітиків, епідеміологів та на всіх осіб, які бажають ефективно вивчати статистичні методи. Також присвячена викладенню основ математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Питання викладання математичних дисциплін дуже актуальне для гуманітарних напрямів вищої освіти, і полягає вона в тому, що студенти гуманітарії, зокрема соціологи, не бачать необхідності у вивченні математики. Вони як би «не сприймають» дисципліни математичного циклу, причому їхні аргументи зводяться до того, що вони як гуманітарії мають зовсім інші інтереси і здібності, які роблять важким засвоєння математичних фактів, та й вважають, що знання математики не буде затребувана в їх майбутньої професійної діяльності. Труднощі, що виникають у студентів соціологів при вивченні математики, обумовлені недостатньою базовою підготовкою зі шкільної математики, відсутністю у багатьох студентів навичок систематичної самостійної роботи. Для викладачів складність навчання математики студентів гуманітарних спеціальностей, таких, як, наприклад, «Соціологія», пов'язана з неуспішністю студентів з математики або відставанням на якомусь проміжному етапі процесу навчання, з відсутністю доступних і переконливих прикладів застосування математики в майбутній професійній діяльності. Все це не кращим чином позначається на якості математичної підготовки майбутніх фахівців соціологів, що в свою чергу не відповідає запиту суспільства, якому сьогодні потрібні творчі, висококваліфіковані, соціально активні особистості, здатні до саморозвитку, самоосвіти і професійного росту.

Слід зазначити, математика сьогодні все здебільшого проникає у соціологію. Соціологи при проведенні соціологічних досліджень все частіше використовують математичну мову, математичний апарат. Математичні знання потрібні студентам соціологам ще й для того, щоб, навчаючись на старших курсах, оволодіти спеціальними дисциплінами. Наприклад, для вивчення таких вузівських дисциплін як «Аналіз соціологічних даних», «Моделювання соціальних процесів», «Вимірювання в соціології» студентам необхідні знання вищої математики. Очевидно, що математика відіграє чималу роль, як в подальшій освіті студентів, так і в майбутній професійній діяльності. Якість математичної підготовки майбутніх соціологів є предметом пильної уваги фахівців, що займаються проблемами соціологічної освіти [**Error! Reference source not found.**].

Для розробки інтерфейсу інформаційної системи навчального призначення необхідно детально продумати структуру інтерфейсу. Перш за все, структура інтерфейсу - це організація і оформлення інформації таким чином, щоб відвідувач міг швидко розібратися з інтерфейсом і відрізнити головне від другорядного. Структура інтерфейсу являє собою його план. У свою чергу, вона поділяється на внутрішню і зовнішню. Внутрішня структура сайту визначає, з яких сторінок буде складатися сайт і порядок їх вкладеності (категорія-підкатегорія-сутність) [18].

У той час як зовнішня структура сайту передбачає вид окремих сторінок в залежності від розміщення на них інформації. Тобто зовнішня структура - це якраз і є структура сторінки сайту.

Правильна структура сайту:

- спрощує і підвищує якість взаємодії користувача з сайтом, покращує поведінковий досвід;
- впливає на ранжування і позиції сайту у видачі;
- дає можливість охоплювати більшу кількість запитів;
- зменшує кількість технічних помилок на сайті (дозволить уникнути великої кількості дублів сторінок, що дозволить заощадити час і гроші на просування);
- впливає на відображення додаткових посилань на сайт в сніпсеті («анонси» сторінки в пошуку, який мотивує відвідування сайту відвідувачем).

Розглянемо два основних типи структури сайтів:

1. Лінійна структура сайту

Структура простого сайту припускає наявність головної сторінки («Головна») і декількох внутрішніх веб-сторінок другого рівня (приклад: «Головна/веб-сторінка1» і «Головна/веб-сторінка2»).

2. Деревоподібна структура сайту

Має на увазі наявність 3 і більше рівнів вкладеності (приклад: «Головна/Учбові матеріали/Загальне уявлення про математичну статистику» і «Головна/Таблиці, математичні формули/Таблиця інтегралів»). Кожна гілка в такій структурі може мати різну глибину вкладеності (приклад: перша гілка «Головна/Книги», друга - «Головна/Про сайт/Контакти», третя - «Головна/Учбові матеріали/Загальне уявлення про математичну статистику/Загальне представлення про соціологічні шкали»).

Для моделювання інтерфейсу нашої системи ми використовували деревоподібну структуру. Отримані сценарії користувачів на попередньому етапі, лягли в основу структури інтерфейсу. На цьому етапі стає відомою кількість екранів, їх короткий зміст і положення в загальній структурі. Структуру інтерфейсу системи ми створювали в додатку miMind, результат представлений на рис.1.

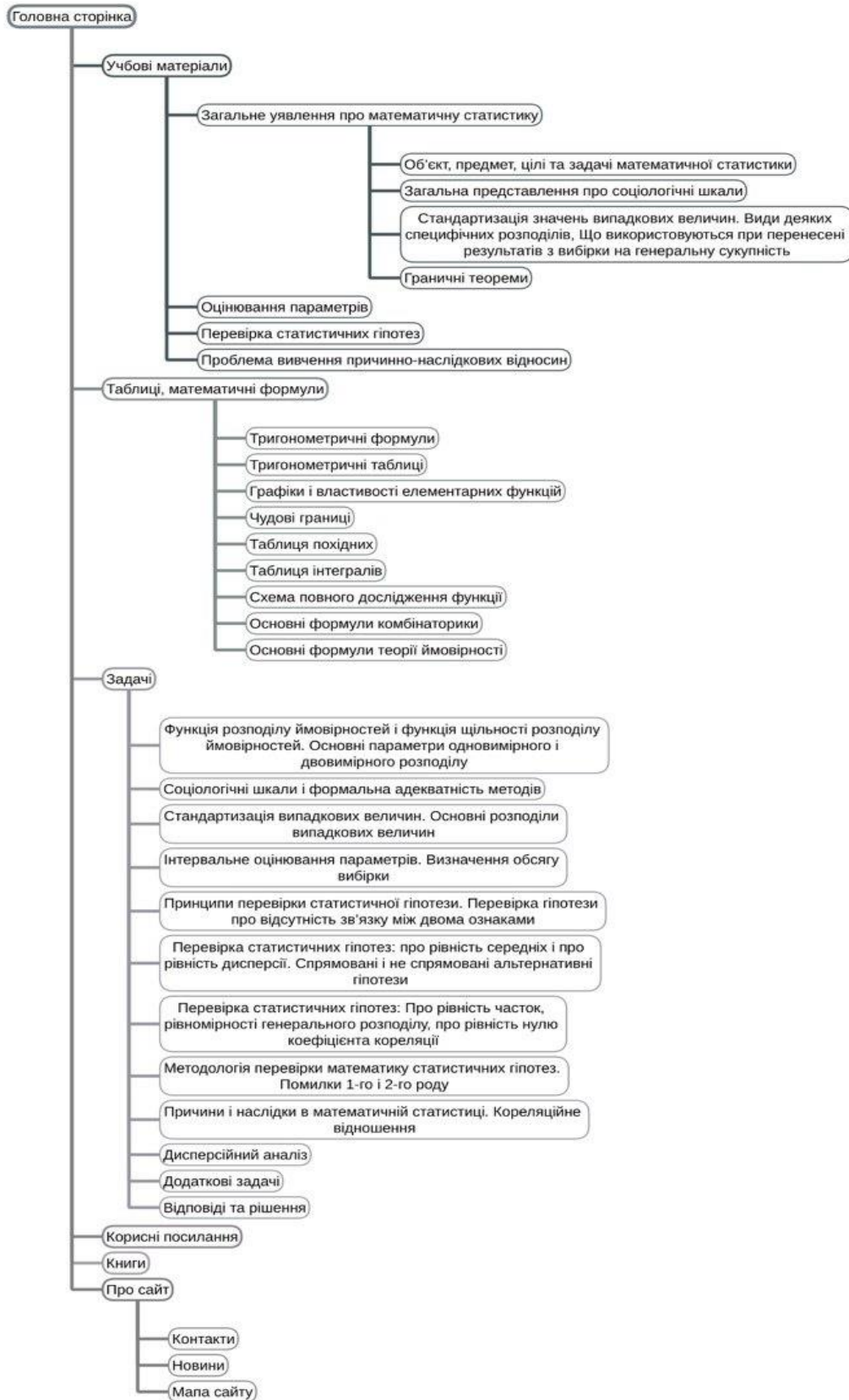


Рис.1. Структуру інтерфейсу системи
Проектування прототипу інтерфейсу

Прототип - це робоча модель, побудована для розробки та перевірки дизайнерських ідей. При розробці веб- та програмного інтерфейсу прототипи можуть бути використані для вивчення вмісту, естетики та прийомів взаємодії з точки зору дизайнерів, клієнтів та користувачів. Спеціалісти з юзабіліті часто тестують прототипи, спостерігаючи за користувачами, які виконують завдання, типові для використання продукту за призначенням. Збираючи дані про помилки та коментарі користувачів, дизайнери та спеціалісти з юзабіліті можуть виявити проблеми юзабіліті на ранній стадії проектування, перш ніж значні ресурси будуть вкладені в недосконалі конструкції.

Юзабіліті - зручність і простота використання сайту для цілей відвідувачів. У юзабіліті входить структура сайту, меню, онлайн-заявки, калькулятори тощо [13].

Прототипування - це створення ескізу, схеми чи макету інтерфейсу. Прототипи дозволяють заощадити гроші та час, які були б витрачені на розробку ще неперевіраних рішень.

Прототипування потрібно для:

- виявлення та написання вимог до функціонала, інтерфейсу, веб-сайту;
- управління очікуваннями замовника;
- ілюстрування user stories або use cases для того, щоб вони стали більш зрозумілими;
- затвердження основних блоків і розташування з замовником;
- передача вимог дизайнеру;
- тестування розташування блоків, кнопок, та валідація ідей.

Слід зазначити, що прототипування сторінок - це продумування змісту і розташування важливих елементів сторінки. Таких як:

- навігація;
- контактна інформація;
- СТА-елементи;
- контент;
- логотипи;
- хедер (шапка сайту);
- футер (підвал) тощо.

Затвердження смислових блоків на сторінці на етапі прототипування допомагає істотно заощадити час і гроші на розробку та позбавляє від помилок на початковому етапі. «Часто веб-розробники та розробники програмного забезпечення виготовляють зразки більш ніж однією технікою, наближаючись до кінцевих методів виробництва по мірі завершення проекту [6].

Прототипи більше схожі на кінцевий продукт є "високоточними", тоді як менш схожі – "низько точними". Прототип із високою точністю часто виготовляється тими самими методами як кінцевий продукт і, отже, має ті самі техніки взаємодії та зовнішній вигляд, що й кінцевий продукт, але є більш дорогим та трудомістким у виробництві, ніж прототип з низькою точністю»[7].

Для розробки прототипу інтерфейсу було обрано середовище розробки Figma. Figma - крос-платформний онлайн-сервіс для дизайнерів інтерфейсів і

веброзробників. Сервіс дозволяє розробляти інтерфейси в онлайн режимі [9]. У Figma є дві ознаки: доступ до макетів через браузер і спільна робота над документами.

Даний сервіс допомагає створювати:

- інтерактивні прототипи сайтів і мобільних додатків;
- векторні ілюстрації;
- елементи інтерфейсу - іконки, кнопки, меню, вікна, форми зворотного зв'язку.

У Figma всі документи зберігаються в хмарному сховищі. Завдяки цьому в редакторі можна відкривати макети за посиланням, без необхідного скачування та працювати над ними колективно. Можна заходити в Figma через браузер або ж завантажити програму на комп'ютер. Вона сумісна як з Windows, так і з Mac. Якщо у вас відсутній доступ до інтернету, у десктопній версії ви маєте можливість працювати офлайн, а коли з'явиться інтернет, то зміни синхронізуються [11].

Для створення прототипа на практиці був розроблений і анімований макет (рис. 2 та рис. 3) для сайту. У випадку з сайтом, використовувалися найпростіші фігури. При натисканні на круглі елементи зліва, відбувався «перехід» сторінок.

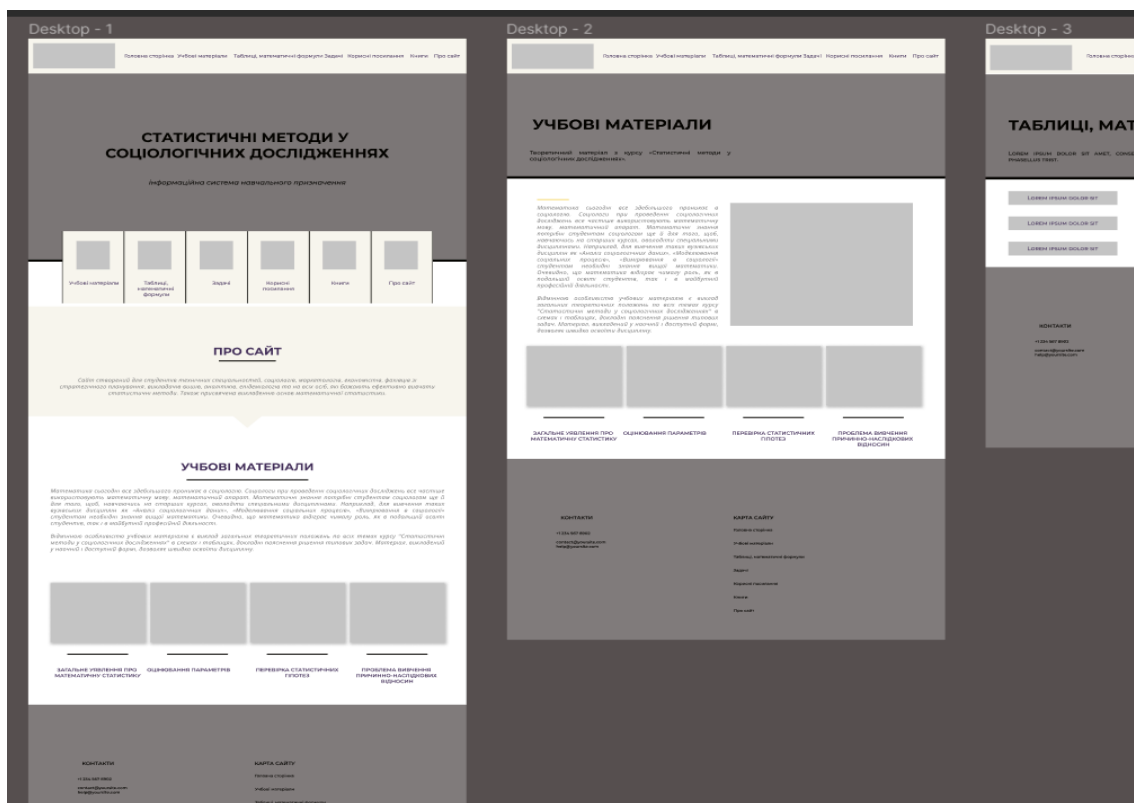


Рис. 2. Макет сайту

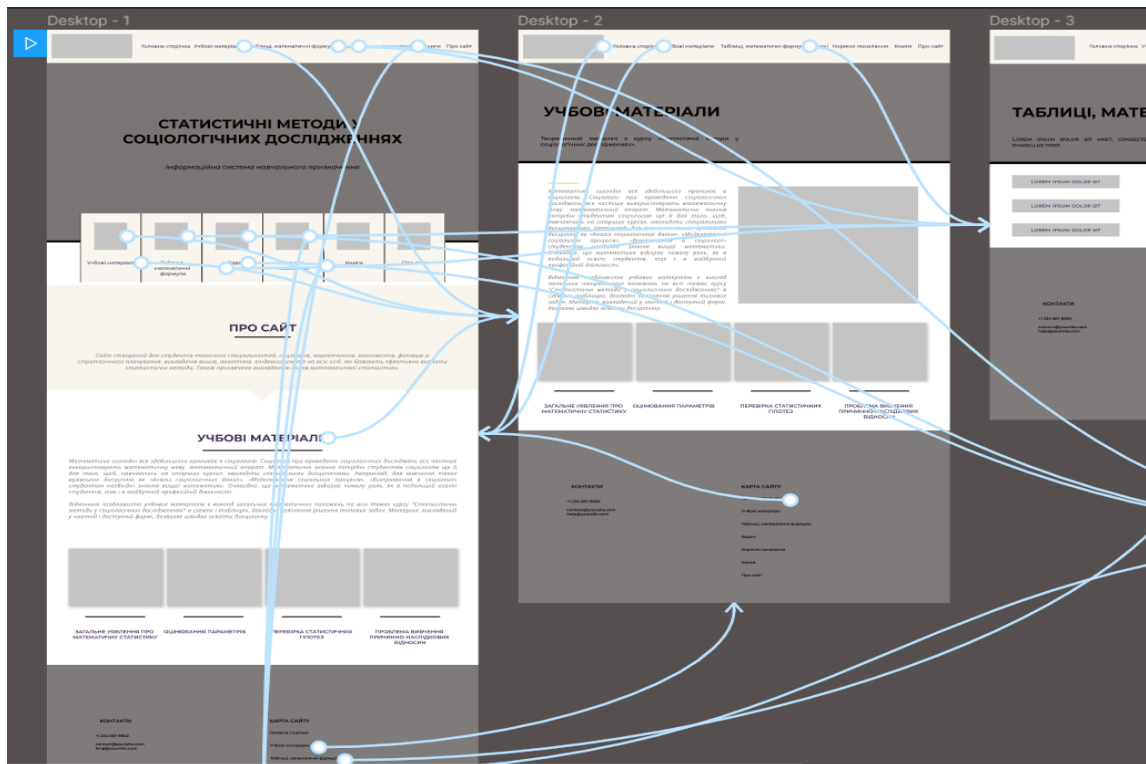


Рис.3. Анімація макета сайту

Підсумовуючи дане прототипування хочеться відзначити, що Figma користується хорошим попитом. Figma дозволяє замінити стандартний набір інструментів на одну просту програму. Робочі процеси дизайнерів не повинні підтримуватися за допомогою постійної синхронізації, оновлення, інтеграції та збереження. Вони повинні просто працювати, тому що дизайнеру важливі швидкість роботи над проектом і комунікація в процесі.

При розробці інтерфейсу ми дотримувалися цілісності стилізованого оформлення. Сайт має єдину кольорову гаму, своєрідне стилізоване оформлення, яке сприймається як візитна картка сайту.

Всі сторінки сайту оформлені з використанням єдиних дизайнерських елементів (рис.4). Ми досягли єдності фірмового стилю і переконливого сприйняття сторінок і підсайтів сайту.

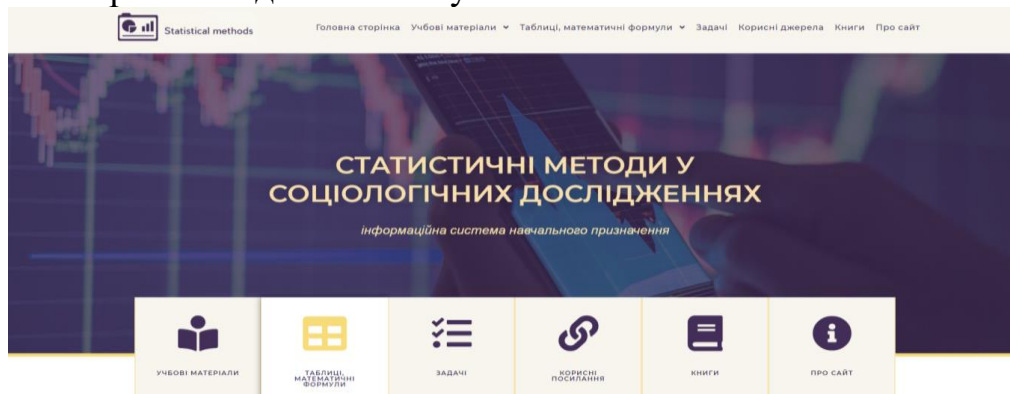


Рис. 4. Головна сторінка сайту

Також був створений дизайн мапи сайту (рис.5), необхідної для користувачів, які заплуталися в структурі проекту або яким необхідно щось

швидко знайти. Тут міститься просте перерахування основних розділів сайту і сторінок - необхідно для загального розуміння структури проекту.



Рис.5. *Мапа сайту*

Стильове оформлення інтерфейсу системи вийшло цілісним - це означає, що на всіх сторінках сайтах шрифт тексту, заголовків, посилання, інтерактивні елементи повинні виглядати в єдиному стилі. Шрифти і систему навігації (мається на увазі візуальне подання) для головної сторінки і підсторінок вибирали одні і ті ж, щоб обраний стиль був скрізь впізнаваний і всім зрозумілий (рис.6).



Рис.6 *Одна з підсторінок системи*

Меню (рис.7) дає повне уявлення про зміст і структуру інтернет-ресурсу. Розділи сайту мають однозначно зручні для сприймання назви, щоб відвідувач не витрачав час на пошуки потрібної йому інформації.

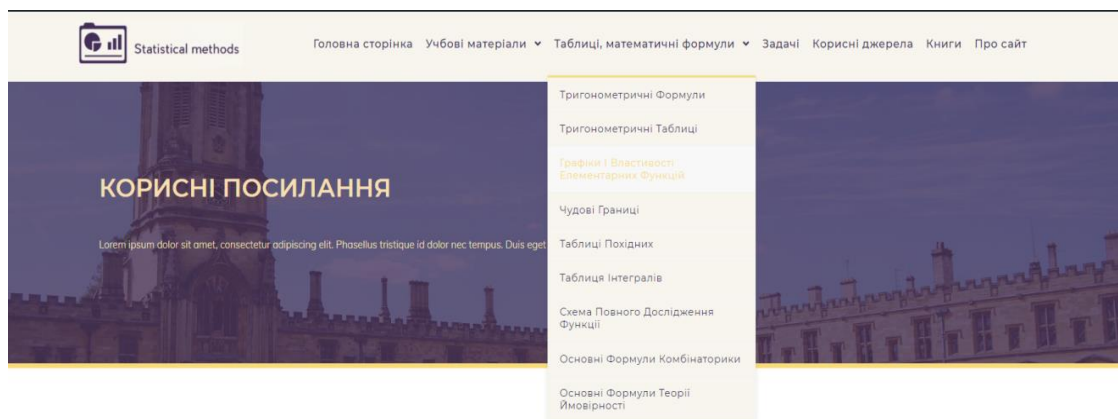


Рис. 7. Меню

Висновки. У процесі дослідження були отримані наступні основні результати: досліджено контекст використання та аналоги інформаційних систем навчального призначення; проаналізовано цільову аудиторію системи; описано сценарії користувачів системи; змодельовано структуру інтерфейсу; спроектувано прототип інтерфейсу системи; розроблено інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс інформаційної системи навчального призначення за допомогою якого користувач може отримати чіткий зворотний зв'язок, щоб зрозуміти які дії йому доступні і як їх можна вибрати або скасувати, якщо результат не виправдовує його очікування.

Література:

1. Цільова аудиторія, цільовий ринок, сегментація - розбираємося з поняттями <https://marketing-course.ru/target-audience/>
2. Структура сторінки сайту <http://cccp-blog.com/sozdanie-saytov/struktura-stranicy-sajta>
3. Візуальна ієрархія сайту <https://tilda.education/articles-visual-hierarchy>
4. Що таке структура сайту і як створити <https://ru.weblum.com/blog/struktura-saita-cto-eto-kak-sozdat/>
5. Елементи розробки веб-сайтів <https://cmsmagazine.ru/journal/items-elements/>
6. Прототипування для менеджерів <https://dou.ua/lenta/articles/prototyping-for-managers/>
7. Як створити прототип сторінок для розробки сайту <https://texterra.ru/blog/kak-sozdat-prototip-sayta-ctoby-on-rabotal-na-prodazhi.html>
8. Walker, M., Takayama, L., & Landay, J. A. (2002). High-Fidelity or Low-Fidelity, Paper or Computer? Choosing Attributes when Testing Web Prototypes. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 661-665
9. Figma 3.0! Стилi, прототипування і дизайн в масштабі. URL: <https://ux.pub/figma-3-0-stili-prototipirovanie-i-dizajn-v-masshtabe/>
10. Що таке figma: можливості та принципи роботи. URL: https://skillbox.ru/media/design/cto_takoe_figma/
11. Прототипування в figma. URL: <https://figma.info/blog/articles/2019-04-22-prototipirovanie-v-figma.html>
12. Прототипування в figma. URL: <https://vc.ru/design/64379-prototipirovanie-v-figma>
13. В. В. Бондарева. Вплив колірного рішення і ui-дизайну на конверсії сайту https://elibrary.ru/download/elibrary_35006308_58130776.pdf
14. Каспер системс [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://www.kasper.by/blog/cto-takoe-ux-i-ui-dizain>

15. Купер, А. Інтерфейс. Основи проєктування взаємодії / Алан Купер, Роберт Рейман і ін. - С-Пб: Пітер, 2017. - 720 с.

16. Брусенцова, Т. П. Проєктування інтерфейсів користувача: посібник для студентів спеціальності 1-47 01 02 «Дизайн електронних і веб-видань» / Т. П. Брусенцова, Т. В. Кішкурно. - Мінськ: БГТУ, 2019. - 172 с.

17. Д.А.Шевченко, Ю.В. Локтюшина. Ефективність веб-сайтів вищих навчальних закладів. Методика оцінки конкурентоспроможності сайту вузу в Інтернет - М.: ННУ «МІПК», 2014. - 141с.

18. К. Микуленко, М. Шерман, О. Гнедкова. Розроблення прототипу інформаційної системи навчального призначення «Статистичні методи у соціологічних дослідженнях». «Перспективи та інновації науки», №5(5) 2021, с. 478-491

References:

1. Cil'ova auditorija, cil'ovij rinok, segmentacija - rozbiraemosja z ponjattjami [Target audience, target market, segmentation - we understand the concepts].*marketing-course.ru* Retrieved from <https://marketing-course.ru/target-audience/> [in Ukrainian].

2. Struktura storinki sajtu [The structure of the site page] *cccp-blog.com* Retrieved from <http://cccp-blog.com/sozdanie-saytov/struktura-stranicy-sajta> [in Ukrainian].

3. Vizual'na ierarhija sajtu [Visual hierarchy of the site] *tilda.education* Retrieved from <https://tilda.education/articles-visual-hierarchy> [in Ukrainian].

4. Shho take struktura sajtu i jak stvoriti [What is the structure of the site and how to create] *ru.weblium.com* Retrieved from <https://ru.weblium.com/blog/struktura-saita-cto-eto-kak-sozdat/> [in Ukrainian].

5. Elementi rozrobki veb-sajtiv [Elements of website development].*cmsmagazine.ru* Retrieved from <https://cmsmagazine.ru/journal/items-elements/> [in Ukrainian].

6. Prototipuvannja dlja menedzheriv [Prototyping for managers].*dou.ua* Retrieved from <https://dou.ua/lenta/articles/prototyping-for-managers/> [in Ukrainian].

7. Jak stvoriti prototip storinok dlja rozrobki sajtu [How to create a prototype of pages for site development]. *texterra.ru* Retrieved from <https://texterra.ru/blog/kak-sozdat-prototip-sayta-cto-by-on-rabotal-na-prodazhi.html> [in Ukrainian].

8. Walker, M., Takayama, L., & Landay, J. A. (2002). High-Fidelity or Low-Fidelity, Paper or Computer? Choosing Attributes when Testing Web Prototypes. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 661-665

9. Figma 3.0! Стили, прототипування і дизайн в масштабі. URL: <https://ux.pub/figma-3-0-stili-prototipirovanie-i-dizajn-v-masshtabe/>

10. Shho take figma: mozhlivosti ta principi roboti. [What is figma: opportunities and principles of work]*skillbox.ru* Retrieved from https://skillbox.ru/media/design/cto_takoe_figma/ [in Ukrainian].

11. Prototipuvannja v figma [Prototyping in figma]. *figma.info* Retrieved from <https://figma.info/blog/articles/2019-04-22-prototipirovanie-v-figma.html> [in Ukrainian].

12. Prototipuvannja v figma [Prototyping in figma].*vc.ru* Retrieved from <https://vc.ru/design/64379-prototipirovanie-v-figma> [in Ukrainian].

13. Bondareva, V. V. Vpliv kolirnogo rishennja i ui-dizajnu na konversii sajtu [The influence of color and ui-design on the conversion of the site].*elibrary.ru* Retrieved from [elibrary.ru https://elibrary.ru/download/elibrary_35006308_58130776.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35006308_58130776.pdf) [in Ukrainian].

14. Kasper systems [Casper Systems]. *www.kasper.by* Retrieved from: <https://www.kasper.by/blog/cto-takoe-ux-i-ui-dizain> [in Ukrainian].

15. Kuper, A. (2017). Interfejs. Osnovi proektirovanija vzaemodii [Interface. Fundamentals of interaction design]. S-Pb: Piter [in Ukrainian].

16. Brusencova, T. P. (2019). *Proektuvannja interfejsiv koristuvacha: posibnik dlja studentiv special'nosti 1-47 01 02 «Dizajn elektronnih i veb-vidan'» [Design of user interfaces: a guide for students majoring in 1-47 01 02 "Design of electronic and web publications"]*. Mins'k: BGTU [in Ukrainian].

17. Shevchenko, Ju.V. (2014). *Loktjushina. Efektivnist' veb-sajtiv vishhih navchal'nih zakladiv. Metodika ocinki konkurentospromozhnosti sajtu vuzu v Internet [Effectiveness of higher education websites. Methods for assessing the competitiveness of the university website on the Internet]*. М.: NNOU «МІПК» [in Ukrainian].
18. Mikulenko, K., Sherman, M., Gnedkova, O. (2021). Rozroblennja prototipu informacijnõi sistemi navchal'nogo pryznachennja «Statistichni metodi u sociologichnih doslidzhennjah» [Development of a prototype of an educational information system "Statistical methods in sociological research"]. *Perspektivi ta innovacii nauki - Prospects and innovations of science*, 5(5) 2021, 478-491 [in Ukrainian].

УДК 378.172

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-610-622](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-610-622)

Сахненко Анна Василівна доктор філософії (спеціальність 017 – Фізична культура і спорт), старший викладач, Сумський національний аграрний університет, вул. Г. Кондратьєва, 160, м. Суми, 40000, тел.: (0542) 62-78-16, <https://orcid.org/0000-0002-8084-3897>

Крот Галина Вікторівна старший викладач, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Римського-Корсакова, 5, м. Суми, 40007, тел.: (0542) 33-40-67, <https://orcid.org/0000-0002-9933-0362>

КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНО СПРЯМОВАНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ПОЗИЦІЙ СИСТЕМНОГО ТА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ

Анотація. В умовах реформування системи вищої освіти нашої країни все частіше постає питання відповідності організації фізичного виховання у закладах вищої освіти інтересам студентства і потребам професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних до саморозвитку і самовдосконалення, постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання, використання досягнень науково-технічного прогресу та успішної особистісної і професійної самореалізації.

Саме тому, наукові дослідження сучасних педагогів спрямовані на пошук та аналіз найоптимальніших шляхів покращення організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що будуть детермінувати його зорієнтованість на підготовку майбутніх фахівців до умов професійної діяльності. На думку авторів, у сфері фізичного виховання доцільно звернути увагу на дослідження основних підходів організації професійно орієнтованого фізичного виховання на засадах акмеології.

Основними підходами, з позицій яких здійснювалась розробка концепції обраного напрямку дослідження, було визначено системний і компетентнісний підходи. Розробку та обґрунтування концепції дослідження професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей на засадах акмеології з позицій системного та компетентнісного підходів було зумовлено розумінням поняття «концепція» як системи доказів певних положень, поглядів на те чи інше явище; способу розуміння, трактування тих чи інших явищ. Водночас, у сучасному науковому просторі термін «концепція» трактується як ідейний і змістовно-цілісний, аргументований і послідовний, завершений виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді.

У статті розглянуто ключові поняття компетентнісного та системного підходів і обґрунтовано доцільність їх реалізації у дослідженні та організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання у закладах вищої освіти нашої країни.

Ключові слова: акмеологія, професійно орієнтоване фізичне виховання, концепція, підхід, системний, компетентнісний, заклад вищої освіти.

Sakhnenko Anna Vasylivna Doctor of Philosophy (specialty 017 –Physical Culture and Sports), Senior Lecturer, Sumy National Agrarian University G. Kondratieva St., 160, , Sumy, 40000, tel.: (0542) 62-78-16, <https://orcid.org/0000-0002-8084-3897>

Krot Halyna Viktorivna Senior lecturer, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Rimsky-Korsakov St., 5, Sumy, 40007, tel.: (0542) 33-40-67, <https://orcid.org/0000-0002-9933-0362>

RESEARCH CONCEPT OF ACMEOLOGICALLY ORIENTED PROFESSIONALLY BASED PHYSICAL EDUCATION OF AGRICULTURAL SPECIALTIES STUDENTS FROM SYSTEMIC AND COMPETENCE APPROACH POSITION

Abstract. In the reforming context of the higher educational system of our country, the question of physical education compliance at higher educational institutions with the students' interests and the needs for professional training of qualified specialists capable of self-development and self-improvement, constant search for non-standard ways solving any production problem, technical progress and successful personal and professional self-realization.

That is why the research of modern teachers is aimed at finding and analyzing the best ways to improve the educational process organization at higher educational institutions, which will determine its focus on training future professionals to the professional activity conditions. According to the authors, in the physical education field it is advisable to pay attention to the main approaches study to the organization of professionally oriented physical education on the acmeology basis.

The main approaches from the chosen direction research concept developed was defined as systemic and competence approaches. The development and substantiation of the research concept of professionally oriented physical education of agricultural specialties students on the acmeology basis from the systematic and competency approaches standpoint was due to concept understanding as a system of certain positions evidence, views on a phenomenon; understanding way, interpreting certain phenomena. At the same time, in the modern scientific space, the term "concept" is interpreted as an ideological and content-integrated, reasoned and consistent, complete presentation of the original scientific theory or version in an expanded form.

The article considers the key competence and systems approaches concepts and substantiates their implementation feasibility in the study and organization of

acmeologically oriented professionally based physical education at higher educational institutions of our country.

Keywords: acmeology, professionally oriented physical education, concept, approach, system, competence, higher educational institution.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань фізичного виховання закладів вищої освіти нашої країни є формування всебічно розвиненої особистості фахівця, здатного до прояву творчості і креативності у професійній і побутовій діяльності, інноваційного пошуку шляхів самореалізації в умовах неперервних змін швидкоплинного інформаційного суспільства, збереження і підтримки гарного стану здоров'я і працездатності впродовж життя [1].

Формування, професійне становлення та розвиток особистості майбутнього фахівця, його самовдосконалення протягом життя, є важливим питанням, на вирішення якого спрямовані наукові дослідження у галузі акмеології. Саме тому, в умовах зростання конкурентності на сучасному ринку праці, професійно орієнтоване фізичне виховання майбутніх фахівців аграрної промисловості повинно здійснюватись на засадах акмеології, що зумовлює пріоритетну спрямованість навчального процесу на формування, розвиток та реалізацію професійно важливих якостей і потенціалу студентської молоді задля досягнення особистісного та професійного акме [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковим пошукам шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено наукові праці Г. П. Васяновича, С. М. Вдовича, Н. Я. Вовчатої, О. М. Галуса, З. В. Гіптерса, Ю. М. Бережного, В. Г. Кременя, Н. В. Кузьміної, Л. В. Козак. Особливості змісту підготовки майбутніх фахівців до умов професійної діяльності визначено у дослідженнях В. І. Андрєєва, А. М. Бойко, О. В. Вознюка, О. А. Дубасенюк, Л. Г. Кайдалової, Л. П. Сущенко. Однак, проблеми оптимізації професійно орієнтованого фізичного виховання здобувачів вищої освіти на засадах акмеології та визначення основних підходів концепції його дослідження залишаються поза увагою сучасних науковців.

Мета статті – розглянути особливості системного та компетентнісного підходів концепції дослідження акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Словник сучасної української мови трактує дефініцію «підхід» як «сукупність способів, прийомів розгляду чого небудь, впливу на що небудь, ставлення до чого небудь» [3, с. 969].

У науковій літературі науковий підхід визначають, як «методологічний напрям, що вказує досліднику основний вектор дослідження, вибір засобів та методів». Він зумовлює вибір стратегії дослідження, методологічної платформи, на якій ґрунтуються погляди науковця при вивченні того чи іншого питання [4].

На нашу думку, концепцію дослідження професійно орієнтованого фізичного виховання майбутніх аграріїв на акмеологічних засадах слід

розглядати, насамперед, з позицій системного та компетентнісного підходів.

Дослідники Н. Т. Тверезовська і В. В. Сидорко, вивчаючи особливості системного підходу, стверджують, що підхід – це «категорія, яка включає в себе поняття «стратегія» навчання та виступає основною системоутворюючою категорією, що визначає вибір і процесуальну закономірність компонентів системи навчання» [5, с. 158].

Визначення поняття «система» бере свій початок ще з античних часів. Розкриваючи сутність дефініції «система», Аристотель стверджував, що «ціле – більше суми його частин» [6, с. 50].

Гегель, застосовуючи системний підхід до вивчення дійсності, звертає увагу на ієрархічність побудови реальності. Він вважає, що існування системи визначається наявністю складових, між якими існує певна взаємодія. На думку Гегеля, у якості системи можна розглядати практично всі об'єкти реальності [7, с. 121].

Активне вивчення та розробка системного підходу розпочалися в середині ХХ століття і пов'язані із дослідженням і використанням на практиці складних багатокомпонентних систем. Започаткування та розвитку системний підхід набуває у працях науковців різних напрямів, а саме: загальної теорії систем, кібернетики філософії, фізіології та психології [8, с. 23-82; 9-15]. Зазначимо, що перші наукові дослідження з розробки поняття «система» були здійснені вченими саме у галузі природничих та математичних наук.

З середини ХХ століття розпочався активний етап розробки і обґрунтування методологічних аспектів дослідження складних об'єктів у соціології, філософії, педагогіці та психології. Вивчення та розробка системного підходу здійснювалися за двома напрямками – прикладним і загальнотеоретичним. За прикладним напрямом здійснювалися науково-теоретичні дослідження «систем» в конкретних науках (М. М. Амосов, Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, В. Кузьмін та ін.). Загальнотеоретичний (методологічний) напрям передбачав створення «загальної теорії систем» як методологічної основи наукових досліджень у різних галузях науки [16].

Основним поняттям у системному підході є «система». Однак, думки науковців щодо визначення даного поняття дещо відрізняються. Дослідники Ю. Бех і А. Слепцов визначають систему, як «сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками», якій властиві наступні ознаки [17]:

- цілісність (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем);
- зв'язність (наявність зв'язків між складовими, що дозволяють за допомогою переходів від однієї складової до іншої, з'єднувати декілька будь-яких складових системи);
- функція (наявність цілей, які не є простою сумою цілей складових, що належать системі).

С. Бір визначає систему, як «все, що складається з пов'язаних одна з одною частин» [18]. На думку Р. Беллмана, І. Гліксберга та О. Гросса система – це «комплекс взаємодіючих компонентів» [19]. Р. Акофф вважає, що система – «це

незлічена кількість взаємопов'язаних елементів. Не існує жодної сукупності елементів, не пов'язаної з іншою сукупністю» [20]. Узагальнюючим, на нашу думку, є визначення науковців Є. П. Істоміна та А. Г. Соколова, які вважають систему упорядкованою певним чином, невизначену кількість елементів, що взаємопов'язані між собою і створюють цілісну єдність [21].

На думку М. Прокоф'євої, «загальна теорія систем є концептуальним аналогом будь-якої науки та педагогіки зокрема». Враховуючи те, що ніяка модель не може створюватись безсистемно, дослідниця стверджує що моделювання та система нерозривно пов'язані між собою, а загальна теорія систем і системний підхід становлять методологічну основу будь-якого моделювання [22, с.316].

О. Н. Жаріков, В. І. Королевська, С. М. Хохлов виділяють наступні принципи, на яких ґрунтується системний підхід [23, с. 18]:

- єдності – одночасне дослідження системи як єдиного цілого і як сукупності складових;
- розвитку – урахування змінюваності системи, її можливості розвиватись і накопичувати інформацію, зважаючи на динаміку навколишнього середовища;
- глобальної мети – відповідальність за вибір глобальної мети. Оптимальний варіант для будь-якої підсистеми не є таким для усієї системи;
- функціональності – сумісний розгляд функцій та структури системи, при якому перевага надається функціям над структурою;
- децентралізації – поєднання децентралізації і централізації;
- ієрархії – урахування супідрядності і ранжування складових;
- невизначеності – урахування ймовірності настання події;
- організованості – ступінь виконання рішень і висновків.

Широкого використання системний підхід набуває у 70-80 роках минулого століття у працях дослідників-педагогів. З позицій системного підходу розглядаються особливості змісту, структури і функцій освітнього процесу в загальноосвітніх школах і закладах вищої освіти, відбувається осмислення цілісної побудови навчально-виховного процесу в ЗВО [24-26].

Вітчизняні і закордонні дослідники, розглядаючи фізичне виховання як підґрунтя освітнього процесу і професійного довголіття, стверджують, що на основі системного підходу можливо об'єднати численні галузі психології і «знайти спільну мову між педагогікою, психологією, фізичним вихованням та суміжними дисциплінами» [26-31].

Визначаючи основну ідею системного аналізу, дослідник А. Лігоцький наголошує на необхідності розгляду системи (моделі системи), як цілого, шукаючи нові підходи не в поділі та спрощенні, а в цілісності та взаємозв'язку. На його думку, об'єктом системного аналізу може бути [31, с. 13]:

- порівняння кількох систем, що виконують спільне завдання;
- дослідження змін системи у її розвитку;
- вивчення поведінки системи, «зануреної» у зовнішнє середовище.

Важливим результатом наукових досліджень у галузі педагогічної системології стало виокремлення педагогічних систем з кола соціальних і

визначення їх специфічних особливостей. Розглянемо більш детально поняття «педагогічна система».

За визначенням Н. В. Кузьміної, «педагогічна система» – це «сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних складових, підпорядкованих меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей» [32].

Дослідник С. А. Фаренік визначає наступні етапи реалізації системного підходу [33]:

- визначення проблеми дослідження;
- визначення призначення системи;
- визначення змінних і взаємозв'язків між ними;
- визначення функцій і структури системи;
- визначення зовнішнього середовища системи;
- генерування та визначення альтернативних потоків;
- визначення ресурсів, необхідних для реалізації можливих варіантів;
- визначення наявності ресурсів;
- визначення ефективності і вибір оптимального варіанту;
- впровадження обраного варіанту та корегування дій.

На кожному з етапів дослідження застосовуються різні методи і прийоми, вибір яких залежить від змісту завдання [34].

Дослідниця С. В. Коновець підкреслює, що «принцип системності передбачає з'ясування об'єктивності з погляду існуючого у світі всезагального взаємозв'язку усіх предметів і явищ, тобто системність, комплексність істинного знання про об'єкт дослідження виступає необхідним відображенням системних взаємозв'язків, існуючих у самій об'єктивній дійсності, різнобічним і багаторівневим аналізом досліджуваної педагогічної реальності» [35, с. 21]. Тому підсистеми, що є складовими системи, можна розглядати, як самостійні [36, с. 423].

Таким чином, можна стверджувати, що дослідження акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання з позицій системного підходу дозволяє здійснити адекватне визначення проблем та побудувати ефективну стратегію їх вирішення. Даний підхід спрямовує дослідження на розкриття цілісності об'єкту та механізмів, що забезпечують таку цілісність, на виявлення різних типів зв'язків складного об'єкту та зведення їх в єдину систему. Це дає можливість розглядати вказаний процес в єдності його структурних і функціональних компонентів:

- мета системи – формування акмеологічно спрямованої професійної фізичної готовності;
- управлінська підсистема, зокрема, викладач;
- підсистема, яка управляється, зокрема, студент;
- взаємодія й взаємини цих підсистем;
- зміст діяльності системи – зміст акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання;
- засоби, що забезпечують роботу системи – засоби професійно орієнтованого фізичного виховання, організаційні форми роботи, акмеологічні технології навчання та розвитку;

- методи роботи системи – методи формування акмеологічно спрямованої професійної фізичної готовності;
- продукт роботи системи – акмеологічно спрямована професійна фізична готовність студентів аграрних спеціальностей.

Одним із основних завдань системи освіти нашої країни є забезпечення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості і покращення якості освіти випускників закладів вищої освіти. У зв'язку з цим, підготовку майбутніх кваліфікованих фахівців до умов професійної діяльності доцільно розглядати з позицій компетентнісного підходу [37].

Дослідженням особливостей реалізації компетентнісного підходу у освітньому процесі закладів вищої освіти присвячено наукові праці О. А. Дубасенюк, В. В. Желанової, О. Плахотнік, О. Безносок, Л. Овсієнко, В. С. Біскула, Г. П. Шевченко, Н. І. Левун [38-45].

На думку О. І. Гулай, безумовною перевагою компетентнісного підходу є те, що такий підхід до навчального процесу дає можливість визначити його результативно-цільове спрямування [46]. Дослідниця І. Марчук визначає впровадження компетентнісного підходу в освітній процес основною умовою покращення якості освіти [47, с. 23].

Г. П. Шевченко вважає, що методологічні засади компетентнісного підходу у закладах вищої освіти зумовлені положенням про необхідність впровадження творчо-дієвого навчання, що сприяє засвоєнню знань, умінь, навичок, особистісному розвитку студентства та самовдосконаленню особистості. На її думку, компетентнісний підхід спрямований на всебічний розвиток студента не тільки в якості фахівця-професіонала у конкретній професійній діяльності, а і як особистості, що прагне до самовдосконалення, творчого розвитку і самореалізації [43; 45].

За твердженням Т. К. Андрющенко, впровадження компетентнісного підходу в освітній процес детермінує його практичну спрямованість, що характеризується особистісним та діяльнісним аспектами. Такий підхід зобов'язує відводити основну роль не засвоєнню студентами документально визначених знань, умінь і навичок, а формуванню й розвитку у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та суб'єктний досвід у різних життєвих ситуаціях [48, с. 124; 49].

Зважаючи на думку науковців, метою та результатом реалізації компетентнісного підходу у освітньому процесі вищої школи можна визначити не тільки обізнаність і володіння вміннями і навичками, а й здатність вирішувати проблемні ситуації у професійній діяльності і особистісних стосунках.

Аналізуючи підходи до вивчення навчально-виховної та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів закладів вищої освіти, Г. П. Грибан стверджує, що компетентнісний підхід об'єднує провідні ідеї і принципи реалізації наступних підходів [50, с. 96]:

- діяльнісного і особистісно-діяльнісного, «оскільки фізкультурно-оздоровча компетентність безпосередньо виявляється в навчальній і

позанавчальній діяльності з фізичного виховання і пов'язана з виявом, прийняттям і вирішенням багатьох проблем і завдань» [50, с. 96];

- особистісно-орієнтованого, що «зумовлено його спрямованістю на фізкультурно-оздоровчі потреби і можливості, цілі й цінності, становлення фізичних, естетичних і духовних рис особистості» [50, с. 96];

- акмеологічного, який є необхідною передумовою і готовністю, що визначає прагнення особистості до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності [50, с. 96];

- андрогогічного, що базується на стимулюванні студента до самостійного засвоєння знань, умінь і навиків, залучення до здорового способу життя, планування і корекції власної фізкультурно-оздоровчої діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійної діяльності [50, с. 96].

У системі фізичного виховання вищої школи компетентнісний підхід реалізується саме в освітньому процесі з професійно орієнтованого фізичного виховання. На думку О. А. Чернявської, важливого значення набуває розробка та впровадження нових підходів до формування професійно орієнтованої компетенції в процесі фізичного виховання. При цьому, необхідною умовою освітнього процесу авторка вважає поєднання всіх форм організації фізичного виховання у закладі освіти [51, с. 142].

Висновки. Дослідження організації професійно орієнтованого фізичного виховання на засадах акмеології з позицій системного підходу вимагає осмислення не тільки сутності цього процесу, а й його структурно-змістових сторін у логічному, психологічному і професійно-змістовному аспектах. Цей підхід дозволяє розглядати процес формування акмеологічно спрямованої професійної фізичної готовності студентів аграрних спеціальностей як цілісну динамічну систему, визначити особливості її компонентів, категорій, дослідити характер і механізми зв'язків між ними й на цій основі вибудувати модель організації професійно орієнтованого фізичного виховання на засадах акмеології.

Використання компетентнісного підходу в освітньому процесі зумовлює його практичну зорієнтованість, що характеризується особистісним та діяльнісним аспектами. За таких умов основна роль належить не засвоєнню студентами документально визначених знань, умінь і навичок, а формуванню й розвитку у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та суб'єктний досвід у різних життєвих, у тому числі і професійних, ситуаціях. Таким чином, метою та результатом реалізації компетентнісного підходу у освітньому процесі вищої школи можемо визначити не лише обізнаність і володіння вміннями і навичками, а й здатність вирішувати проблемні ситуації у професійній діяльності і особистісних стосунках.

Література:

1. Сахненко А. В. Акмеологічні засади організації професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей: дисс. ... докт. філософії: 017. Суми, 2020. 271 с.
2. Сахненко А. В. Системний підхід до дослідження формування акмеологічно-спрямованої професійної фізичної готовності студентів аграрних спеціальностей. *Paradigmatic view on the concept of world science*. (Toronto, august 21, 2020) С. 81–83.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред.. В .Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ Перун, 2005.

4. *Introduction to research and research methods*. Режим доступу: <http://www.brad.ac.uk/management/media/management/els/Introduction-to-Research-and-Research-Methods.pdf> (дата звернення: 26.04.2020)

5. Сидорко В. В., Тверезовська Н. Т. Системний підхід як методологія реалізації між предметних зв'язків у навчальному процесі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 1 (38). С. 157–161.

6. Андрущенко И. В., Вусатюк О. А., Линецкий С. В. Философский словарь. Киев: А.С.К., 2006.

7. Овсянников М. Ф. Гегель (Мыслители прошлого). М.: Мысль, 1971.

8. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор. Сборник переводов: Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.

9. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. М.: Наука, 1983.

10. Гиг Дж. Прикладная общая теория систем. М.: Мир, 1981.

11. Моисеев Н. Н. Математические задачи системного анализа. М.: Наука, 1981.

12. Садовский И. Н., Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1968.

13. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 31–45.

14. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978.

15. Эшби У. Росс. Общая теория систем как новая дисциплина. *Исследования по общей теории систем*. М.: Прогресс, 1969. С. 125–142.

16. Ковальчук В. А. Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. (Київ, 21 листопада 2013 р.) Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. С. 32–38.

17. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012.

18. Бир С. Кибернетика и менеджмент. М.: «УРСС», 2006.

19. Беллман Р., Гликсберг И., Гросс О. Математическое моделирование. Процессы в сложных экономических и экологических системах. М.: ИИЛ, 1962.

20. Акофф Р. Акофф о менеджменте. СПб.: Питер, 2002.

21. Истомин Е. П., Соколов А. Г. Теория организаций: системный подход. СПб.: ООО «Андреевский издательский дом», 2009.

22. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 315–322.

23. Жариков О. Н., Королевская В. И., Хохлов С. Н. Системный подход к управлению. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

24. Арсеньев А. М., Королев Ф. Ф. Методологические проблемы социалистической педагогики. *Проблемы социалистической педагогики*. М.: Педагогика, 1970. С. 10–40.

25. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. М.: Знание, 1978.

26. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов. М.: Высш. шк., 1985.

27. Друзь Ю. Позитивна мотивація як умова успішності навчально-ігрової діяльності студентів. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 56–57.

28. Зуев К. Е., Блохин В. И., Морозов В. А. Формирование личности инженера в вузе. К.: Издательство Киевского гос. университета им. Т. Шевченко, 1982.

29. Кокун О. Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля*. 2002. № 5. С. 47–50.

30. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава. М.: Воздушный транспорт, 1990.
31. Лігоцький А. О. Проектування освітніх систем. К.: Техніка, 1994.
32. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб: Политехника, 2002.
33. Фаренік С. А. Логіка і методологія наукового дослідження. К.: Видавництво УАДУ, 2000.
34. Фаренік С. А. Управління соціальними процесами: побудова та реалізація соціальних моделей. К.: Видавництво УАДУ, 2003.
35. Коновець С. В. Системний підхід до професійно-педагогічної діяльності вчителя як до творчого процесу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16, Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. № 19 (29). С. 21–24.
36. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські береги, 2011.
37. Чернігівська С. А. Методологічні та теоретичні основи навчання студентів інженерних спеціальностей у ході формування компетентностей з фізичного виховання. *Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту*. 2015. № 129. С. 279–283.
38. Біскул В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. *Sociology*. 2016. № 5 (133). С. 61–67.
39. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.
40. Желанова В. В. Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 19 (3). С. 247–260. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19\(3\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19(3)_32).
41. Желанова В. В. Культуротворчі аспекти професійної компетентності майбутнього педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7 (2). С. 48–55. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7\(2\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7(2)_9).
42. Левун Н. І. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Проблемы современного педагогического образования*. 2014. № 43 (1). С. 99–104.
43. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 82–87.
44. Плахотнік О., Безносок О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. № 121 (2). С. 200–205. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(2\)_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(2)_49).
45. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.
46. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. № 2. С. 41–51.
47. Марчук І. Компетентнісно зорієнтовані технології розвитку особистості в контексті нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 22–26.
48. Андрющенко Т. К. Формування здоров'язберезувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 7. С. 123–127.
49. Хольченкова Н. М. Формування здоров'язберезувальної компетентності як сучасна науково-педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2017. № 147 С. 138–141. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147\(2\)_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147(2)_35).

50. Грибан Г. П. Технологія формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у студентів аграріїв. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 94–104. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_1_16.

51. Чернявська О. А. Проблема реалізації компетентнісного підходу у процесі фізичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2012. № 5. С. 140–142.

References:

1. Sahnenko A. V. Akmeologichni zasady organizacii profesijno orijentovanogo fizichnogo vihovannja studentiv agrarnih special'nostej: diss. ... dokt. filosofii: 017. Sumi, 2020. 271 s.
2. Sahnenko A. V. Sistemnij pidhid do doslidzhennja formuvannja akmeologichno-sprjamovanoj profesijnoj fizichnoj gotovnosti studentiv agrarnih special'nostej. Paradigmatic view on the concept of world science. (Toronto, august 21, 2020) S. 81–83.
3. Velikij tlumachnij slovník suchasnoj ukrains'koj movi / gol. red.. V .T. Busel. K., Irpin': VTF Perun, 2005.
4. Introduction to research and research methods. Rezhim dostupu: <http://www.brad.ac.uk/management/media/management/els/Introduction-to-Research-and-Research-Methods.pdf> (data zvernennja: 26.04.2020)
5. Sidorko V. V., Tverezovs'ka N. T. Sistemnij pidhid jak metodologija realizacii mizh predmetnih zv'jazviv u navchal'nomu procesi. *Visnik Nacional'nogo universitetu oboroni Ukraïni*. 2014. № 1 (38). S. 157–161.
6. Andrushhenko I. V., Vusatjuk O. A., Lineckij S. V. *Filosofskij slovar'*. Kiev: A.S.K., 2006.
7. Ovsjannikov M. F. *Gegel' (Mysliteli proshlogo)*. M.: Mysl', 1971.
8. Bertalanfi L. fon. *Obshhaja teorija sistem: kriticheskij obzor*. Sbornik perevodov: Issledovanija po obshhej teorii sistem. M.: Progress, 1969.
9. Viner N. *Kibernetika, ili Upravlenie i svjaz' v zhivotnom i mashine*. M.: Nauka, 1983.
10. Gig Dzh. *Prikladnaja obshhaja teorija sistem*. M.: Mir, 1981.
11. Moiseev N. N. *Matematicheskie zadachi sistemnogo analiza*. M.: Nauka, 1981.
12. Sadovskij I. N., Blauberger I. V., Judin Je. G. *Sistemnyj podhod: predposylki, problemy, trudnosti*. M., 1968.
13. Lomov B. F. *O sistemnom podhode v psihologii. Voprosy psihologii*. 1975. № 2. S. 31–45.
14. Anohin P. K. *Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy*. M.: Nauka, 1978.
15. Jeshbi U. Ross. *Obshhaja teorija sistem kak novaja disciplina. Issledovanija po obshhej teorii sistem*. M.: Progress, 1969. S. 125–142.
16. Koval'chuk V. A. Stanovlennja sistemnogo pidhodu doslidzhennja pedagogichnih ob'ektiv ta javishh. Doslidnic'kij komponent u dijal'nosti zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv ta pozashkil'nih zakladiv osviti: retrospektiva i perspektiva: materiali Vseukraïns'koj naukovopraktichnoj konferencii. (Kiïv, 21 listopada 2013 r.) Kiïv: Institut obdarovanoj ditini, 2013. S. 32–38.
17. Beh Ju. V., Slepcev A. I. *Filosofski problemi suchasnogo upravlinnja skladnimi sistemami: ideï, principy i modeli*. K.: Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012.
18. Bir S. *Kibernetika i menedzhment*. M.: «URSS», 2006.
19. Bellman R., Gliksberg I., Gross O. *Matematicheskoe modelirovanie. Processy v slozhnyh jekonomicheskijh i jekologicheskijh sistemah*. M.: IIL, 1962.
20. Akoff R. *Akoff o menedzhmente*. SPb.: Piter, 2002.
21. Istomin E. P., Sokolov A. G. *Teorija organizacij: sistemnyj podhod*. SPb.: ООО «Andreevskij izdatel'skij dom», 2009.
22. Prokof'eva M. Sistemnij pidhid u pidgotovci majbutn'ogo pedagoga do realizacii diferencijovanogo navchannja. *Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelja*. 2011. № 4. S. 315–322.
23. Zharikov O. N., Korolevskaja V. I., Hohlov S. N. *Sistemnyj podhod k upravleniju*. M.: JuNITI-DANA, 2001.

24. Arsen'ev A. M., Korolev F. F. Metodologicheskie problemy socialisticheskoy pedagogiki. Problemy socialisticheskoy pedagogiki. M.: Pedagogika, 1970. S. 10–40.
25. Il'ina T. A. Strukturno-sistemnyj podhod k organizacii obuchenija. M.: Znanie, 1978.
26. Raevskij R. T. Professional'no-prikladnaja fizicheskaja podgotovka studentov tehniceskikh vuzov. M.: Vyssh. shk., 1985.
27. Druz' Ju. Pozitivna motivacija jak umova uspishnosti navchal'no-igrovoi dijal'nosti studentiv. Ridna shkola. 2000. № 7. S. 56–57.
28. Zuev K. E., Blohin V. I., Morozov V. A. Formirovanie lichnosti inzhenera v vuze. K.: Izdatel'stvo Kievskogo gos. universiteta im. T. Shevchenko, 1982.
29. Kokun O. Fizichna kul'tura i sport jak faktor pidvishhennja adaptacijnih mozhливостей studentiv. Visnik Tehnologichnogo universitetu Podillja. 2002. № 5. S. 47–50.
30. Makarov R. N. Osnovy formirovanija professional'noj nadezhnosti letnogo sostava. M.: Vozdushnyj transport, 1990.
31. Ligoc'kij A. O. Proektuvannja osvitnih sistem. K.: Tehnika, 1994.
32. Kuz'mina N. V. Predmet akmeologii. SPb: Politehnika, 2002.
33. Farenik S. A. Logika i metodologija naukovoogo doslidzhennja. K.: Vidavnictvo UADU, 2000.
34. Farenik S. A. Upravlinnja social'nimi procesami: pobudova ta realizacija social'nih modelej. K.: Vidavnictvo UADU, 2003.
35. Konovec' S. V. Sistemnij pidhid do profesijno-pedagogichnoi dijal'nosti vchitelja jak do tvorchogo procesu. Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 16, Tvorchaja osobistist' uchitelja: problemi teorii i praktiki. 2013. № 19 (29). S. 21–24.
36. Goncharenko S. U. Ukraïns'kij pedagogichnij enciklopedichnij slovník. Rivne: Volins'ki beregi, 2011.
37. Chernigivs'ka S. A. Metodologichni ta teoretichni osnovi navchannja studentiv inzhenernih special'nostej u hodi formuvannja kompetentnostej z fizichnogo vihovannja. Pedagogichni aspekti profesijnoi pidgotovki majbutn'ogo fahivcja z fizichnogo vihovannja ta sportu. 2015. № 129. S. 279–283.
38. Biskul V. S. Principi ta tehnologiji kompetentnisnogo pidhodu do formuvannja profesijnoi kar'ernoï students'koï molodi. Sociology. 2016. № 5 (133). S. 61–67.
39. Dubasenjuk O. A. Profesijna pedagogichna osvita: kompetentnisnij pidhid. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2011.
40. Zhelanova V. V. Refleksivna skladova profesijnoi kompetentnosti jak rezul'tativno-cil'ova osnova kontekstnogo navchannja majbutn'ogo vchitelja pochatkovih klasiv u VNZ. Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauki. 2012. № 19 (3). S. 247–260. Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19\(3\)__32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19(3)__32).
41. Zhelanova V. V. Kul'turotvorchi aspekti profesijnoi kompetentnosti majbutn'ogo pedagoga. Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauki. 2017. № 7 (2). S. 48–55. Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7\(2\)__9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7(2)__9).
42. Levun N. I. Kompetentnisnij pidhid u pidgotovci majbutnih pedagogiv jak prioritet modernizacii vishhoï osviti Ukraïni. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2014. № 43 (1). S. 99–104.
43. Ovsienko L. Kompetentnisnij pidhid do navchannja: teoretichnij analiz. Pedagogichnij proces: teorija i praktika. Serija: Pedagogika. 2017. № 2. S. 82–87.
44. Plahotnik O., Beznosjuk O. Kompetentnisnij pidhid u VNZ: problemi ta perspektivi. Naukovi zapiski Kirovograds'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodimira Vinnichenka. Ser.: Pedagogichni nauki. 2013. № 121 (2). S. 200–205. Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(2\)__49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(2)__49)
45. Shevchenko G. P. Konceptual'na sutnist' kompetentnisnogo pidhodu: evropejs'kij vimir. Realizacija evropejs'kogo dosvidu kompetentnisnogo pidhodu u vishhij shkoli Ukraïni. K.: Pedagogichna dumka, 2009. S. 121–130.

46. Gulaj O. I. Kompetentnisnij pidhid jak osnova novoï paradigmi osviti. Visnik Nacional'noï akademii Derzhavnoï prikordonnoï sluzhbi Ukraïni. 2009. № 2. S. 41–51.
47. Marchuk I. Kompetentnisno zorientovani tehnologii rozvitku osobistosti v konteksti novoï ukraïns'koï shkoli. Nova pedagogichna dumka. 2016. № 4. S. 22–26.
48. Andrjushhenko T. K. Formuvannja zdorov'jazzberezhual'noï kompetentnosti jak social'no-pedagogichna problema. Naukovij visnik Volins'kogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukraïнки. 2012. № 7. S. 123–127.
49. Hol'chenkova N. M. Formuvannja zdorov'jazzberezhual'noï kompetentnosti jak suchasna naukovo-pedagogichna problema. Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Pedagogichni nauki. Fizichne vihovannja ta sport. 2017. № 147 S. 138–141. Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147\(2\)__35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2017_147(2)__35)
50. Griban G. P. Tehnologija formuvannja fizkul'turno-ozdorovchih kompetentnostej u studentiv agrariïv. Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. Pedagogichni nauki. 2013. № 1. S. 94–104. Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_1_16.
51. Chernjavs'ka O. A. Problema realizacii kompetentnissnogo pidhodu u procesi fizichnogo vihovannja uchniv profesijno-tehnicnih navchal'nih zakladiv. Slobozhans'kij naukovo-sportivnij visnik. 2012. № 5. S. 140–142.

УДК 378 (477)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-623-633](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-623-633)

Світлична Алла Василівна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри підприємництва і права, Полтавський державний аграрний університет, вул. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел.: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0003-3674-5787>

Дядик Тетяна Василівна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри маркетингу, Полтавський державний аграрний університет, вул. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел.: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0002-8422-3775>

Загребельна Ірина Леонідівна кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та міжнародних економічних відносин, Полтавський державний аграрний університет, вул. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел.: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0002-8316-1656>

ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. Конкурентоспроможність держави на світовому ринку та її економічний розвиток прямопропорційно залежать від якості вищої освіти. Оскільки вона є досить суттєвим та стійким сектором економіки, що має перспективи зростання. На сьогодні існує чимало суперечливих думок щодо стану та основних тенденцій розвитку освіти в Україні, у своєму дослідженні ми спробували виділити, на наш погляд, ключові.

До основних проблем системи вищої освіти в Україні варто віднести наступні: деградація окремих закладів вищої освіти (набуваючи масовості, вища освіта починає втрачати якість і престижність); прояви академічної недоброчесності, зокрема, досить гостро стоїть проблема плагіату у наукових роботах; слабка взаємодія та довіра між учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами; стрімкий відтік випускників вітчизняних шкіл за кордон; помітний розрив між знаннями, набутими під час навчання у закладі вищої освіти, та можливістю їх використання на практиці, окрім того, доволі часто рівень фахової підготовки випускників не відповідає запитам роботодавців; нераціональна структура підготовки фахівців з чітко вираженим викривленням у бік економічних, управлінських та правничих спеціальностей, при цьому технічні та технологічні спеціальності, втративши попит серед абітурієнтів, в останні роки суттєво скоротили контингент студентів; ускладнення практичної підготовки здобувачів вищої освіти та цільової підготовки фахівців на замовлення роботодавців.

В числі позитивних досягнень вищої освіти в Україні, на наш погляд, такі: розширення автономії закладів вищої освіти, зокрема, у питаннях організації

освітнього процесу, фінансів; ліквідація відомчого розпорошення закладів вищої освіти; впровадження студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу; розширення можливостей студентів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії; із початком роботи Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти почалося формування якісно нової культури вищої освіти та прозорої процедури акредитації освітніх програм; залучення роботодавців та практиків до організації освітнього процесу; інтернаціоналізація діяльності закладів вищої освіти в організації навчання, викладання та наукових досліджень; реформування аспірантури та підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за європейськими стандартами.

Ключові слова. освіта, вища освіта, тенденції розвитку вищої освіти, заклад вищої освіти

Svitlychna Alla PhD in Economics, Associate Professor, Assistant professor of the Department of entrepreneurship and law, Poltava State Agrarian University, Skovorody St., 1/3, Poltava, 36003, tel: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0003-3674-5787>

Diadyk Tetiana PhD in Economics, Associate Professor, Assistant professor of the Department of Marketing, Poltava State Agrarian University, Skovorody St., 1/3, Poltava, 36003, tel: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0002-8422-3775>

Zahrebelna Iryna PhD in Economics, Assistant professor of the Department of Economics and International Economic Relations, Poltava State Agrarian University, Skovorody St., 1/3, Poltava, 36003, tel: (095) 828-85-57, <https://orcid.org/0000-0002-8316-1656>

HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES

Abstract. The competitiveness of a state in the global market and its economic development are directly contingent on the quality of higher education, considering that it is quite a significant and sustainable sector of the economy with growth prospects. Nowadays there are many controversial opinions concerning the current state of Ukrainian education and the main tendencies of its development. In our study we tried to identify those which seem to be the key ones from our point of view.

The major issues of Ukrainian system of higher education include the following: degradation of individual higher-educational institutions (while scaling up, higher education begins to decline in quality and lose prestige); manifestations of academic dishonesty, in particular, the problem of plagiarism in scientific publications which is quite acute; lack of interaction and trust between the participants of educational process and stakeholders; rapid outflow of graduates of domestic schools abroad; significant discrepancies between the knowledge acquired while studying in higher-

educational institution and the possibility of its practical application, in addition, the professional qualification of graduates quite often does not meet the requirements of employers; unbalanced structure of professional training, with a clear prevalence of economic, managerial and legal specializations, while technical and technological specializations, facing the decline in demand among applicants, have significantly reduced the number of students in recent years; increased complexity of the process of practical training of higher education seekers and of the targeted training of specialists commissioned by employers.

In our opinion, the successful accomplishments of Ukrainian system of higher education include the following: expansion of the autonomy of higher-educational institutions, in particular, in matters concerning the organization of educational process and financing; elimination of departmental dispersion of higher-educational institutions; introduction of a student-centered approach to the organization of educational process; empowerment of students to form individual educational trajectory; establishment of the National Agency for Higher Education Quality Assurance which brought about the development of a qualitatively new culture of higher education and a transparent procedure for accreditation of educational programs; engagement of employers and practitioners in the organization of educational process; internationalization of the activities of higher-educational institutions aimed at managing learning, teaching and research processes; reformation of the system of postgraduate studies and training the seekers of third (educational and research) level of higher education in accordance with European standards.

Keywords: Education, higher education, tendencies of the development of higher education, higher-educational institution.

Постановка проблеми. Зростання вартості та якості людського капіталу, економічний розвиток держави та її конкурентоспроможність на світовому ринку навіряму залежать від якості вищої освіти. Оскільки, вона є досить суттєвим та стійким сектором економіки, що має перспективи зростання. На сьогодні існує чимало суперечливих думок щодо стану та основних тенденцій розвитку освіти в Україні. Через масову доступність (близько 85% випускників українських шкіл відразу після закінчення школи вступають до закладів вищої освіти [1]) вища освіта в державі втрачає свою престижність. За даними дослідження 2013 року серед країн ОЕСР (Організація міжнародного співробітництва та розвитку об'єднує 34 країни світу, більшість з яких є країнами з високим доходом громадян та високим індексом розвитку людського потенціалу), до першої десятки країн світу з найвищою часткою осіб, що мають вищу освіту, належать Канада (51 %), Ізраїль (46 %), Японія (45 %), США (42 %), Нова Зеландія (41 %), Південна Корея (40 %), Великобританія (38 %), Фінляндія (38 %), Австралія (38 %), Ірландія (37 %) [2]. Останнім часом чимало випускників шкіл ставлять під сумнів необхідність здобуття вищої освіти. Проте не варто нехтувати тим фактом, що вища освіта передусім розвиває розумові здібності, розширює кругозір, вчить самоорганізованості та

дисципліні, дозволяє набуті професійних знань, вмінь і навичок, допомагає у побудові кар'єри (бо доволі часто наявність диплому про вищу освіту є вирішальною при прийнятті на роботу). Тому особливої актуальності набуває необхідність з'ясування проблемних місць в її організації та розбудова позитивних практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню основних тенденцій, що склались у вітчизняній освітній діяльності присвячена публікація Світличної А.В., Воронько-Невідничої Т.В., Хурдей В.Д. [3]. Взаємодію стейкхолдерів з закладами вищої освіти, визначенню їх впливу на ефективність оптимізації та вдосконалення освітнього процесу в своїй публікації досліджували Гевко І.В. та Борисова В.В. [4]. Серед останніх актуальних досліджень праця Українського інституту майбутнього «Майбутнє університетів. Частина 1. Еволюція університетів: на порозі невідомого майбутнього», серед основних тез якої є твердження: «щоб побудувати в Україні систему вищої освіти нового покоління потрібно передусім зрозуміти закономірності еволюції університету і у деталях розглянути його базові елементи [5, с.11]». При цьому не варто забувати, що, за твердженням Інни Совсун, завданням університету є «збереження, передача та розширення знань і певного інтелектуального досвіду. Таке формулювання не нав'язує жодної конкретної форми, натомість вказує на головну причину існування університету, пояснює потребу в університеті для окремих людей та спільнот [5, с. 15]».

Проте, динамічні зміни в суспільстві, пандемія COVID-19 стали новим викликом для освітньої системи в Україні та зумовлюють необхідність освоєння сучасних методик викладання й організації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій.

Мета статті – дослідження основних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні, виділенні здобутків та викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Роки існування незалежної України ознаменувалися суттєвими перетвореннями системи вищої освіти, починаючи від організації освітнього процесу та змісту Стандартів вищої освіти і освітніх програм, закінчуючи підходами у взаємодії викладач – студент – роботодавець. Вітчизняна освіта, поступово наближаючись до міжнародних стандартів та адаптуючись до сучасних потреб суспільства, зазнала суттєвих перетворень. Важливим кроком на цьому шляху стало приєднання України до Болонської системи освіти.

Реформуючи та розбудовуючи систему вищої освіти в державі не варто забувати, що еволюція університетської освіти має свої закономірності. По завершенню Другої світової війни (60-70-ті роки минулого століття) з'являється і не втрачає своєї актуальності й по сьогодні теорія трьох етапів розвитку університетів Мартіна Троу (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи трансформації вищої освіти

Характеристики	Елітна вища освіта (рівень селекції студентів з їх вікової групи нижчий 15%)	Масова вища освіта (рівень селекції студентів з їх вікової групи вище 15%, але нижче 50%)	Універсальна вища освіта (рівень селекції студентів з їх вікової групи вище 50%)
Освіта як	привілей	право	обов'язок
Мета освіти	підготування панівної еліти	підготування професіоналів для економіки	адаптація населення до соціальних і технологічних змін
Головна модель університету	дослідницький університет	комбінований університет	навчальний університет
Селективність	висока	середня	низька
Вартість навчання	максимально висока	помірна	відсутня/помірна
Академічна якість	висока	середня	середня
Тип досліджень	фундаментальні (закони природи), напрацювання знань у дисциплінарному контексті; обмежена кількість досліджень	прикладні (практичні проблеми сучасного світу), напрацювання знань у широкому соціальному й економічному контексті, широке коло мультидисциплінарних досліджень	базові дослідження в контексті засторонків; складні проблеми, немає обмежень, участь неакадемічних дослідників
Очікувані інновації	наукові	технологічні	наукові, технологічні, соціальні
Підзвітність	академічна спільнота	працедавці, «замовники продукту»	стейкхолдери, спільнота в цілому

Джерело: Крікунов М. Еволюція місії університетів. *Майбутнє університетів*. URL: <https://uifuture.org/publications/majbutnye-universitetiv/>

Отже, ми можемо стверджувати, спираючись на табл. 1, що на сьогодні в Україні спостерігається криза елітної вищої освіти та відбувається перехід до універсальної вищої освіти з низьким рівнем селекції студентів (вище 50% їх вікової групи).

За твердженням експертів незалежного аналітичного центру «Український інститут майбутнього», система вищої освіти в Україні може бути схарактеризована як масова вища освіта без явно виділених лідерів якості за категоріями досліджень, зі слабкою інтернаціоналізацією та майже цілковитим браком дієвого зв'язку з ринком праці та високотехнологічним бізнесом [5].

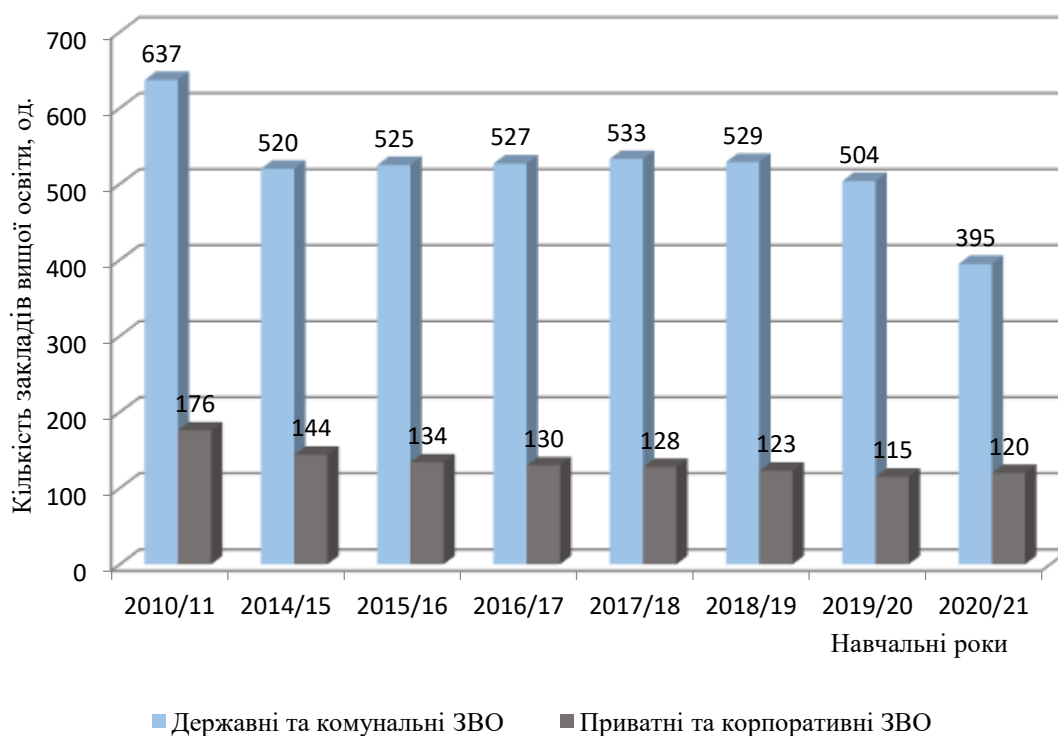


Рис. 1. Динаміка кількості закладів вищої освіти в Україні за формами власності

Джерело: побудовано за даними Державної служби статистики України [7]

Отже, ми можемо констатувати, що за останнє десятиліття кількість закладів вищої освіти в Україні скоротилась більше ніж на третину – на 298 одиниць, або 36,7%, при цьому темпи скорочення приватних і корпоративних вишів (31,8%)

виявилися децю нижчими ніж державних (38,0 %).

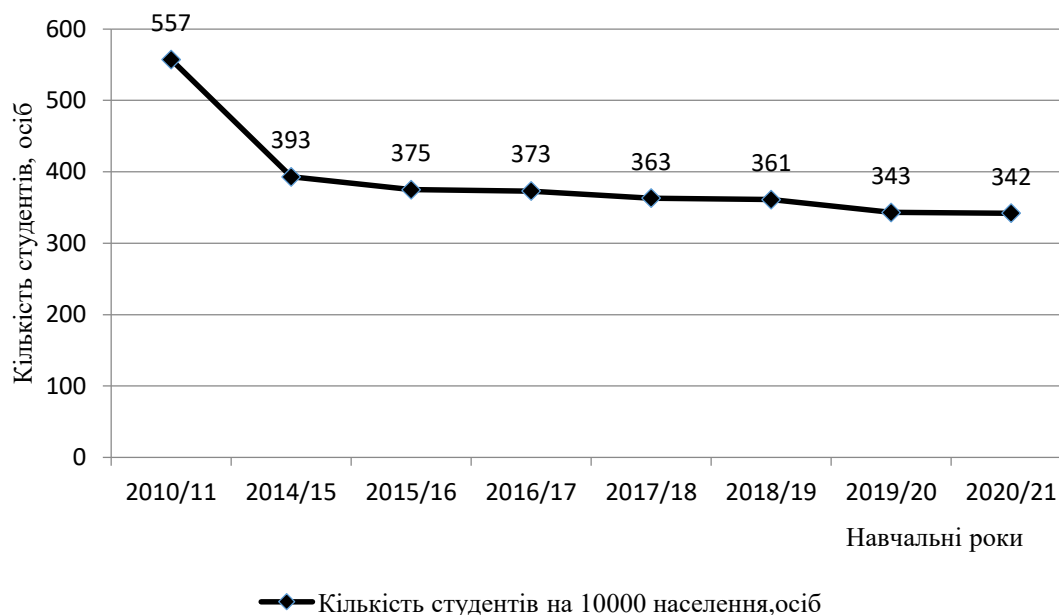


Рис. 2. Динаміка кількості студентів в Україні з розрахунку на 10000 осіб населення

Джерело: побудовано за даними Державної служби статистики України [7]

Серед основних причин цього, безумовно, є зменшення кількості студентів на 10000 населення, яке за досліджуваний період склало 38,6%. Водночас хочемо звернути вашу увагу, що останні п'ять років ситуація залишається порівняно стабільною (рис. 2).

До цього варто також зауважити, що, згідно з даними Державної служби статистики України, в спадок від Радянського Союзу в 1990-1991 навчальному році Україні дісталось всього 149 закладів вищої освіти, в яких навчалось 881 300 студентів. А на початок 2021-2022 навчального року в Україні налічувалось 1 141 889 здобувачів вищої освіти ступенів «молодший бакалавр», «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр».

Регіональний розподіл здобувачів є таким: майже чверть студентів навчається у м. Києві (23,7 %) та регіонах, міста-центри яких є університетськими хабами.

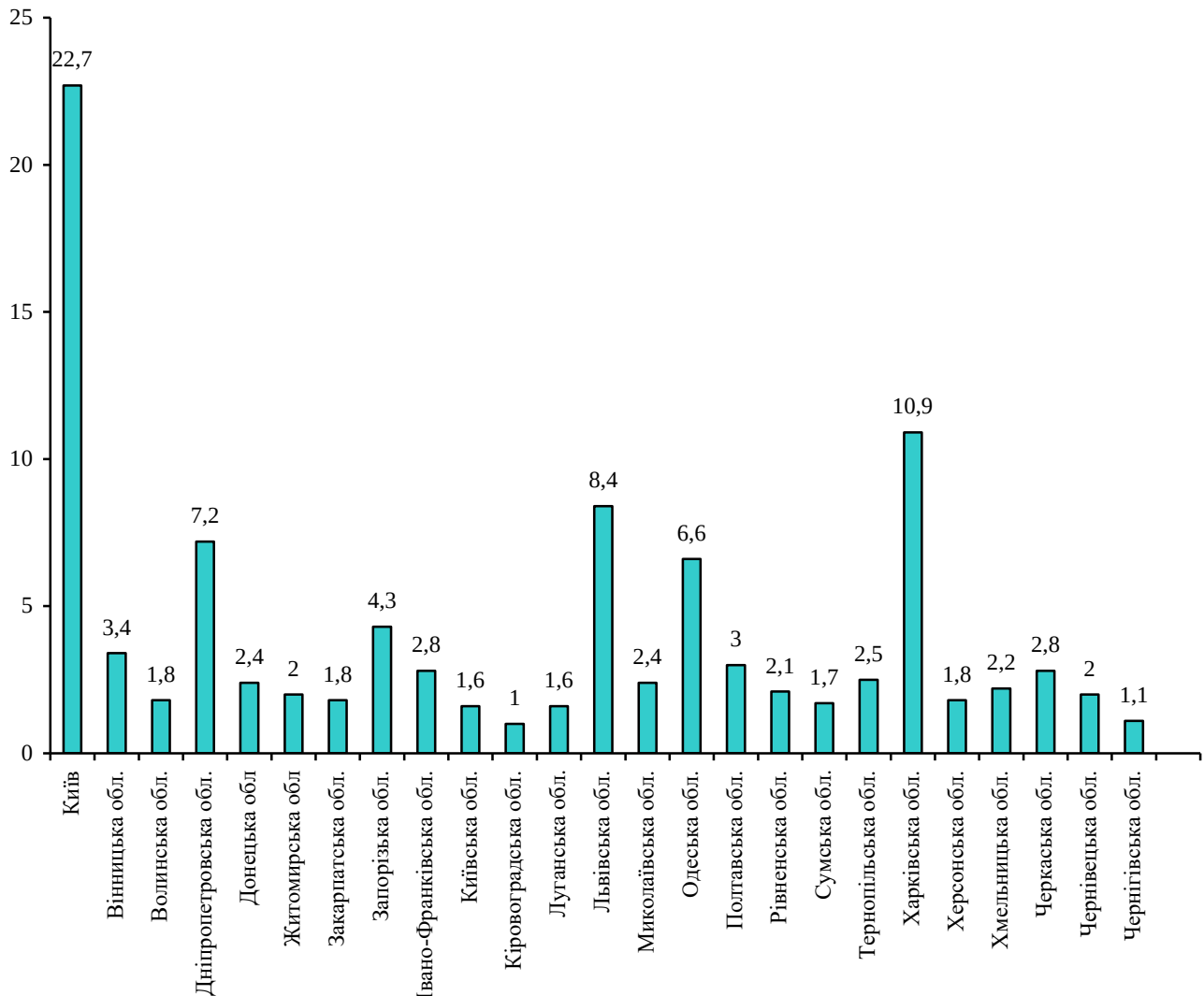


Рис. 3. Регіональний розподіл здобувачів вищої освіти за місцем навчання в 2020-2021 навчальному році, %

Джерело: побудовано за даними Державної служби статистики України [7]

Так у рейтингу закладів вищої освіти за кількістю поданих заяв вступників (на базі ПЗСО) в 2021 році традиційно перше місце посідає Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 54 тис. 387 заяв, 10-те місце – Київський університет імені Бориса Грінченка – 18 тис. 361 подана заява. До рейтингу університетів за наданими рекомендаціями на бюджет увійшли Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (4 тис. 111 рекомендацій), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (3 тис. 250 рекомендацій) та Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (1 тис. 30 рекомендацій) [8].

У 2020 році на навчання було прийнято уперше 277 057 осіб. Пріоритетними для навчання є заклади, засновані на державній формі власності, їм надало перевагу 84,7% першокурсників.

Узагальнення думок колег та експертів, власні спостереження дозволяють серед основних проблем системи вищої освіти в Україні виділити наступні:

- деградація окремих закладів вищої освіти, набуваючи масовості (для навчання за контрактом у багатьох закладах вищої освіти достатньо просто подолати пороговий півень ЗНО) вища освіта починає втрачати якість і престижність;
- прояви академічної недобросовісності, зокрема, досить гостро стоїть проблема плагіату у наукових роботах;
- слабка взаємодія та довіра між учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами;
- стрімкий відтік випускників вітчизняних шкіл за кордон, хтось їде на навчання, хтось під прикриттям статусу студента працевлаштовується, у декого за кордоном вже тривалий час працюють батьки, які не бачать майбутнього своєї дитини в Україні;
- помітний розрив між знаннями, набутими під час навчання у закладі вищої освіти та можливістю їх використання на практиці, окрім того, доволі часто, рівень фахової підготовки випускників не відповідає запитам роботодавців, що породжує зростання армії безробітних із дипломами про вищу освіту;
- нераціональна структура підготовки фахівців, з чітко вираженим викривленням у бік економічних, управлінських та правничих спеціальностей, при цьому технічні та технологічні спеціальності, втративши попит серед абітурієнтів, в останні роки суттєво скоротили контингент студентів;
- ускладнення практичної підготовки здобувачів вищої освіти та цільової підготовки фахівців на замовлення роботодавців, зумовлена, в окремих випадках, втратою довіри до вищої освіти, або ж небажанням витрачати на це час і кошти, звідси і прагнення роботодавців брати на роботу працівників із досвідом.

Серед основних викликів, з якими зіштовхнулись заклади вищої освіти останнім часом є і абсолютно нова процедура акредитації освітньо-професійних програм, яка вже принесла свої позитивні результати, забезпечивши об'єктивність і прозорість самого процесу її проведення.

Таблиця 2

**Інформація про прийняті Національним агентством рішення
за період діяльності, 01.09.2019 – 31.12.2020 рр.**

Освітні програми	Значення	
	абсолютне	відносне, %
Акредитовано (на 5 років)	1001	72
Відмова	33	2
Зразкова акредитація	34	2
Умовна акредитація (на 1 рік)	332	24
Разом	1400	100

Джерело: Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / За заг. ред. С. Квіта та О. Єременко. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с.

Запровадження загальнонаціонального карантину, в зв'язку з пандемією COVID-19, стало черговим викликом для національної системи освіти, оскільки навчальні заклади мусили терміново переорієнтувати свою роботу на онлайн режим. За цих умов дистанційна освіта виявилась єдиним можливим способом організації освітнього процесу.

Реалії сьогодення зумовлюють необхідність налагодження якісно нового спілкування зі студентами та породжують нові виклики. Оскільки дистанційне навчання не є калькою очного аудиторного навчання, то потребує зміни структури організації та проведення лекційних, практичних, семінарських, і, тим паче, лабораторних занять. До того ж варто брати до уваги і той факт, що втримувати увагу слухачів «голови, яка говорить» на екрані монітора доволі складно.

Дистанційна освіта стала ще й серйозним випробуванням здатності до самоосвіти та самоорганізації як студентів, так і викладачів.

Водночас варто зауважити, що попри все вище зазначене є і численні позитивні зрушення та досягнення у розвитку вищої освіти в Україні, до яких, на наш погляд, варто віднести такі:

- розширення автономії закладів вищої освіти, зокрема питаннях в організації освітнього процесу, фінансів;
- ліквідація відомчого розпорощення закладів вищої освіти;
- впровадження студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу;
- розширення можливостей студентів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії;
- із початком роботи Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти почалося формування якісно нової культури вищої освіти та прозорої процедури акредитації освітніх програм;
- залучення роботодавців та практиків до організації освітнього процесу;
- інтернаціоналізація діяльності закладів вищої освіти в організації навчання, викладання та наукових досліджень;
- реформування аспірантури та підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої світи за європейськими стандартами.

Висновки. Виділені нами вузькі місця та досягнення у розвитку вищої освіти в Україні дозволяють констатувати, що підвищення її якості та конкурентоспроможності й успішна інтеграція до світового освітнього простору можлива лише за умови ефективного подолання викликів сьогодення та повернення їй престижності.

Література:

1. Іщенко А.Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/1537/> (дата звернення 14.05.2021)
2. The Most Educated Countries in the World // Edu-Active.com, 21.09.2013 URL: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html>

3. Світлична А.В., Воронько-Невіднича Т.В., Хурдей В.Д. Проблеми організації освітньої діяльності закладів вищої освіти України. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXIII. Том 2. С. 57-61.

4. Гевко І.В., Борисов В.В. Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. №3. 2020. С. 57-63. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3922/4185>

5. Майбутнє університетів. Частина 1. Еволюція університетів: на порозі невідомого майбутнього. URL: <https://uifuture.org/publications/majbutnye-universitetiv/>

6. Крікунов М. Еволюція місії університетів. Майбутнє університетів. URL: <https://uifuture.org/publications/majbutnye-universitetiv/>

7. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

8. Сергій Шкалет розповів про основні результати вступної кампанії 2021 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rozpoviv-pro-osnovni-rezultati-vstupnoi-kampaniyi-2021-roku>

9. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / За заг. ред. С. Квіта та О. Єременко. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с.

References:

1. Ishchenko, A. Iu., Hlobalni tendentsii i problemy rozvytku osvity: naslidky dlia Ukrainy. [Global tendencies and problems of development of education: consequences for Ukraine]. Retrieved from: <http://old2.niss.gov.ua/articles/1537/> [in Ukrainian].

2. The Most Educated Countries in the World (2013). *Edu-Active.com*. Retrieved from: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html> [in English].

3. Svitlychna, A.V., Voronko-Nevidnycha, T.V., & Khurdei, V.D. (2018). Problemy orhanizatsii osvitnoi diialnosti zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy. [Problems of organization of educational activity of establishments of higher education of Ukraine.]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. – *Collection of scientific works is «Pedagogical sciences»*, 83 (2), 57-61. [in Ukrainian].

4. Hevko, I.V., Borysov, V.V. (2020). Vzaiemodiia steikkholderiv iz zakladamy vyshchoi osvity v umovakh optymizatsii osvitnoho protsesu. [Interaction of stakeholders with higher education institutions in terms of optimizing the educational process]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. B. Khmelnytskoho. Seriiia «Pedahohichni nauky»*. – *An announcer of the Tcherkasy national university is the name of B. Khmelnytskyi. Series are «Pedagogical sciences»*, 3, 57-63. [in Ukrainian].

5. Maibutnie universytetiv. Chastyna 1. Evoliutsiia universytetiv: na porozi nevidomoho maibutnoho. [Future of universities. Part 1. Evolution of universities: on the threshold of the unknown future] (2020). Retrieved from: <https://uifuture.org/publications/majbutnye-universitetiv/> [in Ukrainian].

6. Krikunov, M. Evoliutsiia misii universytetiv. Maibutnie universytetiv. [Evolution of mission of universities. Future of universities]. Retrieved from: URL: <https://uifuture.org/publications/majbutnye-universitetiv/> [in Ukrainian].

7. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. [Government service of statistics of Ukraine]. Retrieved from: <http://www.ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian].

8. Serhii Shkarlet rozpoviv pro osnovni rezultati vstupnoi kampanii 2021 roku [Serhii Shkarlet spoke about the main results of the entrance campaign in 2021]. *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rozpoviv-pro-osnovni-rezultati-vstupnoi-kampaniyi-2021-roku> [in Ukrainian].

9. Kvit, S., & Yeremenko, O. (Eds.). (2021). Richnyi zvit Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. [An annual report of the National agency is from providing of quality of higher education]. Kyiv: is the National agency from providing of quality of higher education. [in Ukrainian].

УДК 378.147

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-634-645](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-634-645)

Ткачук Галина Володимирівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 30201, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0002-6926-1589>

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. Важливим етапом підготовки майбутнього фахівця є розвиток його продуктивного самостійного творчого мислення, яке дає змогу вирішувати йому складні професійні завдання. Реалізувати таку підготовку в умовах репродуктивного навчання, основу якого складає засвоєння знань, тобто запам'ятовування та відтворення поданої викладачем інформації, практично неможливо. З огляду на це, підготовка майбутніх учителів інформатики повинна базуватись, в першу чергу, на студентоцентризованих методах навчання, які основною дійовою особою у процесі навчання визначають студента, тоді як викладач здійснює роль фасилітатора, який допомагає та скеровує освітню діяльність. Один з таких методів, який дає змогу активізувати розумову діяльність студента є метод проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання реалізується через певну ситуаційну проблему, яка викликає стан певного психологічного дискомфорту і, як наслідок, потребу подолання та вирішення проблеми. Тому проблемне навчання визначають як тип навчання, який створює умови виникнення у студентів активної розумової діяльності на основі розв'язку проблемних навчальних задач.

Стаття розкриває можливості проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. У роботі визначено рівні проблемних завдань відповідно до ступеня залученості викладача до їх розв'язання: початковий, середній, високий та творчий. Пропонуються до розгляду конкретні приклади застосування методів проблемного навчання в межах інформатичних навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Середня освіта (Інформатика)». Виявлено, що можливості реалізації проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики надзвичайно широкі, особливо в умовах впровадження додаткових засобів – онлайн-ових середовищ. Функціональні інструменти онлайн-ових сервісів для організації дистанційного навчання дають змогу організувати різні види діяльності та вирішують ряд важливих педагогічних проблем, серед яких проблеми організації самостійної роботи, дослідної роботи, формування творчих здібностей, підвищення інтересу

до навчання тощо. Запропонований сервіс Padlet має достатній функціонал, який забезпечує організацію проблемного навчання в дистанційній формі.

Ключові слова: проблемне навчання, методи проблемного навчання, Padlet, рівні проблемних завдань, проблемна ситуація, цифровізація, онлайнові сервіси, майбутній учитель інформатики, дистанційне навчання, COVID-19.

Tkachuk Halyna Volodymyryvna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 30201, Uman, Sadova St., 2, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0002-6926-1589>

USE OF PROBLEM LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE

Abstract. An important stage of training a future specialist is the development of his productive independent creative thinking, which allows him to solve complex professional problems. It is almost impossible to implement such training in the conditions of reproductive education, the basis of which is the knowledge assimilation, that is memorization, and reproduction of information provided by the teacher. Therefore, the training of future computer science teachers should be based on student-centered teaching methods that define the student as a key figure in learning, while the teacher acts as a facilitator who helps and guides educational activities. One of such methods, which allows activating the student's mental activity, is the method of problem-based learning.

The technology of problem-based learning is implemented through a certain situational problem, which causes a state of certain psychological discomfort and, as a consequence, the need to overcome and solve the problem. According to the previous thesis, problem-based learning is defined as a type of learning that creates conditions to develop students' active mental activity based on the solution of problem-based learning problems.

The article describes the possibilities of problem-based learning in the training of future computer science teachers. The paper describes the levels of problem tasks according to the degree of teacher involvement in solving them: primary, secondary, high and creative. Examples of using problem-based learning methods within the computer science disciplines of the educational-professional program "Secondary Education (Computer Science)" are offered for consideration. It was found that the possibilities of implementing problem-based learning in the training of future computer science teachers are extremely wide, especially in the context of the introduction of additional tools - online environments. Functional tools of online services for the organization of distance learning allow you to organize different types of activities and solve many important pedagogical problems, including the organization of independent work, research, creativity, increasing interest in learning and more. The proposed Padlet service has sufficient functionality that provides the organization of problem-based learning in distance learning.

Keywords: problem-based learning, methods of problem-based learning, Padlet, levels of problem tasks, problem situation, digitalization, online services, future teacher of computer science, distance learning, COVID-19.

Постановка проблеми. Важливим етапом підготовки майбутнього фахівця є розвиток його продуктивного самостійного творчого мислення, яке дає змогу вирішувати йому складні професійні завдання. Реалізувати таку підготовку в умовах репродуктивного навчання, основу якого складає засвоєння знань, тобто запам'ятовування та відтворення поданої викладачем інформації, практично неможливо. Маючи реальну професійну задачу, яка потребує аналізу та вирішення, творчого підходу та креативного мислення, майбутньому фахівцю бракуватиме практичних навичок та досвіду, оскільки його мислення в умовах репродуктивного навчання налаштоване лише на відтворення, а не на осмислення та пошук шляхів розв'язання реальної проблеми. З огляду на це, підготовка майбутніх учителів інформатики повинна базуватись, в першу чергу, на студентоцентризованих методах навчання, які основною дійовою особою у процесі навчання визначають студента, тоді як викладач здійснює роль фасилітатора, який допомагає та скеровує освітню діяльність. Один з таких методів, який дає змогу активізувати розумову діяльність студента є метод проблемного навчання.

На важливість розвитку у майбутнього учителя навичок розв'язання проблем та розвитку креативного мислення вказує і професійний стандарт учителя [12], в загальних компетентностях якого вказано, що майбутній фахівець повинен мати «здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні 5 років в науковій літературі з'явилося чимало публікацій, які присвячені вивченню технології проблемного навчання. Зокрема, пошук засобами сервісу Google Академія налічує 15,400 тис. результатів за останні 5 років (рис.1).

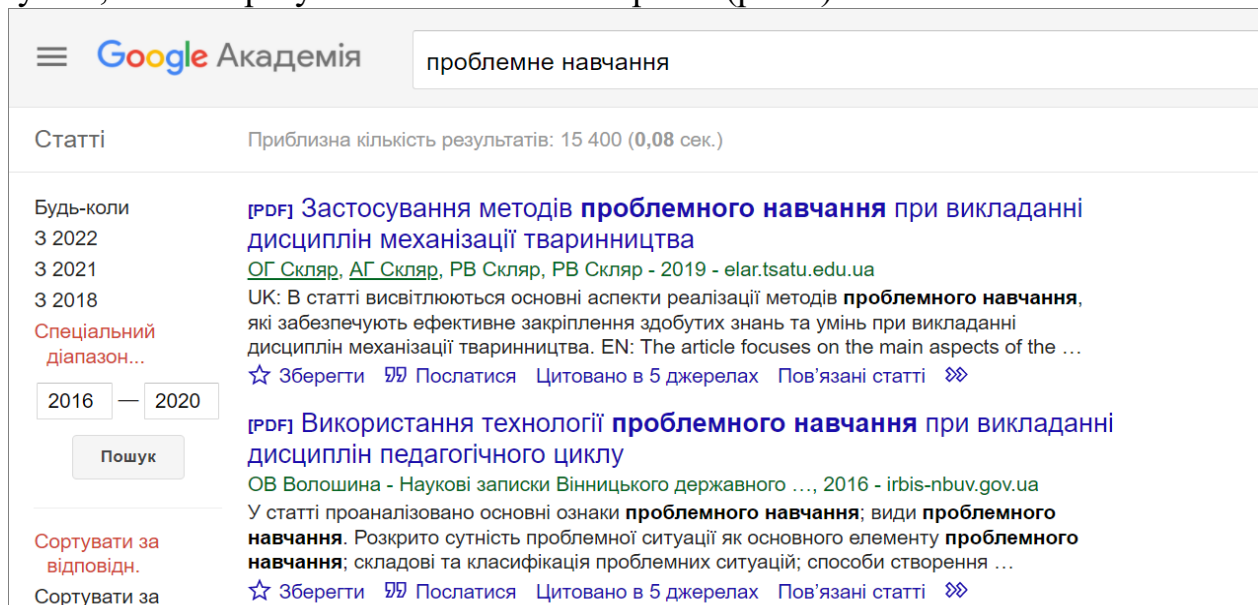


Рис.1. Сторінка пошуку сервісу Google Академія

Аналізуючи діаграму за роками можна побачити з кожним роком збільшення інтересу до технології проблемного навчання. За 5 років кількість публікацій зросла на 2,400 тисячі одиниць (рис.2).

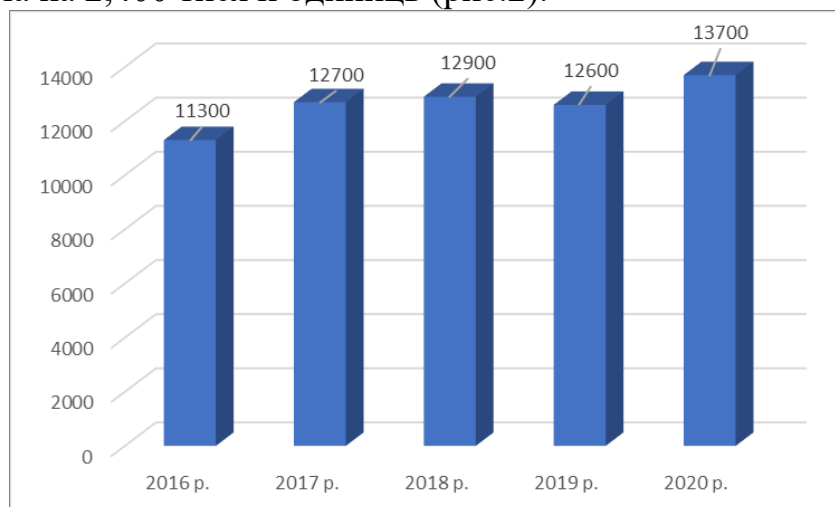


Рис. 2. Кількість публікацій в галузі проблемного навчання за результатами пошуку в Google Академії

Вивчаючи значний набір за 5 років доцільно відмітити праці, які стосуються застосування методу проблемного навчання у процесі підготовки майбутнього учителя. У роботі Т. Вакалюк описано методи проблемного навчання, які використовуються при навчанні бакалаврів інформатики в умовах впровадження хмароорієнтованого навчального середовища [2]; О. Коберник, Н. Стеценко, В. Бойченко, С. Прищепя розглядають методи проблемного навчання, які можна організувати в межах платформи Moodle засобами відповідних функціональних елементів [4]; Т. Бондаренко описує метод проблемного підходу у навчанні під час оформлення та підготовки презентаційних матеріалів засобами сервісу Prezi [1]; Т. Вакалюк, Д. Антонюк, А. Морозов, М. Медведєва, М. Медведєв [16] описують методи проблемного навчання в межах виконання спільних хмарних проєктів, які передбачають взаємодію в парах, групах та підгрупах; Л. Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко визначають проблемне навчання як один з базових методів у процесі формування інноваційної компетентності та організації STEM-освіти [3]. І. Наумук розглядає методи Case-study, які передбачають осмислення, критичний аналіз й розв'язання конкретних проблем або ситуацій [9]; Л. Фоменко аналізує реалізацію проблемного навчання у процесі математичної підготовки та розвитку інтелектуальних здібностей майбутнього учителя інформатики [13]; В. Мізюк вивчає проблему застосування методів інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики та вказує на те, що такі види занять як проблемна лекція, лекція із запланованими помилками, лекція за принципом «перевернутого класу» вирішують головну проблему лекційного заняття – інтелектуальну пасивність слухачів [8].

Аналіз наукової літератури вказує на значний педагогічний потенціал методів проблемного навчання та їх ефективність у підготовці майбутніх

фахівців. Разом з тим, вважаємо за необхідне продовжити дослідження питання використання методів проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. Зокрема, залишається відкритим питання щодо впровадження методів проблемного навчання в умовах дистанційного навчання, трансформації їх в межах онлайнових сервісів мережі Інтернет, розробки конкретних навчальних завдань для ефективного підготовки фахівця.

Таким чином, нами визначено **мету нашого дослідження** – розкрити можливості проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики; визначити рівні проблемних завдань відповідно до ступеня залученості викладача до їх розв’язання; розглянути приклади застосування методів проблемного навчання в межах конкретних навчальних дисциплін та описати можливості їх реалізації в межах онлайнового середовища, зокрема засобами сервісу Padlet.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи метод проблемного навчання як певну технологію, доцільно проаналізувати поняття «технології» загалом. В широкому сенсі – це деяка система діяльності, засобів та ресурсів, які дають змогу покращити оточуюче середовище для створення як інтелектуальних, так і матеріальних цінностей. Нині технології визнаються основою для науково-технічної революції, яка відбувається в усіх сферах людської діяльності.

Технологія проблемного навчання реалізується через певну ситуаційну проблему, яка викликає стан психологічного дискомфорту і, як наслідок, потребу подолання та вирішення проблеми. Викладач систематично створює проблемні ситуації як в ході викладу теоретичного матеріалу, так і під час виконання практичних завдань, забезпечуючи при цьому оптимальне поєднання самостійної діяльності студентів та групової діяльності в ході обговорення проблеми. Таким чином, проблемне навчання можна визначити як тип навчання, який створює умови виникнення у студентів активної розумової діяльності на основі розв’язку проблемних навчальних задач.

Впровадження технологій проблемного навчання дає змогу вирішити ряд педагогічних проблем:

- формування навичок самостійної роботи;
- розвиток мислення;
- підвищення інтересу до навчання;
- мотивація навчальної діяльності;
- формування навичок дослідницької діяльності;
- розвиток творчих здібностей.

Метою проблемного навчання є не тільки засвоєння знань, але й отримання навичок пошуку цих знань, активізація самостійної пізнавальної діяльності та розвиток творчих здібностей. В таких умовах студент стає центральною ланкою освітнього процесу, а викладач як ключова фігура, допомагає та скеровує роботу студента для отримання результату навчання. При цьому рівень такої допомоги може корегуватись у відповідності від поставлених завдань. Таким чином, можна виділити декілька рівнів таких завдань: початковий, середній, високий та творчий.

Початковий рівень. Постановка проблеми і її вирішення здійснюється викладачем. При цьому студенти активно обговорюють проблему і допомагають знайти рішення. Такі завдання доцільно пропонувати на початку вивчення певної теми, коли студенти не в змозі самостійно зорієнтуватись у постановці проблеми та її рішенні.

Середній рівень. Постановку проблеми робить викладач, а її вирішення покладається на студентів під керівництвом викладача. Даний рівень передбачає, що студенти вже мають певні знання з теми і орієнтуються в ключових питаннях, тому такий рівень завдань підходить для закріплення вивченого матеріалу.

Високий рівень. Постановка проблеми і її вирішення здійснюється студентами, проте викладач допомагає знайти рішення. На даному рівні студенти отримують навички самостійного формулювання проблем. Такий рівень також підходить для закріплення вивченого матеріалу.

Творчий рівень. Постановка проблеми і її вирішення здійснюється студентами, при цьому викладач не надає допомоги. На даному рівні студенти покладаються лише на свої навички і сформовані здібності, тому подібні завдання пропонуються у ході підсумкового оцінювання навичок студента.

Варто зауважити, що незважаючи на те, що проблемне навчання передбачає пошук розв'язку певної проблемної ситуації, це не означає, що весь освітній процес студенти повинні самостійно вивчати проблемне питання. У процесі розв'язку проблемних ситуацій початкового та середнього рівня викладач активно залучений до освітньої діяльності, він пояснює і скеровує роботу студентів, має місце також репродуктивна діяльність студентів.

Проблемне навчання може бути реалізовано за допомогою наступних форм та методів: проблемний виклад матеріалу (евристична бесіда, проблемна лекція, створення проблемної ситуації), метод «мозкового штурму», дослідницький метод, метод проєктів, метод навчальних квестів тощо.

Розглянемо приклад створення проблемних ситуацій під час вивчення дисципліни «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології», яка пропонується до вивчення студентам 1 курсу освітньо-професійної програми «Середня освіта (Інформатика)».

Під час пояснення теми «Операційні системи» пропонується розглянути питання завантаження системи та впливу на цей процес інших додаткових програм, які автоматично завантажуються в оперативну пам'ять разом із стартом системи. З огляду на це, студентам необхідно перевірити статус автозавантаження в диспетчері завдань (рис.3), визначити які програми потрібні для ефективної роботи системи, а які можна вимкнути з автозавантаження і при цьому забезпечити швидкодію системи. Для того, щоб забезпечити диференціацію та індивідуалізацію навчання, викладач наперед повинен встановити різні параметри автозавантаження на комп'ютерах студентів, тоді кожен з них може говорити про конкретно свою проблему і її рішення. Для роботи в групі, можна зробити налаштування для двох або трьох груп на різних комп'ютерах і запропонувати розв'язати проблемну ситуацію в парі.

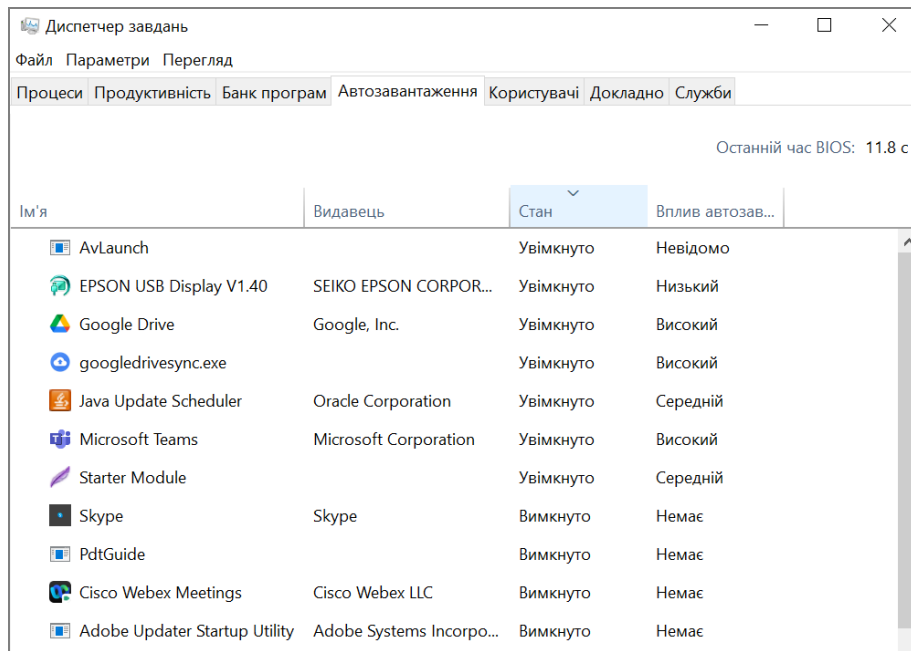


Рис.3. Вікно диспетчера завдань

Під час вивчення пакету офісних програм, пропонується розглянути програму створення презентацій в якості графічного редактора і описати функції, які можна в ній реалізувати. Для цього студентам потрібно проаналізувати панель форматування графічних зображень програми та описати функції, які вона забезпечує. Крім того, доцільно розглянути панель вставки графічних об'єктів і їх подальшого редагування, форматування та збереження (рис.4).

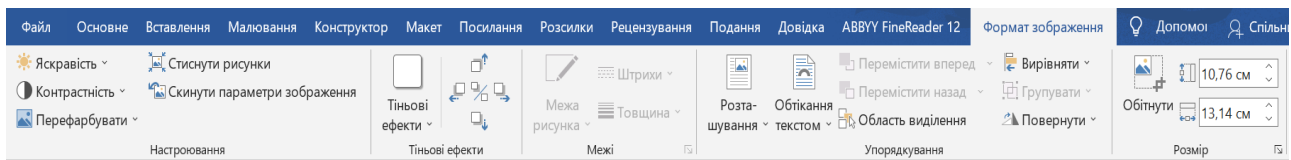


Рис.4. Панель форматування зображення

Такі проблемні ситуації відносяться здебільшого до середнього та високого рівня проблемних завдань. Творчий рівень застосовується у процесі організації проектної роботи, написання курсової та кваліфікаційної роботи, коли студент сам ставить проблему та її вирішує. Впродовж виконання проекту чи іншої дослідної роботи студент проходить наступні етапи (рис.5):

- постановка проблеми (формулювання ключової ідеї чи ситуації, яка потребує вирішення);
- пошук шляхів розв'язання (пошук ресурсів та засобів реалізації, вивчення попереднього досвіду);
- дослідницька проектна діяльність (створення власної стратегії розв'язку проблемного завдання, розробка конкретних ресурсів та продуктів);
- оформлення результатів та захист проекту (підсумковий етап виконання завдання, який передбачає презентацію власного бачення на проблему та її розв'язок, представлення власних напрацювань).



Рис.5. Етапи виконання проєкту чи дослідної роботи

Запропоновані приклади реалізації проблемного навчання переважно використовуються під час очного навчання. Проте, пандемія COVID-19 визначила нові пріоритети в освітній галузі, коли освітній процес та його учасники опинились в цифровому онлайн-середовищі без відповідних методик його використання. Цифровізація освіти призвела до змін методів та технологій викладання та підвищила вимоги до цифрової компетентності викладача [14]. З'явилась нова проблема реалізації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання та відповідних онлайн-сервісів та освітніх платформ [15, 6, 7, 10, 11, 5].

Одним з таких сервісів виявився Padlet, який дає змогу реалізувати різні інтерактивні методики навчання, в тому числі методи проблемного навчання. Сервіс Padlet – це віртуальна дошка, яка дає змогу публікувати інформацію як викладачу, так і студентам, організовувати обговорення, створювати опитування, в режимі реального часу взаємодіяти один з одним засобами відповідного інструментарію.

Розглянемо реалізацію методу проблемного навчання за допомогою віртуальної дошки Padlet під час вивчення дисципліни «Вибрані питання інженерії програмного забезпечення» за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Інформатика)», яку майбутні учителі інформатики вивчають на IV курсі. Під час вивчення теми «CASE-засоби та вимоги до програмного забезпечення» студентам пропонується розглянути кодекс етики та професійної практики програмної інженерії IEEE-CS/ACM. Розгляд даного питання дає змогу сформувати громадянську, соціальну та підприємницьку компетентності майбутнього учителя інформатики, які визначені стандартом учителя [12]. Кодекс містить 8 принципів, пов'язаних з поведінкою і рішеннями, прийнятими професійними програмістами, включаючи практиків, викладачів, менеджерів і керівників вищої ланки. Кодекс поширюється також на студентів і «новачків», які вивчають технології програмної інженерії.

Проблемне завдання, яке ставить викладач, публікується на віртуальній дошці Padlet (рис.6), яке полягає в тому, щоб не просто розглянути

пропонований кодекс, а запропонувати власні ідеї та погляди щодо цього документу. Зокрема, студенти повинні виконати такі завдання:

Завдання 1. Ознайомитись з кодексом етики та професійної практики програмної інженерії IEEE-CS/ACM. Запропонувати власні ідеї та своє розуміння кожного принципу кодексу.

Завдання 2. Кожен принцип містить перелік зобов'язань програміста. Обрати одну із зобов'язань, яка є найважливішою (на думку студента). Пояснити свій вибір.

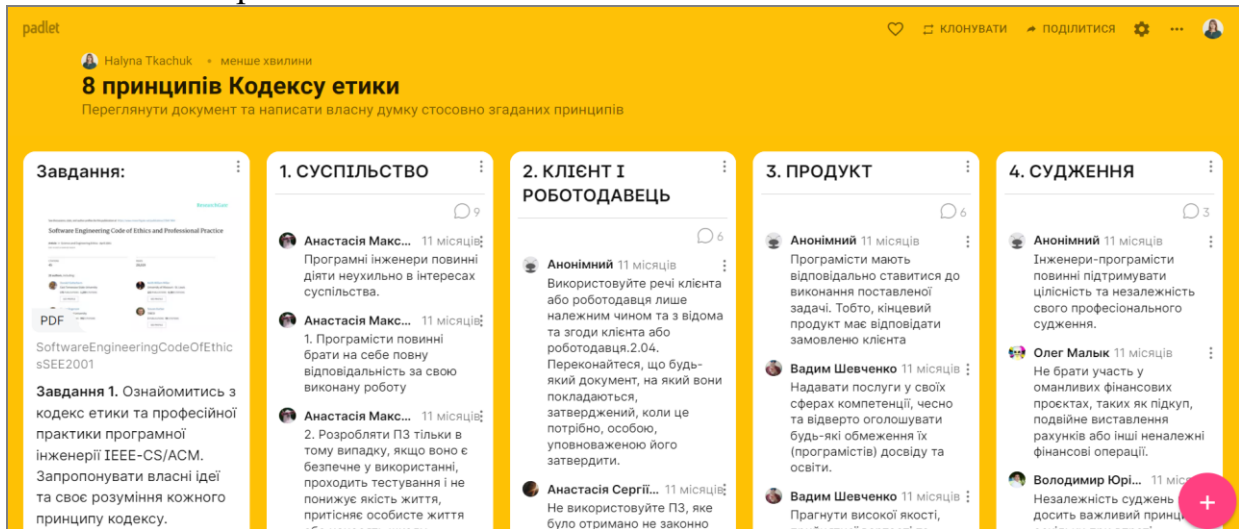


Рис.6. Реалізація проблемного навчання в межах сервісу Padlet

Студенти можуть публікувати свої відповіді як в анонімному режимі, так і від свого імені. Анонімність відповіді дає змогу забезпечити щирість відповідей, які надають студенти. Оскільки робота може бути об'ємною, можна запропонувати студентам виконати завдання за варіантами – тоді кожен буде розглядати окремий принцип.

Сервіс Padlet надає широкі можливості щодо комунікації учасників освітнього процесу і це не тільки публікація дописів та коментарів. Також є можливість встановити певну «реакцію» на допис (рис.7), що дає можливість продовжити обговорення проблеми або ініціювати наступну проблемну ситуацію.

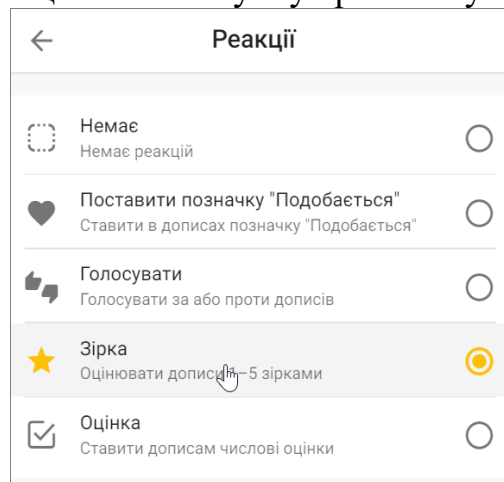


Рис.7. Система «реакцій» на допис в сервісі Padlet

В середовищі доступні такі «реакції» та відповідні позначки: «Подобається», «Голосувати», «Зірка», «Оцінка». Оцінка «Подобається» відображає згоду з автором допису, «Голосувати» – дає змогу відобразити як згоду, так і незгоду з дописом (у випадку, якщо є потреба викликати дискусію та обговорення). «Зірка» – дає змогу показати рівень вподобань до допису, адже з автором можна погоджуватись не повністю, а лише частково. «Оцінка» – це тип оцінювання схожий на «Зірка», проте шкала може бути продовжена до 100 балів, що дає більш точне уявлення про згоду чи незгоду з автором.

Встановлення «реакцій» дає змогу отримати зворотній зв'язок від учасників освітнього процесу, що надзвичайно важливо при вирішенні певної проблемної ситуації. Від того, якою буде реакція інших учасників проблема може бути вирішена іншим шляхом, більш ефективним.

Загалом сервіс Padlet є ефективним засобом організації проблемного навчання, активізації розумової діяльності студентів, їх пізнавальної активності. Представлені інтерактивні інструменти даного сервісу подобаються студентам, мотивують їх до виконання завдань, забезпечують принципи студентоцентрованого підходу в освітньому процесі.

Висновки. Можливості проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики надзвичайно широкі, особливо в умовах впровадження додаткових засобів – онлайн-ових середовищ. Функціональні інструменти онлайн-ових сервісів для організації дистанційного навчання дають змогу організувати різні види діяльності та вирішують ряд важливих педагогічних проблем, серед яких проблеми організації самостійної роботи, дослідної роботи, формування творчих здібностей, підвищення інтересу до навчання тощо. Запропонований сервіс Padlet має достатній функціонал, який забезпечує організацію проблемного навчання в дистанційній формі.

Література:

1. Бондаренко Т.В. Особливості використання програмного засобу Prezi у процесі розробки навчальних презентацій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 63(1). С.1-11.
2. Вакалюк Т.А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 56. № 6. С. 64-76.
3. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., & Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77(3). С. 1-25.
4. Коберник О.М., Стеценко Н.М., Бойченко В.В., Прищепа С.М. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів засобами платформи Moodle (на прикладі вивчення курсу «Педагогіка»). *Научен вектор на Балканите*. 2018. №1. С.53-59.
5. Медведєва М. О., Колмакова В. О., Коровнік І. С. Візуалізація навчального матеріалу: аналіз сучасних онлайн-сервісів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 41. Т.2, С. 128–132.
6. Медведєва М.О., Жмурко О.І., Криворучко І.І., Ковтанюк М.С. Використання масових відкритих онлайн-курсів у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33. Т. 2. С.159-164.
7. Медведєва М.О., Жмурко О.І., Криворучко І.І., Ковтанюк М.С. Організація продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного

навчання: аналіз сучасних додатків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. № 80. Т 2. С.39-45.

8. Мізюк В.А. Застосування інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів інформатики. The 1st International scientific and practical conference "Scientific achievements of modern society" (September 11-13, 2019) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2019. С.112-117.

9. Наумук І. Особливості використання методу CASE-STUDY в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2017. № 2 (19). С.132-136.

10. Паршукова Л.М., Безноско І.С. Використання технологій дистанційного навчання під час підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. №1 (37). Ч.ІІ. С. 244-248.

11. Поліщук Т. В. Geogebra як ефективний засіб формування цифрової компетентності у майбутніх учителів математики під час вивчення курсу «Комплексний аналіз». *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2021. № 1 (17). С. 144-153.

12. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (дата звернення: 02.01.2022).

13. Фоменко Л. М. Принципи розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2018. № 59. С.83-87.

14. Blahodyr L., Kononenko A., Kulynych O., Ianytskyi T., Sinelnikova V., Mykytenko T. Digital Competence In Education At The Present Stage Of Development Information Society. *International Journal of Computer Science & Network Security*. 21(8), 2021. P. 13-16.

15. Sharov S., Kolmakova V., Sharova T., Kamyshova T. Possibilities of the ukrainian online platform OUM. *International Journal of Information and Education Technology*. 2021. 11(10). P. 486-492.

16. Vakaliuk T., Antoniuk D., Morozov A., Medvedieva M., and Medvediev M. Green IT as a tool for design cloud-oriented sustainable learning environment of a higher education institution. *E3S Web of Conferences*. 2020. Volume 166. P.1-6.

References:

1. Bondarenko, T. V. (2018). Osoblyvosti vykorystannia prohramnoho zasobu Prezi u protsesi rozrobky navchalnykh prezentatsii [Peculiarities of Software Prezi Usage for Designing Educational Presentations]. *Information Technologies and Learning Tools*, 63(1), 1-11 [in Ukrainian].

2. Vakaliuk, T. A. (2016). Model khmaro oriientovanoi systemy pidtrymky navchannia bakalavriv informatyky [Cloud Oriented Model for Support of Bachelor of Informatics Training]. *Information Technologies and Learning Tools*, 56(6), 64-76 [in Ukrainian].

3. Hrynevych Л. М., Morze Н. В., Vember В. П., & Boiko М. А. (2021). Naukova osvita yak osnova formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti v umovakh tsyfrovoyi transformatsii suspilstva. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [The Role of Digital Technologies in the Development of the STEM Education Ecosystem]. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), 1-25 [in Ukrainian].

4. Kobernyk, O.M., Stetsenko, N.M., Boichenko, V.V., & Pryshchepa, S.M. (2018). Udoshkonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv zasobamy platformy Moodle (na prykladi vyvchennia kursu «Pedahohika») [Improving the professional and pedagogical training of future teachers through the Moodle platform (on the example of studying the course "Pedagogy")]. *Scientific vector of the Balkans*, 1. 53-59 [in Ukrainian].

5. Medvedieva, M. O., Kolmakova, V. O., & Korovnik, I. S. (2021). Vizualizatsiia navchalnoho materialu: analiz suchasnykh onlain-servisiv [Visualization of Study Material: Analysis of Modern Online Services]. *Innovative Pedagogy*, № 41. T.2, 128-132 [in Ukrainian].
6. Medvedieva, M. O., Zhmurko, O. I., Kryvoruchko, I. I., & Kovtaniuk, M. S. (2021). Vykorystannia masovykh vidkrytykh onlain-kursiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [The use of mass open online courses in the training of future computer science teachers]. *Innovative Pedagogy*, № 33, T. 2, 159-164 [in Ukrainian].
7. Medvedieva, M. O., Zhmurko, O. I., Kryvoruchko, I. I., & Kovtaniuk, M. S. (2021). Orhanizatsiia produktyvnoi vzaємodii mizh uchasnykamy osvithnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannia: analiz suchasnykh dodatkov [Organization of productive interaction between participants of the educational process in the conditions of distance learning: analysis of modern appendices]. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 80, 39-45 [in Ukrainian].
8. Miziuk V.A. (2019). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv informatyky. [Application of interactive teaching methods in the training of future computer science teachers]. *The 1st International scientific and practical conference "Scientific achievements of modern society"* (pp. 112-117). Liverpool, United Kingdom: Cognum Publishing House. [in Ukrainian].
9. Naumuk I. (2017). Osoblyvosti vykorystannia metodu CASE-STUDY v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Features of using the CASE-STUDY method in the process of training future computer science teachers]. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (19), C.132-136 [in Ukrainian].
10. Parshukova, L. M., Beznosko, I. S. (2021). Vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia pid chas pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky [The Use of Distance Learning Technologies in the Preparation of Future Teachers of Informatics]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 1 (37), part II, 244-248 [in Ukrainian].
11. Polishchuk, T. V. (2021). Geogebra yak efektyvnyi zasib formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv matematyky pid chas vyvchennia kursu «Kompleksnyi analiz» [Geogebra as an effective tool for the formation of digital competence in future mathematics teachers during the course «Complex Analysis»]. *Topical Issues of Natural Science and Mathematics Education*, 1 (17), 144-153 [in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»: Nakaz vid 23.12.2020 r. № 2736-20 [On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary teacher (with a diploma of junior specialist)": Order of 23.12.2020 № 2736-20]. (n.d.). <http://zakon.rada.gov.ua>. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> [in Ukrainian].
13. Fomenko, L. (2018). Pryntsypy rozvytku piznavalnoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi matematychnoi pidhotovky [The principles of the development of future computer science teachers' cognitive activity in the process of training in mathematics]. *Problems of engineering pedagogic education*, 59, 83-87 [in Ukrainian].
14. Blahodyr, L., Kononenko, A., Kulynych, O., Ianytskyi, T., Sinelnikova, V., & Mykytenko, T. (2021). Digital Competence In Education At The Present Stage Of Development Information Society. *International Journal of Computer Science & Network Security*. 21(8), 13-16 [in English].
15. Sharov, S., Kolmakova, V., Sharova, T., & Kamyshova, T. (2021). Possibilities of the ukrainian online platform OUM. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(10), 486-492 [in English].
16. Vakaliuk, T., Antoniuk, D., Morozov, A., Medvedieva, M., & Medvediev, M. (2020). Green IT as a tool for design cloud-oriented sustainable learning environment of a higher education institution. *E3S Web of Conferences*. 166. 1-6 [in English].

УДК 37.011.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-646-658](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-646-658)

Толочко Світлана Вікторівна доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання, Національна академія педагогічних наук України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, тел.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-9262-2311>

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ПРОСТОРУ З ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано та виокремлено основні підходи до формулювання, визначення й розвитку науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема фасилітаторів, концептуалізовано принципи, підходи і технології їхньої підготовки зі сформованою компетентністю синергізму становлення і розвитку. Визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження «фасилітатор», «ефект аудиторії», «процесинг», «перетворювальний процесинг», «фасилітація». Сформульовано дефініцію поняття «професійна науково-методична компетентність фасилітатора», яка нами розглядається як інтегральна характеристика, що включає професійну організацію процесу групової роботи, спрямованої на особистий розвиток задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховування ціннісного ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації; володіє беззаперечним прийманням, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму здобувача освіти; має вміння усвідомлювати потенційний вплив цінностей на роботу зі споживачем освітніх послуг; здатності діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи та розвинені компетентності (організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну, морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну); професійну сформованість усебічного та об'єктивного сприйняття здобувача освіти як партнера, породження в ньому довіри,

співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів; відповідальність за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи для спільного створення нових ідей, продуктів, розвитку проєктів та досягнення мети. Розроблено професіограму фасилітатора в післядипломній педагогічній освіті з характеристикою особливостей професійної підготовки, концептуалізацією системних якостей, знань, умінь, здатностей, сформованості, готовності, відповідальності і відповідності. Актуалізовано науково-методичні інструменти для визначення ключових цінностей, функцій, видів фасилітації в освіті, технік та провідних ролей. Проаналізовано й виокремлено види компетентностей, очікувані результати та можливості реалізації фасилітації в освіті.

Ключові слова: фасилітатор, освіта, науково-методична компетентність, післядипломна педагогічна освіта.

Tolochko Svitlana Viktorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, chief researcher of the laboratory of extracurricular education Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, M. Berlinsky St., 9, Kyiv, 04060, tel.: (044) 455-53-38, <https://orcid.org/0000-0002-9262-2311>

FACILITATION AS A PROCESS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE ON PERSONALITY'S INDIVIDUAL DEVELOPMENT

Abstract. The article analyzes and highlights main approaches to formulation, definition and development of scientific and methodological competence according to the classificational characteristics of teachers' professiograms in postgraduate pedagogical education, including facilitators, conceptualizes principles, approaches and technologies of their training. Conceptual and categorical apparatus of the research "facilitator", "audience effect", "processing", "transformative processing", "facilitation" is determined. Definition of the concept of "facilitator's professional scientific and methodological competence" is formulated, which we consider as an integral characteristic that includes professional organization of group work aimed at personal development to focus students' attention, active communication, productive problem stating, independent research and finding solutions, summing up and argumentation with the help of convincing evidence, education of values-based attitude to people, environment, national culture using humanistic, dialogical, subject-subject communication; possesses unquestionable acceptance, awareness and attention; understanding; empathy and compassion; confidence in personality's natural abilities, positive attitude to work; encouraging learners' optimism; has the ability to understand the potential impact of values in cooperation with consumers of educational services; ability to act in accordance with personal and professional values, approach the situation without prejudice and with a positive attitude, change behavior, style depending on the requests and needs of the group and developed

competencies (organizational and managerial, organizational and methodological, methodological, psychological, linguistic and communicative, intellectual -emotional, prognostic-modeling, critical thinking, monitoring-expert, moral-ethical, humanitarian, ideological, multicultural); professional development of comprehensive and objective perception of a learner as a partner, generating his trust, empathy in joint activities, anticipation and conflicts prevention; responsibility for the influence of personal characteristics and specifics of the situation on disclosure of group members to jointly create new ideas, products, project development and achieve the goal. Professiogram of the facilitator in postgraduate pedagogical education with the characteristic of features of professional training, conceptualization of system qualities, knowledge, abilities, skills, maturity, readiness, responsibility and correspondence is developed. Scientific and methodological tools for defining key values, functions, types of facilitation in education, techniques and leading roles are updated. Types of competencies, expected results and opportunities for facilitation in education are analyzed and singled out.

Keywords: facilitator, education, scientific and methodological competence, postgraduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Сучасній психолого-педагогічна література фасилітацію ототожнює з технікою (чи технологією, методологією), найчастіше пов'язаною із тьюторством, коучингом, модерацією, медіацією, тренерством, консультуванням. Означені техніки інтенсивно розвиваються в не лише у всьому світі, а й нинішній Україні, оскільки фахівці означених сучасних моделей педагогічної професії стають усе затребуванішими в освітній сфері.

Мета фасилітатора – допомога кожному думати якнайкращим чином; забезпечити повноцінну участь і взаєморозуміння, заохочувати ухвалення взаємоприйнятних рішень, плекати відчуття спільної відповідальності; зробити так, щоб група і окрема особистість залишалися зрівноваженими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям для дослідження явища фасилітації в освітньому процесі є праці американського психолога, одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, який у 50-х рр. XX ст. створив власну концепцію навчання та виокремив два типи навчання: традиційне й людиноцентроване. Реалізація гуманістичного підходу в освітньому процесі, зокрема популяризація особистісно-орієнтованого навчання, також пов'язані з іменами таких зарубіжних науковців, як-от: Е. Берн, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, В. Сатір, В. Франкл тощо.

Психолого-педагогічні засади феноменології фасилітації широко представлені в працях вітчизняних науковців, які вивчали такі окремі аспекти, як-от: поняття фасилітативності та її видів, розвиток фасилітативності особистості (М. Казанжи, О. Галіцан, Т. Осипова, К. Шевченко); здатність психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (Г. Балл, О. Кондрашихіна); специфіка екофасилітаційної діяльності особистості (П. Лушин); фасилітативної компетентності фахівців (О. Левченко);

фасилітативний підхід у формуванні дослідницької компетентності та проведенні наукових досліджень (І. Олійник, О. Фісун). Фасилітативність вивчалась у межах педагогіки, зокрема: педагогічна фасилітація учителя як вітагення педагогічна технологія (З. Курлянд, Ю. Поповський, О. Фокша); фасилітація у закладах вищої (Н. Волкова, О. Галіцан, Т. Гура), середньої освіти (О. Галіцан, С. Омельченко, Т. Шулик); значення фасилітації для гуманізації навчально-виховного процесу (Г. Балл, Н. Носова, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ); фасилітативні функції педагогічних технологій (О. Болдирев, С. Дячук); фасилітація в освіті дорослих, у тому числі у післядипломній освіті (О. Гаврилюк, О. Самсонова, Т. Сорочан), у поєднанні із соціальною педагогікою (С. Борисюк) тощо.

Мета статті – структурно-системний аналіз фасилітації як процесу організації освітньо-наукового простору з індивідуального розвитку особистості, концептуалізація принципів, підходів і технологій їхньої підготовки зі сформованою компетентністю синергізму становлення і розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети розкриємо понятійно-категоріальний апарат дослідження.

Фасилітатор – фахівець з обговорень, який не зацікавлений у підсумках обговорення, у конкретних рішеннях, не репрезентує зацікавлення ніякої з груп учасників чи осіб і не бере видимої участі в обговоренні, але відповідає за належне виконання завдань, забезпечує успішну групову комунікацію. Він є радше супровідником навчальної групи в їхньому особистому розвитку.

Фасилітатори – це лідери, які здатні організовувати та проводити зустрічі, надавати допомогу в дотриманні порядку денного, володіють умінням зосереджувати увагу слухачів, активно спілкуватися, продуктивно викладати проблеми, підсумовувати та знаходити переконливі докази. Його найважливіша місія – допомогти групі у здійсненні завдання, розв'язанні проблеми або укладанні угоди до обопільного згоди учасників.

Ефект аудиторії (ефект Зайонца, ефект фасилітації) – вплив побічної наявності інших на поведінку людини. Даний метод варто враховувати під час проведення психологічних досліджень: ефект аудиторії аналізується як один із факторів, який руйнує внутрішню валідність.

Процесинг – це діяльність фасилітатора зі зміни замовника послуги; алгоритм дій зі сприяння у вирішенні проблеми клієнта.

Перетворювальний процесинг – це сукупність принципів, підходів, методів і технік, які сприяють зміні розуму замовника послуги, упоратися з несприятливими сторонами свого життя і отримати від нього якомога більше того, чого вони хочуть.

Фасилітація вважається фаховою за умови чіткого розуміння теоретичних принципів і моделей даного процесу, а не за рахунок підміни поєднанням певних технік і методів.

Ключові цінності у фасилітаційному підході

Релевантна інформація – прийнятне надання повної інформації з теми обговорення з метою належного розуміння та доказовості.

Вільний та поінформований вибір – члени групи ухвалюють рішення з урахуванням наявної достовірної інформації без внутрішнього або зовнішнього впливу.

Внутрішні зобов'язання – кожен учасник несе відповідальність за ухвалені рішення та спроможний сприяти його реалізації в межах конкретної ролі.

Співчуття – пристосування свого погляду на вирішення проблеми до бачення щодо цього інших та спроможність придержувати критику та давати оцінку.

Види фасилітації

Психологічна фасилітація є вірогіднішим, нелінійним та незворотним процесом управління і конструкції/реконструкції керованої системи, котра діє відповідно до природи особистісних змін. Психологічна фасилітація спрямована на контроль за процесом самореконструкції та самоорганізації відкритої динамічної системи особистості.

Педагогічна фасилітація є специфічним видом педагогічної діяльності педагога, спрямованим на допомогу здобувача освіти для усвідомленні себе як самоцінності, підтримуванні його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяння особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізацію ціннісного ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжної, гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктно взаємодії, заснованої на педагогіці партнерства, безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Соціальна фасилітація є поліпшенням якості індивідуального впевненого виконання деяких простих і добре засвоєваних операцій. Уперше застосоване й описане в дослідженнях французького фізіолога К. Фере, продовжене В. Бехтеревим під час аналізу ситуацій з доведенням гіпотези про погіршення виконання складних операцій та полегшення виконання простих, механічних дій за присутності глядачів.

Спортивна фасилітація є пошуком, підтриманням і посиленням ефективних процесів організації як команди в цілому, так і окремих спортсменів.

Екофасилітація є процесом управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її у стані саморозвитку [2].

Функції фасилітативності особистості

– *комунікативна* (створення та підтримування доброзичливої атмосфери спілкування, ефективної комунікації між людьми, наявності (або розвитку) психологічних умінь сприймання, розуміння іншого, навичок вербального та невербального спілкування);

– *ціннісно-смілова*, що проявляється в трансформації смислової сфери особистості, системи її ціннісних орієнтацій із превалюванням гуманістичних цінностей, поваги до способу буття людини);

– *адаптивна* (соціалізація людини, включення її до соціальних відносин, пристосування до соціальних вимог);

– *самореалізаційна* (актуалізація прихованих ресурсів, розкриття можливостей, здатності виявити себе, власні можливості, знання, уміння, навички, компетентності; реалізація особистості, подальше вдосконалення і розвиток її діяльності, що піддається мотиваційному регулюванню);

- *творча* (стимулювання творчих здібностей людини, активність, спрямована на пошук найкращого способу самореалізації особистості для оновлення, реорганізації наявного досвіду, створення нею нових об'єктів);
- *егозахисна* (збереження внутрішнього світу людини, її ціннісно-смыслові сфери);
- *проектувальна* (планування людиною нових завдань, постановка віддалених перспектив для реалізації);
- *рефлексивна* (усвідомлення, критичний аналіз, переробка інформації, її адекватна інтерпретація);
- *емоційна* (підтримання позитивного емоційного налаштування людей);
- *регуляторна* (внесення коректив у поведінку, стиль життя, плани, дії; стимулювання або стримування).

Принципи, форми, методи основні складові моделі процесу фасилітації

Для педагогічної фасилітації важливими є такі *принципи*: загальнометодологічні: соціально-економічної детермінованості; системності; наступності і послідовності; комплексності; науковості, прогностичності; андрагогічні: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний; життєво- і перспективно-посадовий; вікового підходу; створення умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти й самостійності навчання; спільної діяльності в навчальному процесі; розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання.

Здійснений структурно-логічний аналіз і систематизація [1,2,3,4,5,11,12] уможливили створення таблиці 1 «Професіограма фасилітатора в післядипломній педагогічній освіті»

Таблиця 1

Професіограма фасилітатора в післядипломній педагогічній освіті

Дефініція поняття «фасилітатор»	фахівець із професійної організації процесу групової роботи; супровідник навчальної групи в їхньому особистому розвитку задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховування ціннісного ставлення до людей, довіри, національної культури із використанням гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації
системні якості	беззаперечним прийняттям, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму здобувача освіти
знання	педагогіки та навчального предмета/дисципліни, психології, андрагогіки; розуміння навчальної інформації, необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності
уміння	усвідомлювати потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу зі споживачем освітніх послуг

компетентності	організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну, морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну
здатність	діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи
сформованість	усебічного та об'єктивного сприйняття учня/студента як партнера, породження в ньому довіри, співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів
готовність	створення спільно зі здобувачем освіти перспективи для неперервного навчання протягом сесій, життєвих і робочих ситуацій із метою продукування подальших дій для ефективних результатів фасилітації, освітнє, наукове, технокорелятивне підприємництво
відповідальність	за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи на професійному та особистісному рівні для спільного створення нових ідей, продуктів, розвитку проєктів та досягнення мети
відповідність	запитам щодо розкриття потенціалу колективного інтелекту та пошук і віднайдення якнайкращого рішення у групових форматах

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власні дослідження дають можливість визначити **професійну науково-методичну компетентність фасилітатора** як інтегральну характеристику, що включає професійну організацію процесу групової роботи, спрямованої на особистий розвиток задля зосередження уваги слухачів, активного спілкування, продуктивного викладення проблеми, самостійно пошуку й віднайдення рішення, підсумовування та аргументації за допомогою переконливих доказів, виховування ціннісного ставлення до людей, довкілля, національної культури із використанням гуманістичної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікації; володіє якостями та здібностями: беззаперечним прийманням, усвідомленням та увагою; розумінням; співпереживанням та співчуттям; довірою до природних здібностей особистості, позитивною установкою на діяльність; заохоченням оптимізму учня/студента; має уміння усвідомлювати потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу зі споживачем освітніх послуг; здатності діяти відповідно до особистих і професійних цінностей, підходити до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням, змінювати поведінку, стиль залежно від запитів і потреб групи та розвинені компетентності (організаційно-управлінську, організаційно-методичну, методологічну, психологічну, мовно-комунікативну, інтелектуально-емоційну, прогностично-моделюючу, критичного мислення, моніторингово-експертну, морально-етичну, гуманітарну, світоглядну, мультикультурну); професійну сформованість усебічного та об'єктивного сприйняття здобувача освіти як партнера, породження в ньому довіри, співпереживання у спільній діяльності, передбачення та недопущення конфліктів; відповідальність за вплив особистісних особливостей і специфіки ситуації на розкриття учасників групи на професійному та особистісному рівні для спільного створення нових ідей, продуктів, розвитку проєктів та досягнення

мети; відповідність запитам щодо розкриття потенціалу колективного інтелекту та пошук і віднайдення якнайкращого рішення у групових форматах.

Аналіз досліджень вчених та власні наукові пошуки щодо видів компетентності викладачів-фасилітаторів закладів освіти подано нами в таблиці 2 «Види компетентностей фасилітатора».

Таблиця 2

Види компетентностей фасилітатора

Види компетентностей	Суть компетентностей
Організаційно-управлінська	• вибудовує партнерські стосунки; роз'яснює взаємні зобов'язання; • випрацьовує консенсус у відношенні задач, результатів, ролей та обов'язків; • демонструє об'єднуючі цінності, що лежать в основі фасилітації; • розробляє та адаптує інструментарій для вивчення потреб клієнтів; • аналізує організаційне середовище; • виявляє потреби клієнта; • розробляє відповідні моделі для досягнення бажаних результатів; • визначає разом з клієнтом особливості продукту та результату; • ефективно управляє проєктами; • укладає договір з клієнтом; • розробляє план заходу та успішно проводить його; • оцінює рівень задоволеності клієнта на всіх етапах заходу чи проєкту
Організаційно-методична	• обирає методи та процеси, які: • спонукають до активної спільної роботи з урахуванням культурних особливостей, норм і відмінностей між учасниками; • залучають у процес людей з різноманітними стилями навчання та способами мислення; • забезпечують високу якість продукту/результату, який відповідає потребам клієнтів; • планує час та готує простір для проведення групового процесу: • організовує фізичний простір для досягнення мети процесу; • планує ефективне використання часу; • забезпечує ефективну атмосферу сесій
Мовно-комунікативна, психологічна, інтелектуально-емоційна	• демонструє ефективну участь і навички міжособистісного спілкування; • використовує різноманітні процеси, що забезпечують участь та залученість; • демонструє ефективні вербальні навички комунікації; • налагоджує контакт з учасниками та практикує активне слухання;

	• демонструє здатність спостерігати та забезпечує зворотний зв'язок учасникам; • поважає та визнає різноманітність, забезпечує відкритість; • заохочує позитивне ставлення до досвіду та сприйняття всіх учасників; • створює атмосферу безпеки та довіри, розвиває культурну обізнаність і чутливість; • створює можливості для учасників отримати вигоду від розмаїття групи; • розпізнає конфлікт і визнає його роль у навчанні групи, досягненні нею зрілості, керує груповим конфліктом; • допомагає учасникам виявляти та аналізувати їх пропозиції; • створює безпечне середовище для виведення конфлікту на поверхню; • керує агресивною поведінкою групи та підтримує під час розв'язання конфлікту; • пробуджує креативність групи, стимулює та спрямовує групову енергію; • виявляє стилі навчання та мислення учасників; • стимулює творче мислення; приймає всі ідеї
Перцептивно-інтерактивна,	• керує групою за допомогою ясних методів та процесів; • установлює чіткі межі для фасилітаційної сесії; • активно слухає, ставить запитання, резюмує, щоб зрозуміти відчуття та думки групи; • розпізнає моменти, коли група відхиляється, і спрямовує на пошук рішення задач; • керує процесом в малій та великій групі, сприяє групі в усвідомленні її задач; • варіює темп діяльності відповідно до потреб групи; • виявляє інформацію про потреби групи, «витає» дані та інсайти з групи; • допомагає групі усвідомити та синтезувати структури, тенденції, корінні причини, межі дій; • керує групою для досягнення консенсусу та бажаних результатів; • використовує різноманітні підходи для досягнення консенсусу в групі та цілей; • адаптує процес відповідно до ситуації, що змінюється, та потреб групи; • оцінює просування групи, повідомляє про прогрес та сприяє виконанню задач
Науково-методична, методологічна, критичного мислення, моніторингово-експертна	• створює базу знань у галузі управління, організаційних систем і розвитку, групового розвитку, психології, вирішення конфліктів; • розуміє динаміку змін; • володіє теорією навчання та мислення; • володіє різноманітними методами фасилітації; • моделями вирішення проблем та прийняття рішень; • застосовує різноманітні групові методи й техніки;

	• знає наслідки неправильного використання групових методів; • відрізняє процес від задач та змісту; • вивчає нові методи й моделі для вдоволення потреб, що виникають, та досягнення змін, необхідних клієнтові; • підтримує професійний статус; • займається дослідженнями/навчанням, пов'язаним із груповими процесами; • постійно вивчає нову інформацію в галузі фасилітації; • постійно навчається, аналізує свій досвід; • удосконалює свої знання та бере участь у роботі професійної спільноти; • визнає професійну сертифікацію
Морально-етична, гуманітарна, світоглядна	• усвідомлює та оцінює себе; • аналізує свою поведінку та результати; • діє відповідно до особистих і професійних цінностей; • змінює поведінку, стиль, щоб відповідати потребам групи; • усвідомлює потенційний вплив цінностей фасилітатора на роботу з клієнтами; • веде себе чесно та відкрито; • демонструє віру в групу та її можливості; • підходить до ситуації без упереджень та з позитивним ставленням; • описує ситуації, як він їх бачить, та з'ясовує різні точки зору; • є зразком професійної поведінки та дотримання етичних стандартів; • вірить у потенціал групи та дотримується нейтралітету; • поважає мудрість групи; підтримує віру в потенціал та досвід інших; • намагається мінімізувати свій вплив на результати групової роботи; • займає неупереджену, не оборонну, безоціночну позицію

Підходи й методи навчання у фасилітації

Науковці та фасилітатори-практики виділяють низку підходів і методів, які використовуються в ході фасилітації [3,4,5]: класичний метод «мозковий штурм»; «Самоанське коло»; «Світове кафе» (World Cafe) та «Грейп-коктейль»; Fishbone (діаграма Ісікава); «Open Space» (Відкритий світ), метод Дельфі, стратегія Уолта Діснея, метод шести капеюхів мислення («Six Thinking Hats»); метод «П'ять "чому"?»; технологія «ідея-лог»; «SCAMPER»; «форсайт».

Технології фасилітації

Науковцями виділено низку інструментів навчання, які прийшли з традиційного навчання та лишатимуться обов'язковими постійно. Разом із тим більшість інструментів навчання постійно оновлюються за умов стрімкого розвитку цифрових (ІТ, ІКТ) технологій.

Технологія повного засвоєння знань (послідовність етапів передбачає: орієнтацію здобувачів освіти → поділ навчального процесу на блоки (модулі) →

вивчення нового матеріалу → перевірку → допоміжну роботу і корекцію → оцінні судження.

Технологія програмованого навчання (підвищення ефективності управління навчанням за значного збільшення частки самостійної роботи здобувачів освіти та заздалегідь складеною програмою, у якій навчальний матеріал розбивається на «кроки» (етапи). Наприкінці кожного етапу передбачено контрольне завдання.

Технологія рівневої диференціації (максимальне врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів здобувачів освіти у процесі організації за умови введення двох стандартів: базового рівня змісту освіти (рівень, якого повинен досягти кожен) і підвищеного рівня навчання (для креативних учнів/студентів).

Технологія концентрованого навчання (організація освітнього процесу із зосередженням уваги педагогів і здобувачів освіти на глибокому вивченні кожного навчального предмета (дисципліни) шляхом об'єднання занять у блоки, скорочення числа тих, що паралельно вивчаються.

Технологія «Портфоліо» (створення здобувачем освіти шкали оцінювання власного розвитку та мотивація до створення портфоліо педагога з подальшою організацією цього процесу та оцінкою досягнень.

Технологія модульного навчання (здобувачі освіти самостійно (або з допомогою педагога) досягають конкретних цілей навчально-пізнавальної діяльності в процесі роботи з модулем).

Ігрові технології навчання (підвищення інтересу здобувачів освіти до процесу навчання, реалізація міждисциплінарних, інтегральних можливостей комплексного засвоєння знань із суміжних галузей науки, створення умов для самонавчання, саморозвитку та самовиховання, спостереження за власними успіхами або досягненнями групи, прийняття рішень та відповідальність за них).

Пошукові і дослідницькі технології навчання (зміна ініціативної й суб'єктної позиції здобувача освіти в навчально-пізнавальній діяльності, самостійна пошукова й дослідницька діяльність з вирішення творчої, дослідницької задачі через постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик дослідження та практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз та узагальнення, власні висновки).

Діалогові технології (опосередкована активність педагога і здобувача освіти на основі діалогу як засобу самовираження і самореалізації, механізму саморозкриття індивідуальності здобувачів освіти, саморозвитку їхніх особистісних рис.

Дискусійна фасилітація (неструктуроване обговорення певної теми зацікавленими учасниками фасилітаційної зустрічі з установленням черговості виступів та можливістю групових процедур для активізації дискусії, поставкою запитань, проясненням запропонованих).

Поряд із традиційними для забезпечення виконання педагогом ролі фасилітатора освітнього процесу, спільної групової роботи здобувачів освіти, використовуються і *цифрові технології*: упроваджуються вебінари, вебкасти,

блоги, мультимедійні презентації, Вікі-Вікі, геоінформаційні сервіси, віртуальні світи тощо.

Висновки. Таким чином, основний напрям діяльності педагога-фасилітатора передбачає перехід від просвітництва до виконання життєтворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Насамкінець зазначимо, що міжнародна асоціація фасилітаторів – IAF – зайняла провідну роль у серії проектів та ініціатив, керованих її членами, для створення інфраструктури професійного розвитку для нової професії. Їх внесок – щорічна конференція IAF, розроблені та задекларовані основні компетентності, сформульовані цінності та кодекс поведінки фасилітаторів, проводиться сертифікація (CPF) та видається Group Facilitation Journal.

Література:

1. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 1 (15). С. 228–234.
2. Гура Т. В. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2014 № 3. С. 32–44.
3. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.
4. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.
5. Толочко С. В. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. Київ; Ніжин, Видавець ПП Лисенко М.М. 2019. 312 с.
6. Толочко С. В. Вимоги до професійно-педагогічної компетентності кар'єрних радників та едвайзерів в українських закладах освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2020. № 1 (34). С. 213–220.
7. Толочко С. В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки.* 2020. № 189. С. 79–84.
8. Толочко С. В. Науково-методична компетентність викладача-наставника як провідний інструмент взаємодії, ефективності і спадкоємності педагогічних традицій. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 36. С. 222–228.
9. Толочко С. В. Класифікаційні ознаки педагогічного коучингу і його роль у професійному розвитку особистості. *Перспективи та інновації науки.* 2021. № 2(2). С. 144–158.
10. Толочко С. В. Викладач-експерт у галузі освіти: суть і структура науково-методичної компетентності фахівця. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2021. № 1 (37), Ч. II. С. 178–185.
11. Толочко С. В. Науково-методична компетентність тьютора як представника сучасних моделей педагогічної професії в українському освітньому просторі. *Педагогічний альманах.* 2021. № 49. С. 96–108.
12. Фісун О. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях. *Професійна освіта. Наукові записки. Серія: Педагогіка.* 2011. № 2. С.67–72.
13. Шевченко К. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологічні науки.* 2014. Випуск 2. 13 (109). С. 258–263.

References:

1. Volkova, N. P., Stepanova A. A. (2018). Fasilitator yak vazhlyva rolova pozytsiia suchasnoho vykladacha vyshu [Facilitator as an important role position of a modern teacher of higher educational establishments]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykhohihiia». Pedahohichni nauky*, 1 (15), 228–234. [in Ukrainian].
2. Hura, T. V. (2014). Pedahohichna fasylytatsiia – mekhanizm rozvytku liderskoho potentsialu studentiv v umovakh tekhnichnoho universytetu [Educational facilitation – mechanism of development of students' leadership potential in terms of technical university]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 3, 32–44. [in Ukrainian].
3. Tolochko, S. V. (2019). Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovometodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodical bases of formation of teachers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education] Candidate's thesis. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Tolochko, S. V. (2019). Kontseptsii ta metodyka formuvannia naukovometodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [The concept and methods of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Tolochko, S. V. (2019). Suchasni modeli pedahohichnoi profesii v systemi pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku [Modern models of the pedagogical profession in the system of postgraduate education for sustainable development] Navchalno-naukovyi instytut neperervnoi osvity NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv; Nizhyn [in Ukrainian].
6. Tolochko, S. V. (2020). Vymohy do profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti kariernykh radnykiv ta edvaizeriv v ukrainskykh zakladakh osvity [Requirements for professional and pedagogical competence of career counselors and advisers in ukrainian educational institutions]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 1 (34), 213–220. [in Ukrainian].
7. Tolochko, S. V. (2020). Vykladach-innovator yak orhanizator uchinnievoi diialnosti v umovakh studentotsentrovanoho navchannia [Teacher-innovator as an organizer of educational activity in the conditions of student-centered teaching]. *Naukovi zapysky*, 189, 79–84. [in Ukrainian].
8. Tolochko, S. V. (2021). Naukovo-metodychna kompetentnist vykladacha-nastavnyka yak providnyi instrument vzaiedodii, efektyvnosti i spadkoiemnosti pedahohichnykh tradytsii [Scientific and methodological competence of a mentor as a leading tool of interaction, efficiency and inheritance of pedagogical traditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 36, 222–228. [in Ukrainian].
9. Tolochko, S. V. (2021). Klasyfikatsiini oznaky pedahohichnoho kouchynhu i yoho rol u profesiinomu rozvytkovi osobystosti [Classification features of pedagogical coaching and its role in professional developmental of the personality]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 2(2), 144–158. [in Ukrainian].
10. Tolochko, S. V. (2021). Vykladach-ekspert u haluzi osvity: sut i struktura naukovometodychnoi kompetentnosti fakhivtsia [Teacher-expert in the field of education: the essence and structure of scientific and methodological competence of a professional]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 1 (37), II, 178–185. [in Ukrainian].
11. Tolochko, S. V. (2021). Naukovo-metodychna kompetentnist tiutora yak predstavnyka suchasnykh modelei pedahohichnoi profesii v ukrainskomu osvithnomu prostori [Scientific and methodic competence of a tutor as a representative of modern models of teaching profession in ukrainian educational space]. *Pedahohichni almanakh*, 49, 96–108. [in Ukrainian].
12. Fisun, O. (2011). Problema fasylytuiuchoi pozytsii pedahoha u naukovykh doslidzhenniakh [Problem teacher's facilitative position in scientific research]. *Profesiina osvita. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika*, 2, 67–72. [in Ukrainian].
13. Shevchenko, K. (2014). Pedahohichna fasylytatsiia u konteksti profesiinnoi kompetentnosti vchytelia [Hedagogical facilitation in the context of teacher's professional competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhohihi imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Psykhohohichni nauky*, 2, 13 (109), 258–263. [in Ukrainian].

УДК 378:373.21

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-659-669](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-659-669)

Фасолько Тетяна Степанівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець, 47003, тел.: (050) 339-99-93, <https://orcid.org/0000-0002-4131-2735>

Чорна Ганна Володимирівна викладач, Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69600, тел.: (093) 312-86-40, <https://orcid.org/0000-0001-5978-7942>

Фроленкова Надія Олександрівна старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29000, тел.: (097) 197-01-63, <https://orcid.org/0000-0002-0501-2137>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті розглянуто застосування інноваційних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується переосмисленням базових цінностей в змісті, формах та технологіях професійної підготовки. Доведено, що в контексті глобалізаційних тенденцій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти, стрімкого розширення інформаційного простору, особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Саме майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, навчаючись в інноваційному середовищі, в процесі використання інноваційних підходів в навчанні, впроваджуватимуть нові технології та стратегії у своїй професійній діяльності. Визначено, що компетентність є однією з ключових складових професіоналізму вихователя закладу дошкільної освіти. Зміни, що відбуваються в сфері освіти, акцентують увагу, на формуванні педагогічної компетентності вихователів, оскільки це є істотною умовою ефективної побудови в закладі дошкільної освіти виховного та освітнього процесу. Розглянуто модель підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, яка передбачає формування в майбутнього фахівця декількох видів професійної компетенції, зокрема, концептуальної, технологічної, інтегративної, адаптивної та міжособистісної. Доведено, що інноваційні підходи в навчанні майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти спрямовані на активізацію їх мислення та характеризуються високим ступенем

інтерактивності, мотивації та емоційного сприйняття навчального процесу. Визначено, що інноваційні технології та методи в освіті дають можливість регулювати навчання підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню власної індивідуальності та саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: інновації, дошкільний заклад освіти, компетентність, методи навчання, професійна підготовка.

Fasolko Tatiana Stepanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, Lyceum St., 1, Kremenets, 47003, tel.: (050) 339-99-93, <https://orcid.org/0000-0002-4131-2735>

Chorna Hanna Volodymyrivna Lecturer, Zaporizhzhia National University, Zhukovskogo St., 66, Zaporizhzhia, 69600, tel.: (093) 312-86-40, <https://orcid.org/0000-0001-5978-7942>

Frolenkova Nadiia Oleksandrivna Senior Lecturer of the Department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Proskurivskoho pidpillia St., 139, Khmelnytskyi, 29000, tel.: (097) 197-01-63, <https://orcid.org/0000-0002-0501-2137>

INNOVATIVE APPROACHES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article considers the application of innovative methods and technologies in the training of future educators of preschool institutions. The current stage of development of the education system is characterized by a rethinking of basic values in the content, forms and technologies of training. It is proved that in the context of globalization trends of innovative development of the preschool education system, rapid expansion of the information space, the problems of the new content of professional training of preschool education specialists become especially relevant. It is the future educators of preschool education institutions, studying in an innovative environment, in the process of using innovative approaches in education, will implement new technologies and strategies in their professional activities. It is determined that competence is one of the key components of the professionalism of a preschool teacher. The changes taking place in the field of education emphasize the formation of pedagogical competence of educators, as this is an essential condition for the effective construction of the educational process in preschool education. The model of training of educators of preschool educational institutions is considered, which provides for the formation of several types of professional competence in the future specialist, in particular, conceptual, technological, integrative, adaptive and

interpersonal. It is proved that innovative approaches in the training of future educators of preschool education institutions are aimed at activating their thinking and are characterized by a high degree of interactivity, motivation and emotional perception of the educational process. It is determined that innovative technologies and methods in education make it possible to regulate learning by increasing the efficiency of the educational process, which contributes to the formation of their own individuality and self-development of the future educator of preschool education.

Keywords: innovations, preschool educational institution, competence, teaching methods, professional training.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні відповідно до політичних, соціально-економічних та культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни парадигми світогляду потребує висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. Процеси модернізації та реформування системи вищої педагогічної освіти об'єктивно спрямовані на подальший прогресивний розвиток, забезпечення необхідності держави та суспільства в кваліфікованих фахівцях. Якість освіти стала в даний час важливою категорією державної політики. В сучасній педагогічній науці та практиці приділяється особлива увага проблемі підготовки майбутніх педагогів до їх професійної діяльності.

У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які мають забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи міцне підґрунтя для їх подальшого навчання та виховання. Адже рівень творчого розвитку майбутнього покоління в значному ступені визначається педагогічним професіоналізмом, творчою компетентністю, професійним мисленням вихователя, його готовністю до педагогічної творчості. Саме тому в сучасній системі вищої освіти важливим є питання професійної підготовки студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – до педагогічної творчості [1].

Беззаперечно, важливим періодом в підготовці майбутніх вихователів до педагогічної роботи є період навчання в закладі вищої освіти, де закладаються теоретичні та методичні основи готовності майбутнього фахівця до діяльності в дошкільному закладі освіти. Період навчання студентів у вищому закладі освіти пов'язаний із становленням особистості майбутнього фахівця. Ключове завдання викладачів педагогічних закладів вищої освіти полягає у формуванні в студентів готовності до творчості, розвитку творчого відношення до професійної діяльності, вихованні в молоді творчих здібностей.

Підготовка майбутніх вихователів завжди була актуальною. Однак, на сучасному етапі розвитку суспільства до підготовки вихователя пред'являють підвищені вимоги, зростає потреба у високій професійній компетентності працівників. З одного боку це пов'язано з появою конкурентоспроможних нових типів та видів дошкільних закладів освіти, а з іншого – необхідністю перегляду дошкільної освіти з позицій державного стандарту дошкільної освіти.

Зміст професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного закладу освіти передбачає надання якісної педагогічної допомоги батькам, повноцінний розвиток дітей дошкільного віку, гнучкий облік потреб кожної сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемним питанням професійної, практичної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти та формування їх професійної компетентності присвячено праці вітчизняних вчених, зокрема, Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гнізділової, К. Крутій, О. Кучерявої, І. Луценко, Н. Лисенко, Т. Поніманської та інших. Проте, не зважаючи на значну кількість наукових праць, на сучасному етапі питання професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за допомогою використання інноваційних методів та інструментів потребує подальшого дослідження й систематизації.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні інноваційних підходів у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Кардинальні зміни в усіх галузях соціального життя, прогрес в науці та культурі, нові потреби в сфері педагогічної діяльності призвели до необхідності модернізації системи освіти. Як соціальний інститут, що виробляє інтелектуальний потенціал, освіта повинна володіти здатністю до випереджувального розвитку, відповідаючи інтересам еволюціонуючого суспільства, конкретній особистості та потенційному роботодавцю.

Одним із можливих шляхів подальшого розвитку даної галузі є інновації, тобто процеси створення, сприйняття, оцінки, засвоєння та застосування педагогічних ноу-хау. Це стосується змісту освіти, методів та форм навчання й виховання, організації та управління роботою освітніх установ. Основною метою професійної освіти в даній ситуації є підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця. Тому, основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки засоби мислення та діяльності [2].

Дошкільна освіта є однією з головних освітніх ресурсів за своєю змістовною потенційною ємністю, яка не поступається жодній з наступних ступенів освіти. Сучасна система дошкільної освіти розвивається як відкрита, варіативна система, орієнтована на надання якісних освітніх послуг сім'ям, які мають дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим все більш гострою стає потреба у вихователях-професіоналах, здатних із врахуванням зміни соціально-економічних умов, загальної ситуації в системі освіти самостійно приймати відповідальні рішення та прогнозувати їх можливі наслідки. Це педагог, який відрізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю, розвинутим почуттям відповідальності за долю дітей.

В сучасних умовах система підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається вченими як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного сенсу діяльності,

формуванні професійної майстерності, постійному зростанні інтересу до роботи з дітьми та їх батьками, а також в розвитку успішності в своїй діяльності [3].

Однією з провідних сучасних тенденцій вдосконалення підготовки фахівців для дошкільних закладів освіти є інтеграція наукових знань з практикою. Суттєве місце в цьому процесі займає проблема підготовки студентів до практичної роботи, орієнтованої на набуття необхідних вмінь та навичок, формування стійкої мотивації до роботи з дітьми дошкільного віку.

Майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти для оволодіння професією необхідно отримати професійно-педагогічну освіту, яка вплине на формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в сфері професійної освіти, здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, виконання повного спектру професійно-освітніх функцій.

До основних обов'язків вихователя дошкільного закладу освіти можна віднести:

- здійснення цілісного педагогічного процесу відповідно до освітніх програм дошкільних закладів освіти;
- створення предметно-розвиваючого педагогічного середовища як умови успішного розвитку дітей;
- керівництво різними видами дитячої діяльності (ігровою, навчально-пізнавальною, художньою, фізкультурно-оздоровчою);
- створення умов для повноцінної соціалізації дітей, ознайомлення їх з соціальним світом.

Під час підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти процес навчання та організаційна методика заняття повинні бути побудовані так, щоб залучати студентів до самостійної творчої діяльності щодо засвоєння нових знань та їх успішному застосуванню на практиці.

Основними структурними компонентами професійної готовності майбутніх вихователів визначають: мотиваційну, когнітивно-оціночну та організаційно-особистісну компоненти [4].

До мотиваційного компоненту готовності включають: прагнення до педагогічної праці, прийняття професії як цінності, почуття відповідальності, потребу в спілкуванні з дітьми та батьками.

Когнітивно-оціночний компонент готовності передбачає оволодіння прийомами та способами педагогічної діяльності, що ґрунтуються на глибокому та міцному засвоєнні теоретичних знань, на розумінні специфіки роботи з дітьми дошкільного віку.

Організаційно-особистісний компонент в структурі готовності студентів до педагогічної діяльності включає в себе професійно важливі якості особистості майбутнього фахівця, рівень яких розглядається як результат цілеспрямованого довготривалого процесу навчання, виховання та саморозвитку особистості майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти [5].

Основними напрямками включення студентів в практичну діяльність є:

- проектування діяльності (на першому етапі разом з викладачем, в наступному самостійно);

- діагностика ситуації виховання та розвитку дітей (при конструюванні занять з дітьми в дошкільному закладі освіти використовувати діагностичні методики, які допомагають студентам отримати інформацію про успіхи або проблеми в соціалізації кожної конкретної дитини);
- ознайомлення з дидактичним забезпеченням дошкільного закладу освіти (використання наявного в педагога та в методичному кабінеті для підготовки занять та виховної діяльності);
- формування рефлексивних вмінь та навичок (аналіз власної діяльності з метою визначення успіхів та помилок, обумовлених недоліками професійних вмінь або особистісними якостями) [6].

В умовах зростаючої глобалізації соціально-економічного та культурно-політичного життя світової спільноти змінюється й наукова парадигма вітчизняної освіти. Все більш актуальною стає компетентнісна орієнтація освітнього процесу, що націлена на формування практичних навичок, вмінь та знань.

Професійна компетентність майбутнього вихователя як складне функціональне утворення стає центральним об'єктом державної політики, що виражається в соціальному замовленні щодо підготовки фахівця високого рівня, здатного активно сприяти реалізації освітніх проектів національного масштабу [5].

Компетентнісного фахівця відрізняє здатність серед значної кількості рішень обрати найбільш оптимальне та аргументоване. Інакше кажучи компетентність передбачає систематичне оновлення знань, володіння інформацією для успішного вирішення професійних завдань. Відповідно, компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності.

Модель підготовки вихователів закладів дошкільної освіти передбачає формування в майбутнього фахівця наступних видів професійної компетенції (рис. 1).



Рис. 1. Види професійної компетенції
Джерело: [7].

Дана модель заснована на єдності теоретичного та практичного компонентів, що забезпечують успішність досягнення освітніх завдань та орієнтації на інтегративний підхід у вирішенні теоретичних та практичних завдань в реальних умовах професійної діяльності.

Одним з основоположних чинників розвитку системи освіти є зміна ролі вихователя в сучасному суспільстві. Важливим завданням та результатом реформування вітчизняної системи професійної підготовки працівників освіти повинні стати поява педагогу нового типу, здатного до використання інноваційних форм та методів навчання [8].

Потреба у впровадженні інноваційних підходів в систему професійної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти викликана наступними чинниками:

- стандартизацією всіх ступенів освіти;
- модернізацією системи вищої професійної освіти.
- Процес модернізації вищої професійної освіти характеризується такими тенденціями як:

- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців;
- розробка питань національно-регіонального компоненту;
- впровадження нових педагогічних технологій [9].

Інноваційній технології в навчанні – це методи, спрямовані на активізацію мислення студентів, які характеризуються високим ступнем інтерактивності, мотивації та емоційного сприйняття навчального процесу, та дозволяють:

- активізувати та розвивати пізнавальну та творчу діяльність студентів;
- підвищувати результативність навчального процесу;
- формувати та оцінювати професійні компетенції, особливо в частині організації та виконання колективної роботи [10].

Інноваційні технології у вищому закладі освіти, тобто технології, які ґрунтуються на нововведеннях, не зважаючи на їх правову невизначеність у змістовному плані – це, насамперед, умова підвищення не стільки кількості освіти, скільки її якості, а відповідно, можливість підвищити конкурентоспроможність конкретного закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг.

Весь спектр наявних в педагогічній практиці досліджень інновацій в освіті дозволяє класифікувати їх на три основні групи (рис. 2).



Рис. 2. Класифікація інновацій в педагогічній науці
Джерело: [8].

Значення інноваційних форм організації навчання полягає в переході від професійної підготовки, орієнтованої на знання, вміння та навички на компетентнісний підхід. Даний процес має місце, якщо відбувається включення до плану проведення заняття виявлення особистісної та соціально значимої теми, що сприяє створенню реальної зацікавленості студентів в навчальному матеріалі, який несе практичну значимість. В свою чергу це відбувається завдяки заміщенню завдань, що не передбачають індивідуального рішення, на евристичні, проблемні завдання. Такі завдання не мають правильних відповідей. Будь-яка відповідь завжди унікальна та відображає ступінь творчого самовираження студента. Таким чином, співпраця студента та викладача, що передбачається в інноваційних формах організації навчання, призводить до того, що засвоєння знань стає вже внутрішньою метою студентів, що в свою чергу підвищує емоційний рівень, інтенсифікуючи засвоєння матеріалу [8].

Ефективними формами навчальної роботи щодо впровадження в освітній процес інноваційних технологій і методик навчання та формування на їх основі ключових професійних компетенцій є використання різних активних форм та методів навчання. Перехід від пояснювально-ілюстративного навчання до інноваційно-діючого характеризується використанням в освітньому процесі сучасних інформаційних та різних інтерактивних технологій, електронних навчальних комплексів, відео- та аудіозасобів, що забезпечують індивідуалізацію навчання, а також сприяють розвитку та особистісній орієнтації студентів [2].

В даний час, з найбільш актуальних інноваційних методів навчання можна виділити наступні:

- проблемні та ігрові технології;
- технології колективної та групової діяльності;
- імітаційні методи активного навчання;
- методи аналізу конкретних ситуацій;
- метод проектів;
- навчання в співпраці;
- креативне навчання;
- інтерактивне навчання та інтегровані заняття;
- адаптивне навчання;
- інноваційна освітня проектна діяльність;
- лекція прес-конференція;
- лекція-бесіда, лекція-візуалізація, лекція-диспут та інші.

Обов'язковим методом навчання виступають інформаційно-комунікативні засоби навчання, педагогічні ситуації підбираються в кожному конкретному випадку індивідуально. Особливо важливим є використання інформаційно-комунікативних технологій в процесі підготовки майбутніх педагогів, до якого на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства пред'являються високі вимоги в галузі сформованості технологічних компетенцій.

Одним з найбільш ефективним засобів формування професійної компетентності в соціально-педагогічній діяльності є аналіз педагогічних ситуацій (case study), що володіє значним мотиваційним потенціалом. Імітуючи соціально-педагогічний процес, вони ставлять студента в ситуацію, максимально наближену до умов його майбутньої професійної діяльності в умовах відкритого виховного простору, створюють ефект реальності.

Основними методичними принципами інтерактивного навчання є:

- ретельний підбір робочих термінів, навчальної, професійної лексики, умовних понять;
- багатосторонній аналіз конкретних практичних прикладів професійної діяльності, в якій студент виконує різні рольові функції;
- підтримка всіма студентами безперервного візуального контакту;
- активне використання технічних засобів, в тому числі роздаткового та дидактичного матеріалу;
- постійна підтримка викладачем внутрішньо групової взаємодії.

Дані методи та різні засоби їх застосуванні дозволяють кожному викладачу знайти найбільш сприятливі для свого предмету засоби активізації навчання студентів. Ігрові методи активного навчання в найбільш легкій та невимушеній формі дозволяють майбутнім вихователям швидко та ефективно включитися в процес освіти, імітувати ситуації, які можуть виникнути в ході їх майбутньої професійної діяльності та розробити діючі засоби вирішення поставлених в завданнях гри проблем.

Інноваційні ігри призначені для розвитку та формування інноваційного мислення та поведінки, здатності генерувати та розробляти проекти для експериментального проведення нововведень.

Пошуково-апробаційні ігри призначені для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу, спрямованого на пошук, розробку та випробування нових ідей, напрямів та видів діяльності [3].

Застосування активних методів навчання на практиці, зокрема, різних видів навчальної ігри дозволяє розширити набір професійних компетенцій не тільки у майбутніх вихователів закладів дошкільного освіти, але й у викладачів, урізноманітнити навчальний процес, підвищити активність викладачів та студентів на заняттях, збільшити рівень самостійної роботи студентів та розробити нові навчальні методики викладання [1].

Майбутні вихователі дошкільних закладів освіти під час навчання у вищому навчальному закладі, за рахунок самоорганізації діяльності, використання засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, підвищують свій творчий потенціал, розвивають вміння швидко орієнтуватись в стрімкому зростаючому потоці інформації, осмислюванні її, та застосовують рішення конкретних пізнавальних або практичних проблем, завдань, які виникають в професійній діяльності. «Новий» педагог повинен володіти певною системою знань та вмінь в сфері інформаційно-комунікаційних технологій, мати високу кваліфікацію, проявляти творчу активність при створенні навчальних матеріалів.

Висновки. На даний час велике значення має те, що науково-технічний прогрес пред'являє не тільки нові вимоги до самої людини, але й до системи вищої професійної освіти. Протиріччя між зростаючим обсягом інформації та кризою дидактичних методів підготовки фахівців потребує переходу до принципово нових технологій та методів професійної освіти. Все більш зрозумілою стає необхідність зміни пріоритетів професійної підготовки фахівців у напрямку розвитку евристичного та творчого мислення, становлення індивіду як суб'єкту саморозвитку, оволодіння ним інструментами управління власною освітньою діяльністю.

Актуальним є впровадження в навчальний процес інноваційних підходів та засобів навчання за рахунок максимальної консолідації ресурсів закладу вищої освіти, розвитку науково-методичної та матеріально-технічної бази, забезпечення нормативно-правового, інформаційно-статистичного та дидактичного супроводу. Інноваційні підходи навчання знаходять свій вираз та втілення в задіяних у навчальному процесі нових методик викладання, в застосуванні інформаційних ресурсів, які підвищують ефективність навчання, демонстраційного обладнання, спеціально розроблених засобів та систем навчання.

Використання новітніх інноваційних підходів допомагає вирішити педагогічні та методологічні проблеми, які важко або неможливо вирішити традиційними методами. Інноваційні та традиційні методи навчання повинні гармонійно доповнювати один одного як частина єдиного освітнього середовища підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література:

1. Радченко М. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2017. № 11. С. 112–116.
2. Ничкало Н. Г. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: монографія. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2018. 440 с.
3. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні основи: монографія. Умань: РВУ «Софія», 2008. 332 с.
4. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2010. № 1. С. 52–58.
5. Машкіна Л. Теоретичні засади інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів. Педагогічний альманах. 2018. Вип. 38. С. 114–119.
6. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 193 с.
7. Беленька Г. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2012. Вип. 5 (48). С. 99–102.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.
9. Ткаченко В. Інноваційна діяльність у закладах освіти. Інвестиції: практика та досвід. 2018. № 10. С. 44–46.

10. Гераськіна В. Проблема підготовки майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. № 15. С. 23–29.

References:

1. Radchenko, M. (2017). Shlyahi formuvannya innovacijnoyi kompetentnosti studentiv [Ways of forming innovative competence of students]. Visnik Nacionalnogo aviacijnogo universitetu. Seriya: Pedagogika, Psihologiya, 11, 112–116 [in Ukrainian].
2. Nychkalo, N. (2018). Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnologii ta menedzhment [Open Education: Innovative Technologies and Management]. Kyiv: DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
3. Komar, O. A. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannya interaktyvnykh tekhnologii: teoretyko-metodychni osnovy: monohrafiia [Preparatin of future primary school teachers for the use of interactive technologies: theoretical and methodological foundations: a monograph]. Uman: RVU «Sofiia» [in Ukrainian].
4. Bartkiv, O. (2010). Gotovnist pedagoga do innovacijnoї profesijnoї diyalnosti [Readiness of the teacher to innovative professional activity]. Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelya, 1, 52–58 [In Ukrainian].
5. Mashkina, L. (2018). Teoretichni zasady innovacijno-profesijnoyi pidgotovki majbutnih pedagogiv [Theoretical principles of innovative and professional training of future teachers]. Pedagogichnij almanah, 38, 114–119 [in Ukrainian].
6. Dubaseniuk, O. (2009). Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnologii ta metodyky [Professional Pedagogical Education: Innovative Technologies and Techniques]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
7. Belenka, G. (2012). Suchasni pidhodi do pitan formuvannya profesijnoї kompetentnosti majbutnih vihovateliv ditej doshkilnogo viku. Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vihovannya v zakladah osviti [Modern approaches to the formation of professional competence of future educators of preschool children. Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions]. Naukovi zapiski Rivnenskogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu, 5 (48), 99–102 [In Ukrainian].
8. Dychkivska, I. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative Pedagogical Technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
9. Tkachenko, V. (2018). Innovacijna diyalnist u zakladah osviti [Innovative activities in educational institutions]. Investiciyi: praktika ta dosvid, 10, 44–46 [in Ukrainian].
10. Geraskina, V. (2017). Problema pidgotovki majbutnih vihovateliv do profesijnogo samovdoskonalennya v osvitnomu seredovishchi pedagogichnogo koledzhu [The problem of preparing future educators for professional self-improvement in the educational environment of the pedagogical college]. Visnik Cherkaskogo universitetu. Seriya «Pedagogichni nauki», 15, 23–29 [In Ukrainian].

УДК 372.851:373.31.001.895

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-670-681](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-670-681)

Федій Олександр Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри географії, методики її навчання та туризму, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36000, <https://orcid.org/0000-0002-4879-9523>

Єрмаков Вячеслав Володимирович кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри географії, методики її навчання та туризму, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36000, <https://orcid.org/0000-0003-3997-4788>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто інтерактивні методи навчання та обґрунтовано їх роль у розвитку творчих здібностей учнів під час уроків. Показано, як застосування інтерактивних технологій у закладах загальної освіти сприяє інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу. Наведено точки зору науковців щодо інтерактивних методів навчання. Зокрема, підкреслено, що зазначені методи поєднують в одне ціле діяльність вчителя та учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Обґрунтовано етимологію терміну «інтерактивний». Доведено, що інтерактивне навчання є діалогом, який заперечує домінування як когось одного, так і однієї думки над іншою. Окреслено принципи інтерактивного навчання. Наведено схематично та надано характеристику інтерактивній моделі навчання. Виокремлено групи інтерактивних технологій, схематично наведено їх види. Надано рекомендації щодо вибору та практичного застосування інтерактивних методів навчання. Обґрунтовано доцільність використання комп'ютерної презентації як інтерактивного інструменту навчальної діяльності. Наведено методики та прийоми, які можуть бути використані на різних етапах навчального процесу. Підведено підсумок щодо доцільності використання інтерактивних інструментів в навчальному процесі закладів загальної освіти, підкресливши, що завдяки технологіям навчання, розвиваючи в собі творчу особистість, учні покращують результати навчання, здобувають соціальні навички, реалізують позитивне ставлення до ефективної співпраці для вирішення складних проблем. Визначно, що завдяки оптимальному використанню різноманітних інтерактивних методів навчання у навчальному процесі змінюються позиції вчителя та учнів. З носія готових знань учитель стає організатором пізнавальної діяльності учнів, а останні стають рівноправними суб'єктами навчання. При цьому створюється та

впроваджується модель творчої особистості, яка не лише здатна до спілкування, розуміє історичні процеси та правові явища, а й вміє самостійно працювати над розвитком свого інтелекту, культури та моралі.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, заклади загальної освіти, інтерактивні інструменти, взаємодія учнів, інтерактивна модель навчання.

Fedii Oleksandr Anatoliiovych PhD in Pedagogy, docent, Professor of the Department of Geography, Methods of Teaching and Tourism, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ostrohradskyi St., 2, Poltava, 36000, <https://orcid.org/0000-0002-4879-9523>

Yermakov Viacheslav Volodymyrovych PhD in Geography, docent, Professor of the Department of Geography, Methods of Teaching and Tourism, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ostrohradskyi St., 2, Poltava, 36000, <https://orcid.org/0000-0003-3997-4788>

EXPERIENCE OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article considers interactive teaching methods and substantiates their role in the development of creative abilities of students during lessons. It is shown how the use of interactive technologies in general education institutions contributes to the intensification and optimization of the educational process. Researchers' views on interactive teaching methods are presented. In particular, it is emphasized that these methods combine the activities of teachers and students, aimed at the acquisition of language knowledge, skills and abilities, the organization of cognitive activity of students. The etymology of the term "interactive" is substantiated. It has been proven that interactive learning is a dialogue that denies the dominance of one person and one thought over another. The principles of interactive learning are outlined. The interactive model of learning is given schematically and described. Groups of interactive technologies are singled out, their types are schematically given. Recommendations for the selection and practical application of interactive teaching methods are given. The expediency of using a computer presentation as an interactive tool for learning activities is substantiated. Methods and techniques that can be used at different stages of the educational process are presented. Summing up the expediency of using interactive tools in the educational process of general education institutions, emphasizing that thanks to learning technologies, developing a creative personality, students improve learning outcomes, acquire social skills, implement a positive attitude to effective cooperation to solve complex problems. It is clear that due to the optimal use of various interactive teaching methods in the educational process, the positions of teachers and students change. From the carrier of ready-made knowledge, the teacher becomes the organizer of the cognitive activity of students, and the latter become equal subjects of learning.

At the same time, a model of creative personality is created and implemented, which is not only able to communicate, understand historical processes and legal phenomena, but also knows how to work independently on the development of their intellect, culture and morals.

Keywords: interactive teaching methods, general education institutions, interactive tools, student interaction, interactive learning model.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у світі особливо важливим є оптимізація навчально-виховного процесу, що досягається шляхом удосконалення форм навчання та ефективного використання існуючих освітніх технологій як на уроках, так і під час позакласної роботи з учнями. Проте, незважаючи на важливість даного питання, використання більшості інструментів, що застосовуються, або могли б бути використані у закладах загальної освіти, досі не врегульовані належним чином у навчальній та методичній літературі.

Як свідчить досвід використання новітніх освітніх технологій у різних країнах світу, застосування інтерактивних технологій у закладах загальної освіти сприяє інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, дозволяє вчителям:

- 1) організовувати навчальний процес доступніше та цікавіше;
- 2) моделювати різноманітні соціальні ситуації, збагачувати соціальний досвід учнів через включення в різноманітні навчальні та життєві ситуації та збагачення їхнього досвіду;
- 3) створити умови для розвитку в учнів умінь будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, вміти будувати діалог, знаходити спільне вирішення проблеми;
- 4) навчити учнів формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою позицію, ефективно сперечатися та дискутувати, слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- 5) ефективно розвивати у школярів навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці вчителя та учня, сприяє покращенню психологічного клімату на уроці, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої атмосфери. На жаль, сьогодні більшість вчителів не тільки недостатньо обізнані щодо наявності методів та технологій інтерактивного навчання, але й не володіють інструментарієм їх ефективного використання, адже кожен інструмент вимагає від викладача чіткого послідовного, поетапного впровадження з обов'язковим розумінням прогнозованих результатів навчання.

Методики та прийоми, які використовуються на різних етапах навчального процесу, складають його організацію, підпорядковуються певним дидактичним завданням, характеризуються необхідністю постійного оновлення та

вдосконалення відповідно до змін в житті суспільства та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Отже, важливо організувати діяльність учнів таким чином, щоб оптимально розвивати їх творче мислення, формуючи навички самостійної роботи з підручником та іншими джерелами знань, розвиваючи під час навчального процесу один з найважливіших навиків освіченої людини – вміння вчитися.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато науковців присвятили свої роботи методам навчання як одним з найважливіших основ ефективності освітнього процесу. Так, Дівакова І. [1] у своїх роботах відзначає, що методи навчання – це способи роботи вчителя та, в залежності від них, способи роботи учнів з обраним матеріалом.

Кондратюк О. [2] стверджує, що методи навчання – це система взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів та прийомів і способів навчання, а кожен прийом – це система дій та операцій вчителя та учнів, які відрізняються раціональною послідовністю та цілеспрямованістю.

Варто звернути увагу на методичні поради Шишак А. [3] вчителям початкових класів щодо реалізації завдань концепції нової української школи. Вони містять роз'яснення щодо застосування принципів інтерактивності на уроках з урахуванням психологічних особливостей учнів, методики застосування інноваційних методів навчання тощо.

Роздуми Кодлюк Я. [4], Коломієць Н. [5], Пишко О. [6] та інших українських вчених трактують якість освіти з точки зору її відповідності суспільним потребам і очікуванням споживачів освітніх послуг, ефективності освітнього процесу та відповідності її державним вимогам, а також вимогам освітніх стандартів, формування професійних компетенцій, а також розвитку суспільства в певному часовому вимірі, що слід враховувати в динаміці змін, соціальному партнерстві державних органів, роботодавців та громадськості. Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень у цьому напрямі, потребує додаткового вивчення структура та особливості освітнього процесу.

Метою статті є визначення особливостей впровадження сучасних інтерактивних методів і прийомів навчання, що активізують творче мислення та реалізують творчий потенціал учасників навчально-виховного процесу у закладах загальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Провідною ідеєю сучасного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення комфортних умов навчання, за яких кожен здобувач освіти відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, при чому реалізується його інтелектуальний потенціал, розвиваються його природні здібності, як учнів, їх моральні якості; відбувається налаштування учнів на подальшу активну, творчо усвідомлюючу самодіяльність, що відповідає їхнім духовним потребам, задовольняє їх прагнення до самореалізації та прояву особистісних якостей. Все це є ефективним шляхом всебічного розвитку особистості, виявлення та формування її творчого потенціалу.

Термін «інтерактивна педагогіка» є відносно новим: його ввів у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц. Лінгвістичне тлумачення даного терміну

показують, що поняття «interactivity», «interactiv» прийшли до нас з англійської мови. Термін «inter» означає «серед», а термін «act» – діяти, і таким чином «interact» тлумачиться як «взаємодіяти».

Таким чином, інтерактивне навчання є діалогом, який заперечує домінування як когось одного, так і однієї думки над іншою.

Розрізняють такі принципи інтерактивного навчання:

- діяльнісний принцип (для досягнення цілей кожен учень повинен активно брати участь у процесі спілкування та активно взаємодіяти з іншими);
- принцип відкритого зворотного зв'язку (висловлюються будь-які або всі учасників групи, озвучуючи думки, ідеї чи заперечення щодо завдань; саме завдяки активному використанню зворотного зв'язку можна з'ясувати, як їх сприймають інші люди з їхнім способом спілкування, стилем мислення, особливостями поведінки);
- принцип експериментування (активний пошук учнями нових ідей та шляхів вирішення поставлених завдань; цей принцип дуже важливий і як зразок стратегії поведінки в реальному житті, і як поштовх до розвитку творчості та ініціативи особистості);
- принцип довіри у спілкуванні (часто цьому сприяє особлива організація групового простору під час проведення занять: зазвичай на роботі прийнято розташування учнів і вчителя по колу, зміна стереотипної установки та уявлення про те, як потрібно проводити та організовувати заняття, яку роль у них має відігравати вчитель);
- принцип рівності всіх позицій (це означає, що вчитель не намагається нав'язувати свої думки, а діє разом з дітьми; як правило, в ролі організатора може бути будь-який учень).

Інтерактивне навчання спрямоване на: створення умов для залучення всіх слухачів до процесу пізнання; надання можливостей для кожного слухача зрозуміти і відобразити те, що вони знають і думають; напрацювання та визначення основних цінностей; створення атмосфери співпраці, взаємодії; розвиток комунікативних якостей і навичок; створення комфортних умов навчання, які б принесли будь-якому слухачу успіх, інтелектуальний потенціал, безпеку, унікальність, важливість.

Інтерактивність у навчанні можна розглядати як взаємодію учнів, перебування їх у розмовному режимі, діалозі, спільних діях (рис. 1).

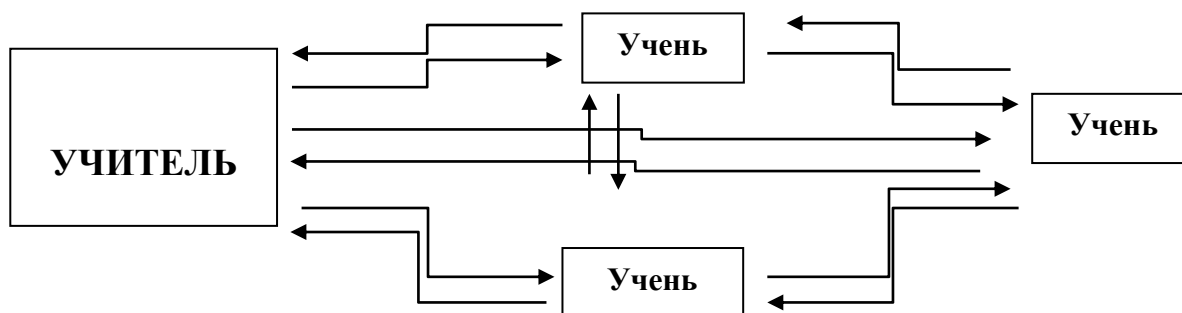


Рис.1. Інтерактивна модель навчання
 Джерело: побудовано авторами на основі [7].

Схема даної моделі відображає постійне спілкування учителя з учнями, учнів з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати.

Відповідно, інтерактивний у буквальному сенсі може бути методом, у якому учень є учасником, який робить щось разом з іншими: говорить, керує, моделює, пише, малює тощо, тобто не лише слухає, спостерігає, а бере активну участь у тому, що відбувається, створюючи це самостійно. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес навчання відбувається лише через постійну, активну взаємодію всіх учнів. Це спільне навчання, взаємонавчання (колективне, групове).

За інтерактивного навчального процесу всі учні та вчителі є рівноправними суб'єктами навчання, при цьому присутнє розуміння того, що вони роблять, розмірковування про те, що вони знають, вміють. В інтерактивному навчанні вчитель виступає як організатор навчального процесу, як порадник, як фасилітатор, який ніколи не «закриває» процес навчання на собі.

Найважливішим у процесі навчання є зв'язки між учнями, взаємодія та співпраця між ними. Результати навчання досягаються спільними зусиллями учасників навчального процесу, учні несуть відповідальність за результати навчання один одного.

Одним із результатів навчання і виховання в школі має стати готовність дітей до оволодіння сучасною комп'ютерною технікою та актуалізації отриманої з її допомогою інформації для подальшої самоосвіти. Для досягнення цих цілей вчителі початкових класів повинні не лише використовувати інформаційні технології в процесі навчання, а й враховувати комфортні та здорові умови їх використання. Враховуючи психологічні та вікові особливості учнів закладів загальної освіти, можна забезпечити ефективне використання технологій навчання.

На сьогоднішній день педагогічна наука розробила різноманітні інтерактивні технології. Демчинський О. [8], виділяє 4 групи інтерактивних технологій: 1) технології кооперативного навчання; 2) технології колективного та групового навчання; 3) технології моделювання ситуації; 4) технології обробки тем обговорення (рис. 2).

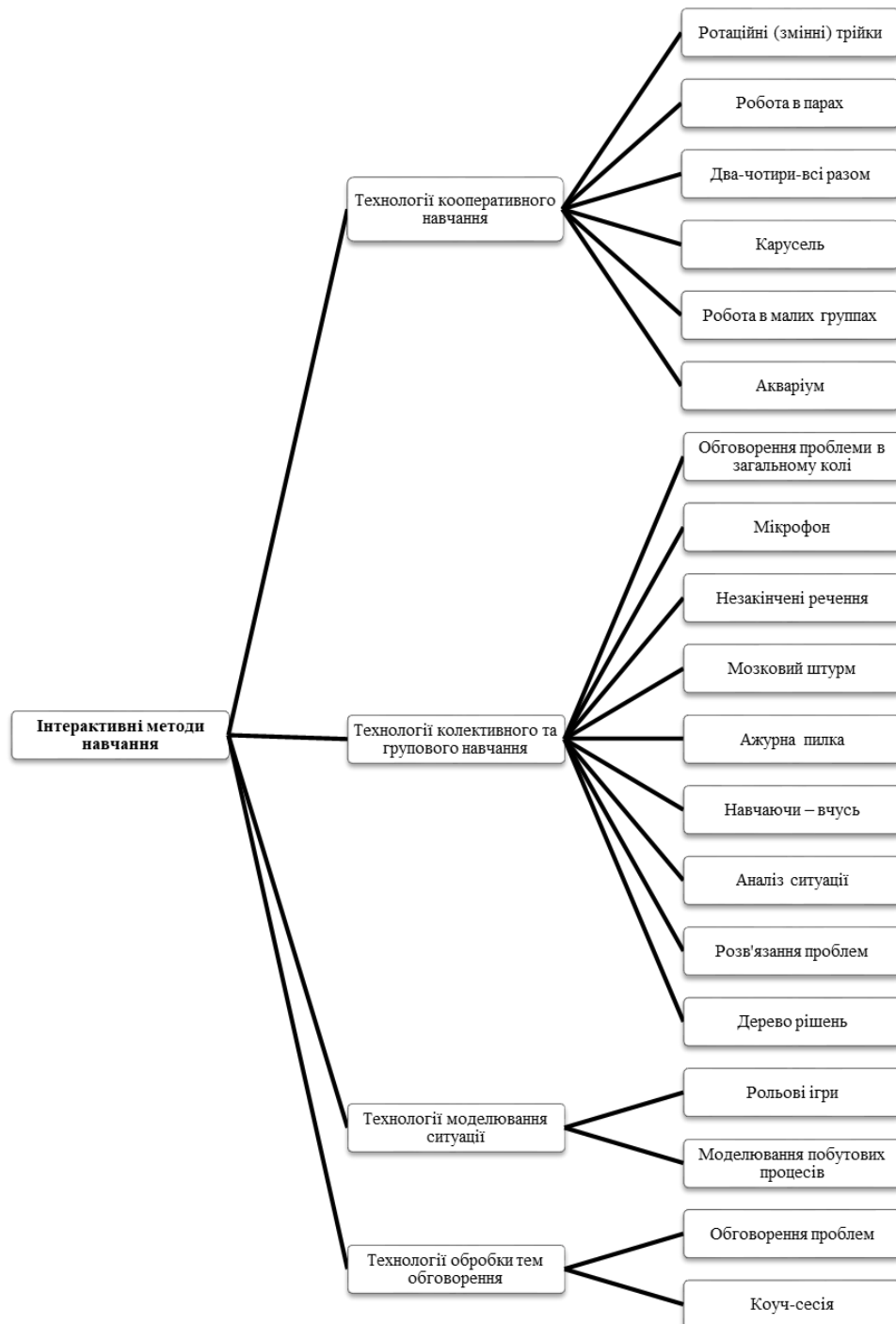


Рис 2. Групи інтерактивних методів навчання
 Джерело: побудовано авторами на основі [8].

Серед вказаних на схемі інтерактивних методів навчання значний вплив на педагогічно-пізнавальну діяльність учнів на уроці мають технології колективного та корпоративного навчання, зокрема найбільш часто використовувані прийоми «мікрофон», «мозковий штурм», «метод падіння» та інші. Ці технології передбачають одночасну співпрацю всього класу, коли при обговоренні певних тем вчителі та учні приходять до консенсусу, всі учні залучаються до процесу навчання. Більшість із цих технологій спрямовані на

розвиток в учнів уміння логічно висловлювати свою позицію та обговорювати проблемні питання.

Значною популярністю в учнів користується прийом «мікрофон». Використання методики дозволяє кожному учню дуже швидко відповідати на запитання, висловлювати свою думку чи точку зору. Для цього учням дається предмет, який виконує роль уявного мікрофона. Учителю ставить запитання, а учні відповідають один одному за допомогою мікрофона. Учні повинні говорити швидко і точно. Використовуючи цей прийом на етапі передачі теми та мети уроку, вчитель повідомляє учням тему уроку та пропонує їм по черзі в уявний мікрофон запитати про те, що вони хочуть дізнатися на уроці. Потім учитель узагальнює висловлені ідеї та формулює мету уроку. Учні відчують свою причетність до мети та цілей уроку, відповідальність за результати уроку. Цей психологічний момент є однією з умов ефективної діяльності учнів на уроці.

До групи технологій редагування тем обговорення входять дискусії, методи «Прес», «Вибрати позицію» тощо. Дискусія вчить глибоко розуміти проблему, викладати свою позицію, працювати з аргументами, критично мислити. Обговорення краще використовувати на уроках в старшій школі, коли учні аналізують проблемні ситуації, роблять висновки тощо.

Техніка вибору позиції ефективна для розвитку в учнів навичок дискусії. За допомогою цієї техніки в класі можна розглядати протилежні позиції та пізнавати один одного з альтернативними поглядами, навчати, захищати власні погляди і слухати інших.

При обговоренні суперечливих фактів, проблемних питань, різних позицій тощо тощо учням пропонується прочитати важливу чи гіпотетичну спірну інформацію та проаналізувати її за схемою: «факти? - В чому проблема? - Яке рішення? - Які можуть бути аргументи?».

Ефективними є технології моделювання ситуацій, які розвивають критичне мислення дітей, вміння висловлювати свої думки, знаходити підхід до вирішення певних ситуаційних проблем і передбачити власні шляхи їх подолання. Пізнавальна діяльність учнів активізується тим, що кожен має можливість висловити власну думку, прислухатися до висловлювань інших, проявити вміння діяти. До групи технологій моделювання ситуації входять рольова гра, моделювання ситуації тощо. Для використання цих прийомів вчитель повинен створити проблемну ситуацію, а учні – для обговорення – запропонувати можливе рішення. Ці методи можна використовувати в поєднанні з технологіями спільного навчання.

З метою залучення учнів як активних учасників до навчального процесу ефективним є використання програми Power Point, за якою учні створюють презентації про результати своєї дослідницької діяльності за змістом літературного твору та вивчають характерні риси твору, героя, біографії письменника, мовленнєві явища. Ця ефективна форма допомагає узагальнити, обробити, повторити, систематизувати інформацію.

В інтерактивному процесі часто відбувається обговорення певних тем, вивчається «саме життя», де учасники «проживають» конкретну подію, яка запланована, структурована. При цьому кожен із використаних методів виконує свою функцію, а комплексний вплив на учнів може бути не повністю передбачуваним. Тому для ефективного використання інтерактивних методів і технологій у навчально-виховному процесі вчителю необхідний власний досвід участі в групових інтерактивних вправах.

Вчені та практики усвідомили, що здобуття знань, умінь, навичок, розвиток особистісних якостей, набуття певних компетенцій особистості учня є найбільш ефективним, коли в навчальному процесі використовуються інтерактивні форми та методи.

За допомогою інтерактивних технологій учні можуть:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до вивчення матеріалу, таким чином, навчання є доступнішим;
- вчитися формулювати власну думку, правильно її висловлювати, обґрунтовувати власну позицію, сперечатися та дискутувати;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативні думки;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід, залучаючись до різних життєвих ситуацій, моделюючи їх;
- навчитися будувати конструктивні стосунки в групі, уникати конфліктів, вирішувати їх, шукати компроміси, домагатися діалогу та консенсусу;
- формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [4; 5].

Для ефективної побудови процесу навчання важливо розуміти, які цілі ставляться перед учасниками на кожному етапі навчального процесу: отримати інформацію, відпрацювати навички, отримані в моделюванні проблемних ситуацій, сформулювати своє ставлення до проблеми тощо. Хороший організатор навчального процесу повинен мати в своєму арсеналі цілий ряд методів (з відповідними матеріалами) для використання в будь-який потрібний час. Для того, щоб більш точно реалізувати вибір методів навчання, можна скористатися порадами в таблиці 1.

Таблиця 1

Рекомендації щодо вибору інтерактивних методів навчання

Група	Методи	Приклади	Рекомендації
1	Передавання інформації	Доповідь, міні-лекція, вступне слово, матеріали для самостійного вивчення, інструкції, аудіо- та відеоматеріали	Під час подання нового матеріалу, з яким учасники до цього часу не зустрічалися; практично у кожному вступі до навчального матеріалу і наступних методів
2	Ведення дискусії	Дискусія, дебати, переговори, круглий стіл	Стосується як ознайомлення матеріалу, так і його поглиблення у поєднанні із власним досвідом групи
3	Вдосконалення вмінь	Кейси завдань, тренінг вмінь, практикування	Під час проведення вправ, простих і повторюваних мануальних і розумових дій
4	Засвоєння знань про процеси	Інструкція «крок за кроком», списки завдань, плани дій	Для отримання знань типу knowhow («знати як»)

5	Спостереження процесів	«Акваріум», затримання дій	Для реагування на внутрішньо групові процеси, для засвоєння знань про процеси
6	Рішення проблем	«Мозковий штурм», консультації	Для навчання розв'язування індивідуальних та групових проблем, для навчання приймання демократичних рішень
7	Імітаційні технології	Ситуаційний аналіз, рольова гра, сценарії проблем	Для отримання знань про суспільні процеси та механізми (а також власної поведінки в групі), для випробування здобутих вмінь, зокрема міждисциплінарних, для активізації

Джерело: побудовано авторами на основі [1].

Розвитку творчого потенціалу учнів середньої та старшої школи сприяє використання дидактичних мультимедійних матеріалів, електронних підручників і посібників, мультимедійної комп'ютерної презентації [9].

Досвід використання комп'ютерної презентації показав, що такий спосіб подання інформації сприяє розвитку творчого мислення учнів, зокрема, для: 1) посилення впливу на аудиторію, оскільки значна кількість інформації сприймається одночасно зоровими і слуховими рецепторами; 2) полегшення розуміння та сприйняття поданого матеріалу; 3) запам'ятовування навчального матеріалу протягом більш тривалого періоду часу; 4) підвищення психологічної ймовірності робити правильні висновки, судження та узагальнення; 5) скорочення часу на вирішення проблеми.

Одночасно за допомогою інтерактивних засобів налагоджується: розвиток комунікативних навичок; емоційний контакт між слухачами; робота в команді, учні вчаться прислухатися до думки один одного; позбавлення учнів від нервового напруження, дає можливість змінити форми своєї діяльності та привернути увагу до ключових питань теми.

Інтерактивні методи захоплюють аудиторію, викликають у неї інтерес і мотивацію, навчають самостійно мислити та діяти.

Особливості інтерактивного навчання:

- технологія парної роботи може бути спрямована на порівняння знань, обговорення та критичний аналіз інформації, обмін думками щодо проблемних питань шкільних уроків тощо;
- методика організації парної роботи на уроці включає формування пар, оголошення завдання, узгодження часу на його виконання, виконання завдання та презентацію результатів. У цьому випадку вчитель може поставити завдання учням, що працюють в парах, допомогти їм прийти до спільного результату, спільної позиції з певної теми;
- під час роботи в парах можна використовувати елементи рольових ігор (ролі «вчитель» і «учень», «журналіст» і «інтерв'юер», «експерт» тощо).

Таким чином, впровадження інтерактивних методів навчання сприяє формуванню в учнів пізнавального інтересу до вивчення предметів, дає змогу вчителю враховувати розвиток творчих здібностей учнів, оскільки інноваційні методи навчання активізують творчий потенціал учнів і загалом підвищують якість знань, забезпечують практичну та творчу підготовку.

Висновки. Отже, завдяки оптимальному використанню різноманітних інтерактивних методів навчання у навчальному процесі змінюються позиції вчителя та учнів. З носія готових знань учитель стає організатором пізнавальної діяльності учнів, а останні стають рівноправними суб'єктами навчання. При цьому створюється та впроваджується модель творчої особистості, яка не лише здатна до спілкування, розуміє історичні процеси та правові явища, а й вміє самостійно працювати над розвитком свого інтелекту, культури та моралі.

Завдяки технологіям навчання, розвиваючи в собі творчу особистість, учні покращують результати навчання, здобувають соціальні навички, реалізують позитивне ставлення до ефективної співпраці для вирішення складних проблем, набувають і усвідомлюють уміння їх розв'язувати, при цьому підвищується самооцінка, впевненість у собі, учень не боїться брати відповідальність за рішення, вчиться бачити альтернативи, часто виступає в ролі організатора шкільних заходів, краще ставиться до освіти та школи загалом.

Досвід роботи вчителів з цими прийомами свідчить, що такі форми навчання «знімають» традицію навчання, оживляють розум, дитина вчиться працювати з різноманітними джерелами знань, і при цьому не тільки розвивається інтерес, зацікавленість і успішність загального розвитку особистості здібності учня.

Література:

1. Демчинський О. Інтерактивні методи викладання. Практичні поради для викладачів. К.: 2017. 64 с. URL: <http://nsj.gov.ua/files/1514283742Interactivne%20vykladannia.pdf>
2. Кондратюк О. Інтерактивні уроки в початковій школі. К.: Шк. світ, 2017. 128 с.
3. Шишак А. Інтерактивні методи роботи з підручником у початковій школі. Сучасна початкова освіта в поглядах молодих науковців: матеріали II туру Всеукр. конк. студ. наукових робіт зі спеціальності «Початкова освіта». 2019. Вип. 8. С. 138-144.
4. Кодлюк Я., Шишак А. Інтерактивні методи роботи з підручником у початковій школі. Методичні орієнтири. № 1-3. Січень 2020 р. С. 581-583.
5. Коломієць Н. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів. К.: 2018. 129 с.
6. Пишко О. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. Народна освіта. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257.
7. Дмитренко К. Звичайні форми роботи — новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. Х.: ВГ «Основа», 2018. 119 с.
8. Дівакова І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. І. Дівакова. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 180 с.
9. Новиченко О. З досвіду використання інтерактивних технологій. Початкова освіта. № 41. 2017. С. 4-15.

References:

1. Demchynskyj, O. (2017). Interaktyvni metody vykladannja. Praktychni porady dlja vykladachiv [Interactive teaching methods. Practical advice for teachers], 64. Retrieved from: <http://nsj.gov.ua/files/1514283742Interactivne%20vykladannia.pdf> [in Ukrainian].
2. Kondratjuk, O. (2017). Interaktyvni uroky v pochatkovij shkoli [Interactive lessons in primary school]. K.: Shk. svit, 128 [in Ukrainian].

3. Shyshak, A. (2019). Interaktyvni metody roboty z pidruchnykom u pochatkovij shkoli [Interactive methods of working with the textbook in primary school], *Suchasna pochatkova osvita v pohljadakh molodykh naukovciv: materialy II turu Vseukr. konk. stud. naukovykh robit zi specialnosti «Pochatkova osvita» – Modern primary education in the views of young scientists: materials of the second round All-Ukrainian. conc. stud. scientific works in the specialty «Primary Education»*, 8, 138-144 [in Ukrainian].

4. Kodljuk, Ja., & Shyshak, A. (2020). Interaktyvni metody roboty z pidruchnykom u pochatkovij shkoli [Interactive methods of working with the textbook in primary school]. *Metodychni orijentyry – Methodical guidelines*, 1-3, 581-583 [in Ukrainian].

5. Kolomijecj, N. (2018). Dydaktychni zasady zastosuvannja interaktyvnykh metodiv navchannja molodshykh shkoljariv [Didactic principles of application of interactive methods of teaching junior high school students], 129 [in Ukrainian].

6. Pyshko, O. Interaktyvni metody navchannja jak sposib rozvytku tvorchykh zdibnostej uchniv na urokakh istoriji ta pravoznavstva [Interactive teaching methods as a way to develop creative abilities of students in history and law lessons], *Narodna osvita – Public education*. Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257 [in Ukrainian].

7. Dmytrenko, K. (2018). Zvyčajni formy roboty — novyj pidkhid: rozvyvajemo ključovi kompetentnosti: metod. posib [Usual forms of work - a new approach: developing key competencies: method. way.], 119 [in Ukrainian].

8. Divakova, I. (2018). Interaktyvni tekhnologhiji navchannja u pochatkovykh klasakh [Interactive learning technologies in primary school], 180 [in Ukrainian].

9. Novychenko, O. (2017). Z dosvidu vykorystannja interaktyvnykh tekhnologhij [From the experience of using interactive technologies], *Pochatkova osvita – Primary education*, 41, 4-15 [in Ukrainian].

УДК 378.014:352/354

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-682-691](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-682-691)

Хриков Євген Миколайович доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ, пл. Гоголя, 1, <https://orcid.org/0000-0002-5496-2753>

Васиньова Надія Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ, пл. Гоголя, 1, <https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

СУТНІСТЬ ТРЕТЬОЇ МІСІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація. Трансформація сучасного суспільства диктує необхідність модифікації ролей і функцій традиційних університетів, зокрема і їх місій. Поряд з цим, викликами, які значною мірою сприяли модифікації та розширенню місій сучасних університетів є глобалізація, економіка знань, соціальна, фінансова та екологічна кризи. У відповідь на ці виклики формуються університети третього покоління, які без активного залучення в навколишнє життя повноцінно не в змозі виконати дві основоположні місії університету: освітню та наукову. Тому сьогодні зростає роль університетів як центрів змін, які на «своїй території» акумулюють як власні ресурси, так і можливості державних інститутів та економічних суб'єктів.

У статті акцентується увага на тому, що «третя місія» університету має існувати в єдності, у певній системі, а не ізольовано від перших двох (освітньої та наукової). Авторами визначено та обґрунтовано властивості, які характеризують таку єдність та інтеграцію. Запропоновано дві логіки організаційного забезпечення реалізації «третьої місії», вибір яких обумовлено певними чинниками.

Зазначено, що «третя місія» спрямована на внесок у суспільство, його розвиток, а університет сам є частиною суспільства, тому якщо заклад забезпечує розвиток суспільства, то він розвивається як його частина. За цих умов, «третя місія» є засобом саморозвитку університету. Реалізація «третьої місії» робить університет більш органічною складовою суспільства, забезпечуючи численні тісні його зв'язки з навколишнім світом. Крім того, підкреслено, що реалізація «третьої місії» передбачає постійну, системну, комплексну взаємодію з регіональними та місцевими органами влади. Без такої взаємодії застосування положень «третьої місії» просто є неможливим. Тому надзвичайно важливо накопичувати досвід такої взаємодії та надавати йому інституційного характеру.

Ключові слова: «третя місія» університету, сутність «третьої місії», інновації, розвиток суспільства.

Khrykov Yevhen Mykolaiovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions, Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Gogol Square, 1, <https://orcid.org/0000-0002-5496-2753>

Vasynova Nadezhda Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Gogol Square, 1, <https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

THE ESSENCE OF THE “THIRD MISSION” OF UNIVERSITIES

Abstract. Modern society is facing the transformation that determines the need to modify the roles and functions of traditional universities, and most particularly their missions. Along with this, globalization, the knowledge economy, social, financial, and environmental crises have acted as the challenges greatly contributing to the modification and expansion of the missions of modern universities. In response to these challenges, third-generation universities are being formed; and these, if not actively involved in the surrounding life, are not fully able to fulfill the two fundamental university missions, namely educational and scientific. Therefore, today we are observing the growing role of universities as centers of change accumulating both their own resources and the capabilities of state institutions and economic entities “on their territory”.

The study emphasizes that the “third mission” of the university should take place in unity, in a certain system rather than in isolation from the first two (educational and scientific). The authors have identified and substantiated the particularities characterizing such unity and integration. It is proposed to apply two logics of organizational support to implement the “third mission”; their choice is determined by certain factors.

Peculiar stress is laid on the fact that the “third mission” aims to contribute to society, its development, and the university itself is part of society; thus, if an institution ensures the development of society, it develops as part of it. Under these conditions, the “third mission” forms a means for self-development of the university. When implemented, the “third mission” makes the university a more organic part of society by providing many of its close ties with the surrounding world. In addition, it is emphasized that the implementation of the “third mission” involves constant, systematic, and comprehensive cooperation with regional and local authorities. It is impossible to apply the “third mission” provisions without this cooperation. Therefore, it is extremely important to gain experience of the interaction mentioned and shape its institutional character.

Keywords: “third mission” of the university, the essence of the “third mission”, innovation, development of society.

Постановка проблеми. Трансформація сучасного суспільства диктує необхідність модифікації ролей і функцій традиційних університетів, зокрема і їх місій. На наше переконання, ці виклики є такими, що повноцінне виконання навіть двох основоположних місій університету: освітньої та наукової – неможливе без активного залучення закладів вищої освіти в навколишнє життя. Тому сьогодні зростає роль університетів як центрів змін, які на «своїй території» акумулюють як власні ресурси, так і можливості державних інститутів та економічних суб’єктів.

Але, незважаючи на те, що до теми «третьої місії» (далі ТМ) університетів у останні роки прикуто значну увагу вітчизняних і зарубіжних учених, крім того, як було з’ясовано, що в університетах, урядах, галузях і суспільстві широко визнається, що саме «третя місія» стає все більш важливою, проте її концепція залишається не досить зрозумілою та неоднозначною. «Третя місія» була визначена багатьма різними способами й охоплює широкий набір моделей, вимірів, функцій і видів діяльності, які викликають широкі дебати між науковцями та політиками.

Отже, спираючись на сучасні тенденції суспільного розвитку, «третя місія» є і найважливішою місією, і тим, що найбільше вимагає інновацій в організації університетів. Згідно з цим, виникає теоретичний і практичний інтерес до вивчення сутності «третьої місії» університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систематизувавши наукові здобутки українських та зарубіжних фахівців, було з’ясовано, що основними напрямками є дослідження еволюції університетської місії, аналізу соціологічного її змісту (Л. Горбунова, М. Рогожа, С. Курбатов, Я. Пелікан, П. Уваров). Динаміку змін університетської місії ґрунтовно розглянуто в науковій роботі Дж. Скотт. Інноваціям університетів «третьої місії», зокрема впливу вищої освіти на розвиток підприємницьких інновацій, присвячено праці багатьох відомих дослідників, а саме: І. Павленко, Н. Краус, О. Голобородько, К. Краус, О. Манжур, А. Корнецького, І. Березяка.

О. Дзюба, А. Толостова, С. Топалова, О. Швидка, Ж. Торяник розглядають різні аспекти соціального підприємництва, зокрема у їх роботах висвітлено кращі практики американського та європейського соціального підприємництва. Місію університетів у контексті взаємодії з державою та громадянськістю представлено у працях П. Інман, Х. Шютце, П. Дакін, Т. Дакін, М. Матеар, Ф. Рідлі. Отже, у науковій літературі знайшли своє відображення різні аспекти порушеної проблематики, проте трактування поняття «третя місія» залишається не досить чітким та неоднозначним, а в дослідженнях недостатньо обґрунтовано його сутність та зміст.

Мета статті – визначити сутність «третьої місії» університетів.

Виклад основного матеріалу. У 2004 р. Європейський центр вищої освіти UNESCOPEPES [1] організував у Бухаресті Міжнародну конференцію з етичних та моральних вимірів вищої освіти та науки. На конференції було прийнято «Бухарестську декларацію з етичних цінностей і принципів вищої освіти в європейському регіоні» [2], яка закликала забезпечити радикальне і швидке розширення місії університету, що й стало потужним поштовхом до реалізації «третьої місії».

У преамбулі Декларації зазначається: «Сьогодні університети й інші вищі навчальні заклади відіграють провідну роль у розвитку суспільства, економіки й культури на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному й місцевому. У суспільстві знань, що зароджується, університети більше не є просто відповідальними за створення і збереження фундаментальної науки й освіченості; вони також беруть участь у тлумаченні, поширенні та використанні нового знання». Тут прямо вказується на керівну роль університету в розвитку економіки й культури в суспільстві. «Третя місія» перекомпоновує систему ціннісних координат університету. Зрештою, цінності «третьої місії» університету виходять на етичні складові суспільної життєдіяльності, зумовлюючи соціальну включеність, партнерство. Університетська автономія своєю зворотною стороною має відповідальність, зокрема й соціальну. Відповідальність перед суспільством за свою діяльність у галузі освіти й науки, а також за дії в інтересах суспільства й на його благо належить до системи ціннісних координат сучасного університету» [2].

Зважаючи на наведене вище, необхідність змін щодо наявних уявлень про місію університетів сьогодні є актуальною проблемою, яка повною мірою відповідає вимогам часу. Урахування цих положень є запорукою не лише підвищення якості вищої освіти, але й динамічного розвитку економіки та суспільства, спрямованого на європейську та світову інтеграцію нашої держави.

«Третя місія» становить економічну та соціальну місію університету та його внесок у громади та території. Безперервний процес підприємницького відкриття та дослідження ринкових можливостей може сприяти співпраці між університетом-промисловістю-урядом.

Поза сумнівом, думка, що традиційний університет часто є консервативною, замкненою системою, «баштою зі слонової кістки», яка живе своїм життям та зверху дивиться на навколишній світ, є обґрунтованою. Проте університет, який комплексно реалізує ТМ, є відкритою, культуровідповідною, гнучкою системою. Такий університет є органічною складовою суспільства, регіону, громади. Саме така його позиція дозволяє підвищувати ефективність, практичну спрямованість реалізації освітньої та наукової місії, перетворити його у провідний чинник суспільного розвитку. Прийняття ТМ дозволяє більш ефективно реалізувати потенційні можливості університету та є логічним, закономірним етапом його розвитку.

Традиційний університет орієнтується на ідею «ми змінимо людей, а вони на краще змінять світ». Університет із ТМ орієнтований на принципово іншу

ідею – «ми змінимо на краще світ». Ми – це викладачі, студенти, громадські активісти, мешканці громад тощо. Крім того, університет із ТМ консолідує суспільство, він забезпечує нові механізми суспільного життя без політичної боротьби, демагогії. Такий ефект досягається завдяки зануренню університету в реалії навколишнього світу. Працівники університету мають розуміти, що не вони щось роблять для громади, а вони живуть у громаді та покращують середовище їх спільного життя. Реалізація ТМ значним чином залежить від сенсу, який вкладають усі залучені до неї «актори».

Таким чином, «третя місія» – це новий механізм трансферу знань. Якщо в традиційному університеті між знаннями та їх використанням на практиці – кілька років навчання студента, потім, за умов його працевлаштування, – стільки ж адаптації, і тільки після цього, – використання отриманих (сформованих) знань на практиці. Для функціонування ж університету, що спирається на концепцію ТМ, участь у регіональних, місцевих проєктах викладачів, студентів, працівників та мешканців громад дозволяє здійснювати діяльність на найсучаснішому рівні розвитку знань, створює умови для отримання нових знань, що значно скорочує шлях між набутими в університеті знаннями та можливістю їх активного застосування. Ми дотримуємося позиції, що «третя місія» спрямована на внесок у суспільство, його розвиток, а університет сам є частиною суспільства, тому якщо заклад забезпечує розвиток суспільства, то він розвивається як його частина. За цих умов, ТМ є засобом саморозвитку університету.

До цього ж, важливою умовою реалізації такого ефекту є те, що «третя місія» не перетворюється на відокремлену від усіх інших місій університету. Тільки єдність, інтеграція усіх місій університету дозволяє в наш час зробити заклад освіти ефективним та провідним чинником розвитку суспільства. Таку єдність та інтеграцію характеризують такі властивості:

- ТМ, з одного боку, треба розглядати як один із напрямів діяльності університету, а з іншого – як технологію реалізації усіх трьох його місій;
- ТМ може бути ефективною тільки за умови поєднання освітньої та наукової місії університетів;
- наукові дослідження мають бути частиною освітньої діяльності, а також частиною проєктів із розвитку суспільства, регіону, громади;
- освіта має бути складовою реалізації проєктів з розвитку суспільства, регіону, громади без обмежень рамками освіти упродовж життя;
- проблеми суспільства, регіону, громади мають бути важливою складовою змісту освіти;
- ТМ має стати органічною складовою життєдіяльності викладачів та студентів, що уможлиблюється за умов використання нових підходів до планування та оцінки освітньої діяльності та діяльності викладачів;
- інноваційний характер ТМ вимагає інноваційного характеру університетського менеджменту.

Варто підкреслити, що сьогодні, безперечно, необхідним є перетворення «третьої місії» на провідну в діяльності університету, зокрема для переорієнтації навчання і дослідження «на благо суспільства», проте це неоднозначно сприймається університетською спільнотою. Об'єктом побоювань є занурення університету у вирішення широкого кола соціально значущих проблем за рахунок послаблення уваги до створення і збереження фундаментальної науки й освіченості. Але на нашу думку, ці міркування мають переважно філософський сенс. Як правило, фундаментальними та прикладними дослідженнями в університетах займаються різні працівники. Окрім того, ТМ дозволить збільшувати суспільні та університетські ресурси, які необхідні для проведення фундаментальних досліджень. Університети, особливо класичні, є багатопрофільними установами, у яких завжди працювали представники різних наук, і це не заважало кожному з них виконувати свої функції.

Навколишній світ є складним та багатогранним, і вища освіта має відбивати це різноманіття світу, у якому постійно виникають нові проблеми, завдання, виклики. Звичайним стала поява нових професій та зникнення інших. Саме ТМ дозволяє університетам бути культуровідповідними та швидко реагувати на те, що відбувається в соціальному та природному середовищі. ТМ завдяки спрямованості наукових досліджень на навколишній світ дозволяє виявляти нові тенденції, працювати на випередження. Як наслідок, розвивати та зберігати вищу освіту, перетворювати її у провідний чинник розвитку суспільства.

Водночас слід зазначити, що освітня та наукова місії університетів забезпечують опосередкований вплив на суспільство, є традиційними, чітко визначеними в законодавчих та нормативних документах, обов'язковими, теоретично обґрунтованими, реалізуються переважно в межах університету.

Проте ТМ ще недостатньо визначена законодавчо та нормативно у внутрішніх документах більшої частини українських університетів, тому є бажаною, але не обов'язковою. Це, у свою чергу, вимагає внесення змін до внутрішніх документів університетів, а також розробки для працівників системи стимулів щодо участі в реалізації ТМ.

Обґрунтованою можна вважати думку науковців про те, що концепція ТМ є недостатньо розробленою та чітко визначеною. За своєю сутністю ТМ має зовнішнє спрямування та може бути реалізована за територіальними межами університетів. Залучення стейкхолдерів є поширеним і в традиційних університетах, але їх залучають переважно до вирішення внутрішніх проблем закладів освіти. Проте поняття «стейкхолдер» змінює свій сенс у межах реалізації ТМ. Якщо раніше стейкхолдерами вважали зацікавлених у вирішенні проблем університетів, то стейкхолдер, за розумінням відповідно до концепції ТМ – це той, хто зацікавлений у залученні представників університетської спільноти для вирішення проблем країни, регіону, громади. У традиційному університеті працівники проявляють активність у пошуку та залученні стейкхолдерів, а в університеті з ТМ більш активними є стейкхолдери, які

змінюють орієнтири та спрямованість своєї діяльності. Відповідно, зміна функцій стейкхолдерів є закономірним етапом, діяльність стейкхолдерів у межах ТМ буде більш ефективною, якщо вона була продуктивною в традиційному університеті. Наступна відмінність полягає у масштабах участі та різноманітності діяльності стейкхолдерів. Зрозуміло, що чим масштабнішою є реалізація ТМ, тим більше стейкхолдерів має брати участь у її реалізації. Але в майбутньому ще необхідно більш чітко визначити функції стейкхолдерів у реалізації різних завдань та напрямів спільної діяльності з університетами.

У традиційному університеті отримання нових наукових знань є важливою його функцією, оскільки за тим, як вона реалізується, оцінюють заклади, але отримані наукові знання функціонують переважно в академічному середовищі, а в університетів ще недостатньо стимулів та ресурсів для того, щоб забезпечувати їх ефективне використання на практиці.

За результатами аналізу літератури з проблематики з'ясовано, що в численних країнах університети фінансуються із державного бюджету, позабюджетні кошти є незначною складовою їх бюджету. Реалізація ТМ дозволяє університетам підвищити обсяг позабюджетних коштів і використовувати їх для стимулювання актуальних напрямів діяльності та мотивації працівників щодо її поглиблення.

Поряд з цим важливо підкреслити, що сутність ТМ яскраво характеризує ставлення до інноваційної діяльності. До змісту діяльності традиційних університетів можуть належати як інноваційні складові, так і неінноваційні. Крім того, якщо вони функціонують, то масштаби таких інновацій мають частіше за все локальний характер. Проте університет із ТМ за своєю сутністю має бути цілком інноваційним. Це пов'язане зі складністю наявних проблем, динамічністю змін, непередбачуваністю майбутнього. Можливо, з часом ТМ стане більш традиційною, технологічною, але це залежить від спільних зусиль університетської спільноти, політичних кіл, активності громадянського суспільства, теоретичного, законодавчого її визначення.

Сьогодні реалізація освітньої та наукової місії є для університетів обов'язковою, вона передбачена законодавчими, нормативними документами, посадовими обов'язками працівників. В університетах склалася та функціонує система нормування, стимулювання, оцінки діяльності працівників. Ця система формувалася поступова та достатньо тривалий час. ТМ для університетів має поки що добровільний характер, хоча зараз відбуваються зміни в законодавчо-нормативній базі, а врахування регіонального аспекту діяльності вимагають критерії НАЗЯВО щодо оцінки закладів вищої освіти.

У традиційному університеті його взаємодія з регіональними та місцевими органами влади є можливою умовою підвищення ефективності діяльності. Як свідчить проведений аналіз, така взаємодія є непостійною, несистемною, іноді випадковою, часто залежить від особистих стосунків керівників ЗВО та регіональних керівників.

Реалізація ТМ передбачає постійну, системну, комплексну взаємодію з регіональними та місцевими органами влади. Без такої взаємодії застосування положень ТМ просто є неможливим. Тому надзвичайно важливо накопичувати досвід такої взаємодії та надавати йому інституційного характеру.

Традиційний університет уже більше 200 років базується на єдності освітньої та наукової місії, що забезпечило принципово новий рівень його діяльності, місце в суспільному розподілі праці. Університет, який реалізує ТМ, розширивши сфери своєї діяльності, спирається на єдність уже трьох місій. Якщо серед традиційних університетів є так звані «навчальні заклади», які переважно реалізують освітню місію, а наукова місія є обмеженою, то з університетами, діяльність яких ґрунтується на положеннях концепції ТМ, – ситуація зовсім інша. Такі університети мають базуватися тільки на єдності всіх трьох місій. У зворотному випадку їх участь у регіональному, місцевому розвитку не має значного сенсу. Займатися таким розвитком без спирання на наукові знання можуть інші соціальні інститути, але така діяльність буде менш ефективною.

Традиційний університет базується на принципі академічної свободи. Він передбачає самостійність університетів в ухваленні багатьох рішень щодо їх діяльності. Елементом такої самостійності є ініціатива знизу. Вона є бажаною, але не обов'язковою умовою функціонування університетів. Це пов'язано з тим, що більшість аспектів освітньої та наукової діяльності регламентовані. ТМ, особливо на перших етапах її становлення, базується на ініціативі знизу. Така ініціатива може бути як з боку університетів, так і регіональних та місцевих структур та мешканців. Але чи може ТМ базуватися тільки на ініціативі знизу? На таке запитання кожен університет має відповісти сам. Але бажаними є створення таких організаційних механізмів, які можуть об'єднувати ініціативу з більш унормованими формами діяльності. Такими можуть бути офіси реформ, до яких залучають представників університетів та неакадемічних структур, або проєктні групи, які розробляють та реалізують проєкти, спрямовані на розвиток регіонів, громад, або постійно функціонуючі комітети, громадські ради. Такі організаційні структури нівелюють можливі ситуації, коли суб'єктами ініціативи є університет або неакадемічні структури. Реалізація ТМ передбачає високий рівень творчої діяльності усіх залучених, а вона не може існувати без ініціативи знизу. До організаційних механізмів об'єднання зусиль університетів та громад можна віднести проведення конкурсів проєктів, спрямованих на їх розвиток. Для вирішення комунікаційних проблем можна створити спеціальний сайт, на якому будуть розміщені актуальні проблеми, оголошення про конкурс проєктів, формуватися групи їх розробки.

Відтак, традиційні місії університету реалізують зазвичай у стінах університету, працівники тільки іноді виходять із уже згаданої нами «слонової башти». Спрямованість ТМ на суспільство зумовлює те, що вона реалізується переважно за межами університету. Це сутнісна характеристика ТМ, і її не змінює навіть те, що окремі завдання, наприклад, організація освіти упродовж життя для мешканців громад, або розробка проєктів розвитку громад, може

здійснюватися в стінах університету. Реалізація «третьої місії» робить університет більш органічною складовою суспільства, забезпечуючи численні тісні його зв'язки з навколишнім світом. Жодний інший соціальний інститут не може мати такої кількості різнобічних зв'язків із регіоном, громадою. Така властивість притаманна, у першу чергу, класичним університетам, які за структурою своєї освітньої діяльності та наукового знання більш повною мірою відбивають властивості навколишнього світу.

На нашу думку, щоб виконати своє зобов'язання у рамках «третьої місії» – стати соціально відповідальною установою, університету необхідно визначитися із логікою організаційного забезпечення реалізації ТМ: створювати організаційні структури забезпечення регіонального розвитку в кожній із сторін цього процесу чи створення спільних таких структур із представників університету та неакадемічних структур. Вибір тієї чи іншої логіки залежить від численних чинників: наявного досвіду, традицій, активності сторін, бажання сторін до взаємодії тощо.

Висновки: цілком очевидно, що сьогоденні виклики підтверджують необхідність змін наявних уявлень про місію університетів, зокрема початкові місії університету (освітня та наукова) звужують реальну роль університету в сучасному суспільстві. Однак при цьому важливо, щоб «третя місія» університету існувала у єдності, у певній системі, а не ізольовано від перших двох.

Проте таку єдність та інтеграцію характеризують такі властивості: ТМ треба розглядати як один із напрямів діяльності університету, а з іншого – як технологію реалізації усіх трьох його місій; ТМ може бути ефективною тільки за умови поєднання освітньої та наукової місії університетів; наукові дослідження мають бути частиною освітньої діяльності, а також частиною проєктів з розвитку суспільства, регіону, громади; освіта має бути складовою реалізації проєктів з розвитку суспільства, регіону, громади без обмежень рамками освіти упродовж життя; проблеми суспільства, регіону, громади мають бути важливою складовою змісту освіти; ТМ має стати органічною складовою життєдіяльності викладачів та студентів, що є можливим за умови застосування нових підходів до планування та оцінки освітньої діяльності й діяльності викладачів; інноваційний характер ТМ вимагає інноваційного характеру університетського менеджменту.

Звідси, «третя місія» повинна стати природним та необхідним способом розвитку університету в сучасному світі.

У ситуації недостатньої визначеності «третьої місії», її реалізація більшою мірою залежить від університетського менеджменту, умотивованості та готовності керівного складу ЗВО до інноваційного розвитку. Безперечно, що роль «третьої місії» як напряму роботи університетів з кожним днем зростатиме, тому актуальним є здійснення подальших досліджень цієї проблематики, усебічного аналізу її сутності та змісту, форм і механізмів функціонування, заходів для підтримки її виконання тощо.

Література:

1. Realising the European Higher Education Area. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin. 19 September 2003. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
2. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2004) CEPES, Бухарест. 29 (4), 503–507, DOI: 10.1080/03797720500083922.

References:

1. Realising the European Higher Education Area. (2003, September). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin*. Retrieved from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
2. The Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region (2004). [Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the European Region]. CEPES, Bucharest. 9 (4), 503–507, DOI: 10.1080/03797720500083922. [In Russian].

УДК 378:005.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-692-701](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-692-701)

Цибулько Ольга Сергіївна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет, проспект Будівельників, 129, м. Маріуполь, 87500, <https://orcid.org/0000-0003-1297-5465>

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВОГО УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. Удосконалення стилю управління інноваційними процесами у закладах освіти потребує сучасних організаційно-технологічних рішень, адекватних рівню розвитку педагогічної науки. Стиль управління, будучи інтегруючим чинником соціально-інноваційних ресурсів закладу освіти, об'єднує людські, організаційні та управлінські ресурси у єдину систему, орієнтовану на вирішення завдань інноваційного розвитку. Інтегруючи та гармонізуючи взаємозв'язки між управлінськими, організаційними та людськими компонентами, стиль управління сприяє актуалізації соціально-інноваційних ресурсів закладу освіти.

Програма розвитку освітньої установи – це документ, що посилює, передусім, конкурентні позиції конкретної освітньої установи на ринку освітніх послуг. Така програма може задавати інноваційний характер діяльності освітньої установи та бути формальним документом для зовнішнього подання на різних конкурсах. Програма розвитку закладу освіти має стати тим документом, на основі якого заклад проводитиме модернізацію своєї освітньої діяльності. Тому хоча програма розвитку і є необов'язковим документом для закладу освіти (не має офіційного статусу), її необхідно рекомендувати освітнім установам для розробки. І не випадково нині програмно-цільове управління сприймається як необхідний компонент системи управління закладами освіти.

Програмно-цільова технологія управління має кілька переваг. Участь співробітників у визначенні ключових цілей значно підвищує в їхніх очах об'єктивність процесу оцінки, забезпечує розуміння того, за якими критеріями їх оцінюватимуть, а також посилює мотивацію участі у спільному інноваційному проєкті. Зазначимо, що в ході проведення емпіричного дослідження нами було виявлено, що відсутність проєкту, який консолідує педагогічний колектив, є основною перешкодою на шляху здійснення інноваційної діяльності у закладі освіти. Діалог із співробітниками щодо загальної мети підвищує об'єктивність оцінки їхньої значимості для освітнього закладу, посилює зв'язок індивідуальних цілей із завданнями організації, і навіть цільову спрямованість професійній діяльності співробітників.

Використання програмно-цільової технології при вирішенні проблем освіти забезпечує єдність чітко структурованої та сформульованої змістовної частини із створенням та використанням організаційних механізмів її реалізації, а також контролем за проміжними та кінцевими результатами виконання.

Ключові слова: стиль управління, заклад освіти, інноваційний розвиток, технологія програмно-цільового управління.

Tsybulko Olga Sergeevna Doctor of Science in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University, Budivelnikiv Ave., 129, Mariupol, 87500, <https://orcid.org/0000-0003-1297-5465>

PECULIARITIES OF TECHNOLOGY-TARGET MANAGEMENT TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Improving the style of management of innovation processes in educational institutions requires modern organizational and technological solutions, adequate to the level of development of pedagogical science. Management style, being an integrating factor of social and innovative resources of an educational institution, combines human, organizational and managerial resources into a single system focused on solving problems of innovative development. By integrating and harmonizing the interrelationships between managerial, organizational and human components, the management style contributes to the actualization of social and innovative resources of the educational institution.

An educational institution development program is a document that strengthens, first of all, the competitive position of a particular educational institution in the market of educational services. Such a program can set the innovative nature of the educational institution and be a formal document for external submission in various competitions. The program of development of an educational institution should become the document on the basis of which the institution will modernize its educational activities. Therefore, although the development program is an optional document for an educational institution (it has no official status), it should be recommended to educational institutions for development. And it is no coincidence that today the program-targeted management is perceived as a necessary component of the management system of educational institutions.

Software-targeted management technology has several advantages. Employee participation in defining key goals significantly increases the objectivity of the evaluation process, provides an understanding of the criteria by which they will be evaluated, and strengthens the motivation to participate in a joint innovation project. It should be noted that during the empirical study we found that the lack of a project that consolidates the teaching staff is a major obstacle to innovation in the educational institution. Dialogue with employees on the overall goal increases the objectivity of the assessment of their significance for the educational institution, strengthens the

connection of individual goals with the objectives of the organization, as well as the focus of professional activities of employees.

The use of program-targeted technology in solving problems of education ensures the unity of a clearly structured and formulated content with the creation and use of organizational mechanisms for its implementation, as well as control over the intermediate and final results.

Keywords: management style, educational institution, innovative development, technology of program-target management.

Постановка проблеми. Удосконалення стилю управління інноваційними процесами у закладах освіти потребує сучасних організаційно-технологічних рішень, адекватних рівню розвитку педагогічної науки. Стиль управління, будучи інтегруючим чинником соціально-інноваційних ресурсів закладу освіти, об'єднує людські, організаційні та управлінські ресурси у єдину систему, орієнтовану на вирішення завдань інноваційного розвитку. Інтегруючи та гармонізуючи взаємозв'язки між управлінськими, організаційними та людськими компонентами, стиль управління сприяє актуалізації соціально-інноваційних ресурсів закладу освіти.

Тому повною мірою реалізувати інтегруючу функцію стилю управління можна лише на основі технології програмно-цільового керування. Програмно-цільове управління є однією з найефективніших управлінських технологій. Як соціальна технологія програмування є організованою на засадах раціональності соціальною діяльністю з реалізації стратегічних цілей на основі узгодження інтересів різних суб'єктів, координації їх спільних дій, концентрації та цільового розподілу трудових, матеріальних, фінансових, інформаційних ресурсів, а також ресурсу часу. Ця діяльність охоплює ту частину процесу соціального цілепокладання, яка пов'язана з пошуком та застосуванням найефективніших засобів досягнення спільних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання загального характеру відносно проблеми управління у закладі освіти, організації діяльності керівника закладу освіти розглянуті у роботах Т. Алексєнко, О. Гірняка та П. Лазановського, В. Григораша та О. Мармази, Г. Пекельної та О. Удод, Ф. Хміля та С. Щербакова. Педагогічні аспекти проблеми управління закладом освіти було предметом розгляду С. Максимюк. Окремо слід виділити праці В. Василенко та В. Шматько, а також О. Мармази, оскільки у них аналізуються питання інноваційності у діяльності закладу освіти та чинники стимулювання персоналу як підґрунтя якості управління. Разом з тим, аналізу особливостей технології програмно-цільового управління у закладах освіти приділено недостатньо уваги.

Мета статті – дослідження особливостей технології програмно-цільового управління у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка технологія може моделюватися і реалізовуватися з урахуванням взаємозв'язку трьох рівнів її організації:

1) науково-організаційного – технологія є науково розробленим вирішенням проблеми, заснованим на певних теоріях та концепціях;

2) формально-описового – технологія представляється описом цілей, суб'єкта та об'єкта, систем комунікацій, набором принципів, методів, засобів, що застосовуються при досягненні запланованих результатів;

3) процесуально-діяльнісного – технологія постає як алгоритм дій, процес здійснення діяльності суб'єктів та об'єктів соціальної технології, цілепокладання, організація, реалізація цілей та аналіз результатів.

Технологія програмно-цільового управління – це технологія, в якій цілі плану пов'язуються з ресурсами за допомогою програм. Вона являє собою систему процедур та операцій, засновану на формулюванні цілей розвитку, їх поділі на підцілі більш приватного характеру та виявлення ресурсів, необхідних для їхньої узгодженої реалізації. Управління інноваційними процесами при цьому розглядається як управління наступними взаємопов'язаними та взаємозумовленими процесами:

- виконання приписів та рекомендацій вищих органів управління освітою;
- впровадження у педагогічну практику нових досягнень педагогічної науки та суміжних наук;
- освоєння передового педагогічного досвіду;
- вивчення та узагальнення педагогічного досвіду всередині закладу освіти;
- вивчення освітніх потреб учнів, побажань батьків та соціального оточення;
- висування інноваційних ідей, розробки, експертизи та впровадження інновацій усередині закладу освіти;
- підвищення інноваційного потенціалу закладу загальної середньої освіти як можливості учасників освіти до здійснення інноваційної діяльності.

Використання технології програмно-цільового управління інноваційними процесами закладу освіти передбачає певну послідовність дій, що включають розробку планових документів з попередньою оцінкою суспільних потреб в інноваційній освіті стосовно різних учасників освітнього процесу та груп споживачів освітніх послуг, визначення ефективних шляхів, засобів та організаційних ресурсного забезпечення інноваційної діяльності [6, С. 338].

Таким документом може бути програма розвитку, під якою розуміється «нормативна модель спільної діяльності групи людей; визначальний стан деякої системи; образ бажаного майбутнього стану цієї системи; склад і структура дій щодо переходу від сьогодення до майбутнього». У ній будуть бути відображені цілі, суб'єкт та об'єкт управління, система комунікацій, а також принципи, методи, засоби досягнення запланованих результатів. У програмі має бути відображений і алгоритм дій щодо досягнення цілей діяльності.

Незважаючи на значущість програмно-цільового управління на рівні окремої освітньої установи, поки що не прийнято належних організаційно-управлінських рішень щодо її впровадження. Ведеться робота з розробки подібних настанов, розробники програмних документів виходять із власного суб'єктивного бачення і на власний розсуд встановлюють порядок їх підготовки та реалізації [4, С. 184]. Неминучим наслідком цього є високий рівень суб'єктивізму, що виражається у некоректному оформленні програмних документів та їх неефективності. Як показує практика, необхідні умови реалізації програми розвитку освіти: наявність моніторингу; проведення робіт із створення єдиного освітнього комплексу; апробування точкового впровадження інновацій; розробка умов фінансування.

Програма розвитку освітньої установи – це документ, що посилює, передусім, конкурентні позиції конкретної освітньої установи на ринку освітніх послуг. Така програма може задавати інноваційний характер діяльності освітньої установи та бути формальним документом для зовнішнього подання на різних конкурсах. Програма розвитку закладу освіти має стати тим документом, на основі якого заклад проводитиме модернізацію своєї освітньої діяльності [2, С. 52]. Тому хоча програма розвитку і є необов'язковим документом для закладу освіти (не має офіційного статусу), її необхідно рекомендувати освітнім установам для розробки. І не випадково нині програмно-цільове управління сприймається як необхідний компонент системи управління закладами освіти.

Програмно-цільова технологія управління має кілька переваг. Участь співробітників у визначенні ключових цілей значно підвищує в їхніх очах об'єктивність процесу оцінки, забезпечує розуміння того, за якими критеріями їх оцінюватимуть, а також посилює мотивацію участі у спільному інноваційному проекті. Зазначимо, що в ході проведення емпіричного дослідження нами було виявлено, що відсутність проекту, який консолідує педагогічний колектив, є основною перешкодою на шляху здійснення інноваційної діяльності у закладі освіти. Діалог із співробітниками щодо загальної мети підвищує об'єктивність оцінки їхньої значимості для освітнього закладу, посилює зв'язок індивідуальних цілей із завданнями організації, і навіть цільову спрямованість професійній діяльності співробітників.

Використання програмно-цільової технології при вирішенні проблем освіти забезпечує єдність чітко структурованої та сформульованої змістовної частини із створенням та використанням організаційних механізмів її реалізації, а також контролем за проміжними та кінцевими результатами виконання.

Програма розвитку закладу освіти передбачає комплекс різних заходів, що забезпечують досягнення конкретних цілей та вирішення завдань у рамках обраного стилю управління. У загальному випадку програма розвитку закладу загальної середньої освіти повинна мати таку структуру:

- проблемно-орієнтований аналіз стану освітньої системи закладу;

- цілі та очікувані результати програми розвитку закладу;
- методи реалізації програми;
- дії щодо досягнення цілей (план-графік заходів реалізації програми розвитку закладу освіти) [8].

У всіх елементах структури програми розвитку закладу освіти має відбутися низка змін, які сприяли б удосконаленню стилю управління інноваційними процесами в закладі освіти. Специфіка програм управління інноваційним розвитком закладу освіти полягає у необхідності синхронізації розробки проектів розвитку об'єкта та суб'єкта управління, а також механізму їх впровадження.

Постановка мети програми завжди пов'язана з аналізом реальної ситуації у навчальному закладі, у тому числі із здійсненням діагностики стилю управління інноваційними процесами. Аналіз ситуації може передувати програмі постановку мети, а може залишитися поза рамками програми. Але робота з аналізу ситуації обов'язково має бути проведена. Це особливо важливо в умовах, коли заклади освіти та їхнє керівництво змушені працювати в ситуації невизначеності: немає чітких орієнтирів діяльності, стратегічні цілі розвитку загальної середньої освіти не обґрунтовані. Зокрема, держава у своїх програмних документах орієнтує розвиток системи загальної освіти на індивідуалізацію, формування практичних навичок та фундаментальних умінь, і одночасно ставить завдання забезпечення якісної освіти, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства та кожного громадянина [9, С. 163]. Але досі відсутні рекомендації, як мають взаємопов'язати ці дії. Тому якщо директор навіть спробує ставити завдання, орієнтуючись на майбутнє, він не зможе чітко визначити, яке майбутнє чекає на заклад освіти як соціальний інститут, у якому напрямі потрібно рухатися. У таких умовах наявність програми розвитку закладу освіти виступає певним орієнтиром діяльності як самого директора, так і педагогічного колективу.

Ціль програми – загальне формулювання того, чого прагнуть в результаті її реалізації. Це, зазвичай, стосується нової якості закладу освіти. Важко очікувати від працівника ефективної праці, поки залишаються неясними її кінцеві результати, чи хоча б не намічені орієнтири, яких працівнику потрібно прагнути. Цим визначається та раціональна основа, на якій будується програмно-цільова технологія управління.

Як правило, мета програми пов'язана з основною діяльністю тієї організації, яка складає та здійснює програму. Тому найважливішою метою є інноваційний розвиток закладу освіти, а вдосконалення стилю управління – менш важливою (приватною) метою. Крім того, суттєво, щоб мета, яка сформульована у програмі, була зрозуміла всім учасникам програми, чітко сформульована, близька всім, хто має відношення до її досягнення. Тільки в цьому випадку можна сподіватися, що програму буде підтримано всім педагогічним колективом. Тому розробка програми розвитку закладу освіти починається із спільного (співробітники та керівник) визначення ключових

цілей співробітника на певний період. Таких цілей має бути небагато, вони мають відображати найважливіші завдання діяльності співробітника на наступний період і бути:

- конкретними, тобто предметними та специфічними;
- вимірними, тобто такими, що піддаються кількісній оцінці;
- досяжними;
- значущими, тобто такими, що належать до професійної діяльності співробітника та пов'язані з завданнями організації в цілому;
- орієнтованими у часі, для кожної мети має бути визначений термін її виконання [3, С. 143].

Вже під час складання програми необхідно сформулювати результат. Якщо мета програми відповідає питанням, чого хочемо досягти, то результат програми відповідає питанням: що конкретно зміниться лише на рівні даного освітнього закладу після завершення програми. Мета програми та її результат взаємопов'язані. Формулюючи ціль, розробники програми спочатку повинні визначити коло можливих результатів. За умови їхньої конкретності мета теж набуває рис визначеності. Чим точніше сформульовані результати, тим зрозумілішим усім учасникам стає мета програми в цілому, тим легше вона реалізовуватиметься.

Обґрунтування методів реалізації передбачає науково обґрунтований вибір засобів впливу суб'єкта управління на керований об'єкт з метою досягнення бажаних станів об'єкта управління за допомогою вироблення управлінських рішень. При цьому при використанні програмно-цільового управління, по-перше, соціальні об'єкти розглядаються як відкриті системи, що мають властивість самоорганізації, а по-друге, предметом програмування виступають не самі стани, а процеси, що призводять до їх досягнення або зміни [10, С. 75]. Розвиток самоорганізованих систем характеризується складною детермінацією, що зумовлює практичні труднощі у прогнозуванні майбутніх станів.

Тому дуже важливо керувати організацією, використовуючи інтегруючу роль системоутворюючого фактора. Таким є стиль управління, завдяки якому відбувається інтеграція об'єкта та суб'єкта управління, консолідація соціальних, людських та організаційних ресурсів, що й забезпечує цілісне функціонування, збереження та розвиток організації. Стиль управління утворює природну структурну основу системи управління, яка є сукупністю стійких зв'язків процесу управління між окремими ланками. З цих обставин дуже важливо, який стиль управління, та на якому рівні він реалізується.

Застосування технології програмно-цільового управління інноваційним розвитком закладу освіти передбачає комплекс заходів, спрямованих на перехід від поширеного нині у закладах освіти локально-моделюючого рівня інноваційності до системно-моделюючого рівня, який дозволить вирішувати системні, організаційні завдання, тобто здійснювати цілісне самостійне проектування інновацій [11, С. 48].

Застосування технології програмно-цільового управління, як і будь-якої іншої технології, передбачає певну послідовність дій. Тому заходи, які наявні у програмі, створені задля досягнення поставленої мети і оцінюювані з урахуванням критеріїв результативності, мають бути комплексом ретельно спланованих дій з урахуванням їх ресурсного забезпечення. Окремі заходи повинні враховуватися та оцінюватись у сукупності, з урахуванням можливого синергетичного ефекту від їх реалізації.

До цих заходів слід включати дії, безпосередньо спрямовані на вдосконалення стилю управління, шляхом розвитку його інтегруючої ролі в управлінні інноваційними процесами [7, С. 64]. У цілому, програма інноваційного розвитку закладу освіти повинна мати комплексний характер, забезпечуючи загальні підходи і взаємозв'язок цілей і завдань, узгодження їх із термінами і ресурсами.

У загальному вигляді процес розробки та реалізації програми інноваційного розвитку можна здійснити на основі так званої «петлі управління», що застосовується в менеджменті організацій і включає циклічну послідовність наступних етапів: прогноз – планування – контрольована діяльність з реалізації планів – облік та аналіз результатів – корекція прогнозів та планів. Використання цієї технологічної схеми у керуванні інноваційними процесами потребує уточнення кожної її позиції.

Прогноз, як побудова серії попередніх пошукових прогнозів методами аналізу профільних та фонових показників з конкретизацією песимістичного, оптимістичного та найбільш ймовірного значень, дає розуміння того, що інновації неминучі та необхідні у змісті певної програми консолідації людських, організаційних та управлінських ресурсів.

Планування у процесі управління інноваційними процесами створює та підтримує працездатний процес досягнення мети, створення соціально-орієнтованого інноваційно-розвивального середовища для становлення творчої, вільної, соціально та професійно компетентної особистості [1, С. 6].

У процесі реалізації планів удосконалюється комплекс методів та способів реалізації управлінських функцій керівника, спрямованих на створення оптимальних умов для поступального розвитку закладу освіти з урахуванням умов провадження освітньої діяльності, організаційних структур та якісних характеристик педагогічного колективу, тобто йдеться про стиль управління інноваційними процесами.

Облік та аналіз результатів (контролю) передбачає перевірку досягнень поставлених цілей шляхом відстеження та вимірювання цільових показників та здійснення коригуючих дій за необхідності.

Корекція та прогноз планів (завершення) формалізує приймання результатів програми та здійснює коригування на предмет відповідності поставленим цілям та завданням [5, С. 502].

Висновки. При впровадженні інновацій у закладах освіти, відповідно до схеми, дії починаються з ініціювання рішення та поетапного виконання

планування, реалізації, обліку результату та корекції планів. Дії носять циклічний характер і у кожному витку співвідносяться із заданими параметрами планування. При цьому слід врахувати, що з часом в освіті відбуваються зміни, які знаходять своє відображення в прогнозуванні, утворюючи другу лінію зворотного зв'язку.

Література:

1. Алексєєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті. *Педагогіка та психологія: наук. зб.* Чернівці: Чернівецький університет, 2005. Вип. 224. С. 3-9.
2. Василенко В.О., Шматько В.Г. Інноваційний менеджмент. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 217 с.
3. Гірняк О.М., Лазановський П.П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. К.: «Магнолія плюс»; Львів: «Новий світ», 2003. 265 с.
4. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи. Х: Вид.група «Основа», 2011. 374 с.
5. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 670 с.
6. Мармаза О.І. Культура ділового спілкування як компонент професійної культури майбутнього керівника навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 1 (27). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. С. 333-342.
7. Мармаза О.І. Мотивація та стимулювання персоналу як підґрунтя якості управління. *Управління школою*. 2003. № 16-18. С. 62-66.
8. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. К.: Вид-во «Шкільний світ», 2001.
9. Пекельна Г.В., Удод О.А. Управління школою. Дніпропетровськ: Альфа, 1998. 284 с.
10. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник. К: Академвидав, 2003. 217 с.
11. Щербаков С. Аспекти управління навчальним закладом нового типу. *Директор школи*. 2008. № 12. С. 46-51.

References:

1. Aliksieienko, T. (2005). Strukturno-funktsionalnyi analiz upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v universyteti [Structural and functional analysis of quality management training at the university]. *Pedahohika ta psykhologhiia: nauk. zb. Chernivtsi: Chernivetskyi universytet*, 224, 3-9. [in Ukrainian].
2. Vasylenko, V.O., Shmatko, V.H. (2005). Innovatsiinyi menedzhment [Innovation management]. K.: Tsentr navchalnoi literatury, 217. [in Ukrainian].
3. Hirniak, O.M., Lazanovskyi, P.P. (2003). Menedzhment: teoretychni osnovy i praktykum [Management: theoretical foundations and workshops]. K.: «Mahnoliia plus»; Lviv: «Novyi svit», 265. [in Ukrainian].
4. Hryhorash, V.V. (2011). Orhanizatsiia diialnosti kerivnyka shkoly [Organization of the school principal]. Kh: Vyd.hrpa «Osnova», 374. [in Ukrainian].
5. Maksymiuk, S.P. (2009). Pedahohika: Navchalnyi posibnyk [Pedagogy: Textbook]. K.: Kondor, 670. [in Ukrainian].
6. Marmaza, O.I. (2017). Kultura dilovoho spilkuвання yak komponent profesiinoi kultury maibutnoho kerivnyka navchalnoho zakladu [The culture of business communication as a component of the professional culture of the future head of the educational institution]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1 (27), 333-342. [in Ukrainian].
7. Marmaza, O.I. (2003). Motyvatsiia ta stymuliuvannia personalu yak pidgruntia yakosti upravlinnia [Motivation and incentives for staff as a basis for quality management]. *Upravlinnia shkoloiu*, 16-18, 62-66. [in Ukrainian].

8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity u XXI stolitti [National doctrine of educational development in the XXI century]. K.: Vyd-vo «Shkilnyi svit», 2001. [in Ukrainian].

9. Pekelna, H.V., Udod, O.A. (1998). Upravlinnia shkoloiu [School management]. Dnipropetrovsk: Alfa, 284. [in Ukrainian].

10. Khmil, F.I. (2003). Osnovy menedzhmentu: pidruchnyk [Fundamentals of management: a textbook]. K: Akademvydav, 217. [in Ukrainian].

11. Shcherbakov, S. (2008). Aspekty upravlinnia navchalnym zakladom novoho typu [Aspects of management of a new type of educational institution]. *Dyrektor shkoly*, 12, 46-51. [in Ukrainian].

УДК 373.3.016:51

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-702-711](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-702-711)

Чайченко Валентина Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання, НПУ імені М. П. Драгоманова, член експертної групи з педагогіки та методики початкової освіти МОН України, вул. Петропавлівська, 40, м. Київ, 04086, тел.: (066) 613-17-35, <https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>

Сарієнко Володимир Владиславович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики у початковій освіті, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, тел.: (050) 181-69-83, <https://orcid.org/0000-0002-0876-9872>

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Анотація. Предметом сучасного шкільного підручникотворення є комплексне й системне вивчення усіх проблем, пов'язаних із теорією та методикою розроблення та використання навчальної літератури в навчально-виховному процесі нової української школи. Важливе місце у цій роботі займає вивчення проблем використання загальноприйнятої наукової термінології.

Кожен термін у підручнику має чітко визначений зміст і потребує свого адекватного використання. Вільне ж його трактування формує в учнів викривлене розуміння про зміст об'єктів пізнання, їх класифікацію, логіко-структурну супідрядність, сутність практичного використання, породжує істотні перепони в розвитку математичного мислення і мовлення. Тому якісне, наукове, логічно виважене до вікових можливостей школярів представлення математичних понять і термінів у підручниках є обов'язковою вимогою.

У нашій країні склалася певна система експертизи якості підручників для загальноосвітніх навчальних закладів, компонентами якої є науково-методична, психолого-педагогічна, та дизайнерська експертизи. Орієнтовний опис критеріїв науково-методичного оцінювання шкільних підручників для нової української школи передбачає відповідність навчального матеріалу сучасним науковим концепціям, точний і зрозумілий виклад наукових понять, однозначність понятійно-термінологічного апарату, поступове нарощування термінів та їх взаємопов'язаність.

У статті аналізуються науковість змісту та використання математичної наукової термінології у контексті сучасних тенденцій розвитку підручникотворення в новій українській школі.

Ключові слова: шкільний підручник, науково-методична експертиза, математичне мовлення, нова українська школа.

Chaychenko Valentyna Fedorivna Candidate of pedagogical sciences, docent of pedagogy and methodology of elementary education at the National Pedagogical Dragomanov University, member of the expert group on pedagogy and methodology of elementary education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 04086, Kyiv, Petropavlivska St., 40, tel.: (066) 613-17-35, <https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>

Sarienko Volodymyr Vladyslavovych Candidate of pedagogical sciences, docent of natural and mathematical disciplines and informatics in elementary education at the State institution of higher education “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Batyuk St., 19, tel.: (050) 181-69-83, <https://orcid.org/0000-0002-0876-9872>

LINGUISTIC ASPECTS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LANGUAGE BY MEANS OF A SCHOOL BOOK

Abstract. The subject of the modern creation of books is the comprehensive and systematic examination of all issues related to theory and methods of development and usage of educational literature in the educational process of the New Ukrainian School. A major focus of the work is exploring the issues of usage of generally accepted scientific terminology.

Every term in a textbook has clearly defined meaning and requires being used adequately. Its free interpretation gives students a warped understanding of the content of objects of cognition, their classification, logical and structural subordination, the idea of their practical use, raises significant challenges in developing mathematical thinking and language. Consequently, representation of mathematical concepts and terms in textbooks that is qualitative, scientific, corresponding to the age-related students' capabilities is a mandatory requirement.

Certain system of expert assessment of the quality of textbooks for general education establishments has developed in our country. It includes scientific and methodical expertise, psychological and pedagogical expertise, and design expertise. An approximate description of the criteria of scientific-methodical evaluation of textbooks provides for the match between the study material and the current scientific concepts, an accurate and understandable presentation of scientific concepts, an unambiguousness of the conceptual and terminological apparatus, progressive development of terms and their interrelatedness.

This article analyzes the scientific aspect of content and the use of mathematical scientific terminology in the context of contemporary textbook trends in the New Ukrainian School.

Keywords: school book, scientific and methodical expertise, mathematical language, the New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Характерними ознаками змістового наповнення сучасного підручника є повна відповідність навчального матеріалу сучасним науковим концепціям, точний і зрозумілий виклад наукових понять. однозначність понятійно-термінологічного апарату, поступове нарощування термінів та їх взаємопов'язаність.

Ідея формування і розвитку предметно-галузевої мови на початковому етапі шкільної освіти полягає у тому, що в процесі навчання учні опановують необхідними знаннями, зафіксованими в послідовно розвинених знакових засобах, систематизованих з урахуванням вікових особливостей розумової діяльності школярів, своєрідності загальної мови й особливостей математичної мови. В результаті математична мова включається в структуру природної мови школярів і сприяє свідомому засвоєнню як змістовних, так і операційних аспектів знань з математики.

Аспекти розвитку мовної культури учнів припускають вивчення низки міждисциплінарних проблем, оскільки тут перетинаються логіко-гносеологічний, психолого-дидактичний і методико-мовний підходи. У мовних структурах відбиваються етапи пізнавальної діяльності і діалектика розвитку математичного знання, а також враховуються особливості розумової діяльності на різних вікових етапах.

Отже, при формуванні і розвитку предметної культури молодших школярів особливу увагу варто приділити мовним особливостям використання математичних понять і термінів у шкільних підручниках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранна проблема розвитку мовної культури молодших школярів має «стиковий характер» і зв'язує *логіку, психологію, дидактику, лінгвістику* з конкретними навчальними предметами, зокрема, з математикою. Формуванню математичної культури, розвитку математичного мовлення, оволодіння математичними термінами і поняттями молодшими школярами приділено значну увагу в системі дидактичних досліджень. Змісту загального поняття математичної мови присвячено роботи Н.Прядко [7], В.Лагно [3], Є. Лодатка [5]. Зокрема, останній розглядає у своєму дослідженні математичну мову в контексті загальної математичної культури як феномену сучасного інформаційного суспільства. Особливості формування математичної грамотності учнів досліджували О. Чашечникова, М. Мельникова, Л. Носаченко [12] та інші дослідники. Мовні особливості використання математичних понять і термінів у процесі навчання досліджували В.Сарієнко та В.Чайченко [8,9].

У цілому, питання розвитку математичного мовлення створюють доволі насичений пласт змістових, дидактичних та психологічних досліджень, однак маса цього пласту ще далеко не вичерпана і потребує нового опису в сучасних умовах.

Мета статті полягає у аналізі науковості змісту шкільних підручників з метою ефективного оволодіння молодшими школярами математичною мовою та програмними знаннями з математики.

Виклад основного матеріалу. Мова, як система знаків, понять, термінів і правил їх вживання, завжди забезпечує згортання, збереження і відтворення інформації, а сама ця інформація може бути інтерпретована на іншій мові. «Мову математичних понять і термінів варто вважати удосконаленням загальної мови, що оснащує його зручними засобами для відображення таких залежностей, для яких звичайне словесне вираження виявилось б неточним чи занадто складним» [3, с. 24].

Отже, знання, будучи ідеальним відображенням об'єктивної дійсності, разом з тим мають матеріальну, тобто мовну форму вираження. Людина не може інакше як через мову передати сутність предметів і явищ. Тому з введенням, зокрема, математичних понять у навчання з'являється термінологія і символіка, що збагачує лексику цієї мови молодшого школяра і сприяє свідомому оволодінню навчальним предметом. Таким чином, «...робота над словом-терміном являє методичний прийом для встановлення тісного зв'язку між словом, символом, поняттям, його описом, визначенням, тому що знання цього зв'язку сприяє більш свідомому засвоєнню мовної форми поняття – *терміна*» [3, с. 28].

Слід також зазначити, що при роботі над формуванням математичних понять і термінів і їхніми мовними особливостями необхідно враховувати тісний зв'язок між життєвим розумінням терміна і його науковим тлумаченням, тобто в процесі формування, скажімо, математичних понять необхідно спиратися на життєві уявлення молодших школярів, які вже є у життєвому досвіді учнів і які є основою свідомого засвоєння нових знань.

Математична термінологія як кількісне багатство лексичного складу математичної мови збагачується в основному власними засобами природної мови шляхом словотвору і запозичення. Тому терміни, що входять у шкільну, зокрема, математичну термінологію, повинні бути легкими у засвоєнні і запам'ятовуванні, а також доступними розумінню школярів.

Однак вивчення процесу засвоєння компонентів шкільної, зокрема, математичної мови (поняття, терміна, символу) учнем показує не тільки його позитивні аспекти, але і його основні недоліки, серед яких найбільш істотними є слабе володіння молодшими школярами значеннєвим змістом математичних термінів, символів, що неминує приводить до механічних завчань термінів, а не свідомому розумінню досліджуваного матеріалу, а також нерозуміння учнями зв'язків між термінами, символами і відповідними їм поняттями, що призводить до формалізму в математичних знаннях [12].

Математична мова повинна бути зразком точності, ясності, лаконічності. Формулювання математичних речень не повинні допускати ніякої невизначеності, двозначності, розпливчатості. І якщо учні звикнуть до правильної, точної і короткої мови на уроках математики, то вони будуть використовувати ці навички і на уроках з інших предметів, а також у повсякденній мові, що найвищою мірою важливо, тому що точна і правильна мова потрібна у всіх областях людської діяльності. З чисто дидактичних

позицій, основною вимогою для формування і математичної мови слід чітко дотримуватися двох факторів: а) відповідності викладення навчального матеріалу дидактичним принципам і б) логікою визначення спеціальних термінів.

Щодо зазначених вимог, перш за все це стосується викладенню навчального матеріалу в підручниках, посібниках, що розкривають зміст математичних понять, дотриманні чіткого визначення цих понять, розвитку спеціального мовлення, уміння читати спеціальні тексти. Порухення цих факторів призводить до формального засвоєння понять і відношень, що в свою чергу не сприяє ані розумінню їх змісту, ані системи відношень між ними.

З метою визначення якості використання спеціальних термінів у навчальній літературі нами був здійснений аналіз змісту окремих шкільних підручників нової української школи з математики.

Аналіз свідчить про істотні математичні помилки в описах математичних понять, відсутність пояснень цілої низки математичних відношень і операцій, довільне трактування змісту математичних понять, відсутність спеціальних вправ для формування математичного мовлення. Для прикладу наведемо наявні факти цього твердження.

Так, у підрунику з математики для 1 класу (автори С.Скворцова, О.Онопрієнко) на стор. 4 у завданні 4 пишуть: «Точка розбиває пряму на кілька частин». Що позначає слово «кілька»? на дві, три, п'ять частин? Тобто це твердження є *невизначеним*. Але ж є доказаним фактом, що точка ділить пряму на 2 і тільки на 2 частини. І це твердження є *визначеним*. Отже тут у наявності пряме порушення логічного закону суперечності. З дидактичних позицій такий підхід можливий, якщо учні ще не знають числа 2, але тут же у завданні 3 пропонується розподілити лінії на 2 групи, тобто вважається, що діти вже розуміють значення числа 2.

Доволі поширеними є помилки у визначенні поняття рівняння і його розв'язання. Так, у підрунику з математики 3 класу Л.Оляницька на стор. 56 зазначає: «Рівняння – це рівність, яка містить невідоме число, позначене буквою латинською буквою». Математика формулює означення рівняння так: «Рівняння – це рівність двох виразів, з яких хоча б один має змінну». Отже, повертаючись до означення автора підручника слід, по-перше, зазначити, що не «рівність має змінну», а *вираз має змінну*; по-друге, *рівність чого?* Тут начисто випадає з поля зору поняття математичного виразу (числового виразу чи виразу із змінною). По-третє, чому обов'язково позначене *латинською* буквою? Позначається невідоме число і грецькою буквою і взагалі будь-якою. Тут головне – *буквою*. Тут назва алфавіту взагалі зайва. Що ж до першого і другого зауважень, то вони взагалі формують в учнів неправильне розуміння рівняння. І це підтверджується наступним твердженням. У підрунику з математики для 3 класу (ч. 1, с. 55) [10] автори пишуть: «Розв'язати рівняння це означає знайти числове значення змінної за якого рівняння перетворюється в істинну числову рівність». Слово *істинну* – взагалі тут зайве, тому що *рівність* не може бути істинною або хибною,

рівність є рівність. Рівність завжди істинна. Рівність може виконуватись або не виконуватись. Якщо рівність не виконується, то це вже нерівність. Отже, автори, мабуть, вважали, що рівність виконується, отже так і потрібно було написати.

В іншому підручнику автори пишуть: «Розв'язати рівняння означає знайти таке числове значення змінної, при якому рівність буде *правильною*». Що означає *правильна рівність*? А чи є в математиці термін *неправильна рівність*? Використання такого терміну є абсолютно хибним. В математиці є чітке означення розв'язання рівняння, яке цілком доступне дитячому розумінню, скажімо, в авторській формі: «Розв'язати рівняння – значить знайти таке числове значення змінної, за якого рівняння перетворюється в числову рівність». Таке ж зауваження стосується і терміну *нерівність* [2, с.122].

Часто вчителі в процесі навчального пояснення використовують побутові терміни замість математичних. Наприклад, в підручнику математики для 3 класу Г.Лищенко пише: «Рівності на множення читай так: 3 помножити на 4 буде 12». Що таке *буде*? В такому випадку в математиці використовується термін *не буде*, а *дорівнює*. Використання «побутовщини» розвитку математичного мовлення не сприяють.

Особливу увагу привертає факт порушення математичної термінології при вивченні кола і круга. Так, в підручнику для 3 класу Л.Оляницька на стор. 20 визначає ці поняття так: «*Коло – це замкнена крива лінія, яка є межею круга*». Природно впливає запитання, а що ж таке *крут*? Авторка відповідає: «*Круг – це частина площини, обмежена колом*». Дивна логіка. Повна нісенітниця! Математика формулює це поняття так: «Коло – це замкнена крива лінія (для початківців), усі точки якої однаково віддалені від однієї точки, яка зветься центром». Чи авторка вважає таке просте означення недоступне розумінню учня 3-го класу? Дарма.

Запитання виникає до викладу цієї теми і в підручнику авторства Г.Лищенко. На стор. 81 автор пише: «Лінія, яка є межею круга, називається колом». Тут же на кресленні накреслені радіус, діаметр, хорда, але про хорду нічого не сказано і в загальному, хорда – не за темою 2-го класу. До того ж немає й визначення поняття *круг*. За логікою ж першим повинно бути визначення поняття кола, а потім уже круга.

З поняттям круга пов'язане і поняття прямого кута. На стор. 32 цього ж авторства зазначається: «Вирвіть (?) з паперу круг і згорніть як на малюнку (малюнок додається). Порівняйте одержані кути. Такі кути називаються прямими». Пояснення незавершене, немає головного – висновку, в якому, власне кажучи, і концентрується зміст поняття: «Порівняйте одержані кути. Це єдиний випадок, при якому круг ділиться на 4 рівні частини. Отже, прямий кут – це кут, який утворюється при діленні круга на 4 рівні частини». А в такому вигляді, яке подане автором, пояснення змісту поняття невірне.

Викликає подив і подання поняття звичайного дробу, поданих по різному в різних підручниках. Так, в підручнику [10] на стор.78 п.4 говориться: «Дроби

записуються двома *цифрами* у вигляді $\frac{a}{b}$, де цифра b показує, на скільки рівних частин розділили ціле, а a показує, скільки таких частин узяли». Аналогічно і Г.Лищенко на стор. 90 пише: «Частини записуються *цифрами*. Запис $\frac{1}{3}$ читай так: одна третя. *Цифру* 3 під рискою називають знаменником. Він показує, на скільки частин поділене ціле. *Цифру* над рискою – чисельник»

А в підручнику [6] чисельник і знаменник – числа. Так цифри чи числа? Природно, що числа. У тому ж підручнику на стор. 81 в задачі № 2 говориться: «У коробці було 12 олівців. Один олівець подарували. Яку частину олівців подарували?». Відповідь: $\frac{1}{12}$. Отже, за висловом авторів 12 – це цифра. Причиною цієї термінологічної нісенітничі, напевно, є нерозуміння авторами різниці між числом і цифрою. Але ж така помилка формує в усвідомленні учнів таке ж ототожнення і має негативні наслідки.

Оскомину вже набила проблема пояснення ділення будь-якого числа на число нуль. Практично в усі часи й в усіх підручниках з математики початкової школи це питання розв'язується авторитарно: «На нуль ділити не можна!». А чому? Це питання не розглядається, незважаючи на те, що пояснення нами пропонувалося в науковій пресі вже майже два десятиліття. До того ж пояснення цього твердження знаходиться на рівні учня 2-го класу. На жаль, воно подається авторами нинішніх підручників на тому ж традиційному рівні. Наведемо пояснення ще раз.

Для порівняння розглянемо звичайний приклад: $12 : 4 = 3$. Перевірка – $3 \cdot 4 = 12$. Друге вихідне твердження: добуток будь-якого числа на число нуль дорівнює нулю, тобто $a \cdot 0 = 0 \cdot a = 0$. На момент пояснення зазначеного питання учні вже розуміють зміст числа, вираженого буквою. Отже, учням пропонується приклад: $12 : 0 = ?$ Ми не знаємо, яке це число, тому позначимо його буквою a . Тобто $12 : 0 = a$. Тоді за правилом перевірки $a \cdot 0 = 12$. Але ж добуток будь-якого числа на число нуль дорівнює нулю і 12-ти дорівнювати не може. Отже, висновок: на нуль ділити не можна, оскільки не існує такого числа, добуток якого на число нуль буде не нуль. Це пояснення цілком доступне учню 2-го класу. Це доведено численними експериментами, але автори підручників вперто його ігнорують.

Особливе місце в питаннях термінології посідають величини. Практично в усіх шкільних підручниках автори використовують фрази: *виміряйте довжину, виміряйте площу (об'єм, масу, час)*.

Наприклад, у підручнику [6] на стор. 82 пропонується: «Виміряйте довжини відрізків». А на стор.112 ч.2 пропонується: «Досліди залежність величини одиниці виміру від зміни загальної величини». Такий вислів важко зрозуміти, та й взагалі неможливо зрозуміти. Що таке *величина одиниці виміру*? Таке ж словосполучення автори використовують і на стор. 109. В математиці взагалі такого поняття не існує.

Щось аналогічне знаходимо і в підручнику [6, ч.2]: Тема: «Знаходження числа за *величиною* його частини». Правильно буде за *значенням*. Далі: «Щоб знайти число за його частиною, потрібно *величину заданої частини* помножити на знаменник дробу» (Що таке *величина заданої частини*)? Тут слово *величина* взагалі зайве. У підручнику [1] на стор. 116 взагалі використовується термін «Одиниці довжини» (вимірювання чи обчислення?).

Нами опубліковано багато статей, спеціальний посібник [11], в яких доводимо неправомірність, помилковість такого вислову. Представлено зміст самого поняття величини, визначені поняття *вимірювання*, *довжини*, *площі*, *об'єму*, *маси*, *часу*, *ціни*, *вартості* та інших величин. Нагадаємо: *вимірювання* – це порівняння двох елементів однієї й тієї ж множини, одному з яких за домовленістю поставлено у відповідність число 1. Таким чином вимірювання розглядається як співвідношення мірки (об'єкта, якому у відповідність поставлено число 1) і мірою – результатом порівняння. (Зверніть увагу, усі три терміни мають один корінь *мір*). Отже, *вимірюються відрізки*, а числове значення такого порівняння для відрізків називається *довжина*, тобто *довжина обчислюється*; *поверхня вимірюється*, а *площа обчислюється*, інтервал між подіями *вимірюється*, а *час обчислюється*. Те ж саме стосується й інших об'єктів та їх величин. Спираючись на поняття вимірювання, нами були сформульовані й означення цих величин:

Довжина – міра відрізка. Площа – міра поверхні. Об'єм – міра ємності, маса – міра кількості речовини (формулювання І. Ньютона), температура – міра теплового стану речі або газу, час – міра чергування подій, вартість – міра грошового еквіваленту речі, градус – міра дуги кола та ін. Більш докладно про це викладено в посібнику.

Окремим ще є питання ознайомлення школярів з латинським алфавітом. В усіх підручниках автори подають скорочений варіант, виключивши окремі букви. Але ж, по-перше, постає питання: «Чому скорочений варіант?». Адже з першого класу діти вже вивчають англійську мову і їм повний алфавіт відомий. Такий, на наш погляд, не виправданий підхід, відсікає, на жаль, букви, які в математиці взагалі, й у початковій школі зокрема, мають доволі часте використання. Зокрема, це буква *r*, якою позначається радіус кола. У початковій школі при вивченні теми «Швидкість» використовується буква *V*. При позначенні висоти (наприклад, дерева) при розв'язанні задач використовується буква *h*. Та й взагалі, чи не є корисним одночасне використання алфавіту і в математиці, і в англійській мові, що підвищує ефективність засвоєння латинського алфавіту молодшими школярами? Часто використовуються й інші букви.

Висновки. Розвиток математичного мовлення є одним з ключових факторів усвідомленого оволодіння школярами математичними знаннями, оскільки в мовних структурах відбивається зміст пізнавальної діяльності і діалектика розвитку математичного знання. Основною вимогою, яка висувається в процесі навчання математики, є чітка визначеність усіх понять і термінів, що забезпечує їх змістовне розуміння.

Головним змістовим джерелом, який забезпечує реалізацію зазначених вимог є шкільний підручник. Кожен термін у підручнику має чітко визначений зміст і потребує свого адекватного використання. Вільне ж його трактування формує в учнів викривлене розуміння про зміст об'єктів пізнання, їх класифікацію, логіко-структурну супідрядність, сутність практичного використання, породжує істотні перепони в розвитку математичного мислення і мовлення. Тому якісне, наукове, логічно виважене до вікових можливостей школярів представлення математичних понять і термінів у підручниках є обов'язковою вимогою.

У нашій країні склалася певна система експертизи якості навчально-методичних посібників для загальноосвітніх навчальних закладів. Одним із основних критеріїв науково-методичної експертизи шкільних підручників визначено науковість змісту та використання загальноприйнятої наукової термінології.

Використовуючи власний досвід науково-методичної експертизи шкільних підручників, вважаємо доречним залучати до такої роботи трьох рецензентів: фахового науковця з математики, викладача методики математики у ЗВО та досвідченого учителя-практика. При цьому, рецензенти повинні нести таку ж відповідальність за якість підручника, як і автори.

Таким чином, практика здійснення експертизи шкільної навчальної літератури свідчить про певні її успіхи та про численні недоліки, що потребують розв'язання на сучасному етапі реформування початкової освіти.

Література:

1. Бевз В. К. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.) К.: «Освіта», 2019. 256 с.
2. Будна Н., Беденко М. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Тернопіль, «Навчальна книга», 2020. 220 с.
3. Лагно В., Шмигевський М. Про усне мовлення вчителя математики. Математика в школі. 2001. №4.
4. Лишенко Г. П. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). К.: Генеза, 2019. 255 с.
5. Лодатко Є. О. Математична культура як феномен сучасного інформаційного суспільства. Рідна школа. 2004. №9. с. 24-26.
6. Оляницька Л. В. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). К.: Грамота, 2020. 224 с.
7. Прядко Н. О. Формування математичної грамотності учнів старшої школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Вип. 109. 2013. с. 98-100.
8. Сарієнко В. К. Про коректне використання термінології при вивченні величин у початковій школі. Молодь і ринок. № 5. 2019. с. 115–121.
9. Сарієнко В. В. Чайченко В. Ф. Мовні особливості використання термінології при вивченні величин у початковій школі. Вісник нац. унів. „Чернігівський колегіум” імені Т. Шевченка, вип. 7. Серія „Педагогічні науки”. Чернігів, 2020. с. 69–75.
10. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Харків, Вид-во «Ранок», 2020. 264 с.

11. Тихоненко А. В., Сарієнко В. К. Сарієнко В. В. Ляшова Н. М, Чайченко В. Ф. Величини в початковій школі: навч.-метод. посібник, Слов'янськ: ДДПУ. 2018. 152 с.
12. Чашечникова О.С. та ін. Деякі аспекти формування математичної грамотності учнів. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2009. с.14-21

References:

1. Bevz, V. K. (2019). *Matematika [Mathematics]*. (vol. 1-2). K: «Osvita» [in Ukrainian].
2. Budna, N., Bedenko, M. (2020). *Matematika [Mathematics]*. (vol. 1-2). Ternopil', «Navchal'na kniga» [in Ukrainian].
3. Lagno, V., Shmigevs'kij, M. (2001). Pro usne movlennja vchitelja matematiki [On the oral speech of a mathematics teacher]. *Matematika v shkoli - Mathematics at school*, 4 [in Ukrainian].
4. Lishenko, G. P. (2019). *Matematika [Mathematics]*. (vol. 1-2). K: Geneza [in Ukrainian].
5. Lodatko, Є. О. (2004). Matematichna kul'tura jak fenomen suchasnogo informacijnogo suspil'stva [Mathematical culture as a phenomenon of modern information society]. *Ridna shkola - Native school*, 9, 24-26 [in Ukrainian].
6. Oljanic'ka, L. V. (2020). *Matematika [Mathematics]*. (vol. 1-2). K: Gramota [in Ukrainian].
7. Prjadko, N. O. (2013). Formuvannja matematichnoї gramotnosti uchniv starshoi shkoli [Formation of mathematical literacy of high school students]. *Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Pedagogichni nauki - Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 109, 98-100 [in Ukrainian].
8. Sarienکو, V. K. (2019). Pro korektnе vikoristannja terminologії pri vivchenni velichin u pochatkovij shkoli [On the correct use of terminology in the study of quantities in primary school]. *Molod' i rinok - Youth and the market*, 5, 115–121 [in Ukrainian].
9. Sarienکو, V. V. Chajchenکو, V. F. (2020). Movni osoblivosti vikoristannja terminologії pri vivchenni velichin u pochatkovij shkoli [Linguistic features of the use of terminology in the study of quantities in primary school]. *Visnik nac. univ. „Chernigivs'kij kolegijum” imeni T. Shevchenka, Serija „Pedagogichni nauki” - Bulletin of the National univ. "Chernihiv Collegium" named after T. Shevchenko, Series "Pedagogical Sciences*, 7, 69–75 [in Ukrainian].
10. Skvorcova, S. O., Onoprienکو, O. V. (2020). *Matematika [Mathematics]*. (vol. 1-2). Harkiv: Vid-vo «Ranok» [in Ukrainian].
11. Tihonenکو, A. V., Sarienکو, V. K. Sarienکو, V. V. Ljashova, N. M, Chajchenکو, V. F. (2018). *Velichini v pochatkovij shkoli [Values in primary school]*. Slov'jansk: DDPU [in Ukrainian].
12. Chashechnikova, O.S. (2009). *Dejaki aspekti formuvannja matematichnoї gramotnosti uchniv [Some aspects of the formation of mathematical literacy of students]*. Sumi: Vid-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].

УДК 378.141

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-712-720](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-712-720)

Черненко Варвара Петрівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і вищої математики, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, 39600, тел.: (05366) 3-00-50, <https://orcid.org/0000-0002-2728-6876>

ПРОГНОЗУВАННЯ ПОТОКУ АБІТУРІЄНТІВ НА РИНКУ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Анотація. В сучасних умовах оцінка маркетингової ситуації, що склалася на ринку послуг вищої освіти окремого регіону, має базуватися на результатах маркетингових досліджень, що дають змогу оцінити поточні конкурентні позиції закладу вищої освіти в регіоні, його маркетинговий потенціал, зокрема, потенційну кількість абітурієнтів вишу. Реалізація інструментів репутаційного менеджменту допомагає регіональним закладам вищої освіти підвищувати свою конкурентоспроможність, просуватися в рейтингах, тобто за рахунок ефективного управління репутацією регіональні виши вирішують проблеми, пов'язані з недостатньою кількістю абітурієнтів.

Прогнозування потоку абітурієнтів допомагає, з одного боку, спланувати майбутню освітню та фінансову діяльність закладу вищої освіти, а з іншого – вчасно зробити висновки та вжити заходів, спрямованих на збільшення кількості вступників до у випадку, якщо прогноз вступників буде не надто сприятливим.

Запропонований у даній роботі підхід дозволяє здійснювати прогнозну оцінку потоку абітурієнтів на ринку послуг вищої освіти окремого вишу з урахуванням якості репутаційного менеджменту закладу освіти. На прикладі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, використовуючи метод середньоквадратичної колокації, побудовані прогнози на 2021–2023 роки щодо кількості заяв, поданих до вишу, та кількості абітурієнтів, які будуть зараховані на перший курс. Розрахований коефіцієнт привабливості вищої освіти Полтавської області дозволив оцінити відсоток загальної кількості випускників закладів загальної середньої освіти та закладів професійно-технічної (професійної) освіти, які вступають до закладів вищої освіти регіону.

Ключові слова: вища освіта, ринок освітніх послуг, прогнозування, коефіцієнт привабливості вищої освіти, метод середньоквадратичної колокації, інтервальна оцінка прогнозу.

Chernenko Varvara Petrivna PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Department of Mathematics and Computer Science, Kremenichuk Mykhailo Ostrohradskyi University, Pershotravneva St., 20, Kremenchuk, 39600, tel.: (05366) 3-00-50, <https://orcid.org/0000-0002-2728-6876>

FORECASTING THE FLOW OF APPLICANTS IN THE MARKET OF HIGHER EDUCATION SERVICES IN POLTAVA REGION

Abstract. In modern conditions, the assessment of the marketing situation in the market of higher education services in a particular region should be based on the results of marketing research, which allows to assess the current competitive position of the HEI in the region, its marketing potential, including potential entrants. The implementation of reputation management tools helps the regional HEIs to increase their competitiveness, advance in the rankings, that is, through effective reputation management, the regional HEIs solve problems related to the lack of applicants.

Forecasting the flow of applicants helps, on the one hand, to plan the future educational and financial activities of the HEI, and on the other hand, – to make timely conclusions and take measures to increase the number of entrants if the forecast of entrants is not very favorable.

The approach proposed in this paper is developed that allows for a forecast assessment of the flow of applicants in the market of higher education services of a particular HEI, taking into account the quality of reputational management of the HEI. On the example of Kremenchug Mykhailo Ostrohradsky National University, using the method of collocation, forecasts for 2021–2023 on the number of applications submitted to the university and the number of applicants who will be enrolled in the first year. The calculated coefficient of attractiveness of higher education in Poltava region allowed us to estimate the percentage of all graduates of primary and vocational schools who enter to the HEIs in the region.

Keywords: higher education, market of educational services, forecasting, coefficient of attractiveness of higher education, method of collocations, interval estimation of forecast.

Постановка проблеми. Для успішної роботи у сучасних ринкових умовах закладам вищої освіти необхідно реалізовувати інноваційні маркетингові підходи. Це означає, що одним із ключових чинників успіху сучасного вишу стає його забезпеченість маркетинговою інформацією про сучасні потреби споживачів освітніх послуг, у тому числі і через організацію й проведення маркетингових досліджень. В інформаційній економіці маркетингові дослідження потреб цільових груп споживачів освітніх послуг є основою для розробки ефективної маркетингової стратегії вишу та прийняття обґрунтованих маркетингових рішень. При цьому будь-які стратегії розвитку закладів вищої освіти та відповідні програми та проекти пов'язані з необхідністю проведення маркетингових досліджень, основним з яких є прогнозування потоку абітурієнтів на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських дослідників проблеми оцінювання та прогнозування обсягу абітурієнтів в залежності від демографічної ситуації та рівня привабливості вищої освіти слід, насамперед, указати на праці В. Даніч, Д. Дзюби [4], О. Жегус [5], С. Онищенко, О. Логінова [7],

О. Раєвнєвої, І. Аксьонової [8], які розглядають методи побудови моделей довгострокової динаміки потенційного та реалізованого попиту на ринку послуг вищої освіти. Окрім того, як підкреслює О. Гринькевич [3], можна говорити про специфіку маркетингової, інноваційної й інших функціональних стратегій розвитку всіх суб'єктів, які формують пропозицію на послуги вищої освіти в Україні. Вивчаючи досвід зарубіжних авторів [1; 10], можна підкреслити, що механізми менеджменту закладу вищої освіти, засновані на формуванні та управлінні репутацією певного вишу. Водночас, у більшості праць, на нашу думку, недостатня увага приділяється оцінюванню прогнозування потоку абітурієнтів на ринку освітніх послуг саме в окремих регіонах, ураховуючи рівень привабливості вищої освіти того чи іншого регіону та рівень розвитку репутаційного менеджменту вишів.

Мета статті – прогнозне оцінювання потоку абітурієнтів на ринку послуг вищої освіти Полтавської області.

Виклад основного матеріалу. В останній час проблеми регіональних вишів посилюються у зв'язку з реформами у сфері вищої освіти, що проводяться в країні, які супроводжуються реорганізацією та об'єднанням закладів вищої освіти, акредитацією освітніх програм за більш вимогливі критеріями щодо їхньої якості, а також скороченням бюджетних місць за окремими спеціальностями. Усі названі вище обставини змушують багато вишів, насамперед регіональних, боротися за абітурієнтів з метою забезпечення набору студентів на перший курс та збереження власної самостійності та незалежності. В умовах, що склалися, це стає можливим, головним чином, за рахунок підвищення рейтингу вузу, його іміджу та репутації [9].

У зв'язку з цим, прогнозування потоку потенційних абітурієнтів на ринку освітніх послуг окремого закладу вищої освіти є пріоритетним завданням розвитку як системи вищої освіти регіону в цілому, так і окремого вишу.

Базуючись на методичному підході [8], в якості інформаційно-аналітичної основи діагностики змін на ринку послуг вищої освіти окремого регіону (на прикладі Полтавської області) були обрані такі показники: кількість випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПТО), кількість зарахованих абітурієнтів до закладів вищої освіти (ЗВО). У даному дослідженні для прогнозування потоку абітурієнтів обрано вікову категорію 17 років, оскільки особи у цьому віці займають найбільшу питому вагу у кількості вступників до вишів. Цільовою спрямованістю першого етапу дослідження було вивчення динаміки потоку вступників до вишів в Полтавській області (рис. 1).

Аналіз ринку послуг вищої освіти Полтавської області свідчить про те, що, починаючи з 2012 р., тенденція зміни фактичної кількості потенціальних абітурієнтів та кількості осіб, прийнятих на навчання до ЗВО однакова. Саме у цей період умови, в яких розвиваються вітчизняні виші змінилися і продовжують змінюватися. Тому розрахунки коефіцієнту привабливості вищої освіти проводилися за останні 10 років.

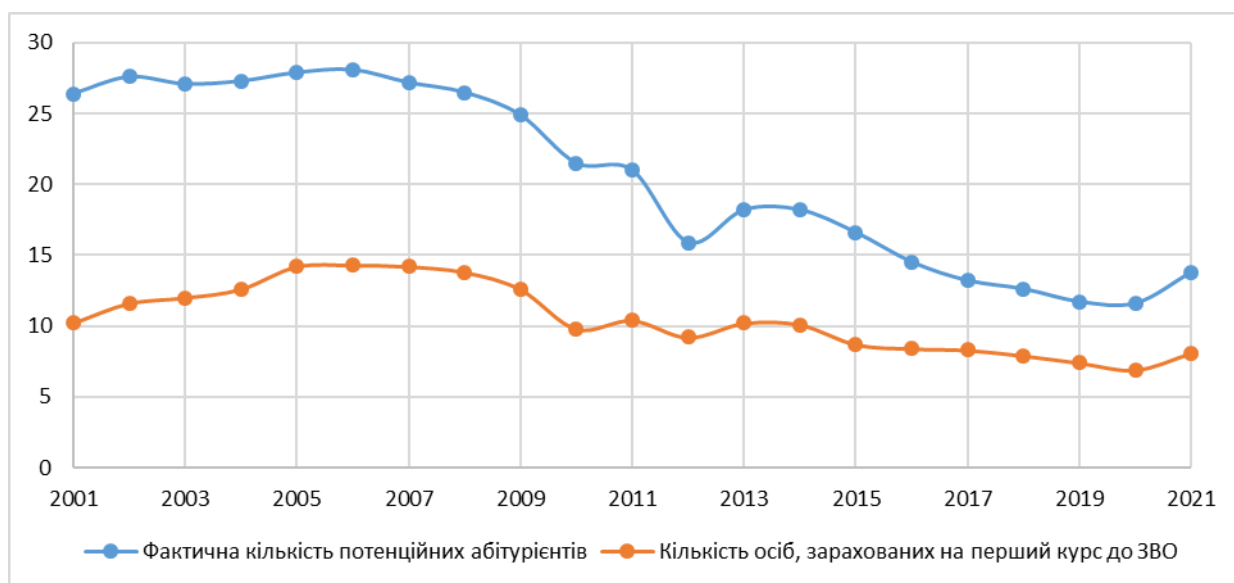


Рис. 1. Динаміка фактичної кількості потенційних абітурієнтів та кількості осіб, зарахованих на перший курс до ЗВО в Полтавській області за 200–2021 рр.

Джерело: складено автором за даними [11]

На основі статистичних даних Головного управління статистики Полтавської області [11] була побудована табл. 1. Коефіцієнт привабливості вищої освіти розраховувався за методикою, яка запропонована у статті О. Раєвневої та І. Аксьоновою [8], як середня геометрична співвідношення між кількістю фактично прийнятих на навчання до вишів та кількістю потенційних абітурієнтів. Результати розрахунків також подані в табл. 1.

Таблиця 1

**Розрахунок коефіцієнту привабливості вищої освіти
в Полтавській області**

Роки	Випуск учнів ЗЗСО, які одержали атестат про здобуття повної загальної середньої освіти	Випуск учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти	Кількість осіб, прийнятих на навчання до ЗВО Полтавської області	Коефіцієнт привабливості
2012	7,6	8,3	9,2	0,58
2013	10,8	7,4	10,2	0,56
2014	10,2	8	10,1	0,55
2015	9,3	7,3	8,7	0,52
2016	8,4	6,1	8,4	0,58
2017	7,4	5,8	8,3	0,63
2018	7,1	5,5	7,9	0,63
2019	6,6	5,1	7,4	0,63
2020	6,8	4,8	6,9	0,59
2021	7,3	6,5	8,1	0,59

Джерело: складено автором за даними [11]

Для наочності на основі даних табл. 1 була побудована згрупована гістограма розподілу кількості випускників ЗЗСО та ЗПТО, кількості осіб, зарахованих на перший курс до ЗВО, та графік коефіцієнту привабливості вищої освіти регіону за 2012 – 2021 рр. (рис. 2).

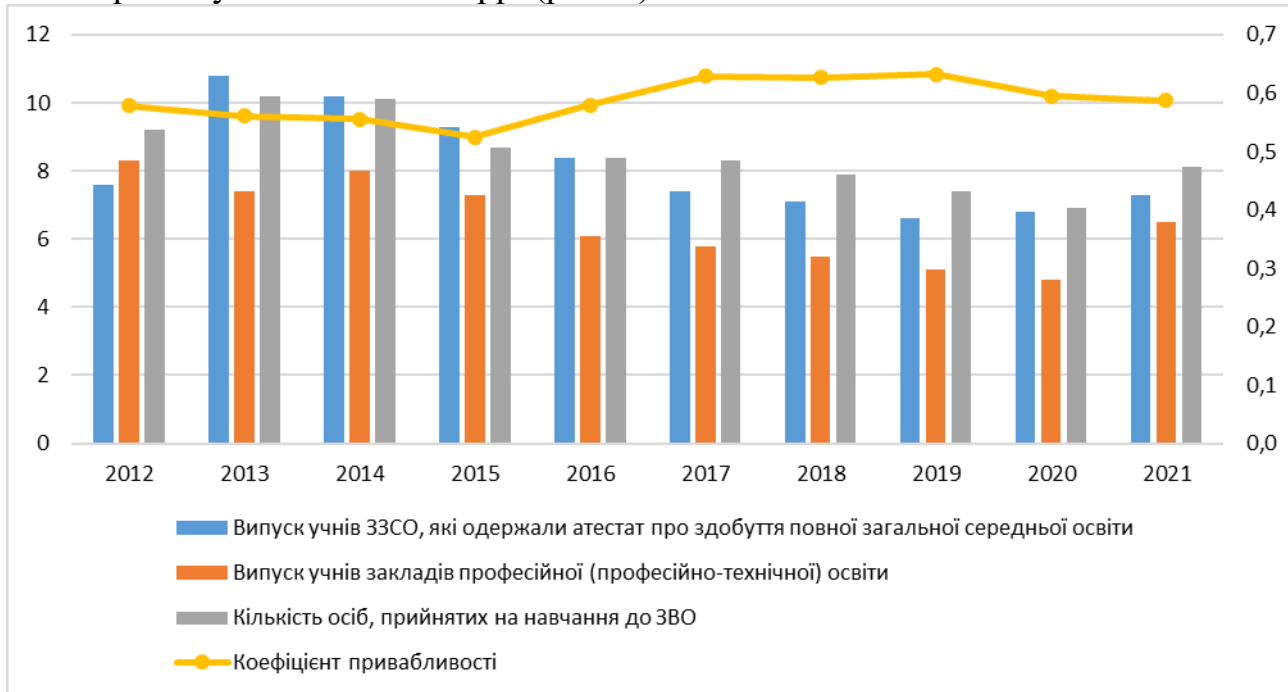


Рис. 2. Розподіл кількості випускників ЗЗСО та ЗПТО, кількості осіб, зарахованих на перший курс до ЗВО, з урахуванням коефіцієнту привабливості вищої освіти Полтавської області за 2012–2021 рр.

Джерело: складено автором за даними [11]

Розрахунки свідчать про відносно стабільну, але не дуже високу, привабливість вищої освіти в регіоні. Середній коефіцієнт привабливості вищої освіти дорівнює 0,6 – це означає, що за розглянутий період в середньому близько 60 % випускників закладів ЗЗСО та ЗПТО вступали до вишів Полтавщини.

На наступному етапі аналітичної роботи проводилося прогнозне оцінювання потоку абітурієнтів Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (КрНУ) на три роки вперед.

У статті [6] автори описують розробку програмного засобу для прогнозування потоку абітурієнтів до закладів вищої освіти, яка працює на основі нейронної мережі і має змогу адаптуватися до умов постійних коливань ринку праці та соціально-демографічних процесів. У даній розробки, як на нашу думку, так і на думку її авторів, є певний недолік – низький рівень знань мережі, тобто для тренування нейронних мереж потрібна достатньо велика кількість вихідних даних. Статистичні дані щодо кількості абітурієнтів, зарахованих в окремий виш офіційно зберігаються з 2015 року і доступні на сайті «Сервіс пошуку абітурієнтів» в рубриці «Рейтингові списки» [12]. Тому для прогнозування кількості абітурієнтів та поданих заяв до КрНУ нами було

обрано метод середньоквадратичної колокації [2]. До основних переваг даного методу можна віднести такі: по-перше, результат прогнозування не залежить від кількості оцінюваних величин, які спостерігаються; по-друге, величини, які спостерігаються та прогножуються можуть мати різну фізичну, економічну або математичну природу.

На рис. 3 поданий графік часового ряду фактичної кількості абітурієнтів, зарахованих на перший курс до КрНУ з 2015 по 2020 роки, та прогнозованих значень на 2021–2023 рр., які надають можливість побачити довірчий інтервал, в який попаде прогнозоване значення кількості абітурієнтів за обраний період з імовірністю 95 %.

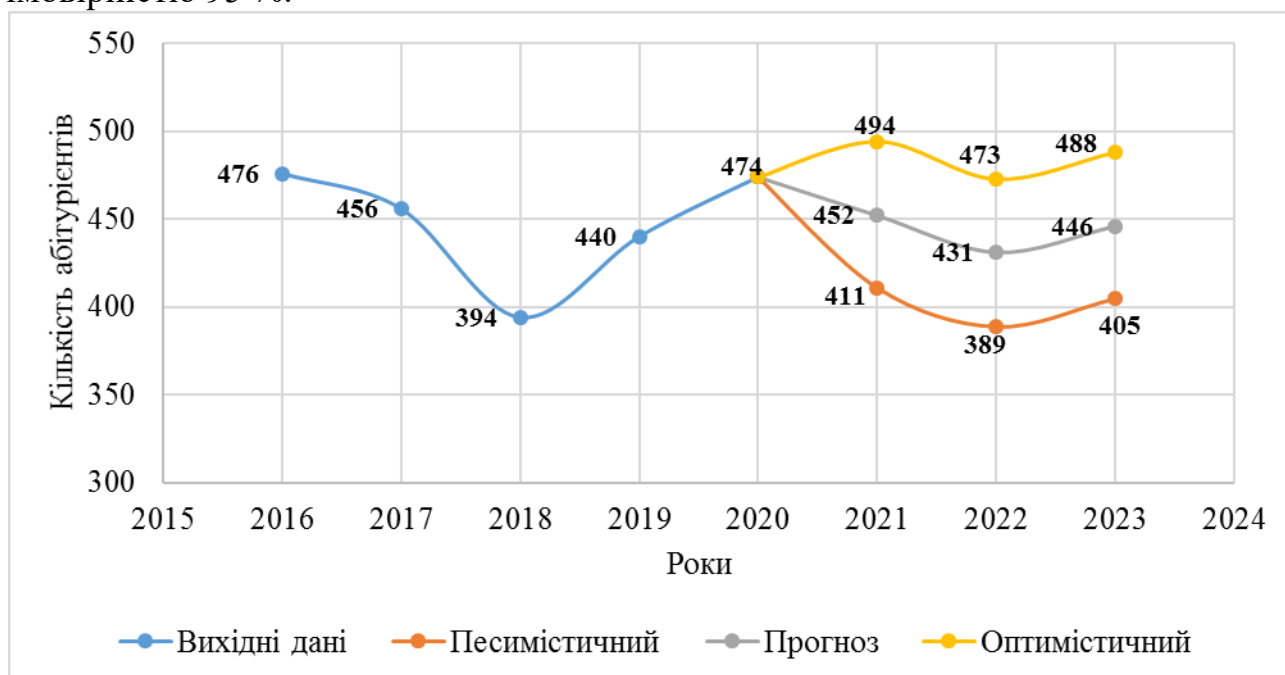


Рис. 3. Фактична та прогнозована кількість абітурієнтів Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського з 2015 по 2023 роки

Джерело: авторська розробка

Проблеми, пов'язані з недостатньою кількістю абітурієнтів, залишаються досі актуальними для вітчизняних вишів, особливо регіональних. Тенденція зменшення кількості абітурієнтів призведе до включення механізмів ринкової конкуренції на ринку послуг вищої освіти, тобто залишаться лише ті ЗВО, які надають якісні освітні послуги. До того ж у сучасних абітурієнтів та студентів суттєво змінюються споживчі уподобання до змісту освіти, що є додатковим фактором посилення конкуренції серед вишів. Саме тому неможливо переоцінити роль репутаційного менеджменту та необхідність підвищення його ефективності.

Інша ситуація склалася з поданими заявами до КрНУ, як можна побачити з рис. 4, кількість заяв має впевнену тенденцію до зростання. Це свідчить про правильне використання одного з ефективних інструментів репутаційного управління вишу – прагнення займати стійкі рейтингові позиції серед ЗВО

регіону. Хоча регіональним вишам складно змагатися з провідними ЗВО країни і, тим більше, майже неможливо потрапляти у світові рейтинги, КрНУ має найкращі позиції серед інших вишів регіону. Наприклад, в рейтингу «Топ-200 університетів України» в 2021 р. КрНУ посів 42 місце.



Рис. 4. Фактична та прогнозована кількість поданих заяв у Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського з 2010 по 2023 роки
Джерело: авторська розробка

Отже, керівництво ЗВО та весь його персонал повинні знати, як виш виглядає на ринку послуг вищої освіти регіону, адже його конкурентоспроможність є гарантом отримання ним високих показників освітньої, наукової та економічної діяльності, що допоможе вишу виживати в сучасних умовах реформування системи вищої освіти.

Висновки. Для підвищення ефективності діяльності регіональних закладів освіти необхідно, в першу чергу, створювати привабливий імідж вишу, формувати та підвищувати репутацію за рахунок репутаційного менеджменту, а саме, розробляти та впроваджувати систему менеджменту якості ЗВО; підвищувати професійну компетентність керівництва та професорсько-викладацького складу; розвивати систему профорієнтації. Результати розрахунків коефіцієнту привабливості вищої освіти Полтавської області та прогнозування потоку абітурієнтів на прикладі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського дозволяють зробити висновок, що при середньої привабливості вищої освіти регіону у вишів регіону є всі можливості, збільшувати кількість абітурієнтів за умови посилення своєї маркетингової політики та репутаційного менеджменту.

Література:

1. Абанкина И. В. Модель многоступенчатого выбора для прогнозирования поведения спроса на высшее образование/ И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Ф. Т. Алескеров, П. В. Деркачев, Л. Г. Егорова, К. В. Зинковский и др. // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5(92-93). – С. 84-94.
2. Бабешко Л. О. Прогнозирование финансово-экономических показателей по разнородным данным / Л. О. Бабешко, В. А. Бышев. – Москва : РУСФЙНС, 2017. – 356 с.
3. Гринькевич О. Прогнозування попиту на ринку освітніх послуг в Україні (на прикладі обсягів вступу у ВНЗ України) / О. Гринькевич // Економічний часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2016. – № 2. – С. 83-89.
4. Даніч В. М. Демографічна динаміка та потенційний попит на освітньому ринку кластера регіонів / В. М. Даніч, Д. А. Дзюба // Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Економічна». – 2017. – Вип. 93. – С. 101-111.
5. Жегус О. В. Моделювання попиту на освітні продукти закладів вищої освіти в Україні/ О. В. Жегус// Проблеми економіки. – 2018. – № 2(36). – С. 410-417.
6. Осадчий В. В. Розробка програмного засобу для прогнозування вступу абітурієнтів до закладів вищої освіти / В. В. Осадчий, В. С. Круглик, Д. О. Букреев // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2018. – 6(3). – С. 55-69.
7. Онищенко С. П. Прогнозирование спроса на рынке образовательных услуг вузов / С. П. Онищенко, О. В. Логинов // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. – 2013. – Т. 2. – № 10(62). – С. 10-17.
8. Раевнева Е. В., Аксенова И. В. Прогнозирование количества абитуриентов вузов в зависимости от демографических изменений и привлекательности высшего образования / Е. В. Раевнева, И. В. Аксенова // Проблеми економіки. – 2015. – № 3. – С. 322-335.
9. Черненко В. П. Дослідження впливу маркетингової політики закладу вищої освіти на його конкурентоспроможність / В. П. Черненко // Адаптивне управління: теорія та практика. Серія Педагогіка. – 2021. – Т. 12. – № 23(2021).
10. Юдина Т. А. Прогнозирование численности потенциальных абитуриентов российских университетов в сложившихся в стране демографических условиях с целью актуализации проблем репутационного менеджмента/ Т. А. Юдина // Вестник Евразийской науки. – 2019. – № 5. – Т. 11.
11. Сайт Головного управління статистики у Полтавській області [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pl.ukrstat.gov.ua/>.
12. Сервіс пошуку абітурієнтів. Рейтингові списки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://abit-poisk.org.ua/rate-review/>.

References:

1. Abankina, I. V., Abankina, T. V., Aleskerov, F. T., Derkachev, P. V., Egorova, L. G., Zinkovsky, K. V. et al. (2014) Model' mnogostupenchatogo vybora dlya prognozirovaniya povedeniya sprosna na vyssheye obrazovaniye [Multi-stage choice model for forecasting the demand for higher education]. Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University management: practice and analysis, 4-5(92-93), 84-94 [in Russian].
2. Babeshko, L. O., & Byvshev, V. A. (2017) *Prognozirovaniye finansovo-ekonomicheskikh pokazateley po raznorodnym dannym* [Forecasting financial and economic indicators based on heterogeneous data]. Moscow: RUSFYNS [in Russian].
3. Hrynkevych, O. (2016) Prohnozuvannya popytu na rynku osvitnikh posluh v Ukraini (na prykladi obsiahiv vstupu u VNZ Ukrainy) [Forecasting the demand in the Educational Services Market in Ukraine (on the Example of Admission Volumes to Ukrainian Higher Educational Establishments)]. *Ekonomichnyi chasopys Shkhidnoieuropeys'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky* – Economic Journal of the Lesia Ukrainka East European National University, 2, 83-89 [in Ukrainian].

4. Danich, V. M., & Sokil, A. O. (2017). Demografichna dynamika ta potentsiynny popyt na osvith'omu rynku klastera rehioniv [Dynamics modelling of demand for educational service market in the case of kharkiv region]. *Visnyk kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Ekonomichna»* – V. N. Karazin Kharkiv National University. "Economic" series, 93, 101-111 [in Ukrainian].

5. Zhehus, O. V. (2018). Modeliuvannya popytu na osvithni produkty zakladiv vyshchoi osvity v Ukraini [Modeling the demand for educational products of higher education institutions in Ukraine]. *Problemy ekonomiky – Problems of economy*, 2(36), 410-417 [in Ukrainian].

6. Osadchyi, V. V., Kruglyk, V. S., Bukreiev D. O. (2018). Rozrobka prohramnoho zasobu dlia prohnozuvannya vstupu abiturientiv do zakladiv vyshchoi osvity [Development of a software product for forecasting the entrance of applicants to higher educational institutions]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(3), 55-69 [in Ukrainian].

7. Onyshenko, S. P., & Loginov, O. V. (2013). Prognozirovaniye sprosa na rynke obrazovatel'nykh uslug vuzov [Demand forecasting in the market of educational services of universities]. *Vostochno-Yevropeyskiy zhurnal peredovykh tekhnologiy – Eastern European Journal of Advanced Technologies*, Vol. 2, 10(62), 10-17 [in Russian].

8. Rayevnyeva, O. V., & Aksyonova, I. V. (2015). Prognozirovaniye kolichestva abiturientov vuzov v zavisimosti ot demograficheskikh izmeneniy i privlekatel'nosti vysshego obrazovaniya [Forecasting the number of prospective university applicants depending on demographic changes and attractiveness of higher education]. *Problemy ekonomiky – Problems of the economy*, 3, 322-335 [in Russian].

9. Chernenko, V. P. (2021). Doslidzhennia vplyvu marketynhovoï polityky zakladu vyshchoi osvity na ioho konkurentospromozhnist' [Study of the influence of the marketing policy of the higher education institution on its competitiveness]. *Adaptyvne upravlinnya: teoriya ta praktyka. Seriya Pedagogika – Adaptive management: theory and practice. Pedagogy series*, Vol. 12, 23. Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/416/359> [in Ukrainian].

10. Yudina, T. A. (2019). Prognozirovaniye chislennosti potentsial'nykh abiturientov rossiyskikh universitetov v slozhivshikhsya v strane demograficheskikh usloviyakh s tsel'yu aktualizatsii problem reputatsionnogo menedzhmenta [Prediction of the number of potential applicants of Russian universities in the current demographic conditions in the country in order to update the problems of reputational management]. *Vestnik Yevraziyskoy nauki – The Eurasian Scientific Journal*, 5(11). Retrieved from <https://esj.today/PDF/04ECVN519.pdf> [in Russian].

11. Servis poshuku abiturientiv. Reitynhovi spysky [Applicants search service. Rating lists]. *abit-poisk.org.ua*. Retrieved from <https://abit-poisk.org.ua/rate-review/> [in Ukrainian].

12. Sait Holovnoho upravlinnya statystyky u Poltavs'kiy oblasti [Site of Main Department of Statistics in Poltava region]. *pl.ukrstat.gov.ua*. Retrieved from <http://www.pl.ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian].

УДК 37.01:373:784.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-721-729](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-721-729)

Чернишова Анна Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, тел.: (067)729-87-55, <https://orcid.org/0000-0003-4285-0022>

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті актуалізовано проблему використання українського дитячого музичного фольклору як ефективною умови естетичного виховання молодших школярів. Встановлено, що органічною частиною духовної культури народу є музична культура людини. З'ясовано, що в контексті національної культури існує багато невизначених аспектів проблеми музично-естетичного розвитку особистості. Сформульовано основну мету статті – з'ясувати шляхи підвищення ефективності розвитку музично-естетичної культури дітей початкової ланки освіти.

Проведений аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить: музика більше, ніж будь-який інший вид мистецтва, впливає на формування ідейних і морально-етичних почуттів, національної самосвідомості, виховання всебічно розвиненої особистості, засвоєння історії та культури свого народу. Педагогічна практика давно цікавилась питаннями впливу народної творчості на виховання дітей, значне місце в якій належить музичному фольклору. Українська народна пісня вважається справжнім золотим фондом української музичної культури. Для формування естетичного ставлення дітей до української народної музики необхідно спрогнозувати їх загальний рівень естетичного розвитку та виявити естетичні потреби та інтереси, властиві школярам цього віку.

З'ясовано, що молодший шкільний вік є важливим періодом для оволодіння національною культурою, накопичення знань та формування людських цінностей у конкретному середовищі. Проведений аналіз шкільних програми з музики для 1-4 класів свідчить: народна пісня відіграє важливу роль у навчанні, а головне завдання вчителя – допомогти дітям зрозуміти її музично-естетичну гармонію. Програма з музики для учнів початкової школи побудована на творах дитячого фольклору та календарно-обрядової тематики.

Визначено, що особливої уваги потребує не сам музичний твір, а викликані його сприйняттям настрої, почуття, думки дітей. Значний вплив на музично-естетичний розвиток учнів матиме їхня участь у позакласній діяльності, де для фольклору більш широкий простір. Констатовано, що використання

українського пісенного фольклору в навчально-виховній роботі підвищує ефективність розвитку музично-естетичної культури дітей початкової ланки освіти.

Ключові слова: дитячий музичний фольклор, естетичне виховання, культура, молодші школярі, народна музична творчість, українська народна пісня.

Chernyshova Anna Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Art Education, Zhytomyr Ivan Franko State University Velyka Berdychivska St., 40, , Zhytomyr, 10008, tel.: (067)729-87-55, <https://orcid.org/0000-0003-4285-0022>

THE USE OF UKRAINIAN CHILDREN'S MUSICAL FOLKLORE AS AN EFFECTIVE CONDITION FOR AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article actualizes the problem of using Ukrainian children's musical folklore as an effective condition of aesthetic education of junior schoolchildren. It is established that human musical culture is an organic part of the spiritual culture of the people. It was found that there are many uncertain aspects of the problem of musical and aesthetic development of the individual in the context of national culture. The main purpose of the article is to find out ways to increase the effectiveness of the development of musical and aesthetic culture of children in primary education. The analysis of scientific works on the researched problem shows that music, more than any other kind of art, influences the formation of ideological, moral and ethical feelings, national self-consciousness, education of a fully developed personality, assimilation of history and culture of its people. Pedagogical practice has been interested in the influence of folk art on the upbringing of children for a long time, where a significant part belongs to musical folklore. Ukrainian folk song is considered to be a real golden fund of Ukrainian musical culture. To cultivate an aesthetic attitude to Ukrainian folk music it is necessary for children to anticipate the level of their general aesthetic development, to identify the aesthetic needs and interests inherent for schoolchildren of this age. It was found that the early school age is an important period for mastering the culture of their people, the accumulation of knowledge, the formation of human values in a particular environment. The analysis of school music programmes for grades 1-4 shows that a significant place in learning is given to folk songs and the main task of the teacher is to help the child understand its musical and poetic harmony. The music programme for primary school students is based on children's folklore and works that cover calendar and ritual themes. It is considered that the subject of attention should be not the musical work itself but the mood, feelings, thoughts of children, caused by its perception. Their participation in extracurricular activities, where there is a wider area for folklore, will have a significant impact on the musical and aesthetic development of students. It is stated

that the use of Ukrainian song folklore in educational work increases the effectiveness of the development of musical and aesthetic culture of primary schoolchildren.

Keywords: aesthetic education, children's musical folklore, culture, folk music, junior schoolchildren, Ukrainian folk song.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, у Державній комплексній програмі естетичного виховання зазначається, що саме в системі освіти цілеспрямовано, послідовно й ефективно здійснюється естетичне виховання дитини, яка здатна сприймати, розуміти та використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві [1]. Тож сучасна школа спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня її естетичної вихованості. Важливим засобом реалізації поставленого завдання є залучення підростаючого покоління до народнопісенної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі філософи та історики у своїх працях зосереджували свою увагу на використанні фольклорних творів у вихованні підростаючого покоління (М. Аркаса, М. Грушевського, М. Костомарова, І. Огієнка, О. Субтельного та ін.). Вони зазначали, що народна мудрість є матеріалом для творчого прояву, навчання та виховання, а безпосереднє залучення у фольклор активізує здатність особистості до здобуття знань, розширює спектр емоцій та почуттів.

У ряді наукових праць (К. Абишева, А. Анаркулової, О. Апраксіної, В. Бабія, А. Владимирової, Р. Дзвінкої, Ю. Мандрика, Н. Сивачук, В. Стрельчук, В. Шацької та ін.) народна музична творчість розглядається як система музично-естетичного виховання й розвитку творчих здібностей учнів.

Естетико-соціологічні та музикознавчі узагальнення щодо розкриття художніх цінностей української народної музики здійснені сучасними педагогами у своїх наукових дослідженнях (Н. Костюк, Л. Корній, І. Ляшенко, Т. Мартинюк, В. Шульгіна та ін.).

В естетичному вихованні особистості велику роль відіграє народна музика, про що свідчать численні праці науковців та думки вчителів-практиків. У своїй роботі вони намагаються донести красу та чарівність народної музики до дитячих сердець. Проте й наразі існують невизначені аспекти проблеми музично-естетичного розвитку особистості в контексті національної культури.

Мета статті – з'ясувати шляхи підвищення ефективності розвитку музично-естетичної культури дітей початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні учені (А. Арнольдов, Ю. Афанасьєв, Е. Бадлер, О. Боголюбов, В. Давидович, Д. Джола, А. Жданов, В. Зінченко, М. Злобін, І. Зязюн, М. Каган, М. Кисельов, О. Толстих та ін.) у своїх роботах пропонують різні підходи до тлумачення поняття «культура». Культура як кінцевий продукт діяльності людей розглядається цілим рядом дослідників; інші вкладають в це поняття сукупність особистісних якостей людини; треті пояснюють це поняття через діяльність, у процесі якої людина здатна розкрити цілісність та універсальність своєї внутрішньої сутності.

Одним із найважливіших аспектів багатого культурного розвитку слугує народна музика, яка охоплює мистецькі здобутки багатьох поколінь, художній досвід маловідомих народних співаків та інструменталістів. Фольклорний здобуток народу є проявом пережитого болю та радощів минулого, вияву добра і зла, віри та чесності, впевненості у щасливому майбутньому.

Фольклор – це художнє відображення дійсності у словесних, музично-хореографічних, драматичних формах колективної народної творчості, пов'язаної з життям і побутом, світобаченням суспільства. Фольклор відображає національну психологію та свідомість народу, його історію та досвід, філософію та мораль, етичні та естетичні ідеали. Щоб пізнати минуле, сучасне та майбутнє нашого народу, необхідно вивчити народний фольклор [2, с. 46].

Питаннями впливу народної творчості на розвиток підростаючого покоління здавна цікавилась педагогічна практика. Український фольклор як засіб педагогічного впливу на учнів високо оцінював В. Сухомлинський. «Яким невичерпним матеріалом є народна творчість для розвитку, найвитонченішого розвитку найбагородніших і найважливіших почуттів у серці молодого покоління!» [3].

Найпростішим і найпоширенішим видом вокальної музики є пісня. У ній присутнє поєднання поетичного та музичного образів. Характерними ознаками пісні є присутність цілісної, самостійної, красивої та простої за будовою мелодії, музика повністю відповідає загальному змісту тексту [4, с. 30].

Народна пісня є душею народу, його історією. Пісенність українського народу формувалась та примножувалась століттями, саме тому вважається справжнім золотим фондом української музичної культури. Народна пісня – це мова народу, його історія, національне багатство й культура. Вона супроводжує людину усе життя, прикрашає його та допомагає у роботі.

Музично-естетична культура учнів початкових класів засобами пісенного фольклору формується у процесі пізнання народних художніх цінностей та виявленні здатності до творчого розвитку. Це є свідченням рівня естетичного розвитку особистості та її проявів в різноманітній діяльності у сфері певного виду мистецтва.

У процесі формування естетичного ставлення дітей до української народної музики необхідно спрогнозувати їх загальний рівень естетичного розвитку та

виявити естетичні потреби та інтереси, властиві учням цього віку. «У житті людини є оптимальні періоди, коли вона може з найкращим результатом оволодіти певним обсягом знань, засвоювати вміння й навички, розкривати свої здібності» [5, с. 23]. У будь-якому навчальному процесі, особливо у вихованні у молодшої учнівської молоді естетичного ставлення до української народної музики, необхідно виявити ці «оптимальні періоди» [6].

Через залучення учнів початкової ланки до музичної спадщини рідного народу збагачується їх емоційний досвід (спектр почуттів та вміння їх переживати). Естетичне ставлення до української народної музики сприяє розвитку в учнів творчого ставлення до дійсності, дає можливість виявити їх нахили та здібності. Це полегшує дитині шлях входження у новий світ, в якому вона може знайти й розкрити себе [7, с. 59].

Особливо сприятливими до педагогічного впливу є учні молодшого шкільного віку, їхні художні смаки незрілі та тільки формуються. Тому дуже важливо використати цей сенситивний період для формування їх музично-естетичної культури. Слухання і виконання народних пісень з раннього віку сприяє поступовому засвоєнню їх мелодії та ритмічних особливостей, запам'ятовуванню тексту, вони стають знайомі та близькі.

Духовним початком людського життя є любов до народної музики та пісні, адже кожна дитина генетично народжується із зачатками музичної свідомості, яка в далекому минулому стала могутнім елементом музичного фольклору. Наголошуючи на важливості фольклору у процесі формування особистості писав В. Сухомлинський: «Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і надії» [3].

Одним із найважливіших джерел розвитку дітей є народна пісня. Тому велике значення у вихованні молодших школярів має відродження народнопісенної культури. Слова та вирази народних пісень повинні змалку увійти у дитячі серця, щоб запалити іскру доброти і справедливості. Велика увага народній пісні приділяється українськими композиторами та педагогами, оскільки це найдемократичніший жанр, який близький і зрозумілий дітям.

Про органічний зв'язок музичної культури людини з культурою народу, до якого вона належить або серед якого живе, зазначено у авторських програмах з музичного мистецтва для загальноосвітніх шкіл учнів 1-4 класів (О. Ростовський, О. Марченко, Л. Хлебнікова, З. Бервецький).

В основу усіх програм з музики для учнів початкових класів покладено саме дитячий фольклор. Він включає в себе безпосередньо дитячу творчість (скоромовки, лічилки), словесну творчість дорослих для дітей (колискові пісні, забавлянки, пестушки та ін.), творчість дорослих, яка з часом перейшла до дитячого репертуару (ігрові пісні). Таким чином, народній пісні у програмі відведено значне місце. Тому саме учителю відведена головна роль: допомогти дитині усвідомити музично-поетичну гармонію народної пісні.

Календарно-обрядові пісні, у яких відображено образи і явища природи, мають велику художню цінність. Вивчаючи на уроках музики обрядові пісні,

пов'язані з календарними датами, учитель знайомить учнів із піснями зимового, весняного та літньо-осіннього циклу. Для вивчення пропонуються такі твори як: купальські та жниварські пісні, веснянки, колядки і щедрівки («Вийди, вийди, сонечко», «Подольночка, «Ми кривого танцю йдемо», «Вийди, вийди, Іванку», «Щедрівочка щедрувала», «Коляд, коляд, колядниця», «Вийшли в поле косарі», «Кругом, женчики, кругом», «А вже весна» та інші [5, с. 22-23].

У процесі знайомства з народним календарем діти вивчають ігровий фольклор: колядки, щедрівки, пісні про святого Миколая, веснянки, гаївки, зажинкові, жниварські, обжинкові пісні, дитячі лічилки, українські народні пісні з елементами гри. Ігрова діяльність на уроці музики стимулює уяву учнів, розвиває фантазію, задовольняє їх потребу у спілкуванні та допомагає набуту певний соціальний досвід.

З народний пісень («Зацвіла в долині», «Вербовая дощечка», «Калинова пісня», «Ой єсть в лісі калина», «Калинова сопілка», «Ой вербо, вербо» та ін.) діти дізнаються про українську національну символіку (калину, вербу, тополь, барвінок), що позначиться на їх патріотичному вихованні та формуванні правильного ставленні до живої природи [7, с. 59-60].

Для учнів початкових класів велике значення має розуміння давніх календарних обрядів у контексті духовно-культурного виховання. Відображення найкращих рис українського народу у фольклорних образах, ідеях, символах, пробуджують національну самосвідомість та формують патріотичні почуття у підростаючого покоління.

Колискові пісні займають особливе місце у пропонованому репертуарі. Їх сюжети досить прості, зрозумілі та переносять дітей у світ глибокої материнської любові. Саме колискові пісні знайомлять дитину із мовою та звуком, навчають розуміти значення слів як звукосполучень. Співаючи колискову своїй дитині, мати передає їй усю доброту, душевний спокій та красу своєї мови. Діти, які змалку слухали колискові пісні, значно краще розвиваються емоційно, розумово та морально [8, с. 61].

Учням четвертих класів пропонуються для вивчення нові жанри української пісні такі як: думи, історичні пісні, коломийки та жартівливі пісні, які доповнюють отримані знання учнів та розширюють їх уявлення щодо розмаїття українського музичного фольклору («Ой попід гай зелененький», «Гей, там на горі Січ іде», «Маруся Богуславка», «Іван Богун» та ін.) [4, с. 31].

Перш ніж прослухати та розучити народну пісню, педагог має розповісти коротку історію її виникнення у цікавій та зворушливій формі, врахувавши індивідуальні особливості учнів. Також дієвою формою роботи є бесіда, яка здатна викликати у дітей інтерес до народної пісні, сприяти глибокому розумінню змісту твору, кращому сприйняттю його особливостей та художнього значення пісенного фольклору. Педагог має розкрити значення фольклору у формуванні співочої культури, використовуючи розповідь-бесіду, адже у народній пісні ритм музики підпорядковується ритму й мелодії словесних текстів [5, с. 23].

Необхідно звернути увагу школярів й на притаманні багатьом українським народним пісням поетичні паралелізми («Та продай, бабусю, бичка», «Вербовая дощечка», «Вгору, сонінко», «Соловеечку, сватку, сватку», «А ми просо сіяли», «Зайчику, зайчику», «Ягілочка»); метафори («Вийди, вийди сонечко», «Ой на горі жито», «Ой вербо, вербо», «Ой ходить сон», «Вийди, вийди, Іванку»); образи («Ой сивая та і зозуленька», «Грицю, Грицю, до роботи», «Дівка Явдошка») та символи («Ой минула вже зима», «Гей там на горі січ іде», «Се наша хата»). Так у пісні «Вгору, сонінко» використані поетичні паралелізми: *дивувалися ліси, де ся поділи вівси. Женчики позжинали залізними серпами. Залізними серпами, біленькими руками*; у пісні «Зайчику, зайчику» – поетичні паралелізми: *зайчику, зайчику, мій братчику! Не скачи, не скачи по городчику*. У пісні «Ой ходить сон» виокремлюємо метафори – *ой ходить сон коло вікон; питається сон дрімоти*. У пісні «Ой минула вже зима» – прилетіли журавлі – це символ весни; у пісні «Се наша хата» – *Трійця, Спаситель і Божя Мати* – релігійні символи; у пісні «Ой єсть в лісі калина» – *калина* – символ України [4, с. 32].

Варто зосередити увагу школярів й на морально-естетичному змісті тексту і музики, на емоційному та моральному ставленні людей до дійсності. Слід підкреслити значення слова і музики, які доповнюють одне одного у створенні єдиного художнього образу та відповідного настрою.

Особливої уваги потребує не сам музичний твір, а викликані його сприйняттям настрої, почуття, думки дітей. Важлива роль учителя на цьому етапі полягає у спостереженні за учнями та намаганні зрозуміти їхні емоції, думки та почуття. Деякі учні емоційно сприймають музику, змінюючи вираз свого обличчя, а частина – наспівує мелодію, поєднуючи її з рухами. Цікавим завданням на уроках музики, на наш погляд, є малювання сюжету на основі почутих мелодій. Такий практичний метод допоможе зосередити увагу учнів на мелодії, емоціях та почуттях, викликаних нею, та розвивати уяву і фантазію [5, с. 22].

Значний вплив на музично-естетичний розвиток учнів має залучення їх до позакласних заходів, організованих учителем музики. Саме у такій діяльності відкриваються більші можливості для фольклору: учні можуть відвідувати музичні гуртки, музичні концерти і потім їх обговорювати разом з учителем, приймати участь у шкільних святах, де виконуються народні пісні, та бути учасником українського фольклорного ансамблю.

Самодіяльність та організованість у єдності забезпечують ефективність цих форм у залученні дітей до народної пісні та фольклору. Розучуючи з дітьми українську народну пісню, вчитель має дотримуватись певної методики, яка ґрунтується на організаційно-педагогічних вимогах, розумінні вчителем і батьками необхідності ознайомлення учнів з українськими народними творами, залученні вчителів до практичних робіт, спрямованих на формування в учнів знань про пісенну творчість їхньої місцевості. Важлива роль у цьому належить саме учителю музики та його творчому вирішенню проблеми. Він повинен уміти аналізувати народну музику, підбирати оптимальний дидактичний матеріал як для навчальних занять, так і для виховних заходів, враховуючи індивідуальні особливості дітей [4, с. 31].

Для виховання духовності дитини вчитель має допомагати їй орієнтуватися у світі музики та підбирати високохудожні твори, що сприяють розвитку емоційної культури, музичного та естетичного смаку учнів. Добре продумана навчальна діяльність та фольклорно-виховні заходи, де звучить народна пісня, сприятиме вихованню в учнів початкових класів любові до музичного мистецтва, формуванню у них музично-естетичної культури та збагаченню духовності.

Висновки. Підсумовуючи, можна сказати, що ефективним шляхом розвитку музично-естетичної культури молодших школярів є використання у навчально-виховній роботі українського пісенного фольклору як матеріалу для керівництва їх музично-естетичною діяльністю. Насиченість шкільної програми фольклором сприяє наближенню учнів до уявлень про людську природу, красу й гармонію навколишнього світу, вироблені століттями. Залучення учнів початкових класів до української народнопісенної творчості створить усі необхідні умови для повноцінного розкриття їх особистісних здібностей, естетичного виховання, відродження та популяризації народнопісенної культури. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів актуалізованої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з пошуком і апробацією нових форм та методів естетичного виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: Шкільний світ, 2001.
2. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів. *Рідна школа*. 2013. №11. С. 46-49.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. К.: «Рад. школа», 1977. Т.5 . 1977. 639 с.
4. Печерська Є. П. Інтегрований вплив музики і природи на естетичне виховання. *Початкова школа*. 2011. №7. С. 29-32.
5. Фоломєєва Н. Алгоритми авторської технології естетичного виховання дітей засобами музики. *Рідна школа*. 2012. №6. С. 21-23.
6. Виготський Л. С. Психологія мистецтва. М.: Просвіта, 1986. 180 с.
7. Барвінок І. В. Визначення рівня розвитку музично-естетичної культури у школярів. *Рідна школа*. 2013. №5. С. 59-61.
8. Субота М. В. Сприймання школярами музичного твору. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №1. С. 58-62.

References:

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. (2001). K.: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
2. Gorobets N. (2013). Formuvannia estetychnykh pochuttiv u molodshykh shkoliariv [Formation of aesthetic feelings in junior high school students]. *Ridna shkola – Native school*, 11, 46-49 [in Ukrainian].
3. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Vybrani tvory: v 5 t. [Selected works in 5 volumes]. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
4. Pecherska Ie. P. (2011). Intehrovanyi vplyv muzyky i pryrody na estetychne vykhovannia. [Integrated influence of music and nature on aesthetic education]. *Pochakтова shkola – Primary School*, 7, 29-32 [in Ukrainian].

5. Folomieieva N. (2012). Alhorytmy avtorskoi tekhnolohii estetychnoho vykhovannia ditei zasobamy muzyky. [Algorithms of author's technology of aesthetic education of children by means of music]. Ridna shkola – Native school, 6, 21-23 [in Ukrainian].
6. Vyhotskyi L. S. (1986). Psykholohiia mystetstva. [Psychology of art]. M.: Prosvita [in Ukrainian].
7. Barvinok I. V. (2013). Vyznachennia rivnia rozvytku muzychno-estetychnoi kultury u shkoliariv. [Determining the level of development of musical and aesthetic culture in schoolchildren]. Ridna shkola – Native school, 5, 59-61 [in Ukrainian].
8. Subota M. V. (2011). Sprymannia shkoliaramy muzychnoho tvor. [Students' perception of a piece of music]. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work, 1, 58-62 [in Ukrainian].

УДК 378.015.31:7

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-730-737](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-730-737)

Чжан Ян здобувач третього (освітньо-наукового) рівня кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (057) 268-16-75, <https://orcid.org/0000-0002-8044-8491>

МУЗИЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КНР

Анотація. У статті представлено аналіз розвитку музичної освіти в системі загальної середньої освіти Китайської народної республіки. Автором з'ясовано, що навчання музики визначається важливою складовою у вихованні та навчанні підростаючого покоління. Особливої актуальності ідеї про необхідність організації музичного навчання школярів діагностуються із 80-х рр.. ХХ ст.. Встановлені етапи розвитку музичної освіти в системі загальної середньої освіти КНР:

Перший етап 1980–1992 рр. – який визначив музичну освіту обов'язковою складовою шкільної освіти. На цьому етапі спостерігалися певні зміни в управлінській та організаційній структурі освіти, доповнення освітніх інституцій установами, діяльність яких була спрямована на вирішення питань музичної освіти.

Другий етап 1993–1999 рр. – період реформування музичної освіти в КНР. На даному етапі було на офіційному рівні визначено роль та місце музичної освіти в країні, окреслені основні напрями реформування музичної освіти та стратегія її розвитку. Зокрема, було прийнято низку офіційних документів, які регламентували організацію музичної освіти в межах діяльності закладів середньої освіти, визначали її зміст.

Третій етап з 2000 р. – музична освіта розглядається важливою складовою різностороннього розвитку особистості, виховання її духовності, творчості. Важливе місце стали займати ідеї про виховання емоцій та почуттів, формування естетичних ідеалів, смаків, естетичних та духовних цінностей засобами музики.

У статті представлені основні напрями роботи з реалізації завдань музичної освіти в країні: популяризація ідей про важливість музичної освіти, про значення музики для особистості, про національні музичні традиції китайського народу; розробка нормативної бази музичної освіти; удосконалення змісту шкільної освіти; розробка навчальної та методичної літератури; підготовка кваліфікованих педагогічних працівників, підвищення престижності статусу вчителів музики, підвищення рівня їхньої майстерності; вивчення та впровадження світового досвіду музичної освіти; розвиток позакласних форм музичного навчання школярів.

Ключові слова: музика, музична освіта, середня загальна освіта, КНР, естетичне виховання.

Zhang Yang Graduate student at the Department of Educational and Innovative Pedagogy, Kharkiv National Pedagogical University G.S.Skovoroda, Alchevsky St., 29, Kharkiv, 61002, tel.: (057) 268-16-75, <https://orcid.org/0000-0002-8044-8491>

MUSIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article presents an analysis of the development of music education in the system of general secondary education of the People's Republic of China. The author finds that learning music is an important component in the upbringing and education of the younger generation. Of particular relevance are the ideas about the need to organize music education for schoolchildren diagnosed since the 80's. XX century. The stages of development of music education in the system of general secondary education of the People's Republic of China are established:

The first stage of 1980-1992 - music education is determined by the compulsory component of school education. At this stage, there have been changes in the management and organizational structure of education. Special structures and institutions are being set up to manage music education.

The second stage of 1993-1999 - the period of reforming music education in China. At this stage, the role and place of music education in the country was officially defined, the main directions of reforming music education and the strategy of its development were outlined. A number of official documents were adopted, which regulated the organization of music education in the framework of the activities of general secondary education institutions, determined its content.

The third stage since 2000 - music education is considered an important component of personal development, education of its spirituality, creativity. Ideas about the education of emotions and feelings, the formation of aesthetic ideals, tastes, aesthetic and spiritual values through music began to occupy an important place.

The article presents the main areas of work on the implementation of music education in the country: popularization of ideas about the importance of music education, the importance of music for the individual, the national musical traditions of the Chinese people; development of the regulatory framework of music education; improving the content of school education; development of educational and methodical literature; training of qualified pedagogical workers, raising the prestige of the status of music teachers; study and implementation of world experience in music education; development of extracurricular forms of musical education of schoolchildren.

Keywords: music, music education, secondary general education, the People's Republic of China, aesthetic education.

Постановка проблеми. В умовах модернізації всіх сфер соціально-суспільного життя, розвитку інформаційного суспільства особливої актуальності набувають питання формування духовних цінностей, естетичних якостей особистості.

Пріоритетними у даному напрямі є актуалізація естетичної складової в освітньому процесі, виховання засобами музичного мистецтва. У означеному контексті доцільно звернутися до досвіду організації музичної освіти в КНР, яка визначається важливою складовою системи загальної середньої освіти й створює унікальні умови для розвитку емоційної, творчої сфери особистості, формування моральних та естетичних її якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми музичної освіти в КНР були предметом спеціальної уваги багатьох спеціалістів. Так в працях Цао Лі, Го Шенцзян розкриваються питання теорії та практики музичної освіти в школі, Лі Дан, Сю Хайлін, Ін Аїцін вивчали особливості викладання предметів музичного спрямування у школярів, у науковому доробку Лю Пея увага акцентується досвіді викладання музики західноєвропейськими фахівцями, які відіграли значну роль у формуванні системи музичної освіти Китаю. Проте питання розвитку музичної освіти в структурі загальної освіти залишилися поза увагою науковців.

Мета статті – вивчити та проаналізувати процес розвитку музичної освіти в системі загальної середньої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Музична освіта визначається важливою складовою змісту шкільної освіти Китаю, а завдання естетичного виховання є пріоритетними у підготовці молодого покоління. Слід зазначити, що означена тенденція в розвитку освіти бере початок з кінця минулого століття. Як показало вивчення науково-педагогічної літератури, державної законодавчої бази з питань освіти розвиток музичного навчання в системі освіти Китайської народної республіки відбувався поступово. Вивчення науково-педагогічної літератури, нормативно-документальних джерел дозволило проаналізувати розвиток музичної освіти та визначено основні етапи цього процесу [1; 2; 3; 4; 5].

Перший етап 1980–1992 рр. – який визначив музичну освіту обов’язковою складовою шкільної освіти. У цей період було прийнято Закон Китайської Народної Республіки про обов’язкову освіту (1986 р.) [1;6].

У галузі шкільної музичної світи було прийнято низку заходів:

1. У структурі освітніх адміністративних департаментів на всіх рівнях було створено інститути управління шкільною музичною освітою. Так у 1986 р. було відкрито першу спеціалізовану установу, яка відповідала за мистецьку освіту у середніх навчальних закладах – Департамент мистецької освіти. У цьому ж році було створено Комітет з мистецької освіти, основна функція якого полягала у здійсненні співпраці із Державним комітетом з освіти з таких питань як, реформування системи освіти, стратегія розвитку шкільної освіти тощо. З часом було створено широку мережу адміністративних, навчальних, дослідницьких закладів з музичної освіти у всіх провінціях Китаю [1; 2].

2. Популяризація ідей про важливість музичної освіти. У 1986 р. було створено Асоціацію музичної освіти коледжів та університетів. Як відмітив Хе Дунчан, заступник голови Державного комітету з освіти, відмітив на першому засіданні «Вищі навчальні заклади мають надавати особливе значення музичній освіті й піклуватися про розвиток студентів у різних напрямках: інтелектуальному, фізичному, естетичному. Інакше освіта буде неповною» [1, с. 21]. Після цього гасло «освіта без естетичного виховання-неповна освіта» стало визначати напрями та зміст педагогічної діяльності усіх фахівців у галузі освіти. У листопаді 1986 р. Пен Пейюнь, заступник голови Державної комісії з освіти організувала симпозіум з естетичного виховання, щоб обговорити статус та роль музичної освіти в шкільному навчанні та питання її реалізації [1; 2].

У вересні 1989 р. Центр досліджень розвитку соціальних наук Державного комітету з освіти провів симпозіум на якому досвідчені викладачі музичної освіти, фахівці з питань естетичного виховання, науковці з галузі теорії музичної освіти в коледжах та університетах, спільно обговорили статус та роль естетичного виховання та музичної освіти [2; 5].

11 вересня 1989р. Державний комітет з освіти провів першу в історії КНР національну робочу конференцію зі шкільного естетичного виховання. На зустрічі було визначені завдання шкільної музичної освіти країні та намічені плани шкільної музичної освіти у майбутньому [2, с.15].

3. Розробка нормативної бази музичної освіти.

У квітні 1988 року Державний комітет з освіти опублікував «Думки про популяризацію мистецької освіти у коледжах та університетах». Означений документ зазначав, що звичайні коледжі та університети мають поступово включати музичні факультативні курси до своїх навчальних планів. У лютому 1989 року Державний комітет з освіти спільно із Міністерством культури видав «Думки щодо посилення мистецької освіти дітей». У документі підкреслювалося, що структури освіти та управління повинні тісно співпрацювати, діяти масштабно, охоплювати широку громадськість й спрямовувати свою діяльність на розвиток музичної освіти молодого покоління [1; 5].

У листопаді того ж року Державний комітет з освіти розробив та опублікував «Генеральний план національної шкільної художньої освіти (1989-2000 рр..)». Документ уточнював політику та завдання шкільної музичної освіти в країні, а також визначив мету та напрями розвитку шкільної музичної освіти до кінця XX століття [1, с. 34].

У цей період було розроблено певну нормативну базу для реалізації завдань музичної шкільної освіти: розроблені освітні програми з викладання окремих музичних предметів у школах усіх рівнів, а саме: «Програма навчання музиці у молодших класах середньої школи та каталог обладнання», «Програма курсу з вивчення мистецтва в середній школі», «Програма навчання музики у початковій школі», «Музична програма для трирічної середньої школи», «Програма професійних предметів музичної освіти у вищій загальній школі» [1, с. 27].

4. Розробка навчальної та методичної літератури. Поширеною стала ідея «один план, декілька книг», у відповідності до якій були складені підручники музики з китайськими особливостями для використання у школах усіх рівнів та типів; позакласні та позакласні заняття мистецтвом для учнів усіх рівнів [2, с. 57].

5. Підготовка вчителів.

Особлива увага приділялася підготовці кваліфікованих педагогів музики. Усі консерваторії та великі мистецькі заклади вищої освіти запропонували нові спеціальності «Музична освіта». Педагогічні факультети багатьох освітніх закладів розпочали підготовку педагогів-музикантів [2, с. 71].

6. Вивчення та впровадження світового досвіду музичної освіти.

У межах реалізації зовнішньої політики відкритості та розширення міжнародних культурних зв'язків у науково-культурному просторі країни широкої популяризації стали набувати всесвітньо відомі музично-педагогічні системи, зокрема методика навчання К. Орфа (Німеччина), заснована на концепції «примітивної освіти та елементарного навчання, змісту та методів, методика навчання З. Кодая (Угорщина), методика Е. Далькроза (Швейцарія) із органічним поєднанням рухів та музики, імпровізацією тощо. Впровадження цих нових освітніх концепцій збагатило теорію та практику викладання музики й сприяло розвитку музичної освіти у школах. Ці досягнення заклали міцну основу для подальшого реформування та розвитку музичної освіти у Китаї [3; 5].

7. Розвиток позакласних форм музичного навчання. Із середини 80-х рр.. ХХ ст.. стали проводитися такі позакласні заходи як фестивалі хорової музики, музичні свята, музичні дитячі концерти, музичні конкурси для дітей. При загальноосвітніх школах організовувалася широка мережа дитячих хорових колективів, творчих об'єднань для школярів [3; 4].

Другий етап 1993–1999 рр.– у цей період статус музичної шкільної освіти в Китаї вийшов на якісно новий рівень. Він ознаменувався прийняттям «Програми реформування та розвитку освіти в Китаї», це був перший офіційний документ, який визначив роль та місце музичної освіти в країні та стратегію її розвитку. У документі визначалися основні напрями реформування музичної освіти, підкреслювалася провідна роль музичного навчання в шкільній освіті [1, с. 71-77].

Вивчення науково-педагогічної літератури, офіціальних документів дозволив визначити основні напрями реформування музичної освіти означеного періоду [1; 2; 3; 4; 5]:

1. Удосконалення змісту шкільної освіти. Навчальна програма з музики запроваджувалася у дев'ятирічній обов'язковій освіті школярів. Запропоновувалося відкриття факультативних курсів з мистецтва для учнів [1; 2].

З 90-х рр.. ХХ ст.. у КНР розпочато масштабне реформування навчальних програм. Міністерство освіти визначило стратегію розвитку системи освіти КНР, пріоритетними завданнями якої стали розвиток творчого потенціалу підростаючого покоління, виховання естетичних смаків та ідеалів, здібностей відчувати та сприймати красу. Отже, естетичне виховання дітей та молоді набуває статус першочергового та актуального напрямку у роботі закладів

середньої освіти. Важливе місце у вирішенні поставлених завдань відводять музичному навчанню школярів, що спричинює необхідність вдосконалення науково-методичного комплексу: навчальні програми закладів середньої освіти оновлено за змістом. Основні завдання шкільної освіти визначають не лише акцентування уваги на реалізацію ідеологічної складової в роботі навчальних закладів, чільне місце також посідають питання виховання в учнів любові до музики, необхідності розуміти народну музику, відчувати гордість за духовні музичні надбання своєї країни, розвитку загальної ерудиції в питаннях музичного мистецтва, знайомство із кращими зразками світової музики [1; 2; 5].

2. Популяризація статусу вчителя музики.

У серпні 1997р. урядом країни було відмічено 250 найкращих вчителів музики початкової та середньої школи, це був перший захід подібного напрямку з моменту заснування КНР [5, с. 55].

3. Підвищення кваліфікації вчителів музики.

Державним комітетом з освіти було затверджено рішення про проведення регулярних національних конкурсів для учителів музики початкової та середньої школи [5, с. 23].

4. Вивчення та застосування зарубіжного досвіду музичної освіти.

Проводилися міжнародні семінари з музичної освіти, були видані навчальні матеріали з теорії музичної освіти в Китаї та закордоном. Так у 1997 р. було видано низку спеціальних досліджень, присвячених вивченню теорії та практики викладання музики видатними зарубіжними педагогами, а саме «Теорія і практика музичного навчання Орфа» Лі Дана, Сю Хайліня, І Айціна, «Освітні ідеї Кодая та угорська музична освіта» Ян Лімея, «Теорія і практика музичної освіти Е. Жак-Далькроза» Ян Лімея, Цай Цзюеміня, «Загальні положення японської музичної освіти» Мяо Пейяня, Мяо Лі, Лін Ненцзе та ін. Означені праці відіграли важливу роль у вивченні та популяризації зарубіжного досвіду та застосування його у практиці загальної музичної освіти в країні [2; 4].

5. Популяризація музики в суспільстві.

З метою поширення престижності музики, її значення для всебічного розвитку особистості стали регулярно проводитися музичні конкурси в масштабах усієї країни: Національний конкурс співу учнів початкової та середньої школи, Національний фестиваль мистецтв для студентів коледжів тощо [2; 4].

Третій етап з 2000 р. Музика визнається важливим показником якості людського життя, духовності людини. Стали звертати увагу на якість музичного життя в суспільстві. Наявність великої кількості виконавців та слухачів ще не визначають високий рівень музичної культури країни. Особлива увага акцентується на професійному зростанні музикантів, на формуванні музичних смаків аудиторії. Високий рівень музичної культури забезпечується лише якісною музичною освітою в країні. Саме школа має стати основою для професійної підготовки музикантів, висококультурної слухацької аудиторії [3; 4].

Перед шкільною освітою стоїть важливе завдання виховання в молодого покоління моральних, естетичних та гуманістичних якостей, які спроможні

надихати її на розвиток, збагачення. Вплив музичної освіти на людину неможливо замінити ніякими іншими дисциплінами.

Мета музичної шкільної освіти – виховання не лише виконавця високого рівня, але й поціновувача й творця національної музики. Шкільна музична освіта відповідає за реалізацію місії великого відродження китайської нації

У цей період було розроблено та прийнято «Стандарт музичної навчальної програми для початкових та середніх шкіл» (2001 р.), «Розпорядження міністерства освіти КНР про музичне навчання на рівні загальної освіти» (2001 р.), «Дев'ятирічне обов'язкове навчання музиці в початкових школах Китаю», які доводять той факт, що шкільна музична освіта стала об'єктом особливої уваги. У документах відображено нову концепцію адаптації освіти до потреб розвитку сучасного суспільства та нових викликів [4; 6; 7].

Центральне місце відводиться естетичному напряму в освіті, музика визначається потужним засобом для розвитку інтересів, творчості дитини. У документах підкреслюється, що навчання повинно орієнтуватися на розвиток особистості, а навчання музики має сприяти розвитку усіх творчих сил та здібностей дітей, формувати усвідомлення цінностей музичної народної культури [7, с. 28].

Висновки. Отже, визнання потреби нівелювати дефіцит духовних, морально-якостей молодого покоління обумовило пріоритетність завдань естетичного навчання та виховання, особливе місце в означеному контексті відводиться музичній освіті. Освітня політика КНР визначила вектор розвитку музичної освіти в структурі загальної середньої освіти, якісно новий рівень означеного процесу діагностується з середини 80-х рр. XX ст.. За означений період діагностуються істотні зміни в організації та реалізації музичної освіти в країні: вдосконалення структури управління та керівництва закладами середньої освіти, розширення змісту загальної середньої освіти, підготовка кваліфікаційних педагогічних працівників, вдосконалення навчально-методичної бази, розвиток позашкільних форм з огляду на пріоритетність ідей музичної освіти.

Література:

1. Документи з музичної освіти в сучасній китайській школі (1949–1995) / За ред. Яо Сіюаня. Шанхай: Шанхайське музичне видавництво, 1999 р. 178 с.
現代中國學派音樂教育文獻（1949-1995）姚希元主編。上海音樂出版社，1999 178.
2. Історія шкільної мистецької освіти / За ред. Ян Лі та ін. Хайнань: Хайнанський університет, 2002 р. 220 с.
學校藝術教育史/編。楊李等人。海南大學，2002. 220.
3. Лю Пей. Практика та теорія музичної освіти. Шанхай: Шанхайське музичне видавництво, 2004 р. 114 с.
劉佩。音樂教育實踐與理論[M]。上海音樂出版社，2004. 114.
4. Музична освіта. За ред. Цао Лі та ін. Пекін: Столичний педагогічний університет, 2000 р. 75 с.
音樂教育。對於訂單。曹麗等。城市師範大學，2000. 75.
5. Реформа базової освіти в Китаї / За ред. Ден Лі Янь, Дай Рукян. Сичуань:

Сичуанське освітнє видавництво, 1994. 82 с.

中國基礎教育改革/編。鄧麗妍，戴如涵。四川教育出版社，1994.82.

6. Сайт Міністерства освіти КНР. Режим доступу: <http://www.moe.gov.cn> (дата звернення: 09.01.2022).

7. Сюй Руї. Порівняння світніх стандартів з предмету «Музика» в школах КНР. Пекін: Китайська музика, 2012. 158 с.

徐璐义。新中国后小学音乐教育课程标准的比较。中国音乐出版社，2012 年， 158.

References:

1. Yao Siuan (1999). *Dokumenty z muzychnoi osvity v suchasni kytaiskii shkoli (1949–1995) [Documents on music education in the modern Chinese school (1949-1995)]*. Shankhai: Shankhaiske muzychne vydavnytstvo [in Chinese].

2. Yan Li (2002). *Istoriia shkilnoi mystetskoi osvity [History of school art education]*. Khainan: Khainanskyi universytet [in Chinese].

3. Liu Pei (2004). *Praktyka ta teoriia muzychnoi osvity [Practice and theory of music education]*. Shankhai: Shankhaiske muzychne vydavnytstvo [in Chinese].

4. Tsao Li (2000). *Muzychna osvit [Music education]* Piekini: Stolychnyi pedahohichnyi universytet [in Chinese].

5. Den Li Yan (1994). *Reforma bazovoi osvity v Kytai [Reform of basic education in China]*. Sychuan: Sychuanske osvitnie vydavnytstvo [in Chinese].

6. Sait Ministerstva osvity KNR [Site of Ministry of education of the People's Republic of China]. Retrived from <http://www.moe.gov.cn> [in Chinese].

7. Siui Rui (2012). *Porivniannia svitnikh standartiv z predmetu «Muzyka» v shkolakh KNR [Comparison of world standards in the subject of «Music» in Chinese schools]* Piekini: Kytaiska muzyka [in Chinese].

УДК 811.111'276.6:004.738.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-738-746](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-738-746)

Шандра Наталія Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел. (032) 239-44-54, <https://orcid.org/0000-0003-1321-4828>.

Кудринська Христина Володимирівна асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел. (032) 239-44-54, <https://orcid.org/0000-0003-3918-8314>.

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ

Анотація. У статті подано визначення поняття «англомовна лексична компетентність у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів», яке трактуємо як їх інтегровану якість, що дозволяє їм застосовувати комплекс знань, навичок та здатностей, пов'язаних із використанням словникового запасу англійської мови у письмовій формі під час створення продуктів писемної діяльності відповідно до комунікативного завдання у ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування в ІТ-сфері. Здійснено огляд наукової літератури щодо трактування даного поняття вітчизняними та закордонними науковцями.

Акцентується увага на тому, що зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів – це сукупність мовного матеріалу (лексичного, граматичного, соціокультурного), класифікованого за певним принципом, а також лексичних знань, знань письма, лексичних навичок та умінь професійно орієнтованого письма, які мають бути сформовані у майбутніх ІТ-фахівців за період навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

Наголошено, що зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів структурно представлений предметним і процесуальним аспектами. Зазначено, що предметний аспект охоплює: лінгвопрагматичні особливості професійного писемного дискурсу ІТ-фахівців; сфери, види, функції професійно орієнтованого спілкування фахівців з інформаційних технологій; ролі ІТ-фахівців; комунікативні ситуації, цілі і наміри; засоби комунікації, лексичні знання писемної форми слів; їх семантику; декларативні знання письма; теми, проблеми, тексти, лексичний і граматичний мовний матеріал.

Вказано, що процесуальний аспект включає такі складові як: рецептивні та репродуктивні лексичні навички; лексичну усвідомленість; процедурні знання письма; навички письма; вміння у письмі; компенсаторні вміння.

Ключові слова: лексична компетентність, англомова компетентність, професійно орієнтоване спілкування, програмісти.

Shandra Nataliya Andriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Sciences at the Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska St., 1, Lviv, 79000, tel. (032) 239-44-54, <https://orcid.org/0000-0003-1321-4828>

Kudrynska Khrystyna Volodymyrivna Assistant of the Department of Foreign Languages for Sciences at the Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska St., 1, Lviv, 79000, tel. (032) 239-44-54, <https://orcid.org/0000-0003-3918-8314>.

ESSENCE OF FORMATION OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED WRITTEN COMMUNICATION OF FUTURE PROGRAMMERS

Abstract. The article defines the concept of English lexical competence in professionally oriented written communication of future programmers which is interpreted as their integrated quality that allows them to apply a set of knowledge, skills and abilities related to the use of English vocabulary in writing in accordance with the communicative task in situations of professionally oriented written communication in the IT sphere. A review of scientific literature on the interpretation of this concept by Ukrainian and foreign scholars.

Emphasis is placed on the fact that the content of the formation of English lexical competence in professionally oriented written communication of future programmers (lexical, grammatical, sociocultural), classified according to a certain principle, as well as lexical knowledge, writing skills, lexical skills and abilities of professionally oriented writing, which should be formed in future IT professionals during the period of learning English for specific purposes.

It is emphasized that the content of the formation of English lexical competence in professionally oriented written communication of future programmers is structurally represented by subject and procedural aspects. It is noted that the subject aspect includes: linguopragmatic features of professional written discourse of IT specialists; areas, types, functions of professionally oriented communication of information technologies specialists; roles of IT specialists; communicative situations, goals and intentions; means of communication, lexical knowledge of written words; their semantics; declarative knowledge of writing; topics, problems, texts, lexical and grammatical language material.

It is stated that the procedural aspect includes such components as receptive and reproductive lexical skills; lexical awareness; procedural knowledge of writing; writing skills; compensatory skills.

Keywords: lexical competence, English competence, professionally oriented communication, programmers.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та економічні процеси, а також вимоги сучасного ринку праці до фахівців з інформаційних технологій (ІТ-фахівців) зумовлюють необхідність вільного володіння ними іноземними мовами, зокрема англійською мовою професійного спілкування. Професійні ролі і функції програмістів передбачають різні форми іншомовного професійно орієнтованого спілкування; серед яких, крім усної комунікації, вагоме місце посідає писемне спілкування, зокрема офіційне, напівофіційне та неофіційне листування із замовниками, постачальниками, колегами та керівним персоналом.

Специфіка роботи спеціалістів з інформаційних технологій передбачає ведення листування англійською мовою, адже часто замовниками українських ІТ-компаній є зарубіжні клієнти, тому таке писемне спілкування, у тому числі документація компанії, має бути граматично, лексично та стилістично коректно оформленим. Саме тому, суттєво зростають вимоги до іншомовної підготовки майбутніх програмістів у закладах вищої освіти, на пріоритетний план, зокрема, виходить сформованість у майбутніх ІТ-фахівців англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бігич [1], Н. Бориско [2], І. Задорожна [3], С. Ніколаєва [4], М. Свейн [5], Д. Хаймс [6] та ін. Різні аспекти формування іншомовної лексичної компетентності стали предметом наукових розвідок таких науковців, як А. Котловський [7], Р. Мартинова [8], С. Ніколаєва [9], Ю. Семенчук [10], Н. Скляренко [11], С. Смоліна [12], В. Терещук [13] та ін.

Мета статті – охарактеризувати зміст формування англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів.

Виклад основного матеріалу. Англійську лексичну компетентність у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців трактуємо як їх інтегровану якість, що дозволяє їм застосовувати комплекс знань, навичок та здатностей, пов'язаних із використанням словникового запасу англійської мови у письмовій формі під час створення продуктів писемної діяльності відповідно до комунікативного завдання у ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування в ІТ-сфері.

Основними компонентами англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців виступають: лексичні знання (писемної форми слів, їх семантики; здатності мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну

забарвленість, синтаксичну і лексичну сполучуваність; знання про правила словотвору, типи словників, структуру слів), лексичні навички (рецептивні та продуктивні), лексична усвідомленість (створення власної системи лексичних знань і формування своєї лексичної компетентності; свідоме реєстрування, розпізнавання і вживання лексичних одиниць, а також розуміння особливостей їх функціонування; аналіз лексичної сторони власного мовлення, що виникає на основі образно-чуттєвого уявлення про предмет, дію, стан, поняття, ситуацію повсякденного чи професійно орієнтованого спілкування), знання письма (декларативні (знання правил орфографії і синтаксису, граматичних структур, засобів мовленнєвого зв'язку, стилістичних особливостей текстів різних жанрів і типів; соціокультурних особливостей професійного спілкування ІТ-фахівців; компенсаторних стратегій) і процедурні (знання стандартів написання текстів різних жанрів і типів, притаманних професійному дискурсу ІТ-фахівців; планування, організації та написання власних висловлювань; використання компенсаторних стратегій), навички письма (графічні, орфографічні, граматичні; вживання засобів міжфразового зв'язку), вміння у письмі (формулювати й оформлювати власні висловлювання, забезпечуючи їх цілісність, зв'язність, завершеність, адресованість і відповідність характеристикам професійного дискурсу ІТ-фахівців; забезпечувати відповідність стилю і жанру; дотримуватися композиційної правильності структури тексту), компенсаторні вміння (передавання інформації в умовах дефіциту мовних засобів із використанням прийомів перефразування, формулювання складних висловлювань за допомогою простіших мовних засобів).

На основі аналізу праць методистів [9, с. 100–110] можемо зробити висновок про те, що зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів – це сукупність мовного матеріалу (лексичного, граматичного, соціокультурного), класифікованого за певним принципом, а також лексичних знань, знань письма, лексичних навичок та умінь професійно орієнтованого письма, які мають бути сформовані у майбутніх ІТ-фахівців за період навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

Системотвірним чинником формування змісту навчання є його мета. Метою вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» майбутніми ІТ-фахівцями є формування системи компонентів англомовної комунікативної компетентності та її складових, зокрема англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні (відповідних знань, умінь і навичок) з метою їх адекватного застосування у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування спеціалістів ІТ сфери.

Компоненти змісту формування відповідних компетентностей визначаються у предметному і процесуальному аспектах [9, с. 100–110]. Таким чином, зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно

орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів структурно представлений предметним і процесуальним аспектами.

Предметний аспект змісту формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців охоплює:

- лінгвопрагматичні особливості професійного писемного дискурсу ІТ-фахівців;
- сфери, види, функції професійно орієнтованого спілкування фахівців з інформаційних технологій;
- ролі ІТ-фахівців;
- комунікативні ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування;
- комунікативні цілі і наміри;
- засоби комунікації,
- лексичні знання писемної форми слів; їх семантику; здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість, синтаксичну і лексичну сполучуваність; знання про правила словотвору, типи словників; структуру слів;
- декларативні знання письма: правил орфографії і синтаксису, граматичних структур, засобів мовленнєвого зв'язку, стилістичних особливостей текстів різних жанрів і типів, соціокультурної специфіки професійного спілкування ІТ-фахівців, компенсаторних стратегій;
- теми, проблеми, тексти, лексичний і граматичний мовний матеріал.

Процесуальний аспект змісту формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів включає такі складові як:

- рецептивні та репродуктивні лексичні навички;
- лексична усвідомленість;
- процедурні знання письма: знання стандартів написання текстів різних жанрів і типів, притаманних професійному дискурсу ІТ-фахівців, планування, організації та написання власних висловлювань, використання компенсаторних умінь;
- навички письма: графічні, орфографічні, граматичні, вживання засобів міжфразового зв'язку;
- вміння у письмі: формулювати й оформлювати власні висловлювання, забезпечуючи їх цілісність, зв'язність, завершеність, адресованість і відповідність характеристикам професійного дискурсу ІТ-фахівців, забезпечувати відповідність стилю і жанру, дотримання композиційної правильності структури тексту;
- компенсаторні вміння: передавання інформації в умовах дефіциту мовних засобів із використанням прийомів перефразування, формулювання складних висловлювань за допомогою простіших мовних засобів.

Результати аналізу лексичних, граматичних та стилістичних особливостей неофіційного та напівофіційного англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців доводять, що неофіційному та напівофіційному англомовному професійно орієнтованому писемному спілкуванню ІТ-фахівців притаманні такі стилістичні ознаки як велика кількість лексичних одиниць, характерних для усного мовлення, специфічне використання великих і малих літер, нівелювання правил орфографії, використання специфічних форм скорочень, заміни слів або його частин омонімічними за звучанням літерами або цифрами, наявність «смайлів» чи емотиконів.

У лексичному плані неофіційне та напівофіційне англомовне професійно орієнтоване писемне спілкування програмістів характеризується наявністю великої кількості спеціальних слів та виразів, специфічних фраз та висловів, пов'язаних з комп'ютерною термінологією, особливо – жаргонізмів, що формують т. зв. комп'ютерний сленг. Все це сприяє створенню своєрідного ідіолекту (т. зв. комп'ютерного жаргону) на основі специфічної комп'ютерної лексики, що використовується як засіб самовираження учасників комунікації.

У процесі конструювання змісту формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх спеціалістів ІТ сфери бралися до уваги й особливості офіційного англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, яке реалізується у формі електронної переписки і в загальних рисах відображає правила епістолярного жанру, тобто характеризується домінуванням прагматичної установки – усвідомленим комунікативним наміром адресата здійснити відповідний вплив на адресанта.

Міжпредметні зв'язки, згідно із визначенням, запропонованим С. Гончаренком, – «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. Міжпредметні зв'язки формують конкретні знання ..., включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо). Важливу роль міжпредметні зв'язки відіграють у розвитку системного мислення Системний характер міжпредметних зв'язків вимагає залучення учених-спеціалістів з усіх навчальних предметів (галузей загальної освіти), дидактів, психологів, методистів, учителів для опрацювання програм і підручників на міжпредметній основі» [14, с. 210].

Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців ІТ-спеціальностей передбачає тісні контакти з

представниками профілюючих кафедр, консультування з фахівцями й дозволяє конкретизувати предмет професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців.

За своїм характером міжпредметні зв'язки англійської мови за професійним спрямуванням з дисциплінами професійної підготовки поділяються на змістовно-інформаційні та фактичні. Висвітлення міжпредметних зв'язків на рівні представлення змісту, інформування про факти чи події сприяє узагальненню і систематизації знань, а відтак – ефективності процесу формування у майбутніх ІТ-фахівців англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні.

На основі здійсненого аналізу змісту програм підготовки магістрів з інформаційних технологій в університетах США та змістових характеристик відповідних навчальних дисциплін, які забезпечують їх комунікативну підготовку; аналізу навчальних програм і робочих програм дисциплін професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у магістратурі, а також аналізу навчальних програм і робочих програм навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спілкуванням»; а також підручників і посібників, що виконують роль засобів навчання у процесі формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, визначено перелік тем та проблем, які доцільно вважати компонентами предметного аспекту змісту формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців:

- ділове листування;
- лист-запит;
- лист-відповідь на запит;
- листування на предмет замовлення комп'ютерів;
- листування на предмет замовлення програмного забезпечення;
- електронне листування на предмет системного адміністрування та мережі;
- електронне листування на предмет безпеки та зберігання даних;
- електронне листування на предмет веб-дизайну;
- електронне листування на предмет вирішення аварійних ситуацій;
- особливості управління проектом;
- доповідь;
- звіт.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що англомовна лексична компетентність у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів відіграє вагомий роль в їхній професійній діяльності, оскільки виступає інтегрованою якістю, що дозволяє їм застосовувати комплекс знань, навичок та здатностей, пов'язаних із використанням словникового запасу англійської мови у письмовій формі під час створення продуктів писемної

діяльності відповідно до комунікативного завдання у ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування в ІТ-сфері.

Саме тому зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх програмістів структурно представлений предметним і процесуальним аспектами, які сприяють цілісному засвоєнню навчального предмету «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Література:

1. Бігич О. Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені. К. : Ленвіт, 2000. 64 с. «Бібліотечка журналу «Іноземні мови», вип. 1/2000.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на 180 материалах интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 / КГЛУ. К., 2000. 508 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2012. 770 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11–17.
5. Canale M., Swain M. (1981) A Theoretical Framework for Communicative Competence // The construct validation of test of communicative competence / A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds). 1981. P. 31–36.
6. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics/ An Ethnographic Approach. 8ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989. 236 p.
7. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... на здобуття науково ступеня к.пед.н.: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Тернопіль, 2017. 253 с.
8. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. К. : Вища школа, 2004. 457 с.
9. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
10. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02. К., 2007. 280 с.
11. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма // Іноземні мови. 2012. № 2 (70). С. 13–18.
12. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.
13. Терещук В. Г. Формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02. Терноп. пед. ун-т. Тернопіль, 2014. 320 с.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

References:

1. Bihych, O. B. (2000). Vpravy z navchannia tekhniky chytannia ta pysma anhliyskoyu movoyu na pochatkovomu stupeni [Exercises for teaching reading and writing in English at the primary level]. *Bibliotekha zhurnalu "Inozemni movy" – Library of the journal "Foreign Languages"*, Kyiv : Lenvit. 1 [in Ukrainian].

2. Borysko, N. F. (2000). Teoreticheskie osnovy sozdaniya uchebno-metodicheskikh kompleksov dlia mezhekulturnoy podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov (na 180 materiale intensivnogo obucheniya nemetskomu yazyku) [Theoretical foundations for the creation of educational and methodological complexes for language intercultural training of foreign languages teachers (based on 180 material of intensive teaching of the German language)]. *Doctor's thesis*. Kyiv: KGLU [in Russian].
3. Zadorozhna, I. P. (2010). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiynoi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlo-movnoyu komunikatyvnoyu kompetentsiyeyu [Theoretical and methodological principles of organizing independent work of future teachers to master English-language communicative competence]. *Doctor's thesis*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].
4. Nikolaeva, S. Yu. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentisnoho pidkhodu [Objectives of teaching foreign languages in terms of competence approach]. *Inozemni movy [Foreign Languages]*, 2, 11–17 [in Ukrainian].
5. Canale M., Swain, M. (1981) A Theoretical Framework for Communicative Competence // The construct validation of test of communicative competence / A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds).
6. Hymes, D. (1989). Foundations in Sociolinguistics/ An Ethnographic Approach. 8ed. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
7. Kotlovskyy, A. M. (2017). Formuvannia anhlo-movnoi leksyko-hramatychnoi kompetentnosti v hovorinnin maybutnikh ekonomistiv u protsesi samostiynoi roboty [Formation of English lexical and grammatical competence in the speech of future economists in the process of independent work]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
8. Martynova, R. Yu. (2004). *Tsilivna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov [Integral general didactic model of the content of foreign language teaching]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. Bigych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur [Methods of teaching foreign languages and cultures]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Semenchuk, Yu. O. (2007). Formuvannia anhlo-movnoi leksuchnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnostey zasobamy interaktyvnoho navchannia [Formation of English lexical competence in students of economic specialties by means of interactive learning]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Sklirenko, N. K. (2012). Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi pysma [Methods of forming foreign language competence in writing]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 2(70), 13–18 [in Ukrainian].
12. Smolina, S. V. (2010). Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii [Methods of forming foreign language competence]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 4, 16–23 [in Ukrainian].
13. Tereshchuk, V. H. (2014). Formuvannia anhlo-movnoi leksuchnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostey v umovakh virtualnoho navchalnoho seredovyshcha [Formation of English lexical competence of students of non-language specialties in the conditions of virtual educational environment]. *Candidate's thesis*. Ternopil: TPU.
14. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid.

УДК 37.015.31:57.081.1]:001.891.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-747-754](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-747-754)

Шапран Юрій Петрович доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри біології, методології і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-4176-7502>

Трускавецька Ірина Ярославівна кандидат історичних наук, доцент кафедри біології, методології і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, 08401, <https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ УЧНІВ У КУТОЧКУ ЖИВОЇ ПРИРОДИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

Анотація. У статті окреслено можливості куточка живої природи в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, розроблено методичні рекомендації щодо використання живих об'єктів у процесі дослідницької діяльності учнів, складено список об'єктів для утримання у куточку живої природи. Наведено приклади дослідів, котрі спрямовані на отримання досвіду майбутньої практичної діяльності учителів у процесі їх професійної підготовки.

Запропоновано використання методу спостережень з метою формування пізнавальних інтересів та естетичних уподобань учнівської молоді, її орієнтації на опанування біологічними знаннями, вироблення навичок дбайливого ставлення до живих об'єктів роботи в команді.

Доведено, що запропоновані практичні та лабораторні роботи з використанням об'єктів живої природи сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів. Обговорюється ефективність вивчення окремих тем морфології та систематики рослин, фізіології рослин при активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвитку їх теоретичного мислення. Виокремлено видове різноманіття кімнатних рослин (пеларгонія, фуксія, монстера, бегонія, елодея, плющ тощо), котрі слугують прекрасним демонстраційним матеріалом для проведення експериментально-дослідницької роботи в галузі ботаніки.

Проведене дослідження доводить, що спілкування дітей із тваринами посилює емоційність сприйняття навчального матеріалу, активізує їх пізнавальну діяльність, створює передумови успішного засвоєння знань та розвиток теоретичного мислення.

Пропонується при використанні в освітньому процесі куточка живої природи дотримуватися екологічного і етичного принципів, принципу дбайливого ставлення до природи.

Ключові слова: дослідницька діяльність учнів, пізнавальний інтерес, куточок живої природи, спостереження, живі об'єкти, експеримент.

Shapran Yuriy Petrovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0002-4176-7502>

Truskavetska Iryna Yaroslavivna Ph.D. in Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, 08401, <https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>

ORGANIZING PUPILS' RESEARCH WORK IN THE NATURE CORNER AS A METHOD OF FORMING A COGNITIVE INTEREST IN THE BIOLOGY STUDY

Abstract. The article describes the possibilities of the nature corner in the educational process of secondary education institutions, developed guidelines regarding the use of natural objects in the research activities of pupils, made a list of objects to be contained in the nature corner. Examples of experiments, which are aimed at gaining experience in the future practical activities of teachers in the process of their professional development.

The use of the observation method for the formation of cognitive interests and esthetical preferences of pupils, their orientation to mastering biological knowledge, the development of skills of caring attitude to living objects of teamwork is proposed.

It is proved that the proposed practical and laboratory work with the use of objects of living nature contributes to the development of cognitive interests of pupils. The effectiveness of the study of individual topics of morphology and systematics of plants, plant physiology in activating the cognitive activity of pupils of secondary education institutions, the development of their theoretical thinking is discussed. The species diversity of indoor plants (pelargonium, fuchsia, monstera, begonia, elodea, heder, etc.) is highlighted, which serve as an excellent demonstration material for experimental and research work in the branch of botany.

The study proves that children's interaction with animals increases the perception of the educational material, intensifies their activity, creates prerequisites for the successful assimilation of knowledge and the development of theoretical thinking.

While using the nature corner in the educational process it is suggested to adhere to ecological and ethical principles, the principle of caring attitude towards nature.

Keywords: pupils' research activities, cognitive interest, nature corner, observations, living objects, experiment.

Постановка проблеми. Розвиток дослідницьких умінь учнів є важливим завданням освітнього процесу, оскільки становлення й розвиток сучасного суспільства все більше потребує від учнів оволодіння практичними складовими діяльності. Активізація пізнавального інтересу учнів до вивчення біології

ґрунтується на використанні різноманітних методів і засобів навчання, як в урочний так і позаурочний час. Важливого значення в удосконаленні набутих знань набуває робота в куточку живої природи, де учні систематично проводять спостереження, доглядають за живими організмами, закладають досліди, здійснюють експерименти, знайомляться із біологічними особливостями, ростом та розвитком рослинних і тваринних об'єктів. Робота в куточку живої природи формує в учнів інтерес і дбайливе ставлення до природи, розширює світогляд, розвиває допитливість тощо. Ці функції стають особливо актуальними в нашому суспільстві, де систематично спостерігається «індиферентність» до об'єктів живої природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутнісні ознаки дослідницької діяльності учнів, зокрема використання куточка живої природи у процесі вивчення біології віднайшли своє відображення у працях таких науковців, як: Т. Вершиніна, Н. Грицай, К. Задорожного, І. Катаєва, Ю. Лебідь, М. Поддякова, А. Шарова та ін.

Так, відомий педагог М. Поддяков [8] виокремлює експериментування, як вид специфічної діяльності, що стимулює пізнавальну активність учнів. А. Шарова у своїй книзі «Екзотичні домашні тварини» наводить відомості про 44 групи екзотичних тварин, які є найбільш цікавими для утримання у домашніх умовах [9]; І. Катаєва подає рекомендації щодо добору тварин для куточка живої природи, й наводить короткий опис та особливості їх утримання, догляд за кожною групою тварин [6].

Анастасія Пасічна стверджує, що Організація Pets In The Classroom (США), яка надає гранти вчителям на утримання тварин у класних кімнатах та співпрацює з ветеринарними організаціями, дійшла висновку, що тварини в школі дуже потрібні. Їх наявність забезпечує чимало переваг, а саме: *«Тварини допомагають вчитися, і це стосується не лише знань про природу, на математиці їх можна рахувати, а на уроках мови – описувати; тварини допомагають впоратися зі стресом; допомагають дітям розвинути відповідальність, зрозуміти, як їхні дії впливають на інших, вчать розуміти та поважати потреби інших; тварини можуть стати друзями та вчать будувати емоційні зв'язки»* [10]. Новозеландський письменник Гордон Драйден зазначив: *«Має значення тільки те знання, яке використовується на практиці»*, тож сучасність вимагає вчити дітей не «зубрити», а діяти на практиці [8, с. 231].

Мета статті - узагальнити досвід організації дослідницької діяльності учнів на уроках біології, використовуючи куточок живої природи, як засіб активізації пізнавального інтересу.

Виклад основного матеріалу. Біологія – наука експериментальна, тому її викладання повинно бути насичене різноманітними сучасними прийомами, що сприяють розвитку дослідницьких умінь учнів.

У навчанні біології провідну роль відіграє дослідницька діяльність, що спрямована на оволодіння методами наукового пізнання, яку здобувачі освіти реалізують не лише на лабораторно-практичних заняттях із біології, але і в

позаурочний час. Пізнавальний інтерес учнів до науково-дослідницької роботи, біологічної освіти та формування пошуково-дослідницьких умінь забезпечується у ході спостережень за об'єктами живої природи на навчально-дослідних земельних ділянках, у природі, куточку живої природи тощо.

Одним із ефективних прийомів готовності фахівців біології є дослідницька діяльність учнів у куточку живої природи, що дозволяє їм проводити спостереження за ростом та розвитком рослин і тварин, закладати біологічні експерименти, виконувати наукові дослідження, із метою здобуття поглиблених знань про живі організми, формування в учнів навичок пошукової та дослідницької діяльності, організації позакласної та природоохоронної роботи на уроках біології і в позаурочний час.

Куточок живої природи є невід'ємним майданчиком біологічного кабінету, до складу якого входить два відділи (ботанічний, зоологічний) і слугує для проведення занять, передбачених шкільною навчальною програмою з предметів природничого циклу. У куточку живої природи утримуються найбільш характерні представники рослинного і тваринного світу, котрі рекомендовані МОН для використання їх в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти [2, с. 34].

Так, учнівська молодь має змогу вивчати особливості росту й розвитку різноманітних кімнатних рослин (пеларгонія – *Pelargonium*, фуксія – *Fuchsia*, монстера – *Monstera*, спатифіллум – *Spathiphyllum*, традесканція – *Tradescantia*, бегонія – *Begonia*, елодея – *Elodea*, епіфіллум – *Epiphyllum*, опунція – *Opuntia*, цереус – *Cereus*, плющ звичайний – *Hedera helix*, хлорофітум – *Chlorophytum*, нефролепіс – *Nephrolepis*, амариліс – *Amaryllis*, клівія – *Clivia*, бальзамін – *Balsaminaceae*, аспарагус – *Asparagaceae*, молочай блискучий – *Euphorbia milii*, зігокактус – *Zygocactus*, Ехінопсис – *Echinopsis*, Каланхое – *Kalanchoe* тощо) і тварин (амеба звичайна – *Amoeba proteus*, інфузорія-туфелька – *Paramecium caudatum*, беззубка – *Anodonta*, равлик виноградний – *Helix pomatia*, ставковик малий – *Galba truncatula*, дафнія – *Daphnia*, гідра прісноводна – *Hydra*, дощовий черв'як – *Lumbricina*, павуків цвіркун хатній – *Gryllus domesticus*, цвіркун польовий – *Gryllus campestris*; риби: гупі – *Poecilia reticulata*, меченосець – *Xiphophorus helleri*, скалярія – *Pterophyllum scalare*, макропод – *Macropodus opercularis*, гурами блакитний – *Trichogaster trichopterus sumatranus*, сомик крапчастий – *Corydoras paleatus*; земноводні: квакша звичайна – *Hyla arborea*, жаба шпорцева – *Xenopus laevis*; плазуни: ящірка зелена – *Lacerta viridis*, ящірка прудка – *Lacerta agilis*, черепаха болотяна – *Emys orbicularis*, вуж звичайний – *Natrix natrix*; птахи: папуга хвилястий – *Melopsittacus undulatus*, канарка – *Serinus canaria*, папуга німфівий (карелла) – *Nymphicus hollandicus*; ссавці: хом'ячок сирійський або золотистий – *Mesocricetus auratus*, свинка морська – *Cavia parcellus*, хом'ячок джунгарський – *Phodopus sungarus* з'ясувати вплив факторів зовнішнього середовища на їхній розвиток тощо. У куточку живої природи забороняється утримувати отруйні види тварин, хворих і тварин, які спричиняють алергічні реакції і бути небезпечними для здоров'я людини [1, с. 21].

При вивченні біології учні вже із шостого класу навчаються спостереженням за окремими об'єктами та проводити експериментальні дослідження у процесі організації лабораторних робіт та позаурочний час діяльності. Учитель має скеровувати учнів до дотримання принципів екоетики, а саме: систематично проводити бесіди з елементами біоетики «Життя тварин у куточку живої природи», «Екоетика», «Екоетичне поведіння людини в природі» тощо, надавати їм необхідну допомогу.

Загальновідомо, що спостереження, як один із методів емпіричного дослідження, є важливою складовою формування пізнавальних інтересів учнів до будь-якої галузі знань. Варто зазначити, що експериментально-дослідницька робота в галузі ботаніки та зоології має широкі можливості тематики досліджень щодо їх варіативності. Доцільно привести приклади дослідів, котрі можна провести у куточку живої природи при вивченні розділу «Рослини» (6 клас): «Вегетативне розмноження рослин», «Дослідження процесу росту вегетативних органів», «Транспорт поживних речовин по рослині» тощо [4, с. 56].

У процесі досліджень здобувачі середньої освіти ознайомлюються із основними процесами життєдіяльності рослин (ріст, живлення, фотосинтез, дихання, транспорт речовин), а саме:

- умови проростання насіння (пшениці, квасолі, моркви); визначають кількість вологи, що потребує насіння під час проростання; вплив температури; потребу пророслого насіння у кисні; спостерігають за проростанням насіння за умов різної глибини загортання; розвитком їхніх коренів (без освітлення, з освітленням при різних температурах культивування); досліджують верхівковий ріст коренів; утворення крохмалю у листках (світлова й темнова фази);

- поглинання вуглекислого газу та виділення кисню на світлі листками елодеї, випаровування води листками пеларгонії, із порівнянням процесу фотосинтезу та дихання рослин;

- рух води по судинах (стебла бальзаміну), рух органічних речовин (кора тополі);

- розмноження кімнатних рослин (фіалка, бальзамін, гібіскус, орхідея тощо); живцями пеларгонії або традесканції;

- порівняння зовнішньої та внутрішньої будови кореня (бегонія, опунція, монстера, азалія, спатифіллум, орхідея тощо) [5, с. 78].

Видовий склад кімнатних рослин підбирають із урахуванням обраних тем курсу ботаніки, урізноманітнюючи представниками різних екологічних груп, життєвих форм і родин.

Навчальною програмою із біології для учнів 7 класу передбачений час для лабораторно-практичних занять, на яких мають можливість демонструвати елементарні досліді з вивчення життєдіяльності тварин. Варто зацентувати увагу на обставині, що практична робота в куточку живої природи має виявляти ознаки етичності. Організовуючи досліді та спостереження над тваринами варто пам'ятати, що це живі об'єкти природи, які спроможні перебувати у стресових станах за умов неадекватного ставлення до них. Людина, яка їх

приручила, несе відповідальність за їхнє життя. Необережне поводження із мешканцями живого куточка може призвести до їхньої втрати, що ймовірно матиме негативний вплив на психологічний стан юного дослідника. Тому дослідницькі завдання мають узгоджуватися етичним нормам, виховувати в учнів дбайливе ставлення до тварин.

У процесі вивчення розділу «Тварини» тематика дослідів може бути різноманітна: дослідження кормової бази для тварин куточка живої природи; досліді на визначення гостроти зору, нюху, слуху у тварин; дослідження сезонних змін у житті тварин (в умовах дикої природи, живого куточка); дослідження умов утримання акваріумних риб; дослідження впливу домашніх тварин на самопочуття та емоційний стан людини; дослідження умов акваріумного утримання скалярій; особливості розмноження папуг хвилястих тощо, в ході яких учні більш глибоко й свідомо досліджують різні явища та процеси, що відбуваються у живих організмах, навчаються самостійно аналізувати й узагальнювати досліджувані явища та здійснювати певні висновки.

Для прикладу, при вивченні тема «Кишковопорожнинні», спостерігаючи за живою гідрою (*Hydra vulgaris*), учні фіксують її розміри, зовнішній вигляд, способи прикріплення, руху, живлення, розмноження та реакцію на різноманітні подразнення; «Особливості будови червів» у куточку живої природи доцільно провести спостереження за рухом, живленням і поведінкою планарії білої, дощового черв'яка, трубочника; вивчаючи внутрішню будову кільчастих черв'яків показати диференціацію внутрішніх органів дощового черв'яка (зокрема органів травлення), розвиток нових органів кровообігу та зовнішніх органів дихання, ускладнення нервової системи; у позакласній діяльності з'ясувати роль дощового черв'яка у процесах ґрунтоутворення та вивчення процесу регенерації [5, с. 65].

Із метою ознайомлення учнів із особливостями будови та біологією молюсків (пересування, дихання, живлення, розмноження, рефлексії) об'єктами дослідження у куточку живої природи можна використовувати виноградного слимака – *Helix pomatia* та інших видів місцевої фауни (беззубка звичайна – *Anodonta*, рогова котушка – *Planorbis* *corneus*, дрейссена річкова – *Dreissena polymorpha*, ставковик звичайний – *Lymnaea stagnalis* тощо). Найрізноманітніші спостереження можна проводити над членистоногими (метаморфоз гусениць метеликів, паразитизм наїзників, явища канатозу і каніболізму), досить цікавою і різноманітною може бути позакласна робота учнів, а саме: «Спостереження за життєдіяльністю таргана», «Вплив зміни мікрокліматичних умов на життєдіяльність тарганів, їх здатність до розмноження», плазунами (регенерація, пересування, зміна забарвлення залежно від умов існування) [7, с. 12].

Досліді з вироблення умовних рефлексів у тварин, зазвичай, проводять над рибами, птахами та дрібними ссавцями. Наприклад, «Які бувають тварини» – учнів уперше ознайомлюють із мешканцями живого куточка, вказуючи на їхні

відмінні риси; «Середовище проживання», (хто, де живе) – тут особлива увага звертається на особливості умов середовища. Учням старшої школи можна запропонувати дослід в куточку живої природи зі схрещування тварин (мушки дрозифіли, морських свинок, хом'ячків, акваріумних риб). Цікаві дослід й спостереження можна провести з вивчення впливу різноманітних екологічних факторів на рослини й тварин. Такі роботи сприяють успішному засвоєнню учнями анатомо-морфологічних, екологічних і систематичних понять видового різноманіття тварин, ефективному оволодінню вміннями правильно вести спостереження над ними, з'ясуванню таксономічного положення різних видів [6, с. 32]. При проведенні дослідів і спостережень важливо навчити учнів правильно висловлювати свої думки, користуватися науковими термінами, положеннями для визначення якості проведеного дослідів й спостереження.

Отже, робота в куточку живої природи є одним із завдань формування пізнавального інтересу учнів до вивчення біології, адже при постановці різноманітних дослідів, експериментів учні задовольняють свою допитливість і виробляють навички дослідницької роботи, що приводить формування відповідної ключової компетентності.

Висновки. Куточок живої природи – є не лише місцем проживання живих рослин та тварин, а також платформою виконання учнями дослідів, різних видів практичних та дослідницьких робіт, що сприяють закріпленню теоретичних знань на практиці, їх систематизації, інтеграції і формування екологічної свідомості. Спостереження, що проводять учні в куточку живої природи, дозволяють виявляти взаємозв'язки в природі й розвивати навички здійснення природоохоронної діяльності.

Література:

1. Вершиніна Т.А. Безхребетні в акваріумі: навч.посіб. Київ: Знання, 2003. 112 с.
2. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології. Дистанційний курс: навч. посіб. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 2010. 164 с.
3. Загоруй В.А. Гурток юних зоологів. *Позакласний час*. 2000. № 19. С. 22 – 27.
4. Задорожний К.М. Сучасні форми та методи навчання біології: навч.посіб. Харків: Основа, 2010. 142 с.
5. Задорожний К.М., С.О. Малікова. Кабінет біології: навч.посіб. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 192 с.
6. Катаєва І.В. Зоокуток у закладах освіти: навч.посіб. Миколаїв: ООО «Акваріум Прінт», 2006. 112 с
7. Краснов. І. Гігантські равлики – ахатіни. Досвід успішного утримання та розведення в домашніх умовах: метод.посіб. Миколаїв: ООО «Акваріум – Прінт», 2006. 48 с.
8. Поддяков О.М. Створення об'єктів для вивчення дослідницької поведінки і мислення: від задуму до психологічного експерименту. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*. Вип. 23. С. 230 – 246
9. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2002. 340 с.
10. Сайт журналу «Шкільне життя». [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.schoollife.org.ua/zhyvyj-kutochok-chy-potriben-vin-u-klasi/\(14.02.2020\)](https://www.schoollife.org.ua/zhyvyj-kutochok-chy-potriben-vin-u-klasi/(14.02.2020))

References:

1. Vershy`nina T.A. (2003). *Bez xrebetni v akvariumi [Invertebrates in the aquarium]*. Ky`yiv: Znannya [in Ukrainian].
2. Gry`czaj N.B. (2010). *Metody`ka pozaklasnoyi roboty` z biologiyi. Dy`stancijny`j kurs [Methods of extracurricular activities in biology. Distance course]*. Rivne: Mizhnarodny`j ekonomiko-gumanitarny`j universy`tet imeni akademika Stepana Dem'yanchuka [in Ukrainian].
3. Zagoruj V.A.(2000). Gurtok yuny`x zoologiv [Circle of young zoologists] *Pozaklasny`j chas - Extracurricular time (pp 22-27)* [in Ukrainian].
4. Zadorozhny`j K.M. (2010). *Suchasni formy` ta metody` navchannya biologiyi [Modern forms and methods of teaching biology]* Xarkiv: Osnova [in Ukrainian].
5. Zadorozhny`j K.M. & S.O. Malikova (2006). *Kabinet biologiyi [Biology office]*. Xarkiv: Vy`d. grupa «Osnova» [in Ukrainian].
6. Katayeva I.V. (2006). *Zookutok u zakladax osvity` [Zoo in educational institutions]*. My`kolayiv: OOO «Akvarium – Print» [in Ukrainian].
7. Krasnov. I. (2006). *Gigants`ki ravly`ky` – axatiny`. Dosvid uspishnogo utry`mannya ta rozvedennya v domashnix umovax [Giant snails are achatins. Experience of successful keeping and breeding at home]*. My`kolayiv: OOO «Akvarium – Print» [in Ukrainian].
8. Podd`yakov O.M. (2000). *Stvorennya ob'yektiv dlya vy`vchennya doslidny`cz`koyi povedinky` i my`slennya: vid zadumu do psy`xologichnogo ekspery`mentu [Creating objects for the study of research behavior and thinking: from design to psychological experiment]*. *Aktual`ni problemy` psy`xologiyi. Psy`xologiya tvorchosti - Current problems of psychology. Psychology of creativity*, 23, 230 – 249 [in Ukrainian].
9. Shejko V.M. & Kushnarenko N.M. (2002). *Organizaciya ta metody`ka naukovo-doslidny`cz`koyi diyal`nosti [Organization and methods of research activities]*. Ky`yiv: Znannya-Pres [in Ukrainian].
10. Sajt zhurnalu «Shkil`ne zhy`ttya» [Website of the magazine «School Life»]. www.schoollife.org.ua. Retrieved from <https://www.schoollife.org.ua/zhyvyj-kutochok-chy-potriben-vin-u-klasi>

УДК 378.091:373.2:37.018.43(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-755-768](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-755-768)

Швець Оксана Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець, 47003, тел.: (098) 831-76-71, <https://orcid.org/0000-0001-7120-9299>.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізована проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (надалі – ЗДО) засобами дистанційної освіти, окреслено специфіку використання дистанційного навчання задля формування їхньої професійної компетентності. Авторка статті наголошує, що COVID-19 ще більше стимулював розвиток інноваційних технологій, в тому числі зумовив перехід здобуття вищої освіти в дистанційний режим, з використанням різноманітних форм та методів дистанційного навчання.

Формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО засобами дистанційного навчання є важливим завданням сьогодення та має за мету використання технологій дистанційного навчання задля становлення соціально активного, креативного та творчого вихователя ЗДО з високими моральними цінностями, який володіє педагогічними знаннями й уміннями, готовий реалізувати їх на практиці, володіє високим рівнем компетентності.

Авторка розглядає дистанційне навчання як інноваційну педагогічну технологію, яка ґрунтується на сучасних досягненнях у галузі ІКТ та на принципах самоосвіти. За умов дистанційного навчання важливими складовими професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є розвиток аналітичного та критичного мислення; високого рівня мотивації, розпізнавання та оцінка інформації, аргументів; встановлення інтерактивного спілкування між здобувачем освіти і викладачем без забезпечення їх безпосередньої зустрічі (в режимі онлайн) та самостійне усвідомлене засвоєння компетенцій за обраним курсом на основі використання ІКТ, спрямоване на отримання нових освітніх результатів та оволодіння цифровою грамотністю. Схарактеризовано етапи розвитку дистанційної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів. Наголошено, що сучасні засоби навчання відіграють важливу роль під час організації особистісної продуктивної діяльності того, хто навчається, оскільки відбуваються інтеграція різного роду технологій: інформаційних, психолого-педагогічних. Вище вказане дає змогу забезпечити інтерактивність

взаємодії викладача та здобувачів освіти і сприяє ефективності організованого дистанційного навчання, освітнього процесу. Окреслено також педагогічні умови ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента у формуванні професійної компетентності під час реалізації дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, професійна підготовка, професійна компетентність, вихователь закладу дошкільної освіти, синхронний режим, асинхронний режим, заклад вищої освіти, педагогічна умова, дистанційна освіта.

Shvets Oksana Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Kremenets, Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Lyceum St., 1, Kremenets, 47003, tel.: (098) 831-76-71, <https://orcid.org/0000-0001-7120-9299>.

DISTANCE LEARNING AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article actualizes the problem of professional training of future educators of preschool education institutions (hereinafter – ZDO) by means of distance education, outlines the specifics of using distance learning to form their professional competence. The author of the article emphasizes that COVID-19 has further stimulated the development of innovative technologies, including the transition of higher education to distance learning, using a variety of forms and methods of distance learning. Formation of professional competence of future educators of distance learning by means of distance learning is an important task today and aims to use distance learning technologies to become a socially active, creative and creative educator with high moral values, who has pedagogical knowledge and skills, ready to implement them in practice high level of competence.

The author considers distance learning as an innovative pedagogical technology based on modern achievements in the field of ICT and the principles of self-education. Under the conditions of distance learning, the development of analytical and critical thinking is an important component of professional training of future educators; high level of motivation, recognition and evaluation of information, arguments; establishing interactive communication between the student and the teacher without providing a direct meeting (online) and self-conscious acquisition of competencies in the chosen course based on the use of ICT, aimed at obtaining new educational outcomes and mastering digital literacy. The stages of development of distance education in the context of professional training of future educators are characterized. It is emphasized that modern teaching aids play an important role in the

organization of personal productive activities of the learner, as there is an integration of various technologies: information, psychological and pedagogical. The above allows to ensure the interactivity of interaction between teachers and students and contributes to the effectiveness of organized distance learning, the educational process. The pedagogical conditions of effective subject-subject interaction of teacher and student in the formation of professional competence during the implementation of distance learning are also outlined.

Keywords: distance learning, professional training, professional competence, educator of preschool education institution, synchronous mode, asynchronous mode, higher education institution, pedagogical condition, distance education.

Постановка проблеми. В Україні розпочато процес модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів, зумовлений на формування здатності швидко адаптуватися до нових вимог та підвищення якості освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти (надалі – ЗДО), спроможних розширювати власні межі володіння науково обґрунтованими інноваційними педагогічними й інформаційними технологіями. Започатковані ці зміни давно, однак набувають нового переосмислення у зв'язку із виходом Професійного стандарту вихователя ЗДО (2021) [7]. Загальновідомо, що саме дошкільна освіта повинна швидко реагувати на сучасні культурні запити, збагачувати знання дитини необхідною інформацією, допомагати їй реалізовувати свої природні задатки та здібності, бути зорієнтованою на загальнолюдські й національні цінності. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) започаткував запровадження нового змісту дошкільної освіти, забезпечивши наступність між дошкільною та початковою освітою. Всі ці факти зумовлюють та актуалізують необхідність підвищення вимог до майбутніх вихователів та необхідність удосконалення їх професійної підготовки засобами сучасних методів та технологій, спрямованих на оновлення системи освіти відповідно до вимог часу, надбань науки, культури і практики. Розвиток педагогічної освіти в Україні засвідчує, що ефективним та результативним є той освітній процес, який забезпечений теоретико-методологічними, дидактично-методичними розробками, які відповідають сучасним вимогам науки і практики та мають практичний досвід, відображений в практичних кейсах. Такого роду забезпечення освітнього процесу називають науково-методичним і воно у ЗВО це якісно впливає на професійне становлення майбутнього вихователя ЗДО. В умовах розвитку пандемії в Україні та за рубежом актуальними є технології дистанційного навчання та дистанційної освіти. Пандемія COVID-19 ще більше стимулювала розвиток інноваційних технологій, в тому числі зумовила перехід здобуття вищої освіти в дистанційний режим, з використанням різноманітних форм та методів дистанційного навчання. В Україні наразі відбувається дистанційна професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО, що передбачає використання нових пріоритетів у вимогах до компетентностей, форм та методів роботи викладачів закладів вищої освіти по всій Україні та за кордоном.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вищій школі результати професійної підготовки науковці трактують у площині категорій «компетенція» та «компетентність». Під «компетенцією» розглядають вимоги до освітньої підготовки (у відповідності до стандарту), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційні професійні можливості особистості (В. Артеменко, С. Антончук, Х. Алієв, В. Бабійчук, Є. Безсмертний, К. Бугайчук, І. Блощинський, А. Заблоцький, І. Зимня, А. Дорофєєв, Н. Копилова, І. Войтович, Н. Власенко, Б. Кременський, Л. Кравцова, Т. Кравчинська та ін.) [1, с. 38]. У психолого-педагогічній літературі [2, с. 26; 9, с. 317] «компетентність» трактується як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності, що охоплює знання, вміння, цінності, ставлення та досвід поведінки особистості. Професійна компетентність – вид компетентності, що характеризує особистість в контексті виконання нею професійних обов'язків [3, с. 27]. Наукові пошуки І. Беґа, А. Богуш, А. Букач, В. Бенери, А.Беленької, В. Бондаря І. Зязюна, А. Заблоцького та Т. Танько й ін. підводять до думки, що поняття професійної педагогічної компетентності є складнішим, ніж загальне поняття «професійна компетентність», з чим ми погоджуємося [2, с. 30]. Використання у практичній діяльності ідей та методів дистанційного навчання (надалі – ДН) досліджують: О. Андрєєв, В. Солдаткін, Є. Полат, М. Бухаркіна, В. Кухаренко, В. Биков, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков, П. Федорук, Г. Козлакова та ін. [1, с. 36]. Теоретичні аспекти організації ДН знайшло своє відображення у монографіях: Г. Козлакової, В. Гриценка, С. Кудрявцевої, В. Колос, В. Веренич, С. Сисоєвої, А. Алексюк, П. Воловик; у роботах на здобуття ступеня доктора філософії: О. Собаєвої, Т. Койчевої, А. Мушака, О. Хмель, Є. Владимирської, та ін. [8, с. 28]. Питання організації освітнього процесу в контексті застосування ДН в закладах вищої освіти окреслені в наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних вчених: В. Свиридюк, Н. Басова, Д. Бодненко, Н. Домаскіна, Н. Жевакіна, О. Кіріленко, А. Кузьмінський, А. Хуторський, Б. Шуневич, Г. Яценко та ін. [4, с. 161]. Психолого-педагогічні аспекти ДН представлені в наукових працях (Р. Гуревич, Ю. Овод, О. Кареліна, Р. Шаран, Є. Долинського, В. Олійник, П. Стефаненко, З. Курлянд, Р. Хмелюк тощо [5, с. 303]. Зарубіжні дослідження в галузі організації ДН: А. Сагателян, Н. Фредеріксон, Ф. Рід, В. Кліффорд, С. Гурі-Розенбліт, М. Мур, Д. Кіген, Ч. Ведмеєр, О. Петерс, У. Пері, Дж. Даніель, У. Макінтош, У. Діл [9, с. 330]. Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх вихователів у зарубіжних країнах (США, Італії, Німеччині та ін.) свідчить про те, що за незначної кількості теоретичних знань у закладах вищої освіти пропонують чимало онлайн курсів, започатковані віртуальні університети для підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які дають змогу, використовуючи Інтернет технології мати доступ до онлайн-бібліотек, практичних кейсів до тем, що вивчає здобувач, працювати в зручний час з будь якої точки світу [5, с. 307]. Однак, залишаються не до кінця з'ясованими особливості використання дистанційного навчання під час підготовки вихователів закладів дошкільної

освіти, не визначені педагогічні умови забезпечення цього процесу в закладах вищої освіти (надалі – ЗВО). **Мета публікації** – теоретично обґрунтувати та охарактеризувати педагогічні умови використання дистанційного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна освітня галузь щоденно зазнає кардинальних змін, які спрямовані на інтеграцію до європейського освітнього простору та передбачають удосконалення форм та методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Пріоритетним орієнтиром освітніх реформ виступає підвищення якості надання освітніх послуг у ЗВО. У цих умовах національна система вищої освіти постала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності педагогів, професійного розвитку та саморозвитку. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО актуальна в сучасній педагогічній теорії та практиці України («Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018). Означені нормативно-правові документи зумовлюють необхідність забезпечення якісної професійної підготовки, як основи для формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця в галузі дошкільної освіти.

Професійна компетентність майбутнього вихователя ЗДО – результат теоретичної та практичної підготовленості особистості до здійснення педагогічної діяльності, що відображається єдністю загальнопедагогічних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетенцій і зазвичай відображається у результатах навчання та в здатності самостійно, відповідально, якісно, швидко та ефективно виконувати функції, передбачені посадовою інструкцією. Провідною педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО є наявність професійно значущої мотивації, професійного інтересу, позитивного ставлення до обраної професії. Так, компетентність зумовлює необхідність наявності в здобувача вищої освіти внутрішньої мотивації. Зауважимо, що якщо вона присутня, то це, позитивно впливає на успішність його розвитку, навчання і становлення як фахівця. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО засобами дистанційного навчання є важливим завданням сьогодення. Цей вид навчання розглядають як певний узагальнений показник професіоналізму, тобто, як уміння вихователя вільно орієнтуватися в складних умовах професії, зумовлених пандемією, вміти оперувати суб'єктивними й об'єктивними її складовими, застосовувати нові способи здійснення своєї діяльності, використовувати дистанційні технології.

Затвердження Стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) [7] актуалізував потребу в удосконаленні професійної підготовки майбутніх вихователів у ЗВО з орієнтацією на нові пріоритетні завдання, компетентності, передбачені нормативно-правовим документом. Окреслення концептуальних засад формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах ДО здійснюватимемо із опорою на сучасні дослідження науковців, зупинившись на аналізі праць Г. Беленької,

І. Ліпчевської, О. Мисик, О. Половіної, Д. Соммер та ін. науковців [4, с. 202]. Перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання підготовки технологіями ДН конкурентоспроможних майбутніх вихователів ЗДО: поєднати загальні та фахові компетентності шляхом включення здобувачів вищої освіти в активну діяльність за змістом обраної спеціальності. Ми розглядаємо формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО із врахуванням взаємозв'язку принципу єдності свідомості й діяльності: професійна свідомість розглядається як його теоретична готовність до професійної діяльності, що спрямовує професійну діяльність як практичну підготовленість вихователя до виконання фахових обов'язків. Здатність майбутнього вихователя ЗДО самостійно й ефективно досягати цілей своєї професійної діяльності – це результат системного формування професійної свідомості в єдності з досвідом професійної діяльності.

Становлення педагога в особистісному та професійному плані відбувається протягом навчання від першого по четвертий курс і надалі впродовж професійної діяльності. Цей процес, на думку М. Машовець та М. Науменко, залежить від формування у нього професійної позиції – визначення свого становища в системі відносин із колегами й дітьми; набуття власного когнітивного стилю, професійного розвитку (зростання інтелектуальних і творчих здібностей, особистісної культури психічної діяльності), виділення часу та сили для особистісного розвитку, подолання негативних суб'єктивних факторів в освіті [6, с. 42]. За час навчання у ЗВО формуються моральні установки й ціннісні орієнтації, що якісно відрізняє кожного зі студентів. Базовими характеристиками та основою розвитку особистості майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти є: особистісна педагогічна спрямованість, гнучкість, відкритість до нового. Наголосимо, що від компетентності й професіоналізму викладачів у ЗВО, які вибудовують взаємодію зі студентами на дослідницьких та практико орієнтованих засадах, а також від освітніх умов ЗВО прямо залежить якість освітньої діяльності здобувачів вищої освіти та набуття ними конкурентоспроможних здатностей [2, с. 42]. Науковиця Л. Карамушка обґрунтувала, що для ефективного реагування на освітні запити суспільства в сучасних умовах, ЗВО мають відповідати певним вимогам: а) вміти швидко реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві та модифікувати свою діяльність; б) швидко адаптуватися до нових змін у суспільстві та транслювати їх у новий зміст та технології навчання, стратегії взаємодії між учасниками освітнього процесу, нові індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів такої взаємодії; в) ЗВО має бути організацією, яка охоплює особистості, що постійно навчаються новому та мають такі риси: стратегічно мислять і здатні прогнозувати майбутнє; володіють сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи й вільним обміном інформацією на партнерських засадах; г) функціонувати та розвиватися на засадах гуманістичного та оптимістичного менеджменту, враховувати специфіку діяльності (навчання, виховання й розвиток особистості майбутнього фахівця) [2, с. 39].

Зміст професійної освіти майбутніх вихователів ЗДО відображає завдання та потреби суспільства, а також характеризується сукупністю вимог, які будуть пред'являтися до них у майбутній професійній діяльності. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО в умовах дистанційної освіти має за мету використання технологій ДН задля становлення соціально активного, креативного та творчого вихователя ЗДО з високими моральними цінностями, який володіє педагогічними знаннями й уміннями, готовий реалізувати їх на практиці, володіє високим рівнем компетентності [3, с. 33].

ДН – це інноваційна педагогічна технологія, яка ґрунтується на сучасних досягненнях у галузі ІКТ та ґрунтується на принципах самоосвіти [4, с. 94]. Представимо в рис. 1. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у ЗВО в умовах пандемії.

ДН визначається як таке, що передбачає одержання освітніх послуг на відстані (здебільшого без відвідування ЗВО) за допомогою використання комп'ютерних і комунікаційних технологій і водночас є універсальною, інтегративною формою навчання. Перевага ДН за вище викладеного стану – це наявність умов для здобувачів вищої освіти, адаптованих до їхнього базового рівня знань і мети навчання [2, с. 151]. Якість роботи майбутнього вихователя ЗДО залежить не тільки від освітніх програм та матеріально-технічного забезпечення ЗДО, а в першу чергу від рівня сформованої його особистості, індивідуальних базових цінностей, культури, його професійних вмінь і навичок, взаємин з колегами, вихованцями, їх батьками, здатності до професійної рефлексії.

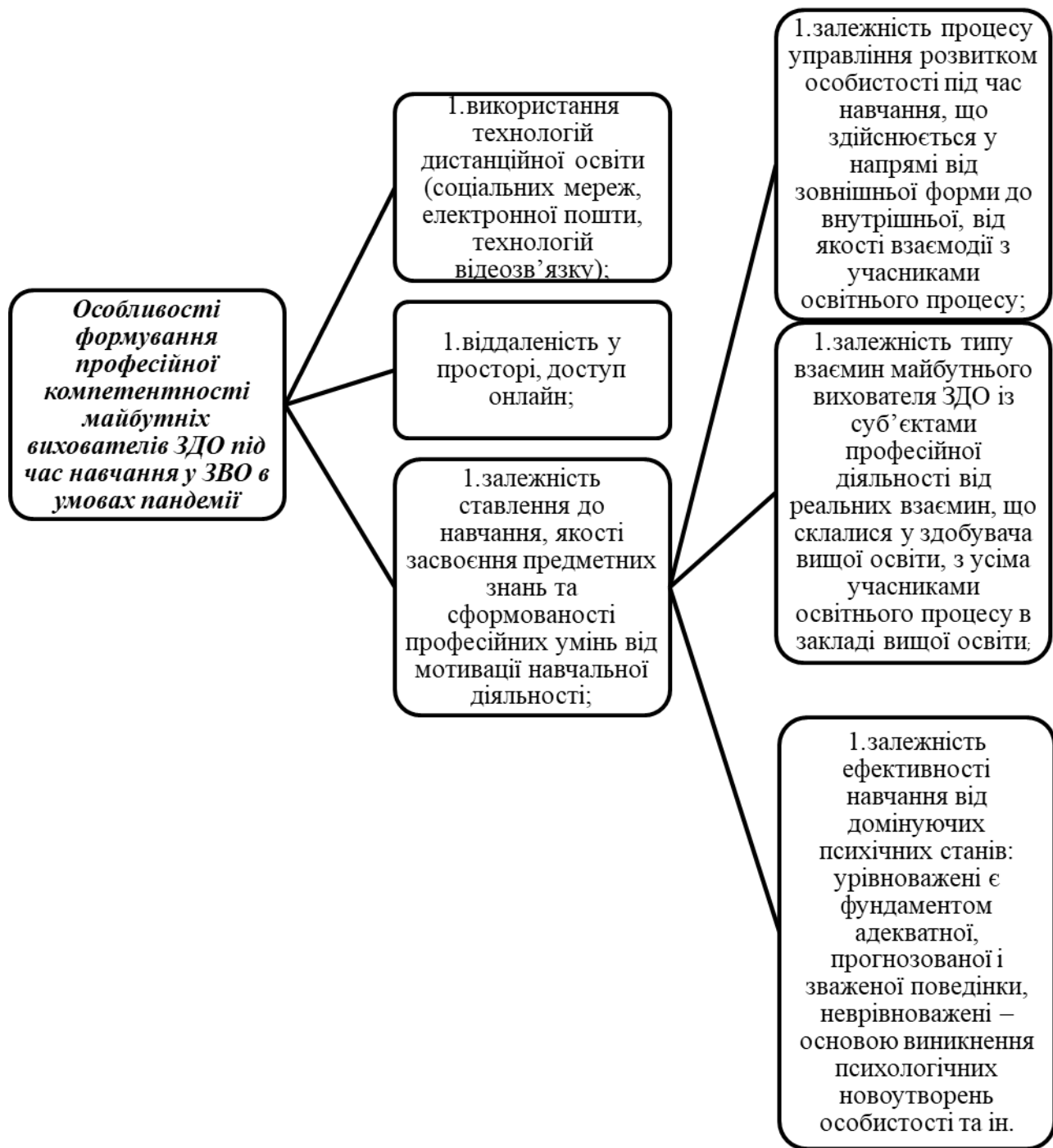


Рис.1. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у ЗВО в умовах пандемії [1-9]

Гуманістичні тенденції в галузі освіти зорієнтовують сучасного вихователя ЗДО на постійне самовдосконалення, професійний саморозвиток і самоосвіту, бо лише за таких умов він буде здатним ефективно та якісно поєднувати теоретичні знання та практичні вміння; своєчасно впроваджувати досвід традиційної та емпіричної педагогіки; бути обізнаним в сучасних проблемах дошкільної освіти та шляхах їх вирішення; знати та застосовувати сучасні технології, методики та активно впроваджувати власні педагогічні доробки в

практику роботи; бути ефективним та критичним відповідно до ситуації, здійснювати об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності. Використання ДО задля реалізації вище вказаного завдання – вимога часу. Саме застосування потенціалу ДО дає змогу в режимі онлайн опановувати найновішу інформації з актуальних питань для саморозвитку, збагачуватись новими навичками під час спілкування з успішними та відомими людьми в дошкільній галузі через участь у вебінарах, відеокоференціях, марафонах тощо. Отож, можна дійти висновку, що організація дистанційної освіти під час професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є важливою складовою і відповідає сучасним запитам в освітній сфері. На основі аналізу наявної літератури можна констатувати, що в своєму розвитку технологія ДО пройшла кілька етапів, які представимо в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Етапи розвитку ДО в контексті професійної
підготовки майбутніх вихователів ЗДО [1; 2; 4; 5; 8]**

Назва етапу	Характерні риси розвитку дистанційної освіти
Перший етап	взаємодія здійснюється за схемою педагог-здобувач/і освіти. Використовують такі види зв'язку: пошта, телефон, комп'ютер. На цьому етапі кількість учасників ДО невелика і компоненти її забезпечення автономні, незалежні один від одного. Характерна риса: відсутня системність і комплексність в застосуванні засобів ДН.
Другий етап	взаємодія, передбачає викладача та чимало студентів. Передача знань іде від викладача до студентів. Види зв'язку між навчальною інформацією здійснюються та розширюються за рахунок відео та аудіокасет, комп'ютерних програм, супутникового телебачення та інших засобів дистанційного навчання.
Третій етап	дистанційне навчання стрімко розвивається, збільшується число користувачів мережі Інтернет, становить більше 100 мільйонів людей. Науковці працюють над засобами і формами дистанційного навчання, освіта стає більш доступною у зручний час для бажаючих вчитися.
Четвертий етап	характеризується комплексним використанням засобів доставки інформації: інтеграції радіо, телефону, комп'ютерних мереж, супутникового і кабельного відеозв'язку. Кожна країна починає виробляти власний шлях впровадження технології ДН, враховуючи матеріальні ресурси країни а її інтелектуальний потенціал.

Сучасні засоби навчання відіграють важливу роль під час організації особистісної продуктивної діяльності того, хто навчається, оскільки відбуваються інтеграція різного роду технологій: інформаційних, психолого-педагогічних. Вище вказане дає змогу забезпечити інтерактивність взаємодії

викладача та здобувачів освіти і сприяє ефективності організованого ДН, освітнього процесу. ДН передбачає одержання освітніх послуг на відстані, без відвідування ЗВО, а шляхом використання ІКТ, доступу до Інтернету.

Різні науковці по-різному трактують ДН. А. Андрєєв ДН розглядає, як синтетичну інтегровану форму навчання, яка основана на застосуванні традиційних та нових інформаційних технологій. Наприклад, Є. Долинський вбачає в ДН не лише форму здобуття освіти, а й спосіб застосування в освітньому процесі кращих традиційні та інноваційні засобів; форму навчання, що ґрунтується на ІКТ та телекомунікаційних технологіях [8, с. 113]. Науковець П. Федорук розкриває ДН як нову організацію освітнього процесу, і наголошує, що використання СДН та апробація мультимедійних засобів дозволяють зберегти якість традиційних технологій передачі знань і забезпечити підвищення результатів навчання здобувачів вищої освіти [2, с. 12]. Згідно з дослідженням Р. Шаран, ДН – це самостійна педагогічна технологія, базисом якої є самостійна робота студентів (керована, дидактично забезпечена та контрольована); із застосуванням у навчанні мережі Інтернет [4, с. 17].

В умовах сьогодення розвиток ДО відбувається більш активно і супроводжується зміною підходів до вибору форм та методів ДН, враховуючи специфічні умови кожного конкретного ЗВО та його здобувачів. Спираючись на ці підходи, ми з'ясували, що важливими константами професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО за умов дистанційного навчання є:

1. розвиток аналітичного та критичного мислення здобувачів освіти;
2. формування високої мотивації, уміння обирати з інформаційного потоку необхідну інформацію, оцінювати її та засвоювати;
3. встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивного спілкування між здобувачем вищої освіти і викладачем без забезпечення їхньої безпосередньої зустрічі, самостійне освоєння певного масиву знань і навичок за обраним студентом курсом на основі використання ІКТ, результат взаємодії – отримання нових освітніх результатів [4, с. 66]. Таким чином, ЗДО потребують висококваліфікованих, конкурентноспроможних вихователів ЗДО, що характеризуються високими здібностями, внутрішньою мотивацією до здійснення обраного напрямку професійної діяльності, постійно прагнуть до самовдосконалення та професійного саморозвитку, успішно застосовують теоретичні знання в практичній діяльності, засвоїли сучасні технології та методики, володіють навичками Soft Skills та здатні до інноваційної діяльності. З огляду на це, є підстави вважати, що удосконалення дошкільної освіти в Україні повинно враховувати запити здобувачів вищої освіти та водночас вирішувати актуальні цієї освітньої галузі: підвищувати рівень професіоналізму усіх учасників освітнього процесу засобами технологій ДН.

За умов ДН важливими складовими професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є розвиток аналітичного та критичного мислення; високого рівня мотивації, розпізнавання та оцінка інформації, аргументів; встановлення інтерактивного спілкування між здобувачем освіти і викладачем без

забезпечення їх безпосередньої зустрічі (в режимі онлайн) та самостійне усвідомлене засвоєння компетенцій за обраним курсом на основі використання ІКТ, спрямоване на отримання нових освітніх результатів та оволодіння цифровою грамотністю. Важливим компонентом освітнього процесу для будь-якого навчання є комунікація і від її рівня залежить ефективність ДН. Взаємодія між викладачами і студентами в ДН відбувається в межах штучно створеного комунікативного простору, який зумовлює сформовану ситуацію взаємодії, в якій є місце, час та взаємне бажання для спілкування, що базуються на досягненні завдань освітнього процесу. В умовах ДН цей процес ускладнюється, зумовлює необхідність спільної взаємопов'язаної діяльності, сприйняття та розуміння інших у віртуальному просторі. Виділяємо два режими ДН, які представимо в рис. 2.

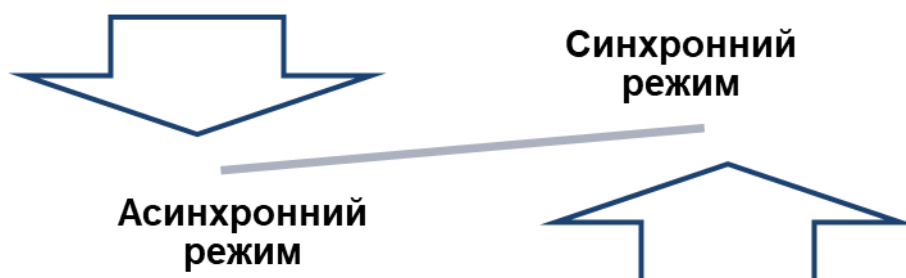


Рис. 2. Режими дистанційного навчання [9, с. 318]

Так, співпрацювати в режимі реального часу дозволяє синхронний режим. Його перевага полягає в тому, що можна залучати учасників миттєво та у визначений час. Не потрібно копіювати аудиторну систему в онлайн форматі, бо під час дистанційного заняття ефективніше запланувати свою діяльність: мінімум пояснень, максимум інтерактиву. Асинхронний режим передбачає використання різноманітні засоби інформації, аудіо- та відеоуроки (але не обмежуватись ними). За допомогою такого режиму навчання студент може працювати у власному темпі та в зручний для себе час. Викладачеві важливо зазначити терміни виконання завдань, надіслані для зворотного зв'язку, надати розклад занять для студентів, щоб вони могли планувати свій день. Асинхронний режим відіграє важливу роль під час різних форм цифрового та онлайн-навчання. Наприклад, викладач може записувати власні короткі відеоуроки, пояснення або навчальні завдання на основі ігор, які студенти виконують самостійно. Асинхронний режим включає: записані мультимедійні презентації, слайд-шоу та відео; електронну пошту; онлайнів-дошки для обговорень; тестові завдання, відеоролики та відеозвернення, створення груп в соціальних мережах або Viber [9, с. 330]. Зауважимо, що перевагами асинхронного навчання є самостійність, незалежність, гнучкість, диференціація, індивідуальний темп учасників. В асинхронному режимі здобувач освіти може працювати у власному темпі, що складно забезпечити під час синхронного навчання у ЗВО. Зазначимо, що у виборі режиму навчання зазвичай

оптимальним є змішаний підхід, який може допомогти викладачеві об'єднати переваги синхронного та асинхронного режимів, а також навчання в різних режимах (онлайн та офлайн). У результаті, здобувачі освіти дотримуються більш-менш звичного для них розкладу, а з іншого – вони не перевантажені онлайн-присутністю викладача, його вимогами та поясненнями. Додатково викладач може запропонувати студенту щоденні зустрічі в конкретний час (для тих здобувачів освіти, кому потрібна консультація). Складністю ДН є не тільки стимулювання та мотивація студентів до розгортання діалогу, який їм дозволяє висловлювати найрізноманітніші пропозиції. Основна мета комунікації полягає в залученні та мотивації учасників до освітнього процесу та активної участі у ньому. Діалог між викладачами і студентами є важливим у ході як письмового, так і усного онлайн-спілкування, щоб студенти відчували належну підтримку та бажання завершити розпочату справу до кінця. При цьому необхідно, щоб студенти отримували якісний зворотний зв'язок (фідбек), це додатковий стимул та мотивація. Під час ДН значну частину свого часу викладач витрачає на підготовку до занять та аналіз власної діяльності. Педагог не мусить працювати цілодобово і має дбати про себе, щоб не допустити професійного вигорання і перевтоми. Якість ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії значною мірою залежить і від обраних форм онлайн-комунікації (відеоконференція, форум, чат, блог, соціальні мережі, електронну пошту чи ін.).

Серед педагогічних умов ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента у формуванні професійної компетентності при реалізації дистанційного навчання: забезпечення соціального виміру організації ДН (рівний доступ і закінчення навчання для усіх верств населення); реалізація діалогу у середовищі ЗВО на різних рівнях: суб'єктів, культур, сфер діяльності, внутрішнього; поетапне формування суб'єктної позиції в здобувачів вищої освіти засобами студентоцентрованого навчання; реалізація компетентнісного підходу та активне впровадження ІКТ у діяльність ЗВО; проблематизація змісту навчальних дисциплін фахової підготовки за рахунок використання текстів як джерела навчальних та культурних смислів; міжнародна відкритість та мобільність під час реалізації ДН, проведення дистанційних курсів; розробка багатовимірних інструментів прозорості системи ДН, оплати праці, перевірки результатів навчання здобувачів освіти під час ДН та ін.; забезпечення у ЗВО необмежений онлайн доступ до світових наукових цінностей та баз знань; вчити здобувачів та викладачів розширювати коло спілкування для професійного розвитку та оперування інноваціями, розробкою нових інструментів для організації освітнього процесу, ДН та традиційного навчання; впроваджувати інтерактивні форми і методи організації освітнього процесу у середовищі ЗВО та поза ним під час ДН; забезпечувати завдання дослідно-рефлексивного характеру у програмі виробничої практики, щоб закріплювати здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії не лише в аспекті «викладач-студент» або «студент-викладач», а й у тріаді «викладач-студент-діти» тощо; дуальність освіти: можливість для здобувачів освіти поєднувати навчання та дистанційну роботу з свого домашнього комп'ютера.

Висновки. З'ясовано, що професійна компетентність майбутнього вихователя ЗДО – результат теоретичної та практичної підготовленості особистості до здійснення педагогічної діяльності, що відображається єдністю загальнопедагогічних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетенцій і зазвичай відображається у результатах навчання та в здатності самостійно, відповідально, якісно, швидко та ефективно виконувати функції, передбачені посадовою інструкцією. Дистанційне навчання (онлайн-навчання) – це інноваційна педагогічна технологія, яка ґрунтується на сучасних досягненнях у галузі ІКТ та ґрунтується на принципах самоосвіти. Встановлено, що важливими константами професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО за умов дистанційного навчання є: розвиток аналітичного та критичного мислення здобувачів освіти; формування високої мотивації, вміння обирати з інформаційного потоку необхідну інформацію, оцінювати її та засвоювати; встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивного спілкування між здобувачем вищої освіти і викладачем без забезпечення їхньої безпосередньої зустрічі, самостійне освоєння певного масиву знань і навичок за обраним студентом курсом на основі використання ІКТ, результат взаємодії – отримання нових освітніх результатів. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в характеристиці особливостей впровадження змішаного навчання в ЗВО, яке є однією з кращих світових практик.

Література:

1. Алієв Х. М. Дистанційні освітні технології: сутність, ознаки, особливості. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць / Херсонська акад. неперерв. освіти*. Херсон, 2017. Вип. 35. С. 36–40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_35_7
2. Антощук С. В. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. Суми : НІКО, 2015. 180 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/218892867.pdf>
3. Беленька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти. *Наука і сучасність : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. К. : Логос, 2001. Т. 29. С. 26–33.
4. Биков В. Ю. Дистанційний навчальний процес: навч. посібн. К. : Міленіум, 2005. 292 с.
5. Бодак Н. Міжнародні стандарти у сфері дистанційного навчання. *Геополітика України : історія і сучасність*. 2014. Вип. 1. С. 303–309. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gpuis_2014_1_23
6. Машовець М. А., Науменко М. С. Формування конкурентно спроможного фахівця дошкільної освіти в умовах євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2017. № 50.2 (10.2). С. 42–46.
7. Професійний стандарт за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.). *Proyekt.prof.stand.Vykhov.ZDO.01.07.pdf* (mon.gov.ua)
8. Семенов М. А. Система забезпечення якості дистанційного навчання в умовах відкритої освіти. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2017. № 7(1). С. 113–122. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7\(1\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7(1)_14)
9. Томаз І. А. Самостійна робота – запорука ефективності дистанційного навчання. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 44. С. 317–330.

References:

1. Aliev, H. M. (2017). Distancijni osvitni tehnologii: sutnist', oznaki, osoblivosti [Distance educational technologies: essence, signs, features]. *Pedagogichnij al'manah - Pedagogical Almanac*, 35, 36–40 [in Ukrainian].

2. Antoshhuk, S. V. (2015). *Osnovi organizacii distancijnogo navchannja v pisljadiplomnij pedagogichnij osviti [Fundamentals of distance learning in postgraduate pedagogical education: science. way]*. Sumy: NIKO [in Ukrainian].
3. Belen'ka, G. V. (2001). Osoblivosti formuvannja profesijnoї kompetentnosti u studentiv doshkil'nogo fahu v umovah stupeneвої osviti [Features of the formation of professional competence in preschool students in terms of higher education]. *Nauka i suchasnist' - Science and modernity*, 29, 26–33 [in Ukrainian].
4. Bikov, V. Ju. (2005). *Distancijnij navchal'nij proces [Distance learning process: textbook]*. K. : Milenium [in Ukrainian].
5. Bodak, N. (2014). Mizhnarodni standarti u sferi distancijnogo navchannja [International standards in the field of distance learning]. *Geopolitika Ukraїni: istorija i suchasnist' - Geopolitics of Ukraine: history and modernity*, 1, 303–309 [in Ukrainian].
6. Mashovec', M. A., Naumenko, M. S. (2017). Formuvannja konkurentno spromozhnogo fahivcja doshkil'ної osviti v umovah evrointegracii [Formation of a competitive specialist in preschool education in terms of European integration]. *Molodij vchenij - Young scientist*, 50.2 (10.2), 42–46 [in Ukrainian].
7. Profesijnij standart za profesiju «Vihovatel' zakladu doshkil'ної osviti» [Professional standard for the profession "Educator of preschool education"]. *Proyekt.prof.stand.Vykhov. ZDO.01.07.pdf. mon.gov.ua*. [in Ukrainian].
8. Semenov, M. A.(2017). Sistema zabezpechennja jakosti distancijnogo navchannja v umovah vidkritoї osviti [Quality assurance system for distance learning in open education]. *Visnik Lugans'kogo nac. un-tu im. Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauki - Bulletin of the Luhansk National University University named after Taras Shevchenko. Pedagogical sciences*, 7(1), 113–122 [in Ukrainian].
9. Tomaz, I. A. (2019). Samostijna robota – zaporuka efekтивности distancijnogo navchannja [Independent work - the key to the effectiveness of distance learning]. *Naukovi zapiski kafedri pedagogiki - Scientific notes of the department of pedagogy*, 44, 317–330 [in Ukrainian].

УДК 378.091

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-769-778](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-769-778)

Шестакова Світлана Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри державно-правових дисциплін та українознавства, Сумський національний аграрний університет, вул.Г.Кондратьєва, 160, м. Суми, 40022, тел.: (095) 411-58-54, <https://orcid.org/0000-0003-4640-0379>.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОРИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕГУМАНІРНОГО ПРОФІЛЮ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Анотація. У статті досліджується один із засобів формування лінгвориторичної компетентності майбутніх фахівців будь-якого профілю – мультимедійні презентації. Доводиться, що досягнення програмних результатів навчання, передбачених стандартами вищої освіти, можливе за умови активного використання комп'ютерних технологій, а сформована лінгвориторична компетенція забезпечує ефективне оволодіння багатьма іншими загальними компетентностями, які є спільними для більшості стандартів здобуття вищої освіти.

Визначено, що під мультимедійною презентацією у педагогічному контексті слід розуміти один із універсальних засобів навчання, який являє собою поєднання комп'ютерної анімації, відео і звукового ряду, які організовані в єдину форму і супроводжують текстовий коментар із метою кращого його сприйняття слухачами.

Стверджується доречність створення під час підготовки до промови комбінованих презентацій, які являють собою інтеграцію наочних і текстових елементів, оскільки їх застосування зорієнтоване на формування позитивної навчальної мотивації, розвиток актуальних для сучасного фахівця особистісних якостей (самостійність, динамізм, комунікабельність), удосконалення лінгвістичних знань та навичок практичного їх використання.

На підставі спостережень визначено основні помилки, які допускають студенти під час підготовки презентацій і виголошення доповідей, зумовлені переважно неглибоким знанням технічних та лінгвістичних вимог до презентацій.

Для оцінювання результатів виконаної роботи рекомендовано використовувати критеріальну модель, яка формує навички критичного мислення, аналітичні здібності, лінгвістичну майстерність та допомагає формувати оцінне ставлення до продуктів власної мовленнєвої діяльності.

Зазначено, що педагогічний потенціал мультимедійних презентацій забезпечує сприятливі умови для особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, підвищує ефективність процесу навчання, дозволяє

розвивати інтелектуальні та творчі здібності студентів, удосконалювати мовленнєві навички.

Ключові слова: лінгвориторична компетентність, презентація, мультимедійна презентація, критеріальна модель.

Shestakova Sviltana Olexandrivna Candidate of philological sciences, assistant professor of state legal disciplines and Ukrainian studies department, Sumy National Agrarian University, H.Kondratieva St., 160, Sumy, 40022 tel.: (095) 411-58-54, <https://orcid.org/0000-0003-4640-0379>.

THE LINGUORHETORICAL COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS OF NON-HUMANITARIAN PROFILE BY THE WAY OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS APPLICATION

Abstract. In the article one of the means of formation linguorhetorical competence of the future professionals of any profile – multimedia presentations are researched. It is proved that the achievements of program results of studying predicted the higher education standards is possible by the conditions of active usage computer technologies and has formed the linguorhetorical competence provides the effective mastering of many other general competences which are common for the major standards of getting higher education.

It is determined that multimedia presentation in a pedagogical context should be understood as a universal means of teaching which joins computer animation, video- and audio- row which are united in one form and accompany the text comment with the purpose of better perception by listeners.

It confirms the relevance creation during the preparation for the combined presentations speech which presents the integration of visual and textual elements, whereas their usage is oriented on the formation of positive learning motivation, development actual for the modern professional personal qualities (self-determination, dynamism, sociability), improvement the linguistic knowledge and skills of their practical application.

Based on observations, the main mistakes were identified which made students during preparing presentations and pronounce reports due mainly to the non-deep knowledge of technical and linguistic requirements for presentations.

For making results of done work is recommended to use the criteria model which forms the skills of critical thinking, analytical abilities, lingual mastery and helps to form valuable relation to the productive own language activity.

It is marked that the pedagogical potential of multimedia presentations provides favorable conditions to the personal-oriented and competence approach, increases the effectiveness of the learning process, allows developing of students' intellectual and creative abilities, and improves language skills.

Keywords: the linguorhetorical competence, presentation, multimedia presentation, the criteria model.

Постановка проблеми. Система вищої освіти України, перебуваючи в умовах активного застосування інформаційних та комунікаційних технологій, зазнає суттєвих трансформацій. За таких обставин вбачається важливим не тільки зберегти накопичений педагогічний досвід, але й через широке застосування сучасних засобів навчання підвищити рівень професійної культури студента як обов'язкової умови його творчої самореалізації і подальшого професійного зростання.

Не викликає сумніву той факт, що досягнення програмних результатів навчання, передбачених чинними стандартами вищої освіти для різних спеціальностей, є можливим лише за умови активного використання сучасних комп'ютерних технологій, які зумовлюють появу нової системи знань, зміну свідомості, переосмислення усієї картини світу. З огляду на те, що від спеціаліста будь-якої галузі вимагається наявність сформованої здатності до точного сприйняття інформації, її аналізу і якісного пояснення іншим, умінь публічно повідомляти про результати своєї діяльності, доступно доносити інформацію до колег і клієнтів, актуальним вбачається визначення переваг і дидактичних можливостей мультимедійних презентацій, які широко застосовуються в різних видах навчальної діяльності, надаючи можливості для зміни форм і методів роботи, істотної трансформації, збагачення освітніх парадигм та сприяючи формуванню зазначених навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мультимедійні презентації як один із ресурсів навчальної роботи були предметом наукової уваги таких українських і зарубіжних науковців, як Г. В. Бачурін, Л.О. Беляєва, Н. В. Іванова, Д. С. Лебедева, С.Б. Літвінчук, А.І. Могильник, О. П. Мокрогуз, О. В. Попкова, П.В. Сисоєв, Н.В. Сорокіна, Ю.Б. Феденєєва, Н. В. Чуркіна та інших. Проте деякі аспекти досліджуваної проблеми потребують додаткової наукової уваги.

Формулювання цілей дослідження. Метою нашого дослідження є доведення важливості застосування мультимедійних презентацій для формування лінгвориторичної компетентності спеціаліста будь-якої галузі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні стандарти вищої освіти для спеціальностей будь-якого профілю передбачають формування в майбутнього спеціаліста загальнокультурних та професійних компетенцій, важливою підставою для здобуття яких визнається сформованість лінгвориторичної компетентності. Не вдаючись до наукових дискусій, на підставі раніше здійсненого дослідження, під поняттям «лінгвориторична компетентність» автор пропонує розуміти сукупність сформованих якостей особистості, які визначають її здатність до застосування отриманих мовленнєвих та риторичних знань і навичок та базуються на її моральних принципах і здібностях; сукупність лінгвориторичних умінь вирішувати за допомогою мовних засобів завдання спілкування в конкретних професійних ситуаціях; уміння створювати, вимовляти і осмислювати текст відповідно до мети і ситуації професійного спілкування; володіння нормами етикету і рефлексії [1, с.34]. Сформованість

лінгвориторичної компетенції, на нашу думку, забезпечує ефективно оволодіння навичками до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня, командної роботи, формування здатності бути критичним і самокритичним тощо, які є спільними для більшості стандартів здобуття вищої освіти.

Однією із дисциплін гуманітарного блоку, яка активізує процеси сприйняття і трансформації різних текстів, а також продукування усних і письмових висловлювань різних жанрів, є дисципліна «Сучасне ораторське мистецтво», яка, на нашу думку, несправедливо віднесена до блоку вибіркових дисциплін, проте слід визнати, що таке рішення надало можливість використовувати її дидактичний потенціал для формування лінгвориторичних умінь і навичок у студентів усіх спеціальностей, а не лише гуманітарного спрямування.

Під час опанування зазначеної дисципліни, серед іншого, формуються й уміння готувати текст виступу, виголошувати публічну промову на задану тему, регулювати свій емоційний стан під час спілкування з публікою, оцінювати аудиторію, взаємодіяти з нею, моделювати мовлення залежно від реакції аудиторії тощо. З цією метою використовуються комплексні завдання, які передбачають, зокрема, підготовку мультимедійної презентації.

Термін «презентація», за твердженням Ю.А. Маковецької-Гудзь, треба розуміти у двох значеннях. Згідно з першим презентація розглядається і як публічний виступ перед широкою аудиторією, який передбачає вміння переконувати та впливати на аудиторію, і як повідомлення, що містить нову ідею, її пояснення, свіжу інформацію, демонструє матеріал для подальшого обговорення та усвідомлення. У другому значенні презентація – це набір мультимедійних слайдів, призначених для демонстрації за допомогою комп'ютера [2].

У науковій літературі трапляються такі синоніми до терміна «презентація» у другому значенні, як «комп'ютерна презентація», «навчальна презентація» та «мультимедійна презентація».

Ми погоджуємося з думкою Н.В.Сорокіної, яка під презентацією розуміє мультимедійний продукт, що створений з допомогою програми Microsoft PowerPoint, у якому використовуються технологічні можливості подання мультимедійної інформації, що являє собою послідовність слайдів, тобто електронних сторінок, які змінюють одна одну. Використання Microsoft Power Point, що входить до складу пакету Microsoft Office, не потребує значної підготовки для оволодіння навичками користування нею, не вимагає багато часу для створення презентації [3]. Подібне визначення знаходимо і в офіційних рекомендаціях щодо створення презентацій. Автори збірника під мультимедійною презентацією розуміють програму, яка може містити текстові матеріали, фотографії, малюнки, діаграми та графіки, слайд-шоу, звукове оформлення і дикторський супровід, відеофрагменти й анімацію, тривимірну графіку. Основною відмінністю презентацій від решти способів представлення

інформації є їх особлива насиченість змістом та інтерактивність, тобто здатність певним чином змінюватися й реагувати на дії користувача [4]. Більш стисле визначення навчальних мультимедійних презентацій пропонують Л.Гаврілова, І.Хижняк : «презентації – це засіб унаочнення теоретичного матеріалу в ході його подання» [5, с.362]. Отже, під мультимедійною презентацією розуміємо один із універсальних засобів навчання, який являє собою поєднання комп'ютерної анімації, відео і звукового ряду, які організовані в єдину форму і супроводжують текстовий коментар із метою кращого його сприйняття слухачами.

Не можна не погодитися із Н.В.Сорокіною, яка за використанням мультимедійних елементів поділяє презентації на: 1) наочні; 2) текстові; 3) комбіновані. Найбільш доречним вважаємо використання під час викладання дисципліни комбінованих презентацій, які, за словами дослідниці, являють собою інтеграцію наочних і текстових елементів. Створення комбінованої мультимедійної презентації вимагає активної когнітивної діяльності, динамічності, організованості, сконцентрованості. Водночас поєднання різних видів подання презентаційного матеріалу ініціює інтерес до навчання, стимулює підвищення мотивації. З огляду на це вважаємо доречним використання комбінованих презентацій у процесі викладання дисципліни «Сучасне ораторське мистецтво», оскільки їх застосування зорієнтоване на формування позитивної навчальної мотивації, розвиток актуальних для сучасного фахівця особистісних якостей (самостійність, динамізм, комунікабельність), удосконалення лінгвістичних знань та навичок практичного їх використання [3, с.59-60].

Отже, доцільність використання мультимедійних презентацій здобувачами вищої освіти у процесі навчання не викликає сумніву з огляду на специфічні можливості надання інформації, до яких належать: багатоканальність (аудіальний та візуальний канали), наочність, інтерактивність тощо. Проте весь широкий потенціал цього навчального інструменту не завжди використовується в повному обсязі.

Моніторинг якості виконання комплексних навчальних завдань здійснювався на базі Сумського НАУ у процесі викладання дисципліни «Сучасне ораторське мистецтво» для студентів 2 курсу інженерно-технологічного, економічного, біолого-технологічного факультетів, факультетів агротехнологій та природокористування і ветеринарної медицини (загальна кількість студентів – 53).

Як відомо, робота над створенням презентації починається з підготовчого етапу, на якому студент здійснює пошук, аналіз і відбір інформаційних ресурсів, переважно у глобальній мережі Інтернет. Це зумовлює підвищення активності пізнавальної діяльності, формує уміння спостерігати, розпізнавати помилки, критично аналізувати матеріал, оскільки якість багатьох ресурсів, як стверджують П. Сисоєв та М. Євстигнєєв, на достатньо низькому рівні [6]. Інформація, яка міститься на сайтах, часто являє собою автоматизований переклад текстів з інших мов і містить значну кількість орфографічних,

лексичних, граматичних помилок тощо. Доцільність використання таких ресурсів, незважаючи на їх недосконалість, на нашу думку, полягає у сприянні формуванню лінгвістичної компетентності студентів

У процесі аналізу матеріалу автор презентації визначає, яка інформація має бути відображена в тексті виступу, а яка – на слайдах, що ілюструють і супроводжують його. У підсумку необхідно підготувати і наочний ряд, і текстовий коментар, які у сукупності і являтимуть собою презентацію з певної теми. Слід погодитися із тими науковцями, які вважають, що безперечна перевага у використанні презентацій полягає в перенесенні акцентів із вербальних методів навчання на методи пошукової і творчої діяльності [7].

Залежно від виду виступу і для максимальної ефективності роботи студентам пропонуються теми, які передбачають як самостійний пошук наукової літератури, так і теми із запропонованим списком наукових джерел.

Зокрема, перші теми, із яких студенти готують презентації, пов'язані із діяльністю відомих ораторів: від Давньої Греції до сучасності. Студенти обирають із наданого викладачем списку імен (Демосфен, Сократ, Аристотель, Д.Карнегі, С.Джобс, Ф.Прокопович, Т.Шевченко, В.Зеленський, П.Порошенко...) і починають підготовку: вивчають життя і діяльність обраного риторика як за різноманітними джерелами, так і за текстами їх виступів. Зауважимо, що підготовка презентації на цю тему сприяє формуванню навичок колективної роботи. Група студентів із 3 осіб обирає одну тему, наприклад, «Демосфен – найвідоміший оратор Давньої Греції». Студентам надається можливість самостійно визначити склад своєї групи. Робота над спільним проектом розвиває навички співпраці, ведення діалогу під час колективної творчої діяльності. Розподіл ролей і обов'язків під час виконання групового завдання визначається студентами, оскільки у групі є представники різних факультетів, часто не знайомі між собою. Згідно із нашими спостереженнями групові презентації є більш цікавими за змістом, оформленням і поданням матеріалу порівняно із індивідуальними, оскільки кожен студент відповідає за найбільш прийнятний для нього напрям роботи.

Друга група завдань пов'язана із темою «Види сучасного красномовства». Студенти на вибір готують промову агітаційного чи суспільного важливого характеру, наприклад «Сортування сміття- користь чи зайві клопоти?», «Чому для навчання варто обрати СНАУ?», «Чи варто організовувати притулки для покинутих тварин?», «Альтернативна енергетика – за і проти», «Електромобілі – за і проти» тощо. Слід зазначити, що здебільшого студенти для виступу обирають тему, яка корелюється з майбутньою професійною діяльністю і є актуальною та цікавою для них.

Щодо двох зазначених видів виступів зауважимо, що перед студентами ставилося завдання використовувати не лише традиційні ілюстрації у вигляді фотокарток, картинок, рисунків, графіків, таблиць, а й нестандартних творчих рішень прийомів, які мають захопливий для слухача художній ефект і значний емоційний вплив. Так, пропонувалося використати нестандартні кольорові

рішення, короткі (максимум 1 хв.) уривки із фільмів чи відеозаписів промов, доречні спецефекти, музичний супровід. Обов'язковим було вживання в тексті виступу тропів і мовних фігур: епітетів, метафор, порівнянь, алегорій, гіпербол, уособлень, а також фразеологізмів, аофризмів, прислів'їв тощо.

Третьою і, як показує аналіз, найскладнішою групою є презентації і доповіді на наукову тематику. Студентами пропонується 5 тем загального характеру на вибір («Способи боротьби із професійним стресом», «Конфлікт у трудовому колективі та шляхи його вирішення», «Культура віртуального спілкування», «Синдром професійного вигорання: шляхи попередження», «Академічна доброчесність – шлях до змін у вищій освіті»), до кожної теми викладач допомагає укласти план і дібрати список літератури з метою подальшого визначення правильності структури і змісту наукової промови на обрану тему.

До цього виду презентації висувалися дещо інші вимоги. Зокрема, суворий академічний підхід, уникнення багатослів'я, повне дотримання норм наукового стилю (відсутність емоційності, образності), стисле і конкретне визначення мети і завдань, чіткий, точний виклад матеріалу дослідження і його результатів, відповідність висновків меті і завданням роботи. Обов'язковим є дотримання структури наукового тексту.

М.Онищенко справедливо вважає наукову презентацію «найкращим і найбільш ефективним способом проінформувати про зміст дослідження; чітко, швидко й концентровано передати найбільш важливі факти, твердження, ідеї чи пропозиції та переконати в достовірності й обґрунтованості отриманих результатів. Основою підготовки презентації дослідника визнає наукову доповідь – короткий виклад суті проведеного дослідження, отриманих результатів, їхнього теоретичного і практичного значення» [8].

Справді, створення наукової презентації має на меті унаочнити потрібну інформацію, полегшити сприймання текстового коментаря, сфокусувати увагу на головному. Проте трапляється, що наявність презентації навпаки псує враження від доповіді та залишає слухачів байдужими. Недбале і безвідповідальне ставлення до підготовки наочного супроводу (обмеження, наприклад, лише текстовою інформацією) для виголошення будь-якого виду виступу зумовлює зниження ефективності цього виду роботи. Згідно із нашими спостереженнями причинами цього є:

- невідповідність кількості слайдів регламенту (1 слайд – 1 хвилина). Висока швидкість зміни слайдів ускладнює, а іноді й унеможлиблює сприйняття матеріалу, оскільки отримуємо наявність кількох потоків інформації: вербального і зорового, темп подання яких не збігається;
- перевантаження слайдів інформаційними об'єктами;
- неправильне оформлення слайдів, порушення законів колористики, необґрунтоване використання спецефектів, неструктурованість інформації, використання дрібного шрифту тощо;
- повний збіг матеріалів на слайді і тексту повідомлення;
- недотримання єдиного стилю оформлення слайдів;

- значна кількість мовних помилок;
- порушення структури виступу, невідповідність змісту визначеним частинами наукового тексту, порушення логіки викладу;
- використання неякісної техніки для демонстрацій.

Наголосимо, що під час оформлення слайдів важливо дотримуватися орфографічних, пунктуаційних, лексичних, синтаксичних, стилістичних норм тощо. Основна мовна вимога до слайдів, яка сприяє формуванню лінгвістичної компетентності, – грамотність, оскільки, як справедливо зауважує М.Онищенко, помилки, неточності в цифрах або невідповідності в тексті на екрані стають набагато помітнішими [8,с.44]. Крім того, мовна майстерність полягає також у доречному використанні мовних фігур і тропів для досягнення максимального ефекту впливу на почуттєвий світ слухача.

Якість підготовчої роботи студентів перевіряється у процесі їх виступів перед аудиторією. Кожен слухач отримує аркуш із зазначеними критеріями, за кожен із яких ставиться оцінка від 0 до 5 балів. Максимальна сума балів 25. Оцінюється навчальний виступ за кількома критеріями, зокрема:

1 Змістовність виступу: відповідність усіх компонентів змісту презентації темі і проблемі, взаємозв'язок і завершеність кожної із частин виступу, логічність викладу матеріалу, достовірність (переконливість прикладів, сильні аргументи тощо), дотримання обсягу структурних частин.

2. Ергономіка презентації (відповідність технічним вимогам). Правильність використання наочного матеріалу (оформлення відповідає темі і проблемі, співвідношення текстового та ілюстративного матеріалу дозволяє забезпечити інформативність презентації, кількість слайдів відповідає регламенту, коректність обраного розміру шрифту (легке зорове сприйняття), контролювання часу виступу (порушення регламенту).

3. Культура мовлення (відсутність орфографічних, пунктуаційних, лексичних, синтаксичних, стилістичних помилок, доречне використання мовних фігур і тропів);

4. Майстерність виголошення промови (уміння вільно викладати думки, не читати текст, дотримання рекомендацій щодо техніки мовлення (інтонація, логічні і психологічні паузи, темп мовлення, активне використання голосових можливостей (зміни висоти і гучності), доречність емоційності, артистизм (для деяких видів промов), уникнення озвучених пауз и коректність невербальної поведінки (міміка, жести, поза, погляд, відстань між оратором і аудиторією), контакт з аудиторією).

5. Реакція на питання аудиторії (отримання відповіді чи її відсутність).

Приклад аркуша оцінювання

Прізвище доповідача	Змістовність	Ергономіка	Культура мовлення	Виголошення промови	Реакція на питання	Усього
1. Єгорова Євгенія	4	4	2	2	0	12
2. Легка Софія	4	5	4	4	2	19
3. Корольова Юлія	5	5	5	5	5	25

Справедливою вважаємо за можливе визнати тезу Н.А.Юшкової, яка стверджує, що регулярне використання критеріальної моделі оцінювання виступів із використанням мультимедійних технологій дозволяє організувати неформальне залучення студентів до роботи, формує в них навички критичного мислення, розвиває аналітичні здібності та мовну майстерність. До того ж, на думку дослідниці, сформованість оцінного ставлення до продуктів власної мовленнєвої діяльності (письмових і усних) вкрай важливе для становлення мовної особистості майбутнього фахівця [9].

Висновки. Таким чином, підсумовуючи, вважаємо за можливе стверджувати, що застосування мультимедійних презентацій під час вивчення дисципліни «Сучасне ораторське мистецтво» позитивно впливає на процес навчання, оскільки стимулює такі когнітивні аспекти навчання, як сприйняття і аналіз інформації, підвищує мотивацію студентів, розвиває навички колективної співпраці, удосконалює уміння створювати і виголошувати тексти, підвищує інформаційну культуру, формує мовленнєву і риторичну компетентність студентів тощо. Отже, педагогічний потенціал мультимедійних презентацій забезпечує сприятливі умови для особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів і підвищує ефективність процесу навчання. Крім того, застосування мультимедійних презентацій дозволяє розвивати інтелектуальні та творчі здібності студентів, впливати на їх ціннісні настанови і переваги та в цілому забезпечувати динаміку у становленні професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців.

Література:

1. Шестакова С.О. Лінгвориторична компетентність як запорука професійного успіху юриста. *Приватне та публічне право*. 2020. № 2. С.32-36. URL: http://pp-law.in.ua/archive/2_2020/8.pdf.
2. Маковецька-Гудзь Ю.А. Мультимедійна презентація як спосіб спілкування з аудиторією. *Новітні освітні технології: наук.-практ. конф.* URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1248>.
3. Сорокіна Н.В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій: дис...кандидата пед.наук: 13.00.04. Київ, 2016 URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/Disser_Sorokina.pdf
4. Рекомендації щодо оформлення мультимедійних презентацій. URL: http://man.gov.ua/upload/activities/Master-klass/Yunomu%20doslidnyku/Rekomend_multimed.PDF
5. Гаврілова Л., Хижняк І. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2010. Вип.50. С. 361-367. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19616>
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture>.
7. Резинькова С.В. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: festival.1september.ru/articles/605335/.
8. Онищенко М. Презентація як засіб відтворення ідеї. Збірник наукових праць. Вип. 26. Харків, 2017. URL: https://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_26/26_9.pdf.
9. Юшкова Н.А. Развитие компетенций студентов-юристов в работе с мультимедийными презентациями. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentsiy-studentov-yuristov-v-rabote-s-multimediynymi-prezentatsiyami>.

References:

1. Shestakova, S.O. (2020). Lingvory`tory`chna kompetentnist` yak zaporuka profesijnogo uspixu yury`sta [Linguistic competence as a guarantee of professional success of a lawyer]. *Pry`vatne ta publichne pravo – Private and public law*, 2, 32-36. Retrieved from http://pp-law.in.ua/archive/2_2020/8.pdf [in Ukrainian].
2. Makovecz`ka-Gudz`, Yu.A. Mul`ty`medijna prezentaciya yak sposib spilkuvannya z audy`toriyeyu [Multimedia presentation as a way to communicate with the audience]. *Novitni osvichni texnologiyi: nauk.-prakt.konf. – The latest educational technologies: Scientific and Practical Conference*. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1248> [in Ukrainian].
3. Sorokina, N.V. (2016). Formuvannya profesijnoyi inshomovnoyi kompetentnosti majbutnix filologiv zasobamy` mul`ty`medijny`x texnologij [Formation of professional foreign language competence of future philologists by means of multimedia technologies]. Candidate's thesis. Kyiv. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/Disser_Sorokina.pdf [in Ukrainian].
4. Rekomendaciyi shhodo oformlennya mul`ty`medijny`x prezentacij [Recommendations for the design of multimedia presentations]. Retrieved from http://man.gov.ua/upload/activities/Master-klass/Yunomu%20doslidnyku/Rekomend_multimed.PDF [in Ukrainian].
5. Gavrilova, L., & Xy`zhnyak, I. (2010). Klasy`fikaciya lekciyny`x prezentacij ta vy`mogy` do ny`x [Classification of lecture presentations and requirements for them]. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya filologichna – Bulletin of Lviv University. Philological series*, 50, 361-367. Retrieved from <http://litmisto.org.ua/?p=19616> [in Ukrainian].
6. Сысоев, Р.В., & Евсты`гнеев, М.Н. Y`spol`zovany`e sovremennyx uchebnyx Y`nternet-resursov v obucheny`y` y`nostrannomu yazyku y` kul`ture [The use of modern educational Internet resources in teaching a foreign language and culture]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture> [in Russian].
7. Rezy`n`kova, S.V. Y`spol`zovay`ne komp`yuternyx prezentacy`j na urokax angly`jskogo yazyka [Use of computer presentations in English lessons]. *Festy`val` pedagogy`chesky`x y`dej «Otkrytyj urok» - Festival of Pedagogical Ideas "Open Lesson"*. Retrieved from <http://festival.1september.ru/articles/605335/> [in Russian].
8. Ony`shhenko, M. (2017). Prezentaciya yak zasib vidtvorennya ideyi [Presentation as a means of reproducing an idea]. *Zbirny`k naukovy`x prac` - Collection of scientific works*, 26. Kharkiv. Retrieved from https://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_26/26_9.pdf [in Ukrainian].
9. Yushkova, N.A. Razvy`ty`e kompetency`j studentov-yury`stov v rabote s mul`ty`medy`jny`x prezentacy`yamy` [Development of competencies of law students in working with multimedia presentations]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentsiy-studentov-yuristov-v-rabote-s-multimediynymi-prezentatsiyami> [in Russian].

УДК 371.3:372.881.111.1

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-779-787](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-779-787)

Юлінецька Юлія Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», вул. Академічна, 9, м. Одеса, 65039, тел.: (048) 719-88-16, <https://orcid.org/0000-0002-4357-5811>

Бабій Оксана Юрївна старший викладач кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», вул. Академічна, 9, м. Одеса, 65039, тел.: (067) 933-78-77, <https://orcid.org/0000-0002-0375-7450>

ОСНОВНІ МЕТОДИ І ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. Вивчення дискурсу як невід'ємної частини міжкультурного, економічного, правового, політичного життя суспільства і суспільних відносин набуває все більшої актуальності у зв'язку з процесами глобалізації та розвитку людської діяльності, змінами в уявленні соціуму щодо пріоритетів та світогляду в самих різних проявах.

Становлення теорії дискурсу значною мірою залежало від наукових розвідок і традицій національних шкіл дискурсивного аналізу, які формували своє бачення дискурсу у взаємодії одна з одною. Вивчення дискурсу здебільшого здійснюється за лінгвістичним, когнітивним, лінгвокультурологічним, соціологічним та інтегративним підходами. Серед зарубіжних і вітчизняних науковців не існує єдиного підходу до вичерпного трактування поняття «дискурс», узгодженості щодо характеристик і методологічних засад аналізу політичного дискурсу. Політичний дискурс став об'єктом різних наук, де акцентовано увагу на його особливостях і напрацьовано власні методи його дослідження. Існуючі інтерпретації термінів «дискурс» і «політичний дискурс» не виокремлюють чіткі межі феномену англomовного політичного дискурсу, враховуючи специфіку об'єкта дослідження.

У статті проаналізовано і узагальнено існуючі підходи до трактування терміну «дискурс», з урахуванням чого визначено місце саме політичного дискурсу, що дозволило окреслити специфічні підходи до вивчення англomовного політичного дискурсу з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників за наступними характеристиками: національно-культурний параметр; жанрова спрямованість; концептосфера; репрезентативність метафор; лінгвальні особливості; просодичні засоби; політична спрямованість виступу; особистісний аспект автора промови.

Ключові слова: дискурс, політичний дискурс, англomовний політичний дискурс, підходи та методи дослідження, лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники.

Yulinetskaya Yuliya Vasylivna PhD in Linguistics, Assistant Professor, Department of Foreign Languages, National University 'Odesa Law Academy', Academichna St., 9, Odesa, 65039, tel.: (048) 719-88-16, <https://orcid.org/0000-0002-4357-5811>

Babii Oksana Yuriivna Senior Teacher, Department of Foreign Languages, National University 'Odesa Law Academy', Academichna St., 9, Odesa, 65039, tel.: (067) 933-78-77, <https://orcid.org/0000-0002-0375-7450>

OVERVIEW OF METHODS AND APPROACHES TO STUDYING ENGLISH POLITICAL DISCOURSE

Abstract. The study of discourse as an integral part of the intercultural, economic, legal, and political life of society and social relations is becoming increasingly relevant due to the processes of globalization and the development of human activity, changes in society's perception of priorities and the worldview in its various manifestations.

The formation of the discourse theory greatly depended on the scientific research and traditions of national schools of discourse analysis, which formed their understanding of discourse in interaction with one another. Discourse is mostly studied using linguistic, cognitive, linguocultural, sociological and integrative approaches. Among foreign and domestic scholars there is no unified approach to a comprehensive interpretation of the concept of "discourse", and there is no uniformity in the characteristics and methodological foundations of the analysis of political discourse. Political discourse has become a subject of various sciences, which focus on its features and develop their own methods of research. The existing interpretations of the terms "discourse" and "political discourse" do not define clear limits of the phenomenon of English political discourse, taking into account the specificity of the object of study.

The article analyzes and summarizes the existing approaches to the interpretation of the term "discourse", identifies the place of political discourse. This allows defining specific approaches to studying English political discourse given linguistic and extralinguistic factors according to following characteristics: national-cultural parameter; genre; conceptosphere; representativeness of metaphors; linguistic peculiarities; prosodic means; political intentionality of speech; personality of the author of speech.

Keywords: discourse, political discourse, English political discourse, approaches and methods of research, linguistic and extralinguistic factors.

Постановка проблеми. Питання вивчення дискурсу як невід'ємної частини міжкультурного, економічного, правового, політичного життя суспільства і суспільних відносин набуває все більшої актуальності у зв'язку з процесами глобалізації та розвитку людської діяльності, змінами в уявленні соціуму щодо пріоритетів та світогляду в самих різних проявах.

Стрімкий розвиток Інтернету та інформаційних технологій безпосередньо впливає на залученість суспільства до політичних процесів на національному та міжнародному рівнях. Політичний дискурс поступово інтегрується в інформаційний простір людини.

Існують різні наукові підходи і методи досліджень політичного дискурсу як комунікативної практики для здійснення продуктивного діалогу суспільства і політичних інституцій.

Оскільки англійська мова домінує серед мов, які збагачують міжнародну загальноживану політичну лексику, існує потреба, по-перше, у розгляді інтерпретації термінів «дискурс» і «політичний дискурс» у сучасних антропологічних наукових дослідженнях, по-друге, в аналізі підходів до вивчення англомовного політичного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У другій половині ХХ ст. антропоцентрична парадигма, не відмінюючи існування порівняльно-історичної, системно-структурної та комунікативно-функціональної лінгвістичних парадигм, набирає суттєвої ваги та відображає зміну пріоритетів у вивченні мови. Так, у дослідженні мовних явищ на перший план висувуються людина, її мислення, духовна та практична діяльність. Розкриття людського чинника в мові – людину, як творця мови і вплив мови на людину, її свідомість та культуру у своїх працях висвітлювали Ф. Боас, Е. Сепір, Б. Уорфа, Ш. Баллі, Г. Гійом, О. Єсперсен, Н. Арутюнова, Г. Бенькевич, П. Костомаров, А. Вежбицька, О. Лащук, Ю. Степанов, О. Падучева.

Перехід до антропоцентричної парадигми, надав дослідженню дискурсу нових ракурсів – він опинився в центрі уваги вчених різних напрямів антропології, культурології, естетики, семіотики, герменевтики, психології, філософії, соціології тощо. Але, зважаючи на те, що кожна галузь напрацьовує свої методи аналізу і термінологічний апарат, все ще не існує уніфікованого підходу до вичерпного трактування поняття «дискурс». Багатогранність поняття зазначив У. Чейф, наголошуючи на обмеженості «будь-яких спроб відобразити його (дискурс) моделювання, звівши дискурс до одного або двох вимірів» [1]. Особливий інтерес науковців викликає створення єдиної системи критеріїв класифікації різновидів дискурсу та дослідження особливостей його типів.

Мета статті – проаналізувати і узагальнити основні підходи до трактування терміну «дискурс», з урахуванням чого визначити місце політичного дискурсу; дослідити особливості вивчення англомовного політичного дискурсу та принципи добору матеріалу для подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Розвиток і становлення теорії дискурсу значною мірою залежали від наукових розвідок і традицій національних дискурсивних шкіл, які, наприклад, А. Я. Сарна пропонує диференціювати за «етнографічною ознакою» [2].

Структурно-семіологічна позиція французької школи дискурсу сформована такими вченими, як Р. Барт, Ц. Тодоров, А. Греймас, П. Серіо, М. Фуко, М. Пеше, Г. Парре, Е. Бюїссанс, Е. Бенвеніст, Ж. Курте. Дослідження дискурсу

відбувалося, в першу чергу, не за лінгвістичними, а історичними, філософськими, соціокультурними й політико-правовими факторами. Дискурс розглядався як індивідуальний мовний акт, об'єкт міжособистісної комунікації. Французький лінгвіст Е. Бенвеніст визначає дискурс як прагматично орієнтований текст, живу мову, яка включає комунікативні контексти: розмовляючого, слухаючого, інтенцію, місце, час мовлення [3]. Г. Парре описує дискурс як «складний і впорядкований процес або результат продукування мови» [4].

Під впливом ідей М. Фуко, який запропонував історико-формаційне поняття дискурсу, де лінгвістичний аналіз та лінгвістичні аспекти займають другорядне місце, наукова думка представників французької школи почала відображати різноманітність та комплексний характер дискурсивних формацій та розглядати дискурс як «функціонально організовану динамічну систему контекстуалізованих одиниць вживання мови, як інтенціонально обумовлену гетерогенну єдність, що реалізується або у вигляді усного мовлення як результат процесу взаємодії комунікантів в деякому соціально-культурного контексті, або у вигляді письмового тексту в різних його аспектах» [5].

Розвиток німецької школи дискурсивного аналізу пов'язаний з іменами У. Мааса, Ю. Лінка, Ю. Хабермаса, З. Егера, які, з огляду на концепції дискурсу М. Фуко, виділяють ідеологічний фактор серед інших екстралінгвістичних чинників, задіяних у формуванні дискурсу. У концептуальних положеннях теорії дискурсу У. Маас трактує дискурс як «кореляцію між певною мовною формацією та соціально і історично обумовленою суспільною практикою» [6], що підтверджується його дослідженнями мови, яка використовувалася фашистами в період панування ідеології націонал-соціалізму.

Англо-американська школа аналізу дискурсу (З. Харріс, Д. Шифрін) традиційно ототожнює дискурс з діалогічним мовленням, конкретними мовленнєвими актами у певному екстралінгвістичному контексті, тобто лінгвістика взаємодіє з психологією і соціологією і має за мету виявити комунікативні наміри адресата й адресанта повідомлення. Дискурс певних соціальних середовищ розглядається в наукових працях Н. Фейрклау, Г. Кресса, Р. Ходжа, Р. Фаулера.

Серед провідних науковців, які стояли у витоків дискурсивного аналізу текстів голландської когнітивно-прагматичної школи, Т. Ван Дейк, який розуміє дискурс як «складну єдність мовної форми, значення і дії» [7]. Таке розуміння враховує особистісні соціальні характеристики комунікантів, а також соціальні аспекти, які впливають на комунікативну ситуацію у певному часовому, просторовому та інших контекстах.

Всі згадані школи дискурсивного аналізу формували своє бачення дискурсу у взаємодії одна з одною.

Аналіз наукової літератури показав, що вивчення дискурсу здебільшого здійснюється за лінгвістичним підходом, який фокусується на описі «мови як процесу відтворення соціально, культурно і лінгвістично значущих типових

ментальних моделей, які відображають універсальне і спеціальне»; когнітивним підходом, що сприяє вивченню «проблем концептуалізації, категоризації, розвитку і функціонування мовної свідомості»; лінгвокультурологічним підходом, що «дозволяє виявити, дослідити та описати ті складові, які й обумовлюють національну специфіку» дискурсу [8]; соціологічним підходом, який розглядає, дискурс як мовну дійсність, «яку покладено на соціальні координати» [9].

В Україні набуває розвитку інтегративний підхід, що простежується в роботах Ф. Бацевич, А. Белової, П. Зернецкого, О. Селіванової і об'єднує когнітивний та комунікативний підходи. Знаходимо підтвердження у визначенні К. Серажим, яка під дискурсом розуміє «складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конститууючими чи фоновими) чинниками, по-друге, має «видиму» — лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» — екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру і, по-третє, характеризується спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується його реципієнтом (слухачем, читачем тощо)» [10].

Вищезгадане визначення будемо використовувати у подальших наукових і методичних розвідках, оскільки, на наш погляд, такий підхід дає можливість виокремлювати різні види дискурсу, зокрема політичний, враховуючи як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні чинники.

Серед зарубіжних і вітчизняних науковців не існує узгодженості щодо характеристик і методологічних засад аналізу політичного дискурсу. Політичний дискурс став об'єктом різних наук, де акцентовано увагу на його особливостях і напрацьовано власні методи його дослідження. Так, наприклад, С. Кривенко говорить про актуальність вивчення політичного дискурсу в межах політичної науки, «що розширить розуміння політичного дискурсу та з його допомогою доповнить розуміння політичної реальності в сучасному світі» [11]. За В. З. Дем'янковим для опису політичного дискурсу застосовується понятійний апарат політологічної філології. При аналізі політичного дискурсу пропонується брати до уваги «філологічний аспект», «політичні та ідеологічні концепції», які мають вагу у світогляді інтерпретатора, «соціо-психологічний аспект» для виміру ефективності спілкування і досягнення поставлених цілей, а також «індивідуально-герменевтичний» аспект, що враховує особистий зміст мовлення автора у певних обставинах [12]. Увагу також приділено термінологічній наповненості політологічного дискурсу, його специфічній структурі, мовним засобам і письмовому та звуковому оформленню.

Погоджуємося з думкою О. Шейгал, яка надає широке розуміння поняття «політичний дискурс» і пропонує відносити до нього всі мовні висловлювання,

дійових осіб, об'єкти, обставини, час, контекст, пов'язані з політикою і вважає, що «...кожен має право визначати політичний дискурс на свій розсуд. Усі елементи політики так чи інакше опосередковані дискурсом, відбиваються в дискурсі, реабілітуються через дискурс. А тому будь-який матеріал у засобах масової інформації, в якому йдеться про політику і автором якого є політик, або якщо він адресований політику, слід вважати політичним дискурсом» [13].

Отже, одним із ефективних підходів до вивчення політичного дискурсу можна визначити той, що враховує лінгвістичні (особливості політичної термінології) та екстралінгвістичні чинники (світогляд комуніканта, його культурні, ідеологічні особливості та аудиторію, до якої звертається адресант).

Класифікацію політичного дискурсу досліджували О. Шейгал, О. Паршина, А. Родина з фокусом на його жанрову багатогранність і складність. Н. Кондратенко пропонує класифікацію мовленнєвих жанрів політичної комунікації з урахуванням форми, мети, чинника мовця, сфери функціонування. С. Серажим бачить можливим надавати характеристику політичному дискурсу за моделлю, яка враховує сферу використання, вид практичної діяльності, хронологічний період, тип стратегічної комунікативної мети, характер інформації. В. Карасік поділяє думку таких дослідників як, наприклад, Є. Будаєв, А. Чудінов, О. Шегайл, про те, що в основі політичного дискурсу — боротьба за владу, і пропонує вивчати його з урахуванням тематики, специфіки інституту, комунікативної тональності та соціально значущих дій, тобто перформативності.

Актуальність дослідження англomовного політичного дискурсу зумовлена, по-перше, специфікою об'єкта дослідження, оскільки наразі не виокреслено чітких меж цього феномена, по-друге, потребою розробки методичних матеріалів, з урахуванням нових викликів в освітньому процесі, для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх політологів, яка надаватиме їм можливість брати активну участь у міжнародному політичному житті.

Аналіз наукової літератури щодо підходів дослідження англomовного політичного дискурсу свідчить, що за останні 20 років розробка якісних комп'ютерних програм, які дозволяють системно обробляти великі обсяги текстових даних, розвиток критичного дискурс аналізу у підгалузях політології та міжнародних відносин значною мірою сприяли становленню методології вивчення англomовного політологічного дискурсу.

У своїх дослідженнях щодо типів дискурсу, Е. Півоні зазначає, що «політичний дискурс загалом обмежується дискурсами (інституціональних) політичних еліт, а саме усними монологічними виступами». Науковець також підкреслює розбіжності щодо сфер політики, зокрема «схильність до питань, пов'язаних із зовнішньою оборонною політикою, правосуддям та внутрішніми справами» [14].

Огляд літератури свідчить, що здебільшого англomовний політичний дискурс досліджують з точки зору когнітивного підходу (Д. Лакофф, Д. Шапочкін, Д. Каліщук, О. Кузик), який «передбачає вивчення мовного оформлення висловлення у взаємозв'язку з іншими процесами когніції» [15].

Роботи Т. Фоміної, О. Телятнікової, О. Круглової сфокусовано на аналізі концептосфери мови політиків. Дж. Лакофф, П. Чілтон, А. Гоатлі, Д. Хардман, Є. В. Будаєв, А. П. Чудінов розглядають причини застосування різних концептів та метафоричні репрезентації.

Зростає кількість досліджень з позиції комунікативних стратегій (прогнозів адресанта щодо аудиторії) і тактик (способів мовленнєвого впливу та шляхів реалізації стратегій), які використовують політики для впливу на аудиторію (Л. Славова, Е. Бакумова, О. Дмитрук).

Проблематика просодичної організації мовлення у англomовному політичному дискурсі також викликає науковий інтерес у лінгвістів, оскільки тісно корелює з іншими рівнями продукування дискурсу. Наукові розвідки Р. Потапової, О. Алексієвець присвячено просодичним засобам та їх ролі в актуалізації точки зору мовця і впливу на адресата.

Зазначимо, що при вивченні англomовного політичного дискурсу науковці здебільшого аналізують тексти, які використовуються в політичній комунікації (публічні промови авторитарних політичних особистостей, інтерв'ю політичних лідерів, офіційні заяви тощо) і є ілюстрацією того, як здійснюється політичний вплив відповідних соціальних інститутів завдяки відповідним мовленнєвим чинникам.

Висновки. Огляд наукового фонду з питань визначення поняття «дискурс» дозволив проаналізувати і узагальнити існуючі підходи до трактування терміну «дискурс», з урахуванням чого визначено місце саме політичного дискурсу. Окреслено специфічні підходи до вивчення англomовного політичного дискурсу з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників за наступними характеристиками: національно-культурний параметр (мова матеріалу дослідження); жанрова спрямованість (публічні промови, дебати, інтерв'ю з політиками); концептосфера; репрезентативність метафор; лінгвальні особливості (синтаксичні, граматичні, лексичні); просодичні засоби; політична спрямованість виступу; особистісний аспект автора промови (впливовість на світову спільноту, авторитетність у політичному середовищі, посада).

При визначенні принципів добору відповідного матеріалу для подальших наукових розвідок вважаємо за необхідне врахувати також ступінь популярності виступу серед найвидатніших ораторських промов; ступінь загостреності соціального контексту; тематико-ідеологічні тенденції; гендерний аспект; темпоральні рамки.

Вивчення великої кількості вже сформульованих трактувань і напрацьованих підходів та їх комплексне використання дозволяє обрати оптимальну методологію для аналізу англomовного політичного дискурсу.

Література:

1. Chafe W. Beyond Beads on String and Branches in a Tree. Conceptual Structure, Discourse and Language. Stanford, 1996. p.49.
2. Сарна А. Я. Дискурс-анализ. Гуманитарный портал: Концепты. Центр гуманитарных технологий. 2021. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7232>

3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. С. 144-145.
4. Parret H. *Prolégomènes à la théorie de l'énonciation: De Husserl à la pragmatique*. Berne, Francfort. New York, Paris, 1987. 205p.
5. Рыжова Л. П. Французская прагматика. М., 2007. 236 с.
6. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа. *Филологические науки*. М., 2003. №3. С. 69.
7. Dijk T.A. On the Analysis of Parliamentary Debates on Immigration. URL: <http://www.let.uva.nl/~teun/categor2.html>
8. Мойсеєнко С. М. Основні підходи та методи дослідження дискурсу. *Передовий науково-практичний досвід 2009* : зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Миколаїв, 2009. С.2 URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_osnovni.pdf
9. Почепцов Г. Г. (мол.) Теорія комунікації. 2-ге вид., доп. К.: ВЦ "Київський університет", 1999. 308с.
10. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність : монографія / за ред. В. Різуна. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2002. 392 с.
11. Кривенко С.-В. О. Семантична парадоксальність політичного дискурсу (теоретико-методологічний аналіз) : дис. на здобут. наук. ступ. канд. політ. наук. Львів, 2016. 216 с.
12. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. Политический дискурс: история и современные исследования – Сборник научных трудов. М., 2002. 184 с.
13. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М., 2004. 61 с.
14. Piwoni E. Mass-media discourse on emotion, and the feeling rules it conveys. *The Case of Sarrazin debate. Current Sociology*, vol. 68, 3, 2018. pp. 390-407.
15. Кузик О. Когнітивні та комунікативні особливості мовленнєвої агресії в політичному дискурсі (на матер. електр. видань США та Великої Британії) : автореф. дис. на здобут. наук. ступ. канд. філ. наук. Львів, 2019. 296 с.

References:

1. Chafe W. *Beyond Beads on String and Branches in a Tree. Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford, 1996. p.49
2. Sarna, A. Ja. (2021). Diskurs-analiz. Gumanitarnyj portal: Koncepty. Centr gumanitarnyh tehnologij [Discourse analysis. Humanitarian Portal: Concepts. Center for Humanitarian Technologies]. *gtmarket.ru* Retrived from: <https://gtmarket.ru/concepts/7232>
3. Benvenist, Je. (1974). *Obshhaja lingvistika [General linguistics]*. M. [in Russian].
4. Parret H. *Prolégomènes à la théorie de l'énonciation: De Nusserl à la pragmatique*. Berne, Francfort. New York, Paris, 1987. 205p.
5. Ryzhova, L. P. (2007). *Francuzskaja pragmatika [French pragmatics]*. M. [in Russian].
6. Chernjavskaja, V.E. (2003). Ot analiza teksta k analizu diskursa: nemeckaja shkola diskursivnogo analiza [From text analysis to discourse analysis: The German school of discursive analysis]. *Filologicheskie nauki - Philological Sciences*, 3, 69 [in Russian].
7. Dijk T.A. On the Analysis of Parliamentary Debates on Immigration. URL: <http://www.let.uva.nl/~teun/categor2.html>
8. Mojseenko, S. M. (2009). Osnovni pidhodi ta metodi doslidzhennja diskursu [The main approaches to follow the discourse]. *Proceedings from: Vseukr. Naukovo-praktychna konferentsiia «Peredovij naukovo-praktichnij dosvid» – The All-Ukr. sci.-pract. conf «Advanced scientific and practical report 2009»*. Mikolaïv. Retrived from: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_osnovni.pdf [in Ukrainian].
9. Pochepcov, G. G. (1999). *Teorija komunikacii [Theory of communication]*. (vol. 1-2). K.: VC "Kiïvs'kij universitet" [in Ukrainian].
10. Serazhim, K. (2002). *Diskurs jak sociolingval'ne javishhe: metodologija, arhitektonika, variativnist' [Discourse as a sociolinguual phenomenon: methodology, architectonics, variability]*. Kiïv. nac. un-t im. Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

11. Krivenko, S.-V. O. (2016). Semantichna paradoksal'nist' politichnogo diskursu (teoretiko-metodologichnij analiz) [Semantic paradoxicality of political discourse (theoretical and methodological analysis)]. *Candidate's thesis*. L'viv [in Ukrainian].
12. Dem'jankov, V. Z. (2002). *Politicheskij diskurs kak predmet politologicheskoy filologii. Politicheskij diskurs: istorija i sovremennye issledovanija* [Political discourse as a subject of political science philology. Political discourse: history and modern research]. M. [in Russian].
13. Shejgal, E. I. (2004). *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of political discourse]. M. [in Russian].
14. Piwoni E. Mass-media discourse on emotion, and the feeling rules it conveys. The Case of Sarrazin debate. *Current Sociology*, vol. 68, 3, 2018. pp. 390-407.
15. Kuzik, O. (2019). Kognitivni ta komunikativni osoblivosti movlennevoї agresii v politichnomu diskursi (na mater. elektr. vidan' SShA ta Velikoї Britanii) [Cognitive and communicative features of verbal aggression in political discourse (based on the electronic media of the United States and Great Britain)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. L'viv [in Ukrainian].

СЕРІЯ «Психологія»

УДК 159.9.072.423

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-788-799](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-788-799)

Абрамян Володимир Цолакович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кримінального права, процесу та криміналістики Київський інститут інтелектуальної власності і права, Національний університет «Одеська юридична академія», Харківське шосе, 210, м. Київ, 02121

Вітомський Юрій Леонідович кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри кримінального права, процесу та криміналістики Київський інститут інтелектуальної власності і права, Національний університет «Одеська юридична академія», Харківське шосе, 210, м. Київ, 02121, <https://orcid.org/0000-0003-1243-823X>

Бондаренко Степан Юрійович старший методист кафедри кримінального права, процесу та криміналістики Київський інститут інтелектуальної власності і права, студент III курсу, сертифікований партнер проекту «Всеосвіта», Національний університет «Одеська юридична академія», Харківське шосе, 210, м. Київ, 02121, <https://orcid.org/0000-0001-8328-5117>.

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ОБРАЗУ СВІТУ У ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ З УРАХУВАННЯМ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇХ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У даній статті розглядаються особливості організації діагностики своєрідних властивостей етнопсихологічних особливостей девіантних підлітків, з метою ефективної їх інтеграції у навчальне середовище.

Сучасний життєвий простір ставить перед підлітком великі вимоги, в основу яких покладено опанування великим обсягом знань про навколишню дійсність. Саме здатність підлітка реалістично сприймати навколишній світ та себе в ньому забезпечує її кращу адаптацію до навколишньої дійсності та життєву компетентність. Варто зазначити, що питання формування образу світу у підлітків-девіантів на даний момент лишається важливим і актуальним, оскільки, таких досліджень нами не виявлено, а переважна більшість проаналізованих наукових ідей щодо проблеми образу світу стосувалося загальної психології (О.М.Леонт'єв, С.Д.Смірнов, В.В.Петухов, О. Ю. Артемева) або розглядалося в межах інших психологічних проблем:

мовна картина світу дитини (Т.М.Котик, Г.В. Колшанський), онтогенез особистості дитини (О.Л. Кононко), психологічні основи становлення образу світу школярів (І.М. Бушай).

Зазначимо, щорічне поширення глобалізаційно-інтеграційних процесів у сучасному світі призводить до стрімкого збільшення числа людей, які певний час мають вирішувати свої життєві задачі у тісному взаємостосунку з представниками інших культур, що є суттєво відмінними від їх рідної культури.

Психологічний моніторинг процесів міжкультурної адаптації підлітків-девіантів є основою розуміння можливих моделей їх реагування у широкому спектрі ситуацій взаємодії у країні, надає вихідні дані для прогнозування можливих девіацій поведінки та особистісних розладів, сприяє попередженню та послабленню проявів «культурного шоку» й корекції його соціально-психологічних та психофізіологічних наслідків.

Надважливою психологічною категорією для з'ясування сутності змін, що відбуваються у психіці підлітка-девіанта, є категорія «картина світу». Картина світу – це цілісна багаторівнева система уявлень, розумінь людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність. Це утворення, яке містить у собі когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти, що репрезентують систему взаємовідносин людини зі світом і самою собою та імплементується у життєдіяльності.

Психологічна діагностика картини світу у системі чекінгу (від англ. – *checking*) міжкультурної адаптації підлітка-девіанта є основою прогнозування, попередження та психокорекції можливих девіацій поведінки та особистісних розладів, спричиняє послаблення проявів «культурного шоку та подолання його соціально-психологічних та психофізіологічних наслідків.

Ключові слова: образ світу, девіація, підлітки, особистість, етнопсихологія, проєктивні методики, почуття, мотивація, рефлексія.

Abramyan Volodymyr Tsolakovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Criminal Law, Procedure and Criminology Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy", Kharkivske Shosse, 210, Kyiv, 02121

Vitomsky Yuriy Leonidovych Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Criminal Law, Procedure and Criminology, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law, National University "Odessa Law Academy", Kharkivske Shosse, 210, Kyiv, 02121, <https://orcid.org/0000-0003-1243-823X>

Bondarenko Stepan Yuriyovych Senior Methodist of the Department of Criminal Law, Procedure and Criminology Kyiv Institute of Intellectual Property and Law, third year student, certified partner of the project "Education", National University "Odessa Law Academy", Kyiv, Kharkivske Shosse, 210, 02121, <https://orcid.org/0000-0001-8328-5117>.

THE PROBLEM OF DIAGNOSIS OF WORLD IMAGE IN DEVIANT ADOLESCENTS, TAKING INTO ACCOUNT ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF THEIR PERSONALITY IN PSYCHOLOGIST

Abstract. This article considers the features of the organization of diagnostics of the peculiar properties of ethnopsychological features of deviant adolescents, in order to effectively integrate them into the learning environment.

Modern living space places great demands on the adolescent, which is based on mastering a large amount of knowledge about the surrounding reality. It is the adolescent's ability to realistically perceive the world around him and himself in it that ensures his better adaptation to the surrounding reality and life competence. It should be noted that the question of forming the image of the world in deviant adolescents at the moment remains important and relevant, because we have not found such studies, and the vast majority of analyzed scientific ideas on the problem of world image concerned general psychology (OM Leontiev, S. D. Smirnov, VV Petukhov, O. Yu. Artemeva) or considered within other psychological problems: the linguistic picture of the child's world (TM Kotyk, GV Kolshansky), the ontogenesis of the child's personality (OL Kononko), psychological foundations of the formation of the image of the world of schoolchildren (IM Bushai).

It should be noted that the annual spread of globalization and integration processes in the modern world leads to a rapid increase in the number of people who have to solve their life problems for some time in close cooperation with other cultures that are significantly different from their native culture.

Psychological monitoring of intercultural adaptation processes of deviant adolescents is the basis for understanding possible models of their response in a wide range of interaction situations in the country, provides baseline data for predicting possible behavioral deviations and personality disorders, helps prevent and mitigate "social shock" and psychophysiological consequences.

The most important psychological category for understanding the essence of the changes taking place in the psyche of a deviant adolescent is the category of "picture of the world". The picture of the world is a holistic multilevel system of ideas, understandings of the person about the world, other people, about itself and the activity. This education, which contains cognitive, emotional and motivational components that represent the system of human relationships with the world and himself and is implemented in life.

Psychological diagnosis of the picture of the world in the system of checking (from English - cheking) intercultural adaptation of adolescents-deviant is the basis for predicting, preventing and psychocorrection of possible deviations of behavior and personality disorders, weakens the manifestations of "culture shock" and

Keywords: world image, deviation, adolescents, personality, ethnopsychology, projective methods, feelings, motivation, reflection.

Постановка проблеми. Аналіз вивчених робіт дає можливість припускати, що особливості образу світу у девіантних підлітків, а також спосіб його діагностики недостатньо вивчені. З даної проблематики було проведено дослідження С. Богданової спрямоване на вивчення категоріальних структур свідомості засуджених підлітків за допомогою вивчення системи особистісних конструктів [6]. На наш погляд, досить часто зустрічається низький освітній рівень підлітків, які утримуються в установах кримінально-виконавчої системи, ускладнює вивчення образу світу таким способом, через те що список (набір) особистісних конструктів, як правило, становить сам психолог і їх значення може бути не завжди зрозуміло випробуваним.

Аналіз: Широке теоретико-практичне вивчення різних аспектів проблеми образу світу в психології починається в середині ХХ століття. До цього питання звертаються практично всі провідні вчені-психологи (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Смирнов, В.Петухов, Ф.Василіук, В. Петренко, Г. Берулава, Є. Артем'єва та ін.). Варто зробити деякий акцент на тому, що проблема девіантної поведінки знаходиться в локусі уваги з початку виникнення соціології. Французький соціолог Е. Дюркгейм, який написав відому роботу - «Самогубство» (1897), вважається одним з корифеїв сучасної девіантології.

Метою статті є висвітлення проблематики під час ведення процесу діагностування на характеристику особистості, наявності та розкриття образу світу у підлітків-девіантів як базису для їх подальшої взаємодії із соціумом, інтеграції у навчальне середовище на рівні з іншими здобувачами освіти, а також надання пропозиції щодо використання деяких існуючих методів діагностики.

Також аналізується підхід до формування сучасного кадрового складу міністерства освіти і науки України та департаментів, а також шкіл та ЗВО для успішного і прагматичного ведення навчально-виховного процесу, з метою вироблення успішних та практичних кейсів для їх функціонування.

Отже, метою нашої статті є здійснити теоретичний аналіз актуальних проблем дослідження психологічного образу світу дитини: 1) визначеність поняття «образ світу» та його взаємозв'язок з іншими, семантично близькими, поняттями; 2) структура психологічного образу світу; 3) особливості формування психологічного образу світу в онтогенезі; 4) розробленість проблеми психологічного образу світу девіантних підлітків.

Виклад основного матеріалу. Образ світу являє собою особистісно обумовлене, інтегративне відношення суб'єкта до навколишнього світу. Цей образ активний і вибірковий, тобто динамічний, служить базисом життєдіяльності людини. Як відомо, що актуальному чуттєвому переживанню (образу) передують його предметне значення і емоційно-особистісний смисл, які виконують регулятивну функцію, забезпечуючи формування та становлення способу життя людини за критеріями відповідності актуальної дійсності. Ці процеси визначення позачутливих, психологічних якостей сприяють

конструюванню образу світу і його активної, напруженої частини – наявності психологічної ситуації.

Як відомо, важливим етапом психологічного становлення особистості є підлітковий період. У цьому віці остаточно формується інтелектуально-пізнавальна і мотиваційна сфери, що робить можливим осмислене конструювання свого власного світогляду, індивідуальної системи цінностей, проявляється здатність підлітка до рефлексії, що в подальшому впливає на весь процес життєтворчості особистості.

Говорячи про етнопсихологічні особливості особистості, то вони знаходять вираз у специфіці сприйняття, мислення, мотивації поведінки і діяльності, своєрідності емоційної і вольової активності, міжособистісної і міжгрупової взаємодії підлітків із девіацією, а також впливають на конкретні сторони їх життєдіяльності, а в першу чергу на успішність навчальної та нормативність службової діяльності працівників та вчителів в цілому. У працях Г. Лебона етнопсихологічні особливості представлені, як поєднання «моральних та інтелектуальних особливостей, сукупність яких висловлює душу народу, представляє синтез всього його минулого, спадок всіх його предків і спонукальні причини його поведінки» [10]. З цього випливає, що особистість підлітка-девіанта і його особливості необхідно розглядати через призму історії етносу, представником якого він є.

Як було сказано вище, етнопсихологічні особливості істотно впливають на те, як люди сприймають навколишній світ, а значить, і реагують на нього; відповідно носії різного роду культур реагуватимуть на одні й ті ж проблеми зовсім по-різному. Стійкі тенденції соціально-історичного розвитку нації, характерна спрямованість цього процесу, обумовлена особливостями умов життєдіяльності нації, з необхідністю забезпечили домінування в її конкретній етнопсихологічній структурі особистості характерних саме для цього етносу частин (елементів або груп елементів). Закріплені в соціальній історії та національній психології, вони створюють психологічну основу для етнічних та етнопсихологічних особливостей структури особистості; особливостей національного типу особистості, національного характеру самосвідомості, специфіки національної культури, що важливо при навчанні у вищих навчальних закладах освіти України і подальшому формуванні професійно-важливих якостей співробітників органів внутрішніх справ, вчителів, які забезпечують сучасний підхід в сфері надання освітніх послуг підліткам-девіантам.

З психологічної точки зору чи співробітник Національної поліції, чи педагог, який співпрацює із такими дітьми являє собою багатофакторну структуру якостей і властивостей, які характеризують його як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності та індивідуальність. Від ступеня прояву сукупності всіх властивостей на цих рівнях, заходів узгодженості між ними, залежить успішність діяльності фахівця як правоохоронної системи, так і освітян, рівень їх майстерності, в кінцевому рахунку – їх ефективність. Тому

дуже актуальним стає питання психологічного забезпечення працівників органів внутрішніх справ, які співпрацюють з девіантними підлітками.

Під психологічним забезпеченням ми розуміємо систему організаційних і практичних заходів, спрямованих на підвищення ефективності діяльності органів внутрішніх справ України, вдосконалення роботи з підлітками з порушенням поведінки, на основі застосування психологічних технологій, мобілізації психологічного потенціалу особистості співробітника і службових (навчальних) колективів.

Підставою для підбору психодіагностичних методик в нашому дослідженні послугувало охоплення різних методичних прийомів і об'єктів дослідження всередині широкої області діагностики особистості. Кожна методика є характерним представником в своїй підгрупі, їх сукупність досить повно відображає завдання з виявлення, вивчення і обліку етнопсихологічних особливостей особистості підлітків-девіантів освітніх установ МВС України та на етапах професійно-психологічного відбору кандидатів на навчання таких осіб, використання результатів діагностики в психологічному супроводі навчально-виховного процесу.

Ми погоджуємось з Г. Бєрулава, який акцентує увагу на тому, що найважливіше завдання методології психології – виявлення суб'єктивного світу особистості [4]. «Практичний психолог намагається виявити його на основі інструментарію, що має під собою часто досить суперечливу теоретичну основу. У свою чергу дослідження проблеми образу світу неможливо без звернення до проблеми свідомості» [7]. Також, важливим є зауваження автора про те, що «... тести апелюють до об'єктивних значень, зрівнював усіх у вигляді певної статистичної норми, але не до особистісних сенсів, які є індивідуальні» [5].

Науковий аналіз психодіагностичних методик дозволив нам зупинитися на Вісбаденському особистісному опитувальнику, як методі для діагностики людей різного походження (мається на увазі етнос), віку і статі [9]. Передбачається, що при цьому будуть відображені абсолютно різні установки, почуття і образ дій, описані в цих шкалах здатності або механізми реагування на конфлікти, тобто прийнятими або виявленими якостями, які ховаються за текстовими питаннями. Основна перевага цього методу в тому, що шкали означають поведінку, яка складається не тільки з сукупності окремих вчинків, але і підпорядкованих певним закономірностям, які керують ними.

З метою дослідження компонентів і структури особистості, для виявлення етнопсихологічних особливостей ми використали методики стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості (Міннесотський багатофакторний особистісний опитувальник (або MMPI)), що дозволив нам визначати не тільки особистісні властивості, а й тонкі індивідуально-особистісні відмінності в широкому розкиді «коридору норми» та виділенню різних типів особистості [12]. А також оцінити компетенції – стійкі професійно-значущі і ділові якості особистості. Саме ця методика, на наш погляд, є важливою в силу

своєї диференціальної-діагностичної цінності, тому що вона не тільки враховує окремі показники за шкалами, а й конфігурацію всього профілю особистості.

Також при діагностики особистості ми використовуємо малюнковий тест «Образ світу».

Розділивши, відповідно до інтерпретації тесту «Образ світу», малюнки на п'ять груп, ми виявили наступні особливості в їх виконанні:

а) планетарна картина світу. Зображення земної кулі не є однозначним. По-перше, при правильності в колірному рішенні малюнка спостерігається як «одухотворення» зображення (земну кулю – особа з великими очима і зубами; наїжачену, як їжак), так і метафоричність – земну кулю, розділену на «добро – зло», «рай – пекло ». По-друге, при правильності смислового зображення – використання в малюнку олівця одного кольору (синій, коричневий, чорний);

б) пейзажна. Більшість малюнків зображені одним кольором (коричневий, синій, чорний – по самозвіту випробовуваних, не характеризує бажане оточення і несе негативне смислове забарвлення) або 2 – 3 кольори, а також включають в себе абстрактні образи (як елемент «пейзажного» малюнка);

в) безпосереднє оточення. При використанні широкої колірної гами містять негативний сенс зображення (різні зображення установ закритого типу, сцени розпиття алкогольних напоїв чи актів насильства);

г) опосередкована або метафорична картина світу. Практично всі малюнки відображають асоціальні прагнення і переконання випробовуваних (наприклад: «герб» країни «Конопля», поліцейські погони - «в цьому світі одні тікають, інші наздоганяють» і т.д.). Також присутні малюнки одного кольору (чорний);

д) абстрактна, схематична картина світу. Випробовувані використовували будь-який один колір (червоний, чорний) або їх поєднання.

Таким чином, фактично рисунковий тест «Образ світу» є своєрідним критерієм поділу випробовуваних на якісь підгрупи для подальшого вивчення їх індивідуальних психологічних особливостей. По суті, самі результати тесту практично не аналізуються як представленість суб'єктивного образу світу випробовуваного за допомогою малюнка, а сприймаються як якась «фотографія» образу світу. Формалісти в поняттях бачать об'єкт, а змістовні аналітики шукають об'єкт в поняттях.

Характерним в роботі з підлітками є їхня здатність до більш яскравого поданням образів в плані колірної насиченості [3]. Це дає можливість використовувати колір як додатковий критерій діагностики. Заслуговує на особливу увагу вивчення за допомогою кольорової і змістовної інтерпретації малюнків такої складової образу світу, як валентність, що не зустрічається в згаданих нами проєктивних методиках по діагностиці образу (карти) світу. По суті, валентність виконує функцію «означування» тих чи інших об'єктів дійсності, визначає їхнє справжнє місце і роль в життєдіяльності особистості, їх життєвий сенс і характер відповідності людині. Що є в функціональному плані характеристикою образу світу, яка передує діяльності, виступаючи її активним початком, тобто ініціюючи і направляючи її? Важливим аспектом є вивчення

етапу особистісного розвитку, на якому формується прагнення до «означування» смислів і цінностей, визначення їх валентності.

Хотілося б звернути увагу на опис визначення валентності за допомогою тону, світлинки кольору. Так, світлові відтінки кольору в психологічному плані розглядається як «міра впливу» чорного на даний колір [13]. Тобто чим далі знаходиться колір від чорного, тим він світліше. Знаючи символічне значення чорного кольору, ми говоримо про зрушення емоційного значення в негативну сторону при змішуванні з ним інших кольорів. «Насиченість» або чистота кольору корелює з фактором «сила» семантичного диференціала, а отже зміна кольору по насиченості, якщо не змінювати знаку вираженої їх емоції, позначається на силі виробленого ним емоційного враження. Важливим, на наш погляд, є згадка про те, що ранговий ряд кольорів, складений на основі фактору «активність», висловлює послідовність кольорів в спектрі. Так, червоний як найактивніший – висловлює всі активні емоційні переживання без урахування валентності, наприклад «радість» або «гнів». Освітливши червоний колір до рожевого (як мало насиченого червоного), визначає його валентність такими емоційними значеннями, як активні, позитивні, поверхневі переживання типу легкої радості.

Наведений приклад визначення валентності кольору по світлості тону, на нашу думку, є значущою складовою визначення валентності зображення (малюнка) в цілому [2]. Можна запропонувати розглядати основні кольори: синій, зелений, червоний, жовтий, додатковий змішаний колір – фіолетовий (фактично, в стимульному матеріалі до тесту Люшера – малиновий) і похідні від них (тобто змішані або більш світлі тони) як кольору зі знаком «+», тобто виражають позитивну валентність. А додаткові ахроматичні: чорний, сірий і змішаний – коричневий як колір зі знаком «-», тобто виражають негативну валентність. Або використовувати в роботі тільки набори олівців із восьми кольорів, аналогічно кольорам тесту Люшера, що значно спростить колірну інтерпретацію тесту і дозволить уникнути різного роду неточностей.

Інформативною може бути «рівнопредставленість» кольорів [9]. Кольори використовуються відповідно до загальноприйнятих норм, і випробуваний не намагається «нав'язати» який-небудь колір в обсязі, більш ніж необхідному для зображення малюнка (немає синіх дерев, зелених річок і т.д.). В іншому випадку особливу увагу потрібно приділяти символам, предметам, образам, зображенням у невластивому їм колірному рішенні. Або на домінування в малюнку якого-небудь одного кольору (зустрічаються малюнки, виконані з використанням олівця одного кольору).

В даному тесті символізуюче (означуване) – образ світу задано спочатку. Отже, для виявлення додаткових критеріїв необхідно провести аналіз символізуючого (того, що означає). Так як зображуваний символ є засобом презентації досвіду особистісних переживань через ставлення людини до світу, необхідно визначити валентність одного символізуючого, щоб зрозуміти ставлення до іншого символізуючого.

Таким чином, відкритим залишається питання про мету застосування методики «Образ світу» при використанні існуючої інтерпретації результатів. При проведенні дослідження нами пропонується наступна інтерпретація отриманих даних: виходячи з перерахованих видів зображення «образу світу», можна відзначити, що вони мають різні підстави, якими стають знання про планетарну будову, або власні відчуття, що викликають ті чи інші образи, або бажана картина світу і.т.д. А також вказується на досить часте поєднання декількох видів малюнків в одному. Пропонуємо за основу інтерпретації тесту взяти психологічні типи особистості К. Юнга, використовувані в тестах: «Вільний малюнок», «Автопортрет», в той же час вказуємо, що мета використання тестів: виявлення індивідуально-типологічних особливостей людини. Таким чином, вся процедура дослідження спрямована на визначення індивідуально-типологічних рис випробовуваних, лише побіжно зачіпаючи вивчення образу світу.

Говорячи про методики, що використовуються під час професійно-психологічних тестувань, які виявляють і враховують етнопсихологічні особливості особистості, не можна не сказати і про індивідуально-психологічну консультування в рамках індивідуально-психологічного супроводу.

Під індивідуальним психологічним консультуванням прийнято розуміти надання професійної психологічної допомоги людині за допомогою взаємодії консультанта і клієнта, що сприяє вирішенню особистісних проблем і подолання життєвих криз [11]. На нашу думку, індивідуальне консультування підлітків-девіантів з етнопсихологічними особливостями доцільніше проводити, використовуючи методи позитивної психотерапії, яка вважає здатності клієнта – як вроджені («базові»), так і сформовані в процесі розвитку особистості («актуальні») однією з найважливіших даностей людської природи. Цінність і важливість, а також необхідність використання даного методу підтверджена на основі етнокультуральних досліджень більш ніж в 20 різних культурах світу [1].

Висновки. З огляду на психологічні особливості девіантних підлітків, ми прийшли до висновку про необхідність удосконалення психологічного інструментарію (опитувальників, анкет, проєктних тестів), що використовується в діагностиці даної категорії підлітків.

На наш погляд, більш інформативним для діагностики образу світу девіантних підлітків з урахуванням її етнопсихологічних особливостей, виступають проєкти і методи. Переваги проєктного методу (в нашому дослідженні малюнковий тест «Образ світу» полягають у тому, що в процесі дослідження випробуваний не може «прорахувати» правильний варіант малюнка. Крім досить «невизначеної» інструкції, немає ніяких «підказок» для вибору правильного зображення, фальсифікації результатів, тобто можливості вгадати соціально бажане або очікуване рішення. У той же час є ряд складнощів в інтерпретації: не можна виключати пряму проєкцію власних психічних станів або проблем, які відчуває в даний момент виконавець методики!

Особливості життя, соціального середовища і культури накладають відбиток на розуміння значення символу людиною. Якщо ми будемо користуватися атласами та каталогами, то нам доведеться враховувати похибку даних інтерпретацій і те, що ми втрачаємо можливість підведення до усвідомлення спроектованих ним образів. Малюючи (описуючи) одні й ті ж події, різні люди можуть ставитися до одного і того ж символу по-різному.

На наш погляд, необхідно розширити діагностичні можливості тесту за допомогою підвищення його валідності. Проаналізувати заходи, необхідні для усунення таких недоліків інтерпретації тесту, як втрата індивідуального підходу, можливість профанації. З цією метою ми вивчили ряд робіт, що описують аналіз і принцип використання проєктивних методик, а також роботи, спрямовані на вирішення питання про колірних інтерпретаціях в тестах.

В цілому, ми приходимо до висновку про необхідність поглибленого вивчення, проведення психолого-педагогічних експериментів з відпрацювання методик психодіагностичного вивчення особистості підлітків-девіантів, що обумовлює необхідність психологічного забезпечення співробітників органів внутрішніх справ, які співпрацюють з девіантними підлітками. Це дозволить підняти процес психологічного супроводу на етапі формування або корекції особистісного розвитку в підлітковому віці в специфічних умовах на більш високий рівень.

Література:

1. Butcher, J. N. Minnesota Multiphasic Personality Inventory // The Corsini Encyclopedia of Psychology : [англ.] / Eds.: I. B. Weiner, W. E. Craighead. — New Jersey : John Wiley & Sons, 2010. — Vol. 4.
2. Macionis, J.; Gerber, L. (2010). Sociology (вид. 7th Canadian). Toronto: Pearson.
3. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В., Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ): структура, основы интерпретации, некоторые области применения. 1-е издание. Издательство «Медицина», 1976—186 с.
4. Борулава Г.А. Методологические основы практической психологии: Учеб. Пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с.
5. Блейхер В. М., Крук И. В., Патопсихологическая диагностика.— К.: Здоров'я, 1986—280 с.
6. Богданова С.В. «Картина мира» несовершеннолетних (по результатам исследования категориальных структур сознания подростков, осужденных за преступления различной тяжести) // Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе. Материалы научно-практической конференции психологов уголовно-исполнительной системы — Москва: ФСИН России, 2006. — С. 136–141
7. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 384 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
8. Стуканов В. Г. Педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних. — Мн.: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2019.
9. Бондаренко С. Ю., Вітомський Ю. Л. ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ЯК ОНТОЛОГІЯ ПОХОДЖЕННЯ ДЕРЖАВИ, ЧИ СПРОБА ВГАМУВАТИ ЕКОНОМІЧНИЙ ДЕТЕРМІНІЗМ?// The X International Science Conference «Science foundations of modern science and practice. — 2021. — С. 200-210.

10. Бондаренко С. Ю. ПАРИТЕТ ДЕРЖАВНОГО І КОНСТИТУЦІЙНОГО ЛАДУ УКРАЇНИ В УМОВАХ ФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО КОНСТИТУЦІОНАЛІЗМУ //EDITORIAL BOARD. – 2021. – С. 147.
11. Вітомський, Ю., Бондаренко, С., Гученко, К., & Абрамян, В. (2021). СУЧАСНІ МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НУШ ЗДІБНОСТЕЙ ПЛАНУВАТИ ТА РЕАЛІЗОВУВАТИ ПЕРСОНАЛЬНИЙ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИЙ МАРШРУТ. *Перспективи та інновації науки*, (5 (5)).
12. Vitomski Y., Bondarenko S. Theoretical and practical foundations for innovative implementation of psychotherapeutic confrontational supervision: towards a concept of cognitive psychotherapy in higher education institutions //Public Administration and Law Review. – 2021. – №. 3. – С. 65-71.

References:

1. Butcher, J. N. Minnesota Multiphasic Personality Inventory // The Corsini Encyclopedia of Psychology : [англ.] / Eds.: I. B. Weiner, W. E. Craighead. — New Jersey : John Wiley & Sons, 2010. — Vol. 4.
2. Macionis, J.; Gerber, L. (2010). *Sociology* (вид. 7th Canadian). Toronto: Pearson.
3. Berezin, F. B., Miroshnikov, M. P., Rozhanec, R. V., (1976). *Metodika mnogostoronnego issledovaniya lichnosti (MMIL): struktura, osnovy interpretacii, nekotorye oblasti primeneniya [Methods of multilateral personality research (MMIL): structure, basics of interpretation, some areas of application]*. Izdatel'stvo «Medicina» [in Russian].
4. Berulava, G.A. (2004). *Metodologicheskie osnovy prakticheskoy psihologii [Methodological foundations of practical psychology]*. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK» [in Russian].
5. Blejher, V. M., Kruk, I. V. (1986). *Patopsihologicheskaja diagnostika [Pathopsychological diagnostics]*. K.: Zdorov'ja [in Russian].
6. Bogdanova, S.V. (20006). «Kartina mira» nesovershennoletnih (po rezul'tatam issledovaniya kategorial'nyh struktur soznaniya podrostkov, osuzhdennyh za prestupleniya razlichnoj tjazhesti) ["Picture of the world" of minors (according to the results of a study of categorical structures of consciousness of adolescents convicted of crimes of varying severity)]. *Proceedings from: Nauchno-prakticheskoy konferencii psihologov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy «Aktual'nye problemy psihologicheskogo obespecheniya v ugolovno-ispolnitel'noj sisteme» – The Scientific and Practical Conference of psychologists of the penitentiary system «Actual problems of psychological support in the penitentiary system»*. (pp. 136-141). Moskva: FSIN Rossii in Russian].
7. Burlachuk, L. F. (2009). *Psihodiagnostika [Psychodiagnostics]*. SPb.: Piter [in Russian].
8. Stukanov, V. G. (2019). *Pedagogicheskaja profilaktika deviantnogo povedeniya nesovershennoletnih [Pedagogical prevention of deviant behavior of minors.]*. Mn.: Akad. MVD Resp. Belarus' [in Russian].
9. Bondarenko, S. Ju., Vitoms'kij, Ju. L. (2021). PSIHOLOGICHNA TEORIJA JaK ONTOLOGIJA POHODZhENNJa DERZhAVI, ChI SPROBA VGAMUVATI EKONOMICHNIJ DETERMINIZM? [PSYCHOLOGICAL THEORY AS ONTOLOGY OF THE LIKE OF THE POWER, WHICH IS PROBABLY INTRODUCING ECONOMIC DETERMINISM?]. *Proceedings from: X Mizhnarodna naukova konferencii «Science foundations of modern science and practice» – The X International Science Conference «Science foundations of modern science and practice»*. (pp. 200-210). Moskva: FSIN Rossii in Russian].
10. Bondarenko, S. Ju. (2021). PARITET DERZhAVNOGO I KONSTITUCIYNOGO LADU UKRAINI V UMOVAH FORMACII SUCHASNOGO KONSITUCIONALIZMU [PARITY OF THE GREAT AND CONSTITUTIONAL FRAME OF UKRAINE IN THE MIND OF THE FORMATS OF THE SUCCESSFUL CONSITUTIONALISM]. *EDITORIAL BOARD* [in Ukraininan].

11. Vitoms'kij, Ju., Bondarenko, S., Guchenko, K., & Abramjan, V. (2021). SUCHASNI METODI PROFORIENTACIJOŇ ROBOTI JA K UMOVA FORMUVANNJA V UCHNIV NUSH ZDIBNOSTEJ PLANUVATI TA REALIZOVUVATI PERSONAL'NIJ OSVITN'O-PROFESIJNIJ MARSHRUT [MODERN METHODS OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK AS A CONDITION FOR FORMING ABILITIES OF NUSH ABILITIES TO PLAN AND IMPLEMENT PERSONAL EDUCATIONAL EDUCATION]. *Perspektivi ta innovacii nauki - Perspectives and innovations of science*, (5 (5)) [in Ukrainian].

12. Vitomski Y., Bondarenko S. Theoretical and practical foundations for innovative implementation of psychotherapeutic confrontational supervision: towards a concept of cognitive psychotherapy in higher education institutions //Public Administration and Law Review. – 2021. – №. 3. – С. 65-71.

УДК 159.97

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-800-810](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-800-810)

Бочелюк Віталій Йосипович доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Тургенєва, 39, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (066) 292-43-47, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Панов Микита Сергійович доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (050) 936-10-29, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Анісімова Людмила Василівна старший викладач кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, тел.: (095) 340-31-23, <https://orcid.org/0000-0001-5991-1608>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розкриваються окремі аспекти інклюзивного навчання осіб із аутичним спектром порушень. Підкреслено, що входження дитини у навчальне середовище є сильним аверсивним стимулом, необхідним є забезпечення поступової інтеграції школяра в групу дітей та врахування індивідуальних властивостей дитини. Описано головні труднощі включення дітей з аутизмом у клас масової школи. Зауважено, що діапазон поведінкових та інших порушень у дітей з розладами аутичного спектру досить широкий, що є важливим напрямом при професійному втручанні з боку педагога-психолога. Психолого-педагогічний супровід розглядається як складний процес взаємодії супроводжуючого та супроводжуваного, результатом якого є прогрес у розвитку дитини. Виокремлено та розкрито сутність принципів, які є головними в системі інклюзивної освіти та врахування яких є необхідною умовою для побудови ефективного комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру. Наведено головні особливості діяльнісного підходу, покладеного в основу психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру в інклюзивних освітніх установах. Зауважено, що розвиток дітей з аутизмом у інклюзивному освітньому середовищі, в значній

мірі, залежить від характеру організації доступної для них мовленнєвої, пізнавальної, предметно-практичної та навчальної діяльності. Підкреслено необхідність забезпечення повноцінних умов для особистісного та загальнокультурного розвитку на основі формування базових освітніх дій, що забезпечують як успішне засвоєння академічних результатів, так і життєвих компетенцій, що є основою соціальної успішності. Резюмовано, що принципи, яких слід дотримуватись при організації психолого-педагогічного супроводу є невід'ємною складовою комплексного діяльнісного підходу. Підкреслено, що поряд з іншими, значущою умовою успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання є тісна співпраця з батьками дитини та іншими значимими дорослими. Наведено різні підходи до налагодження комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, аутизм, інклюзивне навчання, розвиток, діти з обмеженими можливостями.

Bocheliuk Vitalii Yosypovych, Full Doctor in Psychology, Professor, Honored Education Worker of Ukraine, Professor of the Department of Social Work and Psychology, «Zaporizhzhia Polytechnic» National University, Turhenyeva St., 39, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (066) 292-43-47, <https://orcid.org/0000-0001-8727-3818>

Panov Mykyta Serhiyovych, Full Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Department of Special Education and Psychology, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (050) 936-10-29, <https://orcid.org/0000-0002-5085-8895>

Anisimova Lyudmyla Vasylivna, senior lecturer of the Department of Special Education and Psychology, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhya, 69017, tel.: (095) 340-31-23, <https://orcid.org/0000-0001-5991-1608>

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM IN CONDITIONS OF INCLUSIVE LEARNING

Abstract. The article reveals some aspects of inclusive education for people with autism spectrum disorders. It is emphasized that the child's entry into the learning environment is a strong aversive stimulus, it is necessary to ensure the gradual integration of students into groups of children and take into account the individual characteristics of the child. It is noted that the range of behavioral and other disorders

in children with autism spectrum disorders is quite wide, which is an important area of professional intervention by a teacher-psychologist. Psychological and pedagogical support is considered as a complex process of interaction between the accompanying person and the accompanied person, the result of which is progress in the child's development. The essence of the principles that are the main in the system of inclusive education and taking into account which is a necessary condition for building an effective comprehensive psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders is highlighted and revealed. The main features of the activity approach, which is the basis of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in inclusive educational institutions, are presented. It is noted that the development of children with autism in an inclusive educational environment, largely depends on the nature of the organization of accessible to them speech, cognitive, subject-practical and educational activities. The need to provide full conditions for personal and cultural development based on the formation of basic educational activities that ensure both the successful assimilation of academic results and life skills, which is the basis of social success. It is summarized that the principles to be followed in the organization of psychological and pedagogical support are an integral part of an integrated approach. It is emphasized that, along with others, a significant condition for successful psychological and pedagogical support of a child with autism spectrum disorders in the context of inclusive education is close cooperation with the child's parents and other important adults. Different approaches to the establishment of comprehensive psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in an inclusive education are presented.

Keywords: psychological and pedagogical support, autism, inclusive education, development, children with disabilities.

Постановка проблеми. Зважаючи на значущі зміни в навчальних закладах України, які є продиктованими реформуванням системи освіти, актуалізується проблема навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітніх шкіл. Так, одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Враховуючи той факт, що входження дитини у навчальне середовище є сильним аверсивним стимулом, необхідним є забезпечення поступової інтеграції школяра в групу дітей та врахування індивідуальних властивостей дитини для нівелювання стресогенності нової для дитини соціальної ситуації розвитку.

Не зважаючи на розгалуженість напрямів роботи та підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, недостатня розробка методологічних основ психолого-педагогічного супроводу у шкільній системі значно впливає на якість навчання. До особливого класу дітей, включення яких у навчальний процес в умовах інклюзії викликає безліч питань та труднощів, слід віднести дітей з розладами аутичного спектру. Значущі проблемами налагодження комунікації та урегулювання поведінки в умовах інклюзії, недостатнє розуміння

фахівцями специфіки освоєння такими дітьми навчального матеріалу, складнощі у виборі адекватного здібностям аутичної дитини варіанта «освітнього маршруту» – це не повний перелік тих причин, що висувують на перший план необхідність окреслення теоретичних засад комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, актуальність проблеми визначається суперечністю між необхідністю психолого-педагогічного супроводу у школі та відсутністю належних науково-обґрунтованих рекомендацій у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізування наукової літератури з теми, надало змогу виявити наявність поодиноких публікацій, присвячених розкриттю певних аспектів психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, у працях сучасних українських науковців представлено: опис особливостей комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру (О. Гаяш та М. Кляп); передумови та динаміку змін інклюзивної освіти, а також особливості діагностики, розвивальної та навчальної роботи з дітьми, які мають розлади спектру аутизму (Т. Шкварська); технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі (Т. Скрипник); освітньо-психологічну інтеграцію (інклюзію) дітей із аутизмом (Д. Шульженко).

Також, проблематика статті висвітлюється у наукових працях таких зарубіжних науковців: Л. Беткера, Н. Гаджиєвої, Т. Дмитрієвої, Д. Маллаєва, Н. Мезенцевої, І. Мікулан, М. Панасенкової, Н. Семаго, О. Скорик, Є. Соломахіної та інших.

Мета статті – здійснити аналізування теоретичних засад комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні однією із пріоритетних задач у сфері інклюзивної освіти є навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я загалом та дітей з розладами аутичного спектру, зокрема, що актуалізує перед школою низку завдань, таких як: планування навчального процесу; створення інтегрованого навчання у кожному класі; створення та підтримку умов для прогресивної освіти; впровадження та підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі тощо.

Зупинимося на розгляді сутності концепту «супровід», який буквально розкривається як «йти разом з кимось як супутник» [1]. У сучасній психологічній науковій думці склалося кілька підходів до визначення «супроводу». У науковому тлумаченні поняття «супровід» вживається у кількох контекстах: розрізняють процес супроводу, метод супроводу та служба супроводу [2; 4; 6; 8].

Зокрема, Д. Шульженко [9] процес супроводу розуміє як підтримку функціонування дитини в умовах, оптимальних для успішного розкриття нею

особистісного потенціалу. На думку автора, «супровід» дітей з обмеженими можливостями здоров'я найтіснішим чином має поєднуватися як з охороною здоров'я, так і з динамічною оцінкою адаптованості дитини в освітньому середовищі та підтримкою оптимальної її адаптації у цьому середовищі. Отже, як слідує із визначення, супровід є необхідністю строгого, індивідуально визначеного дозування освітніх навантажень на дитину з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому, освітні задачі, з однієї сторони, повинні бути оптимальними та достатніми для повноцінного розвитку дитини, з іншого – не виходити за межі індивідуально допустимих для цієї дитини навантажень, щоб не спровокувати зрив адаптації.

Цілі та завдання процесу супроводу дітей з розладами аутичного спектру як суб'єкта навчальної діяльності – це безперервна підтримка силами всіх фахівців рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини та динамічними показниками освітніх можливостей з боку суб'єктів освітнього процесу. З цього випливає, що, з одного боку, освітні впливи повинні бути індивідуально оптимальними, а з іншого – індивідуально допустимими, тобто не перевищувати меж індивідуальних адаптаційних можливостей та властивих дитині здібностей.

Так, одним із дієвих засобів підтримання рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини та динамічними показниками освітніх можливостей є побудова індивідуального освітнього маршруту для дитини з розладами аутичного спектру, інтегрованого у загальноосвітнє середовище при підборі програмного змісту та спеціальних педагогічних технологій [3; 7; 8].

Зазначимо, що окреслення чітких меж комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру ускладнюється, перш за все, наявністю досить широкого спектру поведінкових порушень зазначеної категорії дітей. Так, поведінкові порушення можуть виявлятися, як у несформованості окремих рухів, так і у втраті доцільності комплексу рухів і поведінки. Це робить проблеми у поведінковій сфері аутичних дітей ще одним важливим напрямом професійного втручання з боку фахівців, задіяних у психолого-педагогічному супроводі. Так, проблеми, що відзначаються у дітей з психічними порушеннями аутичного спектру розвитку, дозволяють виокремити в полі психолого-педагогічного супроводу з ними кілька напрямів, зокрема: соціальний, емоційний, комунікативний та поведінковий [9]. Звернемося до розкриття кожного із зазначених напрямів.

Так, *соціальний напрям* роботи обумовлений проблемами, що виявляються у дітей при побудові соціальної взаємодії. Головне завдання, що реалізується у зазначеному напрямі – це всебічне стимулювання соціальної взаємодії дітей з розладами аутичного спектру з однолітками і наповнення його продуктивним розвиваючим потенціалом із використанням засобів психологічної практики [1].

Не менш значущий напрям роботи з дітьми з порушеннями аутичного спектру відноситься до *емоційної* сторони їхнього психічного розвитку. Емоційна сфера аутичних дітей характеризується бідністю, одноманітністю та

нездатністю брати участь у регуляції соціальної взаємодії. Найчастіше емоції, особливо у ранньому віці, виявляються лише на рівні примітивних афектів: задоволення разом із посмішкою чи невдоволення, роздратування, що супроводжується монотонним плачем чи слабко вираженим занепокоєнням загального характеру. Істотною проблемою в емоційному розвитку дітей з розладами аутичного спектру виступає їх надмірна ранимість, труднощі у вираженні своїх емоцій та розумінні емоцій інших людей, емоційна байдужість, відсутність здатності переживати радість від того, що інші люди щасливі [5].

Слабкий розвиток емоційної сфери дітей з розладами аутичного спектру знижує успішність процесів їх саморегуляції, несприятливо відбивається на стані внутрішньопсихічної та міжособистісної конфліктності дітей. Важливим наслідком є зниження для них можливості використовувати емоційну сферу для підвищення ефективності ігрової та навчальної діяльності. Результатом є уповільнення темпів соціалізації дітей з розладами аутичного спектру. Таким чином, емоційний напрям психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру створює одну з найважливіших галузей практичної діяльності фахівців у інклюзивних закладах освіти.

Комунікативний напрям роботи з аутичними дітьми обумовлений наявністю у них проблем у побудові вербальної та невербальної комунікації [7]. Так, найбільш очевидною особливістю таких дітей є недостатній розвиток або повна відсутність потреби у спілкуванні з оточуючими людьми. Це виявляється як у небажанні ініціювати спілкування з людиною, так і у небажанні підтримувати розмову, що вже почалася.

Необхідність *поведінкового напрямку* обумовлена значними порушеннями у поведінковій сфері аутичних дітей, які зводяться до реалізації стереотипних, повторюваних та однотипних інтересів, форм поведінки та діяльності. Для дітей, які мають порушення психічного розвитку аутичного спектру, характерна реалізація поведінкової активності за одним або декількома стереотипними та обмеженими типами інтересів.

Сучасні інклюзивні освітні установи створюють сприятливі умови для навчання, виховання, соціалізації та інтеграції дітей з розладами аутичного спектру, а також сприяють формуванню системи цінностей та поглядів для кращої взаємодії з оточуючими, незалежно від того, відрізняються вони чи схожі. Важливим є виокремлення принципів, які є головними в системі інклюзивної освіти та врахування яких є необхідним для побудови ефективного комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру. Так, до основних принципів можна віднести такі [8]:

- 1) реальні взаємини є необхідною складовою, в контексті якої може здійснюватися освітній процес;
- 2) для суб'єктів навчального процесу, досягнення прогресу полягає в тому, що вони можуть робити, а не в тому, що вони не можуть;
- 3) різноманітність спілкування є запорукою усестороннього розвитку особистості;

4) особистість цінна сама по собі, її цінність не залежить від здібностей та досягнень;

5) кожна людина здатна відчувати і думати;

6) право на спілкування та право на те, щоб бути почутим – має кожна людина;

7) кожна людина потребує розуміння, дружби та підтримки.

Інший погляд на систему принципів супроводу в освітньому інклюзивному закладі презентований у праці Д. Шульженко [9]:

- рекомендаційний характер маршруту супроводу для дитини;
- пріоритет інтересів дитини;
- безперервність супроводу протягом усього періоду становлення;
- мультидисциплінарність (комплексний підхід) супроводу.

Отже, врахування наведених принципів та центрування на індивідуальних особливостях кожної дитини є першочерговими засадами при побудові комплексної психолого-педагогічної моделі супроводу дітей з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання.

Сучасні науковці Д. Маллаєв та М. Гаджієва [5] акцентують увагу на тому, що основним на початку загального навчання є згладжування проблем поведінки та проблем комунікації, які негативно впливають на організацію процесу навчання та на освоєння соціальних навичок. Результатом цього є недостатня розробленість концептуально-методологічних основ психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру фахівцями, які забезпечують рівні та адекватні умови для здобуття освіти.

У супроводі аутичної дитини виокремлюють чотири напрями діяльності [8]: забезпечення адекватного віку та освітнім потребам психічного та особистісного розвитку; створення відповідних освітніх умов та розробка педагогічно доцільних засобів допомоги з подолання труднощів, що виникають в інклюзії; супровід вчителів, що визначається педагогічними потребами у розробці та впровадженні технологій корекції розладів аутичного спектру у дітей; супровід батьків, що є системою заходів з надання допомоги батькам у вихованні аутичної дитини та надання їм спеціальної консультативної та психологічної допомоги; супровід взаємодії всього педагогічного колективу інклюзивної школи для надання їм організаційно-методичної допомоги та забезпечення адекватного доступного середовища всього освітнього соціуму.

Важливість комплексного підходу підкреслюють у своїх дослідженнях і О. Гаяш та М. Кляп [4], які резюмують, що «важливою умовою успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного освітнього простору є тісна співпраця з батьками, які виховують таку дитину. Особливість роботи з батьками полягає у формуванні в них адекватного сприйняття власної дитини, її особливої поведінки, формування активної позиції участі в корекційному процесі. Корекційно-розвиткові заняття, які проводять вчитель-дефектолог, психолог, вчитель-логопед, в основному, проводяться у присутності батьків, що є важливим

фактором у створенні простору партнерства і довіри між сім'єю і педагогом. Батьки краще розуміють стан дитини, її проблеми, цілі і завдання роботи. Розвивається батьківська компетентність, виробляється єдиний підхід до формування тих чи інших навичок. Батьки проходять своєрідний практикум – як правильно організувати заняття з дитиною вдома, одержують домашнє завдання, уточнюють зі спеціалістом найближчі завдання» [4].

Отже, складність організації та реалізації комплексного психолого-педагогічного супроводу також полягає у тому, що для аутичних дітей необхідно створювати доступне середовище у системі навчання та виховання. Доступне середовище вимагає, щоб у навчанні та вихованні дітей з аутизмом поряд зі спеціальними педагогами та психологами брали активну участь та педагоги-психологи. Інклюзія або включення таких дітей до загального соціуму вимагає надання психолого-педагогічної допомоги батькам, дітям, вчителям та вихователям, соціальним працівникам.

Інтегративними є принципи психолого-педагогічного супроводу, запропоновані колективом авторів на чолі з науковцем А. Хаустовим [8]. Так, принцип *системності* забезпечує цілісний, комплексний підхід батьків (або осіб, що їх замінюють) та фахівців різних профілів спрямування до аналізування особливостей усестороннього розвитку та корекції порушень дітей з розладами аутичного спектру. Принцип *безперервності* розкривається через надання дітям та їх батькам постійної допомоги до чіткого визначення підходу або повного вирішення проблеми. Принцип *дотримання інтересів дитини* ґрунтується на необхідності центрування усієї діяльності міждисциплінарної команди фахівців на дитині та в інтересах дитини. Принцип *рекомендаційного характеру надання допомоги* забезпечує дотримання гарантованих законодавством прав батьків дітей з розладами аутичного спектру обирати освітні установи, враховуючи обов'язкове погодження з батьками питання про направлення дитини у спеціальні освітні установи. Принцип *варіативності* передбачає створення варіативних умов для отримання на належному рівні освіти дітьми з розладами аутичного спектру.

За визначенням А. Хаустова [8], здійснення діяльнісного підходу, покладеного в основу психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру в інклюзивних освітніх установах, передбачає:

1. Визнання того факту, що розвиток дітей з розладами аутичного спектру в освітньому середовищі залежить, в значній мірі, від характеру організації доступної для них мовленнєвої, пізнавальної, предметно-практичної та навчальної діяльності.

2. Індивідуалізація та варіативність змісту корекційно-розвивальної роботи у відповідності з особливими освітніми потребами дітей з розладами аутичного спектру, що забезпечують розвиток потенціалу та пізнавальних мотивів, сприяють розширенню форм взаємодії з однолітками та дорослими, успішній соціалізації та адаптації.

3. Надання освітнім результатам особистісного та соціально значимого характеру.

4. Забезпечення повноцінних умов для особистісного та загальнокультурного розвитку на основі формування базових освітніх дій, що забезпечують як успішне засвоєння академічних результатів, так і життєвих компетенцій, що є основою соціальної успішності.

Таким чином, кожен із представлених принципів є невід'ємною складовою комплексного діяльнісного підходу в організації та налагодженні психолого-педагогічного супроводу. Втім, на нашу думку, запропоновані принципи є не вичерпними, враховуючи сучасну мінливість освітнього простору та появу нових орієнтирів, центрація на яких може сприяти удосконаленню та розширенню меж традиційних поглядів.

Важливим для наших наукових пошуків є погляд Л. Беткера [1] на те, що у загальному вигляді психолого-педагогічний супровід аутичного школяра можна представити в послідовній реалізації таких етапів: діагностика, конструювання індивідуального освітнього маршруту, реалізація та підсумкова атестація. Розглянемо детальніше кожен із зазначених етапів.

На першому – *діагностичному* етапі – проводиться комплексне психолого-педагогічне обстеження з метою визначення індивідуальних особливостей дитини, виявлення причин, прогнозу проблем навчання. Необхідно відзначити, що основною метою психологічної діагностики є визначення структури дефекту: первинного, вторинного тощо.

На другому етапі супроводу аутичної дитини у школі – *проектуванні освітнього маршруту* – здійснюється вибір форми навчання, проходить постановка цілей та підбір методів навчання, які підходять конкретній аутичній дитині. Метою створення освітніх маршрутів є: забезпечення формування та реалізації освітніх потреб дітей на підставі вибору та оптимізації навчального, психічного та фізичного навантаження з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку; організація найбільш оптимальних для дитини умов навчання з метою розвитку її потенціалу та формування необхідних знань, умінь та навичок; відображення специфічних для дитини засобів оволодіння необхідним (програмним) змістом [9].

Етап *реалізації індивідуального маршруту* школяра виступає у послідовній, тимчасовій організації принципу індивідуалізації. Обов'язковим моментом супроводу при реалізації індивідуального маршруту є проведення діагностичних зрізів стану психофізичного розвитку дитину з розладами аутичного спектру. Метою завершальної діагностики є *виявлення результатів дії маршруту*. Слід зазначити, що при побудові індивідуального освітнього маршруту дитини з розладами аутичного спектру необхідним стає комплексний підхід до діагностики, колегіальне обговорення результатів психологічної та педагогічної діагностики.

Висновки. Визначено, що актуальність проблеми диктується суперечністю між необхідністю психолого-педагогічного супроводу у школі та відсутністю належних науково-обґрунтованих рекомендацій у цьому напрямі. Підкреслено, що освітні впливи повинні бути індивідуально оптимальними, а також –

індивідуально допустимими, тобто не перевищувати меж індивідуальних адаптаційних можливостей та властивих дитині здібностей. Наголошено на тому, що успішне вирішення завдання психолого-педагогічного супроводу аутичної дитини в школі можливе в тому випадку, коли методологічним стрижнем супроводу школяра визнається спільність зусиль, узгодженість усіх зацікавлених у його добробуті дорослих – це сім'я, педагоги, фахівці, включені до освітнього процесу, а також системно пов'язані державні служби, установи, організації, фонди тощо. Резюмовано, що узгодженість, інтеграція професійної діяльності різних спеціалістів в освіті є методологічною проблемою.

Література:

1. Беткер Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / сост. Л.М. Беткер. – Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2013. – 82 с.
2. Бочелюк В.Й., Панов М.С. Психокорекція розладів аутичного спектру: історичний аспект. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. 2021. № 3(56). Т. 2. С. 122 –135.
3. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Психокорекція аутизму в Україні. Журнал «Перспективи та інновації науки». 2021. № 4(4). С. 318 –329.
4. Гаяш О.В. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру / О.В. Гаяш, М.І. Кляп // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 13. – С. 37–47.
5. Маллаев Д.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями психического развития аутистического спектра / Д.М. Маллаев, М.Н. Гаджиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11, № 1. – С. 9–14.
6. Синьов В.М. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень / В.М. Синьов, Д.І. Шульженко // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 9(2). – С. 190–205.
7. Хаустов А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.И. Козорез, С.Н. Панцырь, Ю.В. Никитина и др. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125с.
8. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 3–12.
9. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія / Д.І. Шульженко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 444 с.

References:

1. Betker L.M. (2013). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchiteley i spetsialistov obrazovatelnyih organizatsiy* [Psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder: teaching aid for teachers and specialists of educational organizations]. Hantyi-Mansiysk: RIO IRO [in Russian].
2. Bocheljuk, V. J., Panov, M. S. (2021). *Psihokorekcija rozladiv autichnogo spektru: istorichnij aspect* [Psychocorrection of autism spectrum disorders: historical aspect]. *Teoretichni i*

prikladni problemi psihologii ta social'noi roboti -Theoretical and applied problems of psychology and social work, 3(56), 2, 122 –135 [in Ukrainian].

3. Bocheljuk, V. J., Panov, M. S., Turubarova, A. V. (2021). Psihokorekcija autizmu v Ukraïni [Psychocorrection of autism in Ukraine]. *Perspektivi ta innovacii nauki -Prospects and Innovations of Science*, 4(4), 318 –329 [in Ukrainian].

4. Haiash O.V. (2019). Kompleksnyi psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z rozladamy spektru autyzmu v umovakh inkliuzyvno-resursnoho tsentru [Complex psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in an inclusive resource center]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences*, 13, 37–47 [in Ukrainian].

5. Mallaev D.M. (2017). Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s narusheniyami psihicheskogo razvitiya autisticheskogo spektra [Psychological and pedagogical support for children with mental developmental disorders of the autism spectrum]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki – Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 11, 9–14 [in Russian].

6. Synov V.M. (2017). Psykholohiia inkliuzyvnoi osvity uchniv zi spektrom intelektualnykh ta autystychnykh porushen [Psychology of inclusive education of students with a range of intellectual and autistic disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences*, 9(2), 190–205 [in Ukrainian].

7. Haustov A.V. (2016). Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayuschihsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra. Metodicheskoe posobie [Psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders. Methodological guide]. Moskva: FRTs FGBOU VO MGPPU [in Russian].

8. Haustov A.V. (2016). Osobyie obrazovatelnyie potrebnosti obuchayuschihsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya – Autism and developmental disorders*, 14, 3–12 [in Russian].

9. Shulzhenko D.I. (2017). Osvitno-psykholohichna intehtratsiia (inkliuziia) ditei iz autyzmom: monohrafiia [Educational and psychological integration (inclusion) of children with autism: a monograph]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii [in Ukrainian].

УДК 395.179/2:159.922. 167.348

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-811-821](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-811-821)

Вовченко Ольга Анатоліївна доктор психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, тел. (044) 468-14-81, тел.: (068) 777-73-13, <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

«ГЕБОЇДНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ»

Анотація. Автором розкрито сучасні проблеми психологічного, соціального та, морально-етичного виховання, психологічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку на етапі підліткового віку. Здійснено порівняння досліджень у сфері надання психологічної допомоги таким дітям, дорослим в інших демократичних країнах сучасного світу. У статті автором увагу сконцентровано на досить рідких порушеннях поведінки та синдромах, які є малодослідженими в українській психологічній науці. Наголошено на потребі співпраці представників психіатричного, неврологічного (медичного), соціального напрямків у дослідженнях та формуванні спільних практичних доробків, напрацювань з метою покращення якості життя осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема осіб підліткового віку з гебоїдними характеристиками. Автор підкреслює, що актуальність дослідження обумовлена відсутністю поширення комбінованих досліджень (одночасне вивчення певної конкретної проблеми, синдрому науковцями різних сфер), що характеризуються досить складними психолого-неврологічними, психолого-психіатричними проблемами, рідких та малодосліджених порушень рис особистості або як зазначають зарубіжні дослідники – акцентуацій характеру особистості з особливими потребами. Одним із таких малодосліджених аспектів автор вважає і гебоїдну поведінку підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. Проблема, як зазначено, полягає не лише у виборі психологічної допомоги таким підліткам, а, в першу чергу, у категоріальному визначенні терміну «гебоїдний». Оскільки існують дефініції, які розглядають це як тип делінквентної поведінки, або як синдром, чи як характеристику особистості або акцентуацію. Важливість дослідження даного синдрому видається важливим, оскільки він виникає саме у період пубертату, який сам по собі є досить складним періодом для становлення особистості. У статті підкреслюється, що здійснення глибинного дослідження гебоїдного синдрому у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, дасть змогу підібрати ефективні терапевтичні методики, стратегію психологічної допомоги не лише дитині, а й родині, яка її виховує, освітянам тощо.

Ключові слова: підлітковий вік, юнацький вік, психофізичні порушення, поведінкова сфера, емоційно-вольова сфера, гебоїдна поведінка, делінквентна поведінка.

Vovchenko Olha Anatoliivna Doctor of psychological sciences senior researcher at the Department of education of children with hearing disabilities Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, M. Berlin St., 9, Kyiv, 04060, tel.: (044) 468-14-81, tel.: (068) 777-73-13, <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

«HEBOID BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISORDERS»

Abstract. The author reveals modern problems of psychological, social and moral and ethical education, psychological assistance to persons with mental and physical disabilities in adolescence. A comparison of research in the field of providing psychological assistance to such children and adults in other democracies of the modern world. The author focuses on rather rare behavioral disorders and syndromes that are little studied in Ukrainian psychological science. Emphasis is placed on the need for cooperation of representatives of psychiatric, neurological (medical), social areas in research and formation of joint practical achievements, work to improve the quality of life of people with mental and physical disabilities, including adolescents with heboid characteristics. The author emphasizes that the relevance of the study is due to the lack of combined research (simultaneous study of a particular problem, syndrome by scientists in various fields), characterized by complex psychological, neurological, psychological and psychiatric problems, rare and little studied personality traits or as noted by foreign researchers. the nature of the individual with special needs. One of such little-studied aspects, the author considers the heboid behavior of adolescents with mental and physical disabilities. The problem, as noted, is not only in the choice of psychological assistance to such adolescents, but, above all, in the categorical definition of the term «heboid». Because there are definitions that see this as a type of delinquent behavior, or as a syndrome, or as a characteristic of personality or accentuation. The importance of the study of this syndrome seems important because it occurs during puberty, which in itself is a very difficult period for the formation of personality. The article emphasizes that the implementation of in-depth study of heboid syndrome in adolescents with mental and physical disabilities will allow to choose effective therapeutic techniques, strategies for psychological assistance not only to the child but also to the family raising it, educators.

Keywords: adolescence, youthful age, psychophysical disorders, behavioral sphere, emotional and volitional sphere, heboid behavior, delinquent behavior.

Постановка проблеми. Національна стратегія навчання та виховання підростаючого покоління в Україні передбачає впровадження нової освітньої

парадигми, мета якої полягає у всебічній підготовці молодої людини з особливими потребами до життя в багатовимірному, полікультурному, швидкоплинному світі, що дедалі більше глобалізується. Наша країна є складовою цього процесу і прагне слідувати прогресивним загальносвітовим тенденціям. Саме тому на сучасному етапі цивілізаційного розвитку українського суспільства проблематика психосоціального, морально-етичного виховання та психологічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку є актуальною, як і в інших демократичних країнах світу, її пріоритетність і значущість перебуває в фокусі уваги різних верств громадян, наукових та практичних пошуків вчених-освітян.

В Україні нині спостерігається акумулювання досвіду зарубіжних країн щодо психологічної допомоги особам, які мають не звичні симптоми в процесі становлення та формування у осіб з порушеннями психофізичного розвитку, що патологічним чином спотворює характеристики пубертатного періоду (Б. Аркані, Т. Бут, А. Гартнер, Дж. Деплер, О. Денвер, Н. Мікуліні, Е. Сликер, Л. Флоріан, М. Фулан, Д. Харвей та ін.). Велика увага приділяється малодослідженим психологічним станам та технологіям їх діагностики, психологічної корекції та психологічної терапії. Одним з таких особливих станів є гебоїдне порушення особистості, яке виникає переважно у пубертатному періоді. Серед вітчизняних дослідників тематика не є досить розробленою і переважно її вивчення, характеристика зустрічається у роботах Н. Берзіня, О. Гришина, В. Зарівчацької, М. Мариніної, О. Носового, Ю. Писаренко, В. Феценко, О. Шумакова. Втім, існуючі напрацювання в цьому напрямі є критично недостатніми для системної і послідовної трансформації надання та забезпечення психологічної допомоги в українській спеціальній системі освіти. Це цілком природньо, адже різновекторні психолого-психіатричні, психолого-неврологічні підходи дослідження, вивчення низки питань та проблем в освіті поширюються в Західному світі більше ніж 40-50 років, а в Україні перебувають ще на стадії первинного розвитку і довгий час можуть бути не сприйнятими, засудженими у науковому світі. З огляду на це виникає чимало питань в різних аспектах (соціальному, педагогічному, психологічному, психіатричному, неврологічному та інших), які можливо вирішити через розширення сфери психологічних досліджень та вікового діапазону досліджуваних, що мають порушення психофізичного розвитку.

Як зазначалось вище, гебоїдне порушення виникає у осіб з особливостями психофізичного розвитку, переважно, виникає у препубертатному (11-13 років) та пубертатному (14-17 років) періоді. У таких осіб переважає вороже ставлення до батьків, що може виражатися навіть у ненависті, агресивних діях (вербальних та невербальних) тощо. Часто також можна спостерігати схильність до патологічного фантазування (брехні, обманів), низка з яких (у 34%) випадків має садистичний характер [4].

У віці 15-17 років можна охарактеризувати появу захоплень абстрактними проблемами (питаннями філософії, історії, релігії тощо). Однак при цьому

підлітки з гебоїдною специфікою прагнуть не лише здобути нові знання, скільки виявити опозицію існуючим поглядам. Такі захоплення позбавлені цілеспрямованості і, зазвичай, не збагачують особистість, а навпаки. Кожне нове здобуте знання є приводом для протиріччя, активної пропаганди», «всі проти всіх», «всі проти мене» та ін [1].

Наразі в Україні поширення дослідження подібних досить складних психолого-неврологічних, психолого-психіатричних проблем, рідких (точніше, малодосліджених) порушень, рис особистості або як зазначають зарубіжні дослідники – акцентуацій характеру особистості з особливими потребами вже має певний поступ, втім динаміка його ще недостатня, що зумовлено низкою чинників. Саме це актуалізує необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. В цьому контексті особливо *актуальним* є дослідження теми: **«Гебоїдна поведінка у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку»**.

З огляду на значний і тривалий позитивний досвід європейських, американських та канадських колег у вивченні подібних та інших психологічних станів, видається за доцільне здійснення дослідження зарубіжного досвіду з подальшим аналізом українських здобутків, адаптація та використання терапевтичних методик, що дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій поширення психологічної практики в системі освіти України, психологічної допомоги впровадження в освітніх установах технологій та методів психологічного супроводу осіб з порушеннями психофізичного розвитку, враховуючи вітчизняні реалії та існуючий досвід навчання розмаїтого контингенту таких учнів.

Підкреслюючи вищезазначене, важливим буде вивчення гебоїдної характеристики особистості, або як його ще називають гебоїдного синдрому. Оскільки у осіб з порушеннями психофізичного розвитку він характеризується виникненням негативістського ставлення до форм людських взаємин, що склалися, встановлених форм поведінки і моральних цінностей. Такі особистості не лише їх ігнорують або повністю відкидають, а цинічно висміюють, демонстративно порушують. До оточуючих, насамперед до рідних, ставляться з зарозумілістю, грубістю, часто з жорстокістю. Гебоїдна особистість руйнує колишні/теперішні соціальні зв'язки. Підлітки залишають навчальні заклади, перестають працювати, ведуть життя «утриманок» та «утриманців». Коли знайомлять дві подібні особистості (з гебоїдними характеристиками), вони починають активно вживати алкоголь, що переходить в певні стадії алкоголізму, здійснюють крадіжки тощо. Нерідко у осіб з порушеннями психофізичного розвитку з гебоїдною характеристикою виникає непереборна потреба до переміщення у просторі, що пояснюється, як зазначають самі особи, бажанням «пізнати життя» або такий потяг може бути позбавленим будь-яких обґрунтувань. На певний період вони можуть ставати волоцюгами, ночувати на горищах, у підвалах, у під'їздах, на вокзалах тощо. Кошти для існування видобувають дрібними крадіжками. Проте такі особистості здатні чинити й більш серйозні, тяжкі правопорушення [1], [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психології гебоїдного стану досить суперечлива дефініція та має багато суджень різних авторів. Слід підкреслити, що до теперішнього часу не має чітко сформульованої загальноприйнятої чіткої дефініції гебоїдного стану, гебоїдного синдрому чи гебоїдної акцентуації. Відсутність єдиного уявлення про феноменологію змісту гебоїдного порушення, сутності ускладнює вироблення не лише чіткого визначення, а призводить дослідників до викремлення цього стану як виключно психіатрично розладу.

К. Кахелбаум підкреслював, що в описаній ним формі юнацького психозу розлад психічної діяльності є порушенням всіх властивостей особистості, в тому числі і гебоїдний розлад, як психіатричний діагноз особистості. Вчений категорично спростовував уявлення про провідну роль якогось одного парціального розладу [9]. Навпаки, як у старих, так і в сучасних дослідженнях домінує прагнення виділити «основне» - розлад при гебоїдних станах, звести різноманіття його проявів до патології будь-якої однієї сторони психічної діяльності, наприклад уваги, волі і спонукань, зазначає Л. Дарашкевич. Більшість психіатрів вважали визначальними при гебоїдофренії важливим порушення в морально-етичній сфері, ступінь морального розвитку, як то П. Ковалевський, В. Кретчмер, Ф. Мегендорфер, Б. Фрідман, А. Шайдер та ін. Гебоїдні порушення часто визначали як поєднання морального дефекту чи «афективної деградації» з розгальмуванням потягів (Р. Сухарева, С. Мамцева, Л. Шмаонова та інші.). Переважна більшість психіатрів та неврологів характерною властивістю гебоїдних станів вважали антисоціальні форми поведінки, що спостерігаються у осіб з порушеннями психофізичного розвитку, так звану кримінальність, схильність до девіаційної поведінки. На цьому наголошували у своїх працях М. Емма, С. Паскаль, У. Сігнарatto, Х. Штенцлер. На цій підставі було введено термін «кримінальний гебоїд» (Л. Юсевич, Г. Ріндеркнехт), що окреслював подібні стани як судово-медичні форми шизофренії, як ендогенну обумовленість кримінальності [6].

Останні десятиліття у зарубіжних, вітчизняних психологів, психіатрів щодо гебоїдних розладів дедалі частіше вживаються терміни та визначення як «психопатоподібне», «характерологічне», «акцентуйоване», що також є неточним і потребує додаткових характеристик. Оскільки, скажімо, М. Вроно, А. Попова, М. Цуцільковська, І. Шашкова, Л. Шманова визначають гебоїдний стан як розлад потягів; Р. Наджаров, Д. Хільман як вивільнення елементарних тваринних інстинктів; А. Ануфрієв як емоційне збіднення та редукцію енергетичного потенціалу, підвищеної збудливості, «псевдоекстравертованості»; Л. Бендер, Дж. Гйотат та інші як опозицію до сім'ї з негативізмом до авторитетів; Дж. Караз, П. Кох, як «бурхливий, динамічний конфлікт характеру та хворобливої іронії». Ці визначення категорії доповнюють розуміння гебоїдного стану, але не розкривають всього обсягу цього явища. Кожне окремо з визначень не містить властивих тільки гебоїдним порушенням критеріїв оцінки і не відображають виключної приналежності гебоїдного стану

до підліткового віку, в рамках якого вони переважно і виникають. Оскільки сама назва «гебоїдний» походить від імені міфологічного імені богині юності міфології. Лише Х. Вік чітко визначив гебоїдні стани як видозмінені симптоми пубертатного кризу [5].

Метою статті є визначення особливостей гебоїдних станів у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, механізмів їх функціонування та специфіки використання ефективної психологічної допомоги особам з подібними характеристиками.

Завдання конкретизують обрану мету дослідження, зокрема:

- ретроспективний та порівняльний аналіз дослідження дефініції «гебоїдний стан», формулювання як наукової категорії в спеціальній психології»;
- характеристика та опис гебоїдних порушень у пубертатному періоді осіб з порушеннями психофізичного розвитку;
- визначення коректного та відповідного психологічного впливу, допомоги за умов виявлення подібного стану у підлітка з порушеннями психофізичного розвитку;
- визначення ефективних умов та засобів впливу на ефективність психологічної допомоги шляхом співпраці з найближчим оточенням – родиною.

Предметом дослідження є психологічні особливості функціонування особистості підліткового віку з психофізіологічними порушеннями, що мають встановлену гебоїдну характеристику особистості.

Об'єктом дослідження є психопатологічні особливості особистості пубертатного віку з психофізіологічними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Гебоїдна характеристика або гебоїдний синдром (диспропорційного) розвитку умовно можна зарахувати до дизонтогенетичних синдромів. Це пояснюється, по-перше, його порівняно пізнім становленням – переважно в пубертатному віці, по-друге, присутністю в його структурі виражених проявів ушкодження, або випадання компонентів особистості, що наближує його до психопатоподібних станів але відрізняє від психопатичних синдромів, яке було зазначено вище. Але знов таки підкреслимо, що патогенез даного синдрому та роль психічного дизонтогенезу у його походженні вивчені на сьогодні всерівно недостатньо

Гебоїдний синдром – симптомокомплекс, що характеризується хворобливим загостренням та спотворенням емоційно-вольових особливостей особистості, властивих пубертатному віку [9].

Основними психопатологічними компонентами гебоїдної характеристики є виражене розгальмування і часто порушення примітивних потягів, особливо сексуального характеру та делінквентного або девіаційного, втрата або ослаблення вищих моральних установок (понять добра і зла, дозволеного та недозволеного тощо). У зв'язку з цим з'являється схильність до асоціальних та антисоціальних вчинків; своєрідне емоційне притуплення з відсутністю чи

зниженням таких вищих емоцій, як почуття емпатійності, співчуття, підвищена афективна збудливість із схильністю до агресії, виражений егоцентризм із прагненням до задоволення нижчих потреб, критицизм з особливою опозиційністю до загальноприйнятих поглядів та норм поведінки; втрата інтересу до будь-якої продуктивної діяльності, насамперед до навчання. Психопатологію гебоїдного стану та його особливості за умов порушення психофізичного розвитку вивчали багато дослідників: К. Вітеюська, П. Ганнушкін, Г. Пантелеєва, Р. Сухарева та ін [1],[5] .

Основна увага психологів у цій проблемі концентрується саме на віковому етапі. Оскільки процес психічного дозрівання особистості протікає не лише довго, а й нерівномірно, характеризується вираженими коливаннями в інтенсивності проявів окремих психічних властивостей, їх суперечливістю, нестійкістю. Зазначені зміни стосуються насамперед моторної області, діапазону афективних реакцій, спрямованості інтересів та ставлення до них [3]. У цей період рухи підлітка стають незграбними, відбувається зміна пропорцій тіла та зростання вторинних статевих ознак, що часто сприймається підлітком як невдоволеність, роздратованість своїми фізичними даними та прагненням до фізичної досконалості. Виникає підвищена чутливість до думки оточуючих, іноді – збентеження, страхи, зазначав Х. Гарднер [8].

С. Смирнов зазначає, що вся психічна діяльність підлітка має виражене афективне забарвлення, відбувається збагачення емоційного життя. Емоційні реакції виражаються бурхливо і характеризуються нестійкістю та суперечливістю, схильністю до «емоційних вибухів», «спалахів розпачу». Підвищена реакція навіть на незначні психогенні травми, швидко переходить від дратівливості до каяття, від закоханості до ворожості, від самопожертви до егоїзму тощо.

М. Микитенко зазначає, що поява нового ставлення до явищ навколишнього життя з одночасним розширенням внутрішнього світу, підвищенням обсягу уявлень, ускладненням кола інтересів, появи нових прагнень супроводжується невиразним занепокоєнням, концентрацією уваги на власних духовних та фізичних якостях, усвідомленням реальної цінності свого «Я». Пошуки визнання значущості своєї особистості, її зрілості, підвищене уявлення про своє «Я» призводять до неадекватної підвищеної зарозумілості, почуття незрозумілості життя, що супроводжуються категоричністю суджень, фанатичним відстоюванням власної точки зору та інше. Зневажливе ставлення до батьків, сумнів у їх авторитетності, неповага до загальноприйнятих думок та норм поведінки виражаються у впертості, зухвалості, супроводжуються тяжінням до розширення контактів з однолітками, що мають «сумнівне» життя [2].

Вся діяльність підлітків тісно пов'язана з суб'єктивними моментами – емоційним ставленням, ступенем зацікавленості предметом/суб'єктом та багато в чому визначається ставленням оточуючих. Від так, вчинки підлітків досить часто несподівані, малообмірковані. Під час певних дій вони нерідко керуються

надмірними емоційними реакціями, що зумовлює стани конфліктів із оточуючими. Крім того, варто відмітити, як зазначає О. Цетковський, підлітки характеризуються підвищеним прагненням пережити пригоду, розширити свій світогляд, поповнити «знання про життя». Проте, зважаючи на психічну незрілість, судження підлітків характеризуються найчастіше поверховим характером та наслідування «значимих» однолітків [3].

Л. Божович наголошує, що у міру подальшої еволюції та вдосконалення психіки, зростання самосвідомості, як однієї з провідних ланок психічного дозрівання, інтерес до свого психічного «Я» та бажання розібратися в особистісних змінах, розвиток критичного мислення та здатності оперувати абстрактними поняттями все більше сприяють залученню підлітків з порушеннями психофізичного розвитку до об'єктивності світової культури, науки, мистецтва. Прагнення аналізувати явища зовнішнього світу, вирішувати абстрактні проблеми супроводжуються періодом зниження інтересу до конкретних майбутніх професійних навичок, заніть, діяльності тощо.

При виникненні гебоїдного синдрому в пубертатному віці, як і у випадках більш ранньої появи гебоїдних характеристик, на перший план виступає порушення потягів у вигляді посилення збочення. Підлітки стають підвищено сексуальними, нерідко не приховуючи цього, охоче говорять на сексуальні теми, стають цинічними, часто вживають нецензурні висловлювання, намагаються вступати у статеві зв'язки, іноді виявляють різні статеві збочення. Разом з тим, є чіткі ознаки порушень сексуального потягу, частіше садистичні, які спочатку спрямовані переважно проти близьких, особливо проти матері. Підлітки постійно прагнуть робити їм на зло, можуть бити і тероризувати членів сім'ї. До збочення потягів та інстинктів, які також характеризують гебоїдні характеристики, можна віднести також підвищену агресивність, відсутність огиди, відмову від миття, неохайність. Поступово до розладів елементарних потягів та інстинктів приєднуються складніші, соціалізовані форми порушень потягів у вигляді, як зазначалось вище, бродяжництва, контактів з асоціальними особами, крадіжки, вживання алкоголю та наркотиків. Асоціальна поведінка разом з патологією потягів сприяють зниженню моральних установок, емоційній «сухості», і навіть втрата інтересу до пізнавальної, продуктивної діяльності, відмова від навчання та роботи. Підлітки дуже часто стають грубими, конфліктними, мають потяг та схильності до всього негативного, наслідують погані приклади, всією своєю поведінкою кидають виклик суспільству та його нормам. Нерідко їм властиві підкреслена ексцентричність у поведінці та одязі, прагнення наслідувати різні незвичні, часом, брутальні, субкультури [9].

В. Забара зазначає, що у першій фазі пубертатного періоду (у молодших підлітків) гебоїдний синдром може поєднуватись з патологічним фантазуванням, як правило, садистичного змісту. У старших підлітків до гебоїдних характеристик поведінки можуть приєднуватись надцінні односторонні захоплення, які також характеризуються садистичною спрямованістю [6].

Динаміка гебоїдного синдрому різна, залежно від того, яка нозологія осіб з порушеннями психофізичного розвитку досліджується. Наприклад у осіб з порушеннями слухомовленнєвої функції прояви здебільшого стають не так активно виражені вже до кінця пубертату або в найближчому постпубертатному періоді (приблизно до 20 років). За умов затримки психічного розвитку чи порушеннях інтелектуального розвитку гебоїдна симптоматика може зберігатися значно довше – 20-15 років.

Більшість дослідників поділяють зазвичай весь пубертатний період з урахуванням індивідуальних особистісних та поведінкових коливань на дві «критичні фази»: перша фаза відповідає віковому періоду 11-15 років, друга – 16-20 років [10].

Перша фаза пубертатного періоду в літературі називається по-різному: фаза заперечення (І. Черноусов); негативна (В. Вілінгер); впертості (Х. Косак); протесту проти батьків (Є. Кречмер) та багато інших. Ці назви відображають провідні психічні властивості цього періоду, тобто статевого дозрівання – переважання нестійкості настрою, підвищеної збудливості, дратівливості, прагнення до самостійності, а не заступництва, протест проти старших, впертість.

Друга критична фаза пубертатного періоду зазвичай має назву філософська (М. Трамер); позитивна (Е. Шопен); «провідного інтелектуального збудження» (А. Бусман). Характерними ознаками її є зростання суспільної свідомості, виражене прагнення до творчості в різних сферах діяльності, своєрідна зміна кола занять та спрямованості мислення у сферу занять з абстрактними питаннями, зростання самосвідомості та інтересу до свого психічного «Я», але зі збереженням афективної нестійкості та ознаками дозрівання потягів [8].

Деякі дослідники виділяють додаткову критичну пубертатну фазу, якій відводять проміжне місце між описаними негативною та філософською фазами. Ця фаза характеризує 14-16 років і відзначається як період статевого дозрівання або інтерсексуальності. Цей період статевого розвитку характеризується вираженим опозиційним ставленням до авторитетів, першим пробудженням властивих цьому віку потягів, які ще досить незрілі, розширенням кола інтересів та контактів, прагненням до фізичного вдосконалення. Л. Виготський також зазначав свого часу про «трьохскладову будову критичного віку» і ділив його на передкритичну, критичну та посткритичну фази.

З означених характеристик можна зробити висновок, що такий диференціальний підхід до стадій періоду статевого дозрівання та гебоїдного синдрому обумовлений не тільки віковою різницею, що відображає внутрішні закономірності, природну послідовність біологічних етапів еволюції та вдосконалення функцій головного мозку від нижчих, в основному емоційних, до вищих, інтелектуальних, здатністю до вищих етичних уявлень, синтетичної діяльності та логічного мислення. В першу чергу, це якісна характеристика становлення особистості та її внутрішнього «Я».

Висновки. Особливості гебоїдного синдрому та відповідної поведінки за умов порушення психофізичних функцій є мало вивчені. Обґрунтованість виокремлення самотійної гебоїдної характеристики чи синдрому викликає сумніви через те, що типові гебоїдні прояви мають певну вікову характеристику, співвідношення. Разом з тим теоретичний аналіз, практичний досвід говорять про можливість виникнення певних окреслених гебоїдних станів як вираження пубертатної декомпенсації при деяких нозологічних характеристиках/особливостях. Відтак, можна говорити про те, що відбувається патологічне загострення та нерізке спотворення пубертатних особистісних зрушень, головним чином емоційно-вольової сфери. У структурі гебоїдних характеристик при цьому переважають не стільки садистично-перекручені, скільки підвищені потяги. Грубість, різкість, афективні спалахи, агресія виникають, як правило, під впливом різних ситуаційних впливів, як прояви патологічних реакцій протесту, а не лише з незначного приводу і не на емоційно спокійному фоні. Опозиційне ставлення до батьків пов'язане з «реакціями емансипації», з хворобливо посиленням прагненням до незалежності і часто не має характеру постійних знущань, фізичного та морального катування, яке властиве хворим на шизофренію. Асоціальна поведінка – бродяжництво, сексуальна розбещеність, зловживання алкоголем, крадіжки, що виникають у зв'язку з підвищеними потягами та особливою схильністю до реакцій імітації, виявляється переважно у групі асоціальних підлітків. Така поведінка формується певною мірою під впливом негативного мікросередовища, позбавлене незрозумілості та нерідко безглуздості, що спостерігається при асоціальних чи антисоціальних вчинках підлітків, хворих на порушення інтелектуального розвитку чи шизофренію.

Підсумовуючи, зазначимо також, що за умов гебоїдної поведінки чи гебоїдних станів у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку формується химерне мислення, патологічне фантазування, рудиментарні розлади сприйняття дивних ідей (ідей-марення), епізодів тривоги і страху. Але за відсутності сталої асоціальної та делінквентної поведінки результат гебоїдних станів та гебоїдної поведінки, як правило, сприятливий, що не залишає певних ознак в емоційно-вольовій сфері, особливо якщо здійснено вчасний психолого-педагогічний супровід підлітків.

Перспективним видається подальші дослідження гебоїдної поведінки у представників різної гендерної належності та детальне вивчення проявів гебоїдної поведінки у кожній окремої нозології у підлітковому віці, актуальним також буде дослідження і юнацького періоду становлення особистості.

Література:

1. Вроно М. О гебоидной шизофрении у детей. Нарушение поведения у детей и подростков. 1981. № 2. С.33-41.
2. Клейберг Ю. Психология девиантной поведінки. Київ: Академія, 2011. 427 с.
3. Ковалев В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. Москва: Медицина, 1985. 288с.

4. Маєвська Л. Історія медицини. Подільський книжник: альманах. 2021. Вип. 3. С. 104—109.
5. Пантелева Г. Гебоидный синдром. Екатеринбург: ЛикВоз, 1977. 212 с.
6. Шевченко В. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та Україні (порівняльний аспект). Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2017. Вип. 3. С. 299-304.
7. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Examining lives in context. Washington. №2(23). 2005. P. 599-609.
8. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: HarperCollins, 2013.
9. Kahlbaum K. Die Sinnesdelirien. Ein Beitrag zur klinischen Erweiterung der psychiatrischen Symptomatologie und zur physiologischen Psychologie. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medicin. Berlin: Verlag von August Hirschwald, 1866. Bd. 23. S. 1-86.
10. Otto, R. Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology. 2013. № 18, P. 323-340.

References:

1. Vrono, M. (1981). O geboidnoj shizofrenii u detej [About heboid schizophrenia in children]. *Narushenie povedeniya u detej i podrostkov*. № 2. P.33-41[in Russia].
2. Kleiberh. Yu. (2011). Psykholohiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behavior]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
3. Kovalev, V. (1985). Semiotika i diagnostika psichicheskikh zabolevanij u detej i podrostkov [Semiotics and diagnosis of mental illness in children and adolescents]. Moskva: Medicina [in Russia].
4. Maievska, L. (2021). Istoriya medicini [History of medicine]. *Podilskij knizhnik: almanah*. 2021. Vip. 3. S. 104-109 [in Ukrainian].
5. Panteleva, G. (1977). Geboidnyj sindrom [Heboid Syndrome]. Ekaterenburg: LikVoz [in Russia].
6. Shevchenko, V. (2017). Rozvytok spetsialnoi osvity v krainakh Yevropy ta Ukraini (porivnialnyi aspekt) [The development of special education in the lands of Europe and Ukraine (the relative aspect)]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykhologo-pedahohichni nauky» Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia*. Vyp. 3. S. 299-304 [in Ukrainian].
7. Bronfenbrenner, U. (2005) The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Examining lives in context. Washington. №2(23). P. 599-609.
8. Gardner, H. (2013). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: HarperCollins.
9. Kahlbaum, K. (1866). Die Sinnesdelirien. Ein Beitrag zur klinischen Erweiterung der psychiatrischen Symptomatologie und zur physiologischen Psychologie. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medicin. Berlin: Verlag von August Hirschwald, Bd. 23. S. 1-86.
10. Otto, R. (2013). Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology. № 18, P. 323-340.

УДК: 378.013+153.8+370.154

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-822-831](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-822-831)

Водолазська Ольга Олегівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, 65020; тел.: (067) 781-65-87, <https://orcid.org/0000-0003-1769-0258>

ПРЕДИКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті подано результати емпіричного дослідження мотивації досягнень та мотивації уникнення невдач як предикторів професійного становлення особистості майбутніх психологів. Специфіка суспільно-економічного розвитку сучасного суспільства вимагає від особистості пошуку найбільш оптимальних шляхів професійного становлення. Усвідомлення майбутніми психологами труднощів оволодіння професійними навичками спонукає людину до пошуку альтернативних можливостей реалізації особистісного потенціалу. Уміння оцінювати себе і свої дії у виконуваний професії, ставитися до себе певним чином надає можливості людині, яка отримує професію психолога, формувати себе як професіонала, співвідносити шляхи вирішення професійних завдань з сукупністю притаманних особистості мотивів, спрямовуючи їх на реалізацію поставленої мети. Емпіричне дослідження було проведено за допомогою наступного методичного інструментарію: «Опитувальник самоставлення» В.В.Століна та С.Р.Пантилеєва; «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та мотивацію уникнення невдач» Т.Елерса; «Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI)», модифікована форма В (Й.Фаренберг, Х.Зарга). Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження дозволив визначити психологічні особливості самоставлення та прояву властивостей особистості у представників вибірки – майбутніх психологів з високим рівнем мотивації досягнення успіху та високим рівнем уникнення невдач. За результатами якісного аналізу вивчено та охарактеризовано психологічні портрети осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач. Перспективи дослідження передбачають вивчення індивідуально – типологічних особливостей як предикторів професійного становлення майбутніх психологів.

Ключові слова: професійне становлення, самоставлення, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач, властивості особистості.

Vodolazska Olga Olehivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Differential Psychology, State Institution “South ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Staroportofrankivska St., 26, Odessa, 65020, tel.: (067)781-65-87, <https://orcid.org/0000-0003-1769-0258>

PREDICTORS OF PROFESSIONAL FORMATION FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article presents the results of an empirical study of achievement motivation and motivation to avoid failure as predictors of professional development of future psychologists. The specifics of socio-economic development of modern society requires the individual to find the most optimal ways of professional development. Awareness of future psychologists of the difficulties of mastering professional skills encourages a person to seek alternative opportunities to realize personal potential. In Article presents the of results of theoretical and empirical research of self-esteem and motivation of achievements as predictors of professional development of the personality of future psychologists. It is the ability to evaluate themselves and their actions in the profession, to treat themselves in a certain way gives opportunities to a person who receives the profession of a psychologist, to form himself as a professional, to correlate the ways of decision of professional tasks with totality of inherent to personality reasons, sending them to realization of the put aim. The empirical study was conducted using the following methodological tools: «Self-Assessment Questionnaire» by V.Stolin and S. Pantileev; «Methods of diagnosing personality vor motivation to succeed and motivation to avoid failure» T.Ehlers; «Freiburg Personal Questionnaire (FPI)», modified form B (J.Fahrenberg, H.Zarga). According to the results of qualitative analysis, psychological portraits of people with different levels of motivation to succeed and motivation to avoid failure were studied and characterized. Prospects for the study include the study of individual-typological features as predictors of professional development of future psychologists.

Keywords: professional development, self-attitude, motivation to succeed, motivation to avoid failures, personality traits.

Постановка проблеми. Проблема професійного становлення майбутнього фахівця безпосередньо пов'язана з питаннями засвоєння професійних знань та умінь, розвитку і реалізації свого особистісного та професійного потенціалу. Сучасні умови соціально-економічного розвитку суспільства спонукають особистість до ефективності реалізації себе у професії, як однієї з важливих проблем людського існування. Важливі вимоги висуваються до психологів, як представників суб'єкт-суб'єктних спеціальностей, яким властиве не лише змістовне оволодіння професією, а й можливо, у більшій мірі, уміння, пов'язані з реалізацією людського потенціалу. Належність сформованої професійної свідомості надає можливість вибрати альтернативні сценарії подальшого професійного становлення, і не обов'язково в межах отриманих знань [4]. У людини, яка опановує професію психолога, як другу, виникає потреба в подальшому розвитку самосвідомості та самоорганізації, що детермінується сукупністю внутрішніх спонукань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психологічній науці за останні роки з'явилась достатня кількість робіт, присвячених питанням

професійного становлення особистості. Даний феномен можна визначити, з одного боку, як процес формування ставлення до професії, рівень емоційно-особистісного залучення до неї, з другого – накопичення досвіду практичної діяльності, професійне вдосконалення та отримання професійної майстерності. Питання професійного становлення особистості висвітлюють у своїх дослідженнях Т.В.Алексєєва, М.Й.Боришевський, Л.Ф.Бурлачук, Ю.М.Забродін, Є.Ф.Зеєр, О.В.Карпов, Є.О.Клімов, С.Д.Максименко, В.Ф.Моргун, В.Г.Панок, Ю.П.Поваренков, В.А.Татенко, Т.М.Тітаренко, О.П.Саннікова, М.В.Савчин, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко, В.Д.Шадріков та ін. У відповідності з метою дослідження ми дотримуємось напрямку досліджень Є.Ф.Зеєра, де професійне становлення особистості розглядається як процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій професійного становлення і особистісної активності, спрямованої на розвиток самоставлення та самоздійснення.

Здатність особистості до самоставлення – виняткове надбання людини, яка має можливість пізнавати та усвідомлювати себе як суб'єкта дій, стаючи об'єктом безпосереднього ставлення до самої себе. Підсумковим продуктом процесу самопізнання є, по-перше, динамічна система уявлень людини про себе, свої можливості, якості і місце серед інших людей (І.С.Кон, Г.В.Лозова, О.О.Реан, І.І. Чеснокова та ін.). По-друге, те, чого досягає в своєму житті людина, у вирішальній мірі залежить від розвитку мотивації досягнення, що виявляється в сукупності спонукань, які викликають активність особистості та визначають її спрямованість [6]. Феномен професійного самоставлення особистості вивчається протягом багатьох років, але в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених недостатня увага приділяється взаємозв'язку зазначеного феномену з мотивацією особистості. На наш погляд, такий взаємозв'язок є запорукою прояву активності особистості для досягнення успіхів у професійній діяльності.

У вітчизняній психології фундаментальні дослідження феномену ставлення до себе викладені в роботах М.І.Лісіної, Д.В.Ольшанського, О.Г.Спіркіна, В.В.Століна, С.Р.Пантилеєва, С.Л.Рубінштейна, І.І.Чеснокової, К.В.Шорохової та багатьох інших учених. В зарубіжній психології даний феномен розглядався в працях А.Адлера, А.Бандури, Р.Бернса, І.Брандена, У.Джемса, Ф.Зімбардо, К.Левіна та ін. Більшість авторів вважають, що самосвідомість опирається на два основних компоненти: когнітивний і емоційний. Однією з складових когнітивного компоненту є знання особистості про себе, а емоційного – самоставлення [1]. Незважаючи на істотні розбіжності учених в розумінні феномену самоставлення, він відображає такий бік ставлення людини до себе, як її почуття "за" або "проти" себе. Ці почуття характеризуються відносною стійкістю, амодальністю, недиференційованістю й мало залежать від актуального самосприйняття. При цьому почуття "за" або "проти" себе традиційно розглядаються як стійка риса особистості, що складається поступово й здобуває характер усталеності [8].

З точки зору І.І.Чеснокової, самоствавлення є афективним утворенням особистості, результатом інтеграції самопізнання й емоційно–ціннісного ставлення до себе [9] або загальним почуттям "за" або "проти" себе, що виражає сукупність позитивних і негативних моментів [8].

Безпосередньо для нашого дослідження є значущою обставина, яка визначає факт взаємозалежності самоствавлення у період професійного становлення від мотивації. Пояснюється це наступним. Будь–яка людина, «входить» до професії уже сформованою особистістю і визначає ставлення до себе особливими професійними умовами. Разом з тим, у процесі професійного становлення майбутнього психолога перед кожним суб'єктом постає завдання значного посилення особистісного потенціалу зі специфічними для нього мотивами. Саме сукупність мотивів, як складових елементів психіки людини, розкриває як усталені психологічні утворення особистості, так і спонукає до розвитку нових, що є визначенням породження активності суб'єкта під час освоєння фахових знань і умінь.

Мотивація – структурне утворення, елементами якого є досягнення успіху й уникнення невдач [6]. У свою чергу, ці елементи складаються з наступних компонентів: потреба досягнення мети і її антиципація, інструментальна активність, афективний стан, результат діяльності і ставлення до цього оточуючих. Найбільшу значущість і інтерес для науковців представляють форми мотивації, які виявляються в різних формах діяльності: професійній, науковій, навчальній. Саме вони визначають творче, ініціативне ставлення до мети, впливають на характер і якість виконання праці. Одним із основних видів мотивації є мотивація досягнення, яка характеризує внутрішнє, відносно стійке прагнення до успіхів в різних видах діяльності. Першим, хто виокремив подібний вид мотивації, був Г.А.Мюррей. Саме він включив мотивацію досягнення у список потреб як «потребу досягнення». Згідно з теорією Дж. Аткинсона, всі люди володіють одночасно і мотивом досягнення, і мотивом уникнення невдач. І в ситуації вибору у людини виникає конфлікт між тенденцією прагнути до успіху, яка викликає дії, що ведуть до успіху, і тенденцією уникнути невдачі, яка пригнічує дії, що ведуть до невдачі. Вдосконалення моделі Дж.Аткинсона було здійснено Н.Фізером, який ввів поняття зовнішньої мотивації. Він вважав, що загальна тенденція виконати завдання є сумою результуючої тенденції прагнення до успіху й уникнення невдачі і зовнішньої мотивації виконання завдань [4].

Отже, аналіз наукових досліджень спонукав нас до припущення, що бажання засвоєння нових професійних знань залежить від усвідомлення рівня складності фахових завдань під час професійного становлення та збереження особистістю на належному рівні ставлення до себе як майбутнього професіонала. Зазначене дозволило нам висловити припущення про взаємозв'язок самоствавлення особистості з мотивацією на шляху професійного становлення.

Мета статті – викладення результатів дослідження взаємозв'язку показників самоставлення, мотивації досягнення та властивостей особистості, що у своєму поєднанні стають предикторами професійного становлення особистості майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження було організоване з метою пошуку взаємозв'язку показників самоставлення осіб з високим рівнем мотивації досягнень та осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдач.

З огляду на мету дослідження була підібрана вибірка, яку склали здобувачі відділення перепідготовки фахівців за магістерською програмою із психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Комплексним дослідженням було охоплено 56 осіб, із них – 49 жінок та 7 чоловіків, віком 22–59 років. Для проведення емпіричного дослідження ми використали наступний методичний інструментарій: «Опитувальник самоставлення» В.В.Століна та С.Р.Пантилеєва; «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та мотивацію уникнення невдач» Т.Елєрса; «Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI)», модифікована форма В (Й.Фаренберг, Х.Зарга). Математико–статистична обробка отриманих даних здійснювалася методами кількісного (рангова кореляція за Спірменом в програмі SPSS, версія 13.0) та якісного аналізу.

Результати та їх обговорення. Загалом, результати кореляційного аналізу підтвердили можливість зіставляти психологічні характеристики психологічних явищ, які вивчаються, та дозволили здійснити якісний аналіз отриманих даних. З цією метою були проаналізовані профілі самоставлення (рисунок 1) та профілі властивостей особистості (рисунок 2) двох груп досліджуваних – з високим рівнем мотивації досягнення успіху (19 осіб) та з високим рівнем мотивації уникнення невдач (18 осіб), які були попередньо обрані за допомогою методу «асів».

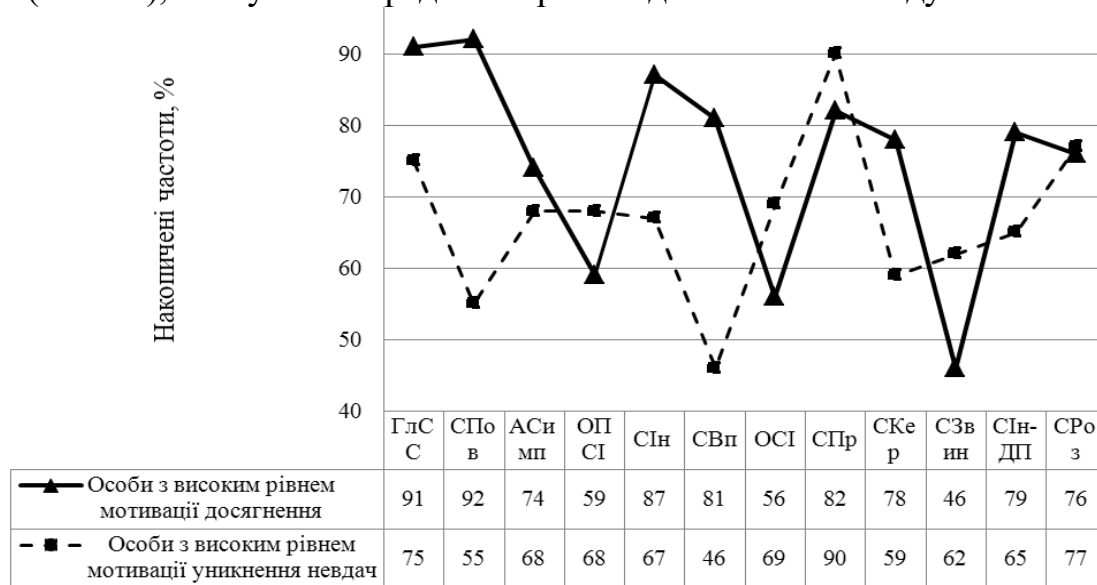


Рис.1. Профілі самоставлення осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху та осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдач.

Примітка. Показники самоставлення: ГлСС – глобальне самоставлення, СПов – самоповага, АСимп – аутосимпатія, ОПСІ – очікування позитивного ставлення від інших, СІн – самоінтерес, СВп – самовпевненість, ОСІ – очікування ставлення інших, СПр – самоприйняття, СКер – самокерівництво, СЗвин – самозвинувачення, СІн-ДП – самоінтерес (диференціальний показник), СРоз – саморозуміння.

Отже, профілі самоставлення означених груп досліджуваних подано на рис.1. На осі абсцис розташовані показники самоставлення, на осі ординат – їх значення, що надані у процентилях. Через точку 50 процентилів проходить середня лінія ряду (максимальна кількість процентилів дорівнює 100). Значення кожного показника у профілях є середнім арифметичним значенням даного показника у представників кожної групи. Враховуючи те, що показники самоставлення є біполярними, ступінь вираженості того чи іншого показника визначається за його відхиленням від середньої лінії ряду. Спочатку розглянемо кожний профіль окремо, а потім здійсимо порівняльний аналіз між зазначеними профілями.

В цілому можна відмітити, що хоча значення показників самоставлення представників обох груп знаходяться в діапазоні 46–92%, профілі не можна назвати однорідними. В групі з високим рівнем мотивації досягнення успіху пікових значень набувають показники глобального самоставлення (ГлСС) та самоповаги (Спов). Найнижчого значення в даній групі набуває показник СЗвин (самозвинувачення). Профіль самоставлення групи з високим рівнем мотивації уникнення невдач є більш однорідним. Пікові значення співвідносяться з показником СПр (самоприйняття), а найнижчі значення відповідають показнику самовпевненості (СВп). Візуальне порівняння профілів осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху та високим рівнем мотивації уникнення невдач показує найбільші розбіжності в таких показниках, як: Спов (самоповага), СВп (самовпевненість). Візуально відмічаються дуже близькі значення двох груп за такими показниками самоставлення: СРоз (саморозуміння), СПр (самоприйняття), АСимп (аутосимпатія).

На рисунку 2 представлено профілі властивостей осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху та осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдач. Вісь абсцис має розташування показників властивостей особистості, а на осі ординат надано їх значення, що представлені в «сирих» балах. Середня лінія ряду проходить через точку 5,5 балів. За даними, які висвітлюють профілі властивостей особистості, отримані значення профілів обох груп знаходяться в діапазоні 3–8 стандартних балів. Привертає увагу шкала відвертості, значення якої знаходяться в межах 7–8 стандартних балів. Цей факт свідчить, що респонденти обох груп були досить відверті у дослідженні, довіряли досліднику.

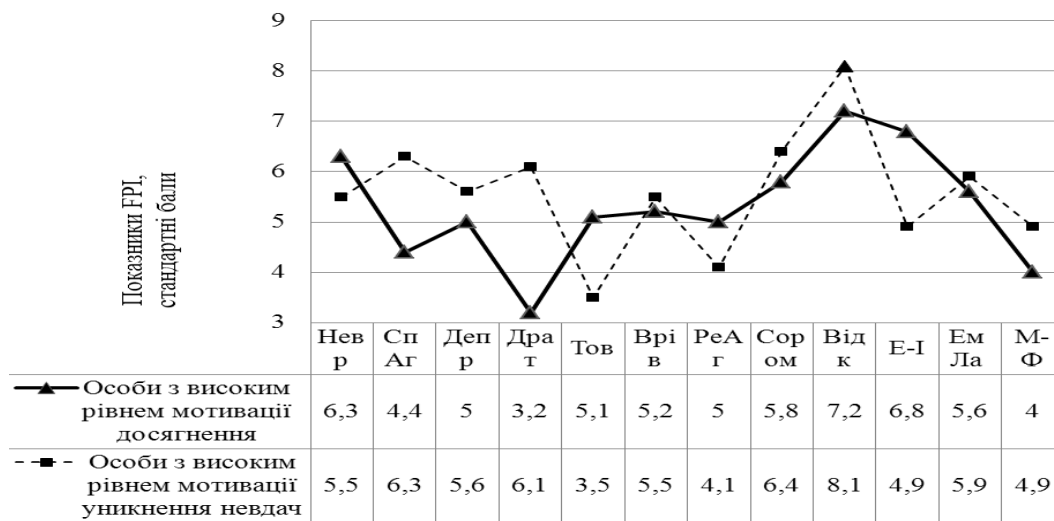


Рис. 2. Профілі властивостей особистості за методикою FPI осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху та осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдачі.

Примітка. Показники властивостей особистості: Невр – невротичність, СпАг – спонтанна агресивність, Депр – депресивність, Драт – дратівливість, Тов – товариськість, Врів – врівноваженість, РеАг – реактивна агресивність, Сором – сором'язливість, Відк – відкритість, Е-І – екстраверсія-інтроверсія, ЕмЛа – емоційна лабільність, М-Ф – маскуліність-фемінність.

Проаналізуємо кожний профіль окремо в порядку зниження значень показників.

Візуальний аналіз профілів показує, що особи з високим рівнем мотивації досягнення успіху характеризуються високим рівнем значень показників відкритості (Відк) та екстраверсії (Е-І), середнім рівнем невротичності (Невр), сором'язливості (Сором), емоційної лабільності (ЕмЛа), товариськості (Тов), депресивності (Депр), врівноваженості (Врів) та реактивної агресивності (РеАг). Привертають увагу відносно мінімальні значення таких показників, як дратівливість (Драт) та маскуліність (М-Ф). Значення останнього є доволі закономірним для обох груп, оскільки за статевим складом вони є повністю жіночими. Аналіз профілю групи осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдач показує, що цим людям притаманна виражена відкритість (Відк), середньо виражені сором'язливість (Сором), дратівливість (Драт), спонтанна агресивність (СпАг), емоційна лабільність (ЕмЛа), врівноваженість (Врів). В меншій мірі у представників даної групи виражені такі властивості, як реактивна агресивність (РеАг) та товариськість (Тов).

В цілому, за візуальним порівнянням, профілі є подібними між собою, проте ми можемо констатувати деякі відмінності за значеннями певних показників. Значення такої властивості, як дратівливість (Драт), у осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдач виражена доволі високо, тоді як у профілі осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху її значення

найнижчі; значення показника товариськості (Тов) знаходиться на середньому рівні у осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху, а у осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдачі наближується до нижньої межі середніх значень; показник спонтанної агресивності (СпФг) має тенденцію до підвищення у осіб групи з високим рівнем мотивації уникнення невдачі; показник екстраверсії–інтроверсії (Е–І) виявив наступні значення: у осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху екстраверсія виражена яскравіше, ніж у осіб з високим рівнем мотивації уникнення невдачі. Також слід відмітити показники, які набувають близьких значень в обох групах: врівноваженість (Врів), сором'язливість (Сором), відвертість (Відк) та емоційна лабільність (ЕмЛа).

Аналіз графіків дозволяє скласти психологічні характеристики представників кожної з груп, які різняться рівнем мотивації досягнення.

Особи з високим рівнем мотивації досягнення успіху характеризуються досить високим рівнем самокритичності, прагненням до довірливих відносин з соціальним оточенням. Можна сказати, що ці люди орієнтовані на події зовнішнього світу, соціальне оточення, де їхня поведінка є досить гнучкою. Вони мають високий рівень соціальної активності, виражену потребу в спілкуванні, в постійній динаміці професійних якостей. Зазначимо високий рівень адаптованості в соціумі, життєрадісності, впевненості в собі та емоційної стійкості, притаманний людям з високим рівнем мотивації досягнення успіху. Для осіб даної групи важлива зовнішня стимуляція, їм притаманне інтенсивне залучення до різних форм професійної активності.

Особам з високим рівнем мотивації уникнення невдач також притаманний високий рівень самокритичності та відвертості. Проте, вони можуть реагувати на звичайні ситуації, які виникають у професійній діяльності, як на стресові. Особам з високим рівнем мотивації уникнення невдач також властиві імпульсивність поведінки, нестійкі емоційні стани зі схильністю до афективного реагування. Цим людям притаманна знижена потреба в професійному розвитку та знижена професійна активність. Можна сказати, що в даній групі переважає інтровертованість.

Висновки. 1. Встановлено наявність значущих додатніх зв'язків між показниками самоставлення і мотивації досягнення успіху, а саме: самовпевненістю, самоповагою, самоінтересом, самокерівництвом.

2. Визначено, що особи, які мають досить високу самооцінку, характеризуються стійкою вірою в свої сили, високим ставленням до своїх професійних можливостей, високим рівнем розуміння себе та свого місця в професії. Цим людям притаманний інтерес до власних почуттів та думок, впевненість, що вони можуть подолати ті труднощі, з якими зустрічаються на етапі професійного становлення. Представники вибірки, які за результатами діагностики отримали рівень самооцінки нижче середнього, характеризуються помірним рівнем готовності до самозвинувачення, зниженням віри у свої сили, здібності та можливості.

3. Виявлено значущі зв'язки показника мотивації досягнення з показниками товариськості та екстраверсії, від'ємні зв'язки з показниками спонтанної агресивності, особистісної тривожності, дратівливості та сором'язливості.

4. Аналіз відмінностей у психологічних характеристиках осіб з високим рівнем мотивації досягнення та високим рівнем мотивації уникнення невдач дозволяє визначити загальні тенденції. Особи з високим рівнем мотивації досягнення успіху характеризуються соціальною активністю, високим рівнем самокритичності, постійною позитивною динамікою професійних якостей, інтенсивністю у залученні різних форм професійної активності. Особи з високим рівнем мотивації уникнення невдач характеризуються помірним рівнем готовності до самозвинувачення, завищеним рівнем тривожності, спрямованої на себе, пасуванням перед труднощами, небажанням їх долати, що призводить до підвищення дратівливості, незадоволеності професією, втрати перспектив професійного зростання, а також до виникнення різного роду професійних деструкцій.

Таким чином, вивчені показники мотивації досягнення у тісному зв'язку з показниками самоставлення та властивостей особистості стають визначальними у професійному становленні майбутніх психологів. Зазначені аспекти дослідження не вичерпують багаточисленні питання актуальності професійного зростання осіб, які отримують другу вищу освіту психолога. Подальшого вивчення потребує проблема індивідуально-типологічних особливостей як предикторів професійного становлення особистості майбутніх психологів.

Література:

1. Бабиянц К.А., Коломийченко Е.В. Физическая культура как способ формирования позитивного самоотношения у студентов вуза: учебное пособие, доп. и перераб. / Ростов-на-Дону; Таганрог: изд-во Южного федерального университета, 2018. 102 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. Москва: АСТ: Астрель, 2008. 352с.
3. Зверева Р.Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов: автореф. дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07/ ГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». Пятигорск, 2010. 20 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов 3-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проспект; Фонд «Мир», 2005. 336с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384с.
6. Психология. Словарь. / Под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494с.
7. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия./ Редактор-составитель Д.Я.Райгородский. Самара: Издат.Дом «БАХРАХ-М», 2000. 656с.
8. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Автореф. дисс... д-ра психол. наук: 19.00.01/ Москва, 1985. 37с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144с.

References:

1. Babijanc, K.A., Kolomijchenko, E.V. (2018). *Fizicheskaja kul'tura kak sposob formirovanija pozitivnogo samootnoshenija u studentov vuza* [Physical culture as a way to form a

positive self-attitude among university students]. Rostov-na-Donu; Taganrog: izd-vo Juzhnogo federal'nogo universiteta [in Russian].

2. Gippenrejtser, Ju.B. (2008). *Vvedenie v obshhuju psihologiju [Introduction to General Psychology]*. Moskva: AST: Astrel' [in Russian].

3. Zvereva, R.G. (2010). Psihologicheskie determinanty razvitiya motivacii dostizhenija uspeha u studentov [Psychological determinants of the development of motivation to achieve success among students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Pjatigorsk: GOU VPO «Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet» [in Russian].

4. Zeer, Je.F. (2005). *Psihologija professij [Psychology of professions]*. (vol. 1-3). Moskva: Akademicheskij Prospekt; Fond «Mir» [in Russian].

5. Zimnjaja, I.A. (2004). *Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]*. Moskva: Logos [in Russian].

6. Petrovskiy, A.V. Jaroshevskiy, M.G. (1990). *Psihologija [Psychology]*. Moskva: Politizdat [in Russian].

7. Rajgorodskij, D.Ja. (2000). *Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti [Self-awareness and protective mechanisms of personality]*. Samara: Izdat.Dom «BAHRAH-M» [in Russian].

8. Stolin, V.V. (1985). Poznanie sebja i otnoshenie k sebe v strukture samosoznaniya lichnosti [Self-knowledge and attitude towards oneself in the structure of self-consciousness of the individual]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].

9. Chesnokova I.I. (1977). *Problema samosoznaniya v psihologii [The problem of self-consciousness in psychology]*. Moskva: Nauka [in Russian].

УДК 159.9:005.942]:316.362-053.2-056.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-832-840](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-832-840)

Грицюк Ірина Михайлівна кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Потапова 9, м. Луцьк, тел.: (050) 539-28-67, <https://orcid.org/0000-0001-6988-6012>

Магдисюк Людмила Іванівна кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Потапова 9, м. Луцьк, тел.: (066) 520-16-40, <https://orcid.org/0000-0002-5304-933>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (СИСТЕМНИЙ ПІДХІД)

Анотація. В нашій статті нами було викладено огляд теоретичних підходів до системного підходу допомозі сім'ї, яка має неповносправну дитину. Значення системного підходу важко переоцінити. Адже, дитина з неповносправністю не живе ізольовано, вона включена в сімейні відносини. Батьки, діти, брати та сестри також потребують підтримки суспільства та фахівців. Сім'я, яка опинилась в ситуації народження дитини з діагнозом, чи зіштовхнулась з важкими хронічними захворюваннями, так само, як і неповносправна дитина потребують підтримки, супроводу, консультування. Кожна дитина неповторна, кожне терапевтичне заняття неповторне. То ж ми здійснили аналіз існуючих моделей раннього втручання, а також зупинились на розгляді соціально-екологічної моделі сім'ї.

Дана модель, на нашу думку широко розкриває особливості взаємодії сім'ї, яка має неповносправну дитину з іншими соціальними інститутами та структурами. В теорії соціальної екології сім'я розглядається як система, яка не є ізольованою, і зміни в будь-якій частині системи впливають на всі інші її складові.

Ми розкрили підходи зарубіжних колег, щодо співвідношення стадій розвитку сім'ї та стресових факторів, що відчувають сім'ї особливих дітей. Та визначили важливі життєві цикли, під час яких змінюються функції сім'ї та поведінка її членів. Важлива увага приділена питанню розкриття реакцій сім'ї на порушення розвитку чи хворобу дитини. Такі сім'ї стикаються з великою кількістю труднощів. В Україні зокрема дуже велика кількість бар'єрів: це і недостатність в нашому суспільстві гуманізму та милосердя; непристосованість соціальної інфраструктури; низький рівень матеріального забезпечення і соціального системного обслуговування. Найбільш негативним та таким, що

впливає на всю сім'ю, є бар'єр ізоляційний. Сім'ї з неповносправними дітьми прагнуть уникати контактів, замикаються у своєму горі. Системний підхід, допомога фахівців можуть змінити ставлення суспільства до дітей з неповносправністю, і такі сім'ї зможуть інтегруватись та жити звичним активним життям.

Ключові слова: системний підхід, сім'я, соціально-екологічна модель, життєвий цикл сім'ї, дитина з неповносправністю, сімейна система.

Hrytsiuk Iryna Mykhailivna Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Psychodiagnostics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Potapova St., 9, Lutsk, tel.: (050) 539-28-67, <https://orcid.org/0000-0001-6988-6012>

Mahdysiuk Liudmyla Ivanivna Associate Professor of the Department of Practical Psychology and Psychodiagnostics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Potapova St., 9, Lutsk, tel.: (066) 5201-64-0, <https://orcid.org/0000-0002-5304-933>

PSYCHOLOGICAL ACCOMPANY AND COUNSELING FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS (SYSTEM APPROACH)

Abstract. In our article, we have provided an overview of theoretical approaches to a systematic approach to helping a family with a disabled child. The value of a systems approach is difficult to overestimate. After all, a child with a disability does not live in isolation, it is included in family relationships. Parents, children, siblings also need the support of society and professionals. A family that is in a situation of childbirth with a diagnosis or faced with severe chronic diseases, as well as a disabled child need support, support, counseling. Every child is unique, every therapeutic lesson is unique. We also analyzed the existing models of early intervention, and also focused on the socio-ecological model of the family.

This model, in our opinion, widely reveals the peculiarities of the interaction of a family with a disabled child with other social institutions and structures. In the theory of social ecology, the family is seen as a system that is not isolated, and changes in any part of the system affect all its other components.

We have revealed the approaches of foreign colleagues to the relationship between the stages of family development and stressors experienced by families of special children. And identified important life cycles during which the functions of the family and the behavior of its members change. Important attention is paid to the issue of disclosing the family's reactions to developmental disorders or illness of the child. Such families face many difficulties. In Ukraine, in particular, there are a large number of barriers: this is the lack of humanism and charity in our society; inadequacy of social infrastructure; low level of material support and social system services. The most negative and affecting the whole family is the barrier of isolation. Families with children with disabilities seek to avoid contact, locked in their grief. A

systematic approach, the help of specialists can change society's attitude to children with disabilities, and such families will be able to integrate and live a normal active life.

Keywords: system approach, family, socio-ecological model, family life cycle, child with disabilities, family system.

Постановка проблеми. В останні десятиліття увага науковців та практикуючих фахівців була зосереджена на визначення того, як поява дитини з особливими потребами впливає на сім'ю загалом, і, власне, як характеристики сім'ї, можуть впливати на розвиток дитини та її психологічне благополуччя та розвиток. Загальне усвідомлення, що «неповносправна дитина як така не існує сама собою, насправді є сім'я, в якій є дитина з неповносправністю» [9], у всьому світі привело до того, що розвиваються нові моделі надання послуг, які включають у себе не лише дитину, а й всю сім'ю. Перехід від біомедичної моделі реабілітації до сімейно-центрованих програм був спричинений глибоким усвідомленням, що неповносправність дитини – велике випробовування для сім'ї [3].

В світі, зокрема в США, з 1985 року знайшли поширення сімейні програми раннього втручання з використанням сімейно-орієнтованої допомоги. В першій половині ХХ століття почали створювати та використовувати такі моделі, які активно включають в процес лікування не лише дитину, а й інших членів сім'ї.

Turk і Kerns (1985) стверджували, що багаточисленні дослідження щодо впливу хвороби на сім'ю, та про роль сім'ї у відновленні здоров'я та протидія хворобі ще не інтегровані у відповідні дисципліни. Тому інтерес до сім'ї та вплив на неї хронічних захворювань одного з її членів значно підвищився останнім часом. Тому так важливо спеціалістам, які працюють в даній сфері розуміти сімейну динаміку, і динаміку сім'ї з особливою дитиною [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій розкриває такі важливі теми для розуміння даної проблематики, як вплив стресу на функціонування сім'ї (Crnic, Friedrich, Greenberg, 1983; Wikler, 1981). А також вплив на сім'ю соціальної підтримки і соціальних зв'язків (Holroyd, 1974; Kazak, Marvin, 1984). Роботи Е. Тернбулл [11] та інших авторів літератури для спеціалістів, що розробили зручну систему понять, об'єднавши конструкти сімейних систем та інформацію про сім'ї, в яких є діти з особливими потребами. Роботи, науковців, що стосуються особливостей першого переживання, коли батьки дізнаються про діагноз своєї дитини (Roberts, 1997; Duncan, 1977; Blasher, 1984). Дослідження Baxter (1986), що стосувались впливу поведінкових проблем неповносправної дитини, адже такі проблеми виникають у родин, де ростуть діти з аутизмом, гіперактивним розладом, з дефіцитом уваги та іншими формами неповносправності [7]. Також у своїй роботі ми спиралась на роботи відомих ерготерапевтів, зокрема У. Кислінг, які допомагають налагодити діалог з дітьми, авторка ділиться теоретичними та практичними аспектами роботи щодо розвитку з позиції налагодження взаємозв'язків з оточуючими, тощо.

Мета статті проаналізувати підходи теорії сімейних систем в родинях, де є неповносправна дитина. Визначити труднощі, з якими стикаються члени родини. Та намітити шляхи допомоги таким сім'ям, як заради їх ефективнішого функціонування та подолання проблем з самооцінкою, відчуттям провини, страхам, соціальним стигмаціям тощо, так, і заради, ефективнішого функціонування неповносправної дитини та її соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Мінухін (1974) зумів дати визначення інтерактивної природи сім'ї, він зазначав, що індивід впливає на своє оточення, і сам піддається впливу в епізодах взаємодії; він реагує на стреси в інших областях системи, до якої він адаптується; його дії можуть здійснювати значний вплив на стрес, який відчувають інші члени системи. Індивіда можна розглядати, як підсистему, або частину системи, однак неможна залишати без уваги систему в цілому. Все, що зачіпає одного з членів сім'ї, впливає на усіх інших.

Carter E., McGoldrick у своїх працях зазначали (1980), що фізичне, соціальне та емоційне функціонування членів сім'ї глибоко пов'язані, і на зміни в одній частині системи, відгукуються зміни в іншій.

Е. Тернбулл та її колеги сформулювали цілу концепцію сім'ї, яка допомагає зрозуміти динамічну природу функціонування сім'ї, її характерологічні особливості, та спробували примінити цю теорію до вивчення сімей, в яких є діти з порушенням розвитку [11]. Реакція сім'ї на порушення розвитку або хворобу дитини в основному визначається, на думку авторів, ідеологічним стилем сім'ї, однак, і така дитина може вплинути на цінності сім'ї також. Хронічні захворювання та порушення розвитку не обмежуються ні расовими, ні культурними, ні соціально-економічними бар'єрами, народження такої дитини можливе в будь-якій родині. В такому випадку сім'ї доведеться зіткнутись не лише з тим, що означають для них порушення розвитку у дитини психологічно та практично, але й переглянути своє ставлення до людей з обмеженими можливостями [4].

О. Романчук також зазначає, що однією з головних характеристик сучасного бачення реакції сім'ї на неповносправність дитини є системне розуміння сімейної динаміки. Теоретично проаналізувати усю складність системних реакцій доволі важко, оскільки в кожному конкретному випадку зміни в динаміці сім'ї зумовлені неповторною сукупністю індивідуальних чинників, дослідити вплив кожного окремого чинника і його зв'язок з тими чи іншими змінами також дуже складно [3].

Та фахівцям важливо пам'ятати та враховувати, що дитина з порушеннями розвитку не перебуває в ізоляції. Як і всі люди, вона живе в контексті сім'ї, яка також має свої підсистеми, рівень згуртованості, здатності до адаптації та особливості комунікації. Всі ці аспекти можуть порушуватись з появою неповносправної дитини. Адже, дуже часто дитина з порушенням розвитку, особливо, якщо порушення дуже складні, може багато вимагати від сім'ї, при цьому майже нічого не даючи взамін [2].

Для жінки народження неповносправної дитини часто є особливою особистою кризою. Біологічна роль жінки виносити та народити дитину стає підґрунтям до відчуття особистої відповідальності за стан дитини, а у випадку народження неповносправної дитини – до відчуття власної вини, та власної материнської неповноцінності. Featherstone, зазначає, що ціла культура підтримує матір в переконанні, що її діти – це відображення того, що вона в них вклала. Тому відчуття провини, яке переживає жінка, може призвести до важких психосоціальних наслідків (гіперопіка та формування симбіотичного зв'язку; обділення увагою інших членів родини; занедбання власних інтересів та потреб розвитку; вседозволеність та непослідовність у вихованні тощо) [3].

Більше того, особлива дитина може змінити самоідентичність сім'ї, знизити її здатність до заробляння коштів, звузити можливості відпочинку та соціалізації, вплинути на кар'єрні рішення. Тому навіть, успішно функціонуюча сім'я, при народженні неповносправної дитини, повинна володіти певною гнучкістю, відкритістю до змін та мати ресурс до супротиву труднощам [4].

А. Адлер писав у своїх роботах, що дитина, це і картина, і художник. Починаючи з першого крику, невпевнених рухів, вона прагне поводити себе так, що дорослі хочуть опікати, взаємодіяти. Кожен такий епізод соціальної взаємодії дає дитині безліч можливостей для навчання, а її реакції на поведінку дорослих, викликають подальшу взаємодію [1]. Та дитина з неповносправністю може і не відгукуватись на спроби рідних та близьких налагодити з нею контакт; її зовнішній (фізичний) вигляд, поведінка може лякати чи викликати відразу, страх, неприйняття тощо. Що може впливати на формування прив'язаності.

Поява на світ дитини з неповносправністю буде впливати і на функціонування сім'ї та на проходження життєвих циклів. Переходи від однієї стадії до іншої можуть бути джерелом сильного стресу. AP. Turnbull та інші (1986) співвіднесли стадії розвитку сім'ї зі стресом, який переживають родини особливих дітей. Вчені визначили основні стресові фактори, які відповідають певній стадії за Olson (1984):

1. Народження дитини, немовлячий вік, дошкільний вік. Постановка точного діагнозу; емоційне пристосування; повідомлення про порушення розвитку у дитини іншим членам сім'ї.

2. Шкільний вік. Прийняття рішення про звичайне або спеціалізоване навчання; вирішення проблем, що пов'язані з реакціями на дитину її одноліток; організація навчання та відпочинку дитини.

3. Підлітковий вік. Емоційне пристосування до хронічної та невиліковної природи порушень; вирішення проблем пов'язаних з сексуальністю дитини, з її ізоляцією від одноліток; створення планів на майбутнє дитини, вибір можливої професії.

4. Дорослішання. Емоційне пристосування до догляду за дорослою дитиною; прийняття рішення щодо проживання дитини (вдома чи в спеціалізованому закладі); вирішення проблем, пов'язаних з обмеженою кількістю можливостей для соціалізації та спілкування.

5. Постбатьківська стадія. Перегляд відносин з шлюбним партнером (якщо дитина живе поза домом); взаємодія з працівниками спеціалізованого закладу, де проживає дитина; створення планів на майбутнє [10].

На сьогодні відомі такі моделі розвитку дітей з неповносправністю та врахування особливостей допомоги сім'ї, яка має дитину з особливими потребами: соціально-екологічна модель, Денверівська модель раннього втручання для дітей з аутизмом С. Дж. Роджерс та Д. Доусон, DIR/Floortime – модель терапії дітей з аутизмом, яка враховує особливості розвитку, індивідуальні особливості та систему відносин (С. Грінспен); терапія розвитку відносин – сімейно-орієнтована поведінкова терапія, в основі програми поступовий розвиток природних емоційних відносин (С. Гатстен); SCERTS – модель навчання дітей з аутизмом через розвиток навичок соціальної взаємодії, емоційної регуляції, підтримки і розвитку відносин (адаптація середовища та створення інструментів, які допомагають навчанню (візуальна комунікація, письмовий розклад, сенсорна підтримка) [1].

Основна ж ідея соціально-екологічної моделі, будується на взаємодії між складовими частинами системи, зокрема між власне сім'єю та іншими соціальними структурами. Екологічне оточення сім'ї надає їй ресурси, що необхідні для життя, створює системи життєвої та соціальної підтримки; підтримка сім'ї особливої дитини іншими сім'ями, що знаходяться в подібній ситуації через створення груп підтримки, надання сім'ї допомоги від різноманітних держустанов.

В теорії соціальної екології сім'я розглядається як система, яка входить в безліч інших суспільних систем. Основна думка теорії соціальної екології: якщо ми прагнемо змінити чийсь поведінку, в даному випадку, поведінку сім'ї – необхідно змінити умови існування сім'ї, і що важливо, на дитину або на сім'ю в цілому можуть впливати події, в які ці люди навіть не включені (умови роботи батьків, стан місцевої економіки, кризи суспільні тощо).

Підсистеми соціально-екологічної моделі включають в себе:

- мікросистему – набір патернів поведінки, ролей та міжособистісних відносин, які існують в сім'ї;
- мезосистему – включає в себе близьке оточення сім'ї та поле її активних дій (лікарі та медичні працівники, родичі, друзі та сусіди, знайомі та колеги, інші батьки, місцева громада тощо);
- екзосистему – сюди входять умови, на які сім'я не може активно впливати, але ці умови впливають на сім'ю (ЗМІ, система охорони здоров'я, соціальні служби, освіта);
- макросистему – яка відображає прийняті в суспільстві цінності (етнічні, культурні, релігійні та соціально-економічні).

Порушення розвитку у дитини можуть здійснити ізоляційну дію на сім'ю. особливо гостро це може відчуватись під час переживання певних життєвих циклів, коли батьки з новою силою відчують тривогу та печаль. Fewell (1986) визначає шість особливо важких періодів для батьків особливих дітей:

1. Зіткнення з порушеннями у дитини (виявлення серйозної чи хронічної проблеми часто викликають кризові переживання і впливають на всю сім'ю). Безпосередні реакції батьків – потрясіння, глибоке розчарування, тривога, депресія. Сором, страх нерозуміння, часто, змушують сім'ю ізолюватись, хоча саме в цей період їй необхідна психологічна та соціальна підтримка. Сім'я переживає важку травму, перебуваючи в постійному стресі.

2. Раннє дитинство, це період, коли сім'я зіштовхується з хронічною природою порушень, і з тим, які труднощі це несе для дитини і для її близьких. Тип і рівень порушень можуть відігравати ключову роль у сприйнятті та поведінці сім'ї.

3. Шкільний вік. Особлива проблема розпочинається тоді, коли батьки розуміють, що їх дитина не може відвідувати звичайну школу. Дитина може потребувати спеціалізованого навчання, що може вимагати розтавання з дитиною. Або ж потреба буде в налагодженні інклюзивного навчання. Сім'я уже не може замикатись у своїх рамках, а змушена контактувати та взаємодіяти з оточенням, що може бути стресово, оскільки в Україні не завжди можуть забезпечити адекватне навчання для дітей з особливими потребами.

4. Підлітковий вік. Батьки неповносправної дитини розуміють, що вона на все життя залишиться залежною від батьків та їх опіки; складнішим стає догляд за дитиною, оскільки, підлітковість, це вік швидких фізичних змін.

5. Дорослішання. Коли шкільне навчання завершується перед батьками постає нелегкий вибір, а куди ж далі. Це супроводжується тривогою батьків за майбутнє їх дітей.

6. Доросле життя. На цій стадії сім'ю хвилюють питання, де буде жити доросла дитина з обмеженими можливостями, і який догляд їй потрібен. Батьків хвилює питання, хто доглядатиме за дитиною, коли вони будуть невзмі це робити, або коли вони помруть.

Тому важливо розуміти, що коли ми говоримо про сім'ю, де є особлива дитина, то всі учасники взаємодії, які надають підтримку, повинні пристосовуватись до її потреб [6]. Адаптація членів сім'ї буває настільки значна, що це дуже впливає на їх особисту долю. Дитина росте, і механізми пристосування також змінюються; стрес також може по різному впливати на сім'ю в різні періоди та на різних етапах.

Велика кількість бар'єрів, з якими стикається сім'я дитини з неповносправністю в Україні, звичайно, вражає. В першу чергу, це ставлення суспільства до таких сімей. Їх не помічають, ігнорують, батьки, часто, змушені самотійно та за свій кошт здійснювати реабілітаційні заходи. Нерозвинутість соціальної інфраструктури, відсутність технічних засобів і пристосувань часто призводять до формування емоційного бар'єру таких сімей. Хоча варто зазначити, що цей бар'єр носить двосторонній характер. Оскільки такі сім'ї, зазвичай, самі прагнуть ізоляції, зменшують свої соціальні контакти та комунікацію, випадають з трудового колективу.

Висновки. Психологія та інші науки по відношенню до особливих дітей та їх родин застосовують сімейно-орієнтований підхід. Спеціалісти, які працюють в цьому напрямку використовують свої знання та втручання на багатьох рівнях, і не лише на сімейному, а й на соціальному рівні [8]. Це складна праця, коли необхідно допомагати сім'ї прийняти той факт, що змінити щось неможливо. Найважче захищати інтереси сім'ї, коли вона зневірилась, ізолювалась, коли вороже налаштована. Та психолог, який консультує таку сім'ю, повинен допомогти віднайти той внутрішній ресурс, потенціал, який допоможе родині нормально функціонувати та виховувати особливу дитину. Життя – це довгий ланцюжок подій. Кожна подія несе за собою урок, і як правило, має початок, продовження та завершення. Та, коли ми говоримо про появу дитини з неповносправністю чи важкими хронічними недугами, то травматичний досвід стає безперервним. Залишивши таку родину без підтримки суспільства, ми можемо спостерігати значне емоційне та фізичне перенавантаження членів сім'ї, зменшення адаптивності, підвищення рівня агресивності тощо. Тому успішне втручання вимагає розуміння системного підходу, та підтримки таких сімей на усіх рівнях.

Література:

1. Грицюк І.М., Міліщук С.О. Особливості використання комплексної нейропсихологічної корекції в шкільному середовищі. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», 2021. С.179-185
2. Грицюк І.М., Яцина Т.М. Психологічні особливості корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. *Актуальні проблеми практичної психології у Волинському регіоні*. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. С.22-27.
3. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів : Літопис. 2008. 334 с.
4. Селігман М. Обычные семьи, особые дети. М. : Теревинф, 2019. 368 с.
5. Магдисюк Л. І., Блаватна О. Б. Психологічна допомога сім'ї, яка виховує дитину із затримкою психічного розвитку. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka* # 52 (02/2020): Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2020. S. 64-66.
6. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Медико-психологічне консультування: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 332 с.
7. Baxter G. (1986). Intellectual disability : Parental perceptions and stigma as stress. Unpublished doctoral dissertation, Monash University, Victoria Australia.
8. The influence of moderate physical activities on the psychophysical state of children with minimal brain dysfunctions / I. Hrytsiuk and other. *Journal of Physical Education and Sport*. Romania: University of Pitesti, 2018. Vol.18. P. 1912-1918.
9. McDonald A.G., Carson K.L., Palmer D.J., Slay T. (1982) Physicians' diagnostic information to parents of handicapped neonates. *Mental Retardation*, 20, 12-14.
10. Olson D.H. Russell G.S. Sprenkle D.H. (1980) Circumplex model of marital and family systems II :Empirical studies and clinical intervention. In J.P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention assessment and theory* (Vol. 1, pp. 129-179). Greenwich, CT : JAI Press.
11. Turnbull A.P. Turnbull H.R. (1990). Families, professionals, and exceptionality (2 nd. ed.). Columbus, OH: Merrill.

References:

1. Hrytsiuk I.M. & Milishchuk S.O. (2021). Osoblyvosti vykorystannia kompleksnoi neiropsykhologichnoi korektsii v shkilnomu seredovyschi [Features of the use of complex

neuropsychological correction in the school environment]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedagogika»*, (pp. 179-185). [in Ukrainian].

2.Hrytsiuk I.M. & Yatsyna T.M. (2018) Psykholohichni osoblyvosti korektsiinoi roboty v systemi osvity ditei z vadamy intelektu [Psychological features of correctional work in the education system of children with intellectual disabilities]. *Aktualni problemy praktychnoi psykholohii u Volynskomu rehioni*. Lutsk: Vezha-Druk, (pp. 22-27). [in Ukrainian].

3. Romanchuk O. (2008). Nepovnospravna dytyna v simi ta v suspilstvi. [Disabled child in the family and in society]. Lviv : Litopys. [in Ukrainian].

4. Sellgman M. Obychnyie semi, osobyie deti (2019). [Ordinary families, special children] Moskva : Terevinf [in Russian].

5. Mahdysiuk L. I. & Blavatna O. B. Psykholohichna dopomoha simi, yaka vykhovuie dytynu iz zatrymkoiu psykhnichnoho rozvytku (2020). [Psychological help for a family raising a child with mental retardation]. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka* . Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», (pp. 66-66). [in Poland].

6. Mahdysiuk L. I. & Fedorenko R. P. Medyko-psykholohichne konsultuvannia (2020). [Medical and psychological counseling]. Lutsk: Vezha-Druk. [in Ukrainian].

7.Baxter G. (1986). Intellectual disability : Parental perceptions and stigma as stress.Unpublished doctoral dissertation, Monash University, Victoria Australia.

8.The influence of moderate physical activities on the psychophysical state of children with minimal brain dysfunctions / I. Hrytsiuk and other. *Journal of Physical Education and Sport*. Romania: University of Pitesti, 2018. Vol.18. P. 1912-1918.

9.McDonald A.G., Carson K.L., Palmer D.J., Slay T. (1982) Phsicians' diagnostic information to parents of handicapped neonates. *Mental Retardation*, 20, 12-14.

10.Olson D.H. Russell G.S. Sprenkle D.H. (1980) Gircumplex model of marital and family systems II :Empirical studies and clinical intervention. In J.P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention assessment and theory* (Vol. 1, pp. 129-179). Greenwich, CT : JAI Press.

11.Turnbull A.P. Turnbull H.R. (1990). Families, professionals, and exceptionality (2 nd. ed.). Columbus, OH: Merrill.

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-841-852](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-841-852)

Грішин Едуард Олександрович аспірант, Західноукраїнський національний університет, вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009, тел.: (0352) 51-75-63, <https://orcid.org/0000-0002-1671-5372>

РОЗВИТОК ОПТИМІСТИЧНОГО АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ В ОСІБ, ЩО ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ВИКЛИКАНИХ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19

Анотація. Оптимістичний атрибутивний стиль є схильністю людини пояснювати причини сприятливих подій як внутрішньо детермінованих глобальних щодо різних сфер життя та стабільних у часі, а невдач – як зовнішньо зумовлених, тимчасових та конкретних. Оптимістичний атрибутивний стиль є важливим чинником резильєнтності особистості у складних життєвих ситуаціях життя.

Цілеспрямований розвиток оптимістичного атрибутивного стилю осіб, що опинились у складних життєвих обставинах, має враховувати як загально-психологічні закономірності розвитку рис, диспозицій, установок та когніцій особистості, так і специфічні фактори – вікову специфіку, а також особливості складної життєвої ситуації клієнта. З урахуванням наслідків пандемії COVID-19 для дорослих осіб розроблений тренінг передбачав такі завдання: освоєння принципів та оволодіння навичками позитивного мислення, подолання песимістичних і деструктивних переконань, що стосуються життєдіяльності загалом та професійного життя – зокрема; розвиток навичок упевненої поведінки, самоприйняття, подолання песимістичних і деструктивних настанов, що ведуть до невпевненої поведінки; засвоєння умінь ідентифікації психоемоційних станів, що сприяють та перешкоджають успішній професійній діяльності; оволодіння технікою і прийомами регуляції свого психоемоційного стану в процесі трудової діяльності; розвиток і вдосконалення softskills фахівця (навичок цілепокладання, самомотивації, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту).

Після впровадження тренінгу, що містив вступний, основний (розвиток оптимістичного атрибутивного стилю загалом та у професійній діяльності – зокрема) та заключний етапи, було виявлено достовірне зростання показників оптимістичного атрибутивного стилю в учасників програми.

Ключові слова: оптимістичний атрибутивний стиль, складан життєва ситуація, тренінг, пандемія COVID-19.

Hrishin Eduard Oleksandrovysh Graduate student, Western Ukrainian National University, Lvivska St., 11, Ternopil, 46009, tel.: (0352) 51-75-63, <https://orcid.org/0000-0002-1671-5372>

DEVELOPMENT OF OPTIMISTIC ATTRIBUTIVE STYLE IN PERSONS FOUND IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES CAUSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. Optimistic attributive style is a person's tendency to explain the causes of favorable events as internally determined global in various spheres of life and stable in time, and failures - as externally determined, temporary and specific. Optimistic attributive style is an important factor in the resilience of the individual in difficult life situations. Purposeful development of optimistic attributive style of people in difficult life circumstances should take into account both general psychological patterns of development of traits, dispositions, attitudes and cognitions of personality, and specific factors - age and age-specific life situation of the client. Taking into account the consequences of the COVID-19 pandemic for adults, the developed training included the following tasks: mastering the principles and mastering the skills of positive thinking, overcoming pessimistic and destructive beliefs concerning life in general and professional life in particular; development of skills of confident behavior, self-acceptance, overcoming pessimistic and destructive attitudes leading to insecure behavior; mastering the skills of identification of psycho-emotional states that promote and hinder successful professional activity; mastering the techniques and methods of regulating their psycho-emotional state in the process of work; development and improvement of soft skills specialist (skills of goal setting, self-motivation, emotional intelligence, time management).

After the implementation of the training, which included introductory, basic (development of optimistic attributive style in general and in professional activities - in particular) and final stages, there was a significant increase in optimistic attributive style in program participants.

Keywords: optimistic attributive style, difficult life situation, training, COVID-19 pandemic.

Постановка проблеми. Проблема пошуку та підсилення ресурсів конструктивного виходу людини зі складних життєвих ситуацій є надзвичайно актуальною в нашому суспільстві в останні роки у зв'язку з низкою подій у соціально-економічній та політичній сферах, а також внаслідок пандемії COVID 19. Складні життєві обставини та ситуації, кризові та конфліктні ситуації супроводжують особистісний розвиток та зумовлюють особистісні трансформації, що передбачають можливості опанування стресом, розширення арсеналу стратегій поведінки і реагування на стресори, життєстійкість та резильєнтність, міра яких визначає подальше більш продуктивне, повноцінне життя, або, навпаки, призводять до дисбалансування особистості, виникнення гострих емоційних переживань, депресивних розладів та інших деструктивних наслідків. Одним із ключових факторів того чи іншого результату виходу із складних життєвих обставин є атрибутивний стиль, тому розвиток його оптимістичної форми є психологічною мішенню у процесі супроводу осіб, що опинились у складних життєвих обставинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення тренінгу оптимізму, представленого у поданому дослідженні, ґрунтувалось на психологічних концепціях та емпіричних дослідженнях у руслі позитивної психології (Е. Дінер, С. Любомирські та ін.) та психології оптимізму (І.А. Джидар'ян, Ч. Карвер, М.М. Кузнецова, С. Петерсон, М. Селігман, Л. Тайгер, К.І. Фоменко, М. Шейер та ін.).

Мета статті – теоретичного обґрунтувати та емпірично верифікувати програму тренінгу оптимістичного атрибутивного стилю для осіб, що опинились у складних життєвих обставинах.

Виклад основного матеріалу. У наших попередніх дослідженнях було показано, що складна життєва ситуація є результатом суб'єктивного сприйняття складних життєвих обставин або як нездоланих та невідконтрольних, що призводить до ненормативної кризи особистості та виникненню на її тлі негативних психоемоційних станів та симптомокомплексів, або як контрольованих з високою вірогідністю розв'язання проблем, що за умов наявності соціальної підтримки та низки психологічних ресурсів особистості сприяє виникненню резильєнтності особистості [7], яка в свою чергу є психологічним ресурсом особистості з подолання стресу та адаптації після травмуючої ситуації до нових обставин життя, що забезпечує її повноцінне функціонування [6]. До психологічних ресурсів розвитку резильєнтності як основи для виходу зі складної життєвої ситуації нами було віднесено оптимістичний атрибутивний стиль [7].

Оптимізм є «набутою в ході еволюції і необхідною для успішної адаптації характеристикою людини» [цит. за 11]; системою диспозицій (Ч. Карвер і М. Шейер) [34] і стилем причинних пояснень (тобто атрибутивним стилем) [21]. Ці три підходи до оптимізму доповнюють один одного, оскільки вони виникли в межах когнітивної парадигми і, відповідно, пов'язують оптимізм, передусім, з динамікою процесів переробки інформації в психіці людини [26].

У концепції Ч. Карвера і М. Шейера оптимізм визначається стабільною особистісною особливістю, системою узагальнених і проникаючих в різні сфери життя позитивних очікувань від майбутнього, які породжують у почуття упевненості. Ця концепція переносить в проблематику оптимізму феномен віри в досяжність сприятливого для суб'єкта результату діяльності. Оптимісти перевершують песимістів в здатності активно і наполегливо долати труднощі саме через віру в досяжність результату. Ця віра є активатором позитивних емоційних переживань. Іншими словами, оптимізм виступає позитивним ставленням і сприйняттям майбутнього, вірою у світле майбутнє, в можливість поліпшити суспільство, незважаючи на можливі перешкоди [8]. Отже, у концепції Ч. Карвера і М. Шейера оптимізм і песимізм утворюють протилежні полюси континууму, тобто є єдиним біполярним конструктом, утім існує й інша точка зору, яка розглядає оптимізм і песимізм як непов'язані між собою незалежні конструкти [30; 32], де песимізм взаємообумовлений із нейротизмом і негативним афектом, а оптимізм – з екстраверсією і позитивним афектом [26, с. 519].

М. Селігманом і К. Петерсоном був запропонований дотичний до концептів «оптимізм – песимізм» конструкт атрибутивного стилю, тобто способу, яким люди пояснюють причини різних подій у своєму житті. Параметрами атрибутивного стилю авторами спершу було визначено 1) локус як спрямованість причинного пояснення на зовнішній світ, або на себе, 2) стабільність як міра сталості причини в часі і 3) глобальність як універсальність або конкретність причинного пояснення. Було показано, що песимісти схильні пояснювати несприятливі для себе події внутрішніми, постійними і глобальними причинами, а сприятливі – тимчасовими зовнішніми і конкретними, натомість оптимісти пояснюють причини подій протилежним чином [31]. У подальших розвідках М. Селігман уточнив концепцію атрибутивного стилю, замінивши параметр локусу на параметр контрольованості: оптимісти розглядають свої успіхи і невдачі як контрольовані, а песимісти – як неконтрольовані.

Отже, провідні концепції оптимізму описують його з різних точок зору: як позитивне очікування від майбутнього, та як пояснення різних життєвих ситуацій (особливо успіхів і невдач). Відповідно до першої групи концепцій, диспозиційний оптимізм взаємообумовлений з емоційною сферою особистості і емоційно забарвленими уявленнями суб'єкта, тому розвиток оптимізму має спиратись на корекції емоційної сфери особистості. Натомість розуміння оптимізму через атрибутивний стиль передбачає аналіз закономірностей когнітивної активності індивіда, його здатностей міркувати певним чином, здійснювати припущення і висновки про причини подій життя, що вимагає застосування когнітивних психотехнологій у розвитку оптимістичного атрибутивного стилю. З іншого боку, спільним для обох підходів є розгляд оптимізму та оптимістичного стилю атрибуції як джерел психологічного благополуччя особистості, яке, в свою чергу, визначається нами як індикатор подолання людиною кризового стану та результатом виходу зі складних життєвих обставин.

Суб'єктивне благополуччя є результатом взаємодії трьох складових – стану задоволеності, позитивних і негативних емоцій, актуальних на певний момент [29], крім того виділяються й інші складові суб'єктивного благополуччя – самоприйняття, позитивні стосунки з оточенням, автономія, управління середовищем, мета в житті, особистісне зростання [33]. Ці характеристики, представлені у психологічних розвідках з проблеми оптимізму, виступають в якості параметрів прояву оптимізму особистості [26].

У розробці програми розвитку оптимістичного атрибутивного стилю були використані прикладні методологічні і прикладні доробки низки авторів:

- робота з моделлю «Неприємність – Переконавання – Наслідок» за М. Селігманом [21], «А, В, С» А. Елліса [22], впровадження психотехнологій когнітивної та метакогнітивної [1] терапії;
- оптимізація установок за Й.-У. Мартенсом [15];
- психотехнології управління психоемоційними станами за А.Б. Леоною та А.С. Кузнецовою [11] та О.О. Прохоровим [19];

- емоційні тренінги (Л.В. Грачова [1] Л. Кемерон-Бендлер [11], М. Лебо; Ю.В. Саєнко [20]), тренінги емоційного інтелекту (Ж. Крайг; І.В. Трімаскіна, Д.Б. Тарантін, С.В. Матвиєнко) [11; 22], психотехнології роботи з настроями та їхніми коливаннями (Д. Грінбергер, К. Падескі; Дж. Скотт) [3; 22];

- психотехнології роботи із стресовими станами (С. Гремлінг, С. Ауербах; Дж. Грінберг; А.Г. Каменюкін, Д.В. Ковпак) [3; 4; 9] та депресією (Дж. Мак-Каллоу; М. Маккей, М. Уільямс) [16; 17; 24],

- психологічні технології роботи з поведінкою в цілому: «Дії щастя» за С. Любомірські [15].

Розвиток оптимістичного атрибутивного стилю осіб, що опинились у складних життєвих обставинах, має враховувати як загально-психологічні закономірності розвитку рис, диспозицій, установок та когніцій особистості, так і специфічні фактори – вікову специфіку, а також особливості складної життєвої ситуації клієнта. У представленому дослідженні програма тренінгу була розрахована на розвиток оптимістичного атрибутивного стилю для осіб вікового періоду дорослості. Усі учасники тренінгу були особами із власним досвідом не контрольованості певних життєвих обставин, які зводяться до такої узагальненої життєвої ситуації, як втрата місця роботи / джерела матеріального забезпечення через пандемію COVID-19 (без досвіду тяжкого захворювання – свого чи близьких). З урахуванням віку та специфіки життєвих обставин учасників тренінгу його завданнями виступили:

- 1) освоєння принципів та оволодіння навичками позитивного мислення, подолання песимістичних і деструктивних переконань, що стосуються життєдіяльності загалом та професійного життя – зокрема;

- 2) розвиток навичок упевненої поведінки, самоприйняття, подолання песимістичних і деструктивних настанов, що ведуть до невпевненої поведінки;

- 3) засвоєння умінь ідентифікації психоемоційних станів, що сприяють та перешкоджають успішній професійній діяльності; оволодіння технікою і прийомами регуляції свого психоемоційного стану в процесі трудової діяльності;

- 4) розвиток і вдосконалення softskills фахівця (навичок цілепокладання, самомотивації, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту).

Порядок тренінгової роботи в ході окремого заняття: 1) створення єдиного психологічного простору, забезпечення зворотного зв'язку; 2) проведення рольової гри, кейсів та вправ; 3) отримання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників, впорядкування інформації і її узагальнення; 4) зняття психологічної напруги (релаксаційні вправи), підведення підсумків заняття (шерінг) і домашнє завдання. У кінці кожного заняття проводилася вправа «Рефлексія заняття». Тренінг складався зі вступної частини, двох блоків і завершальної частини.

Вступний етап призначений для створення сприятливого психологічного клімату к групі, засвоєння правил роботи з групою, забезпечення зворотного зв'язку в системах «Учасник – група» і «група – учасник», створення ситуації рефлексії власних психічних станів, почуттів, бажань, установок, переконань.

Етап 1 – «Формування оптимістичного атрибутивного стилю особистості», – включає тренінгові процедури, що дозволяють сформувати навички визначення, спростування і корекції песимістичних диспозицій взагалі і в структурі трудової діяльності – зокрема.

Етап 2 (Специфічний) – «Розвиток оптимістичного атрибутивного стилю у професійній діяльності» за допомогою: 1) освоєння конструктивних тактик і стратегій самомотивування і стимуляції вольових зусиль у трудовій діяльності 2) формування прийомів ефективного цілепокладання в процесі трудової діяльності 3) розвитку емоційного інтелекту, зокрема здатності до саморегуляції психоемоційних станів, розуміння емоцій та управління ними в процесі трудової діяльності; 4) формування умінь самоорганізації трудової діяльності, навичок тайм-менеджменту.

Заключний етап – спрямований на усвідомлення особистісних змін, підведення підсумків роботи, збору інформації від учасників стосовно реалізації їхніх очікувань від тренінгу.

Кожен етап програми складався з окремого заняття, яке містило міні-лекції, різноманітні практичні вправи, групові дискусії.

У таблиці 1 показано особливості атрибутивного стилю у досліджуваних контрольної та експериментальної групи на початку формувального експерименту.

Істотних відмінностей у рівні розвитку показників атрибутивного стилю між учасниками контрольної та експериментальної групи встановлено не було.

Таблиця 1

Особливості атрибутивного стилю у досліджуваних контрольної та експериментальної групи на початку формувального експерименту

Показники атрибутивного стилю	Групи досліджуваних				U	Z	p
	Контрольна		Експериментальна				
	М	σ	М	σ			
Стабільність невдачі	38,00	3,71	40,60	4,12	32,00	1,36	0,174
Стабільність успіху	16,10	5,07	12,90	3,90	32,50	-1,32	0,186
Глобальність невдачі	48,20	6,23	47,20	5,85	44,50	-0,42	0,678
Глобальність успіху	16,70	3,74	15,20	4,73	38,00	-0,91	0,364
Контроль невдачі	26,40	7,75	28,00	5,60	45,00	0,38	0,705
Контроль успіху	26,50	7,79	26,30	4,97	49,50	-0,04	0,970

У контрольній групі статистично значущих зрушень у показниках атрибутивного стилю не відбулось (таблиця 2).

Таблиця 2

Показники атрибутивного стилю досліджуваних контрольної групи на початку та наприкінці впровадження програми

Показники атрибутивного стилю	Етапи дослідження				Т	Z	р
	До впровадження тренінгу		Після впровадження тренінгу				
	М	σ	М	σ			
Стабільність невдачі	38,00	3,71	38,10	4,18	9,00	0,31	0,75
Стабільність успіху	16,10	5,07	15,00	4,32	0	1,82	0,07
Глобальність невдачі	48,20	6,23	48,10	5,53	4,50	0,18	0,88
Глобальність успіху	16,70	3,74	16,10	3,41	0	1,82	0,07
Контроль невдачі	26,40	7,75	27,00	7,33	2	1,09	0,27
Контроль успіху	26,50	7,79	23,30	6,52	00	2,36	0,02

З таблиці 3 видно, що усі параметри оптимістичного атрибутивного стилю зросли в експериментальній групі, натомість у досліджуваних контрольної групи зрушення показників не відбулись.

Таблиця 3

Показники атрибутивного стилю досліджуваних експериментальної групи на початку та наприкінці впровадження програми

Показники атрибутивного стилю	Етапи дослідження				Т	Z	р
	До впровадження тренінгу		Після впровадження тренінгу				
	М	σ	М	σ			
Стабільність невдачі	40,60	4,12	31,10	4,63	0	2,80	0,005
Стабільність успіху	12,90	3,90	20,80	4,05	0	2,80	0,005
Глобальність невдачі	47,20	5,85	41,50	5,42	0	2,80	0,005
Глобальність успіху	15,20	4,73	23,30	3,71	2	2,59	0,009
Контроль невдачі	28,00	5,60	23,40	4,84	0	2,80	0,005
Контроль успіху	26,30	4,97	37,60	2,99	0	2,80	0,005

Після впровадження програми у досліджуваних експериментальної групи показники атрибутивного стилю стали вищими, ніж у досліджуваних контрольної групи (таблиця 4).

Таблиця 4

Показники атрибутивного стилю досліджуваних після впровадження експерименту

Показники атрибутивного стилю	Групи досліджуваних				U	Z	p
	Контрольна		Експериментальна				
	М	σ	М	σ			
Стабільність невдачі	38,10	4,18	31,10	4,63	9,50	3,06	0,002
Стабільність успіху	15,00	4,32	20,80	4,05	15,50	-2,61	0,009
Глобальність невдачі	48,10	5,53	41,50	5,42	18,00	2,42	0,016
Глобальність успіху	16,10	3,41	23,30	3,71	6,50	-3,29	0,001
Контроль невдачі	27,00	7,33	23,40	4,84	30,50	1,47	0,140
Контроль успіху	23,30	6,52	37,60	2,99	0,00	-3,78	0,000

Найбільш значуще зростання зафіксовано для показників контролю успіху, тобто після участі у програмі учасники почали почувати себе більш впевнено стосовно контрольованості власних досягнень та успіху. Крім того, досліджувані експериментальної групи почали виявляти більший оптимізм, вважати, що їх досягнення є стабільними та всеохоплюючими, а невдачі та поразки – тимчасовими та локальними.

Висновки. Оптимістичний атрибутивний стиль є схильністю людини пояснювати причини сприятливих подій як внутрішньо детермінованих глобальних щодо різних сфер життя та стабільних у часі, а невдач – як зовнішньо зумовлених, тимчасових та конкретних. Оптимістичний атрибутивний стиль є важливим чинником резильєнтності особистості у складних життєвих ситуаціях життя.

Цілеспрямований розвиток оптимістичного атрибутивного стилю осіб, що опинились у складних життєвих обставинах, має враховувати як загально-психологічні закономірності розвитку рис, диспозицій, установок та когніцій особистості, так і специфічні фактори – вікову специфіку, а також особливості складної життєвої ситуації клієнта. З урахуванням наслідків пандемії COVID-19 для дорослих осіб розроблений тренінг передбачав такі завдання: освоєння принципів та оволодіння навичками позитивного мислення, подолання песимістичних і деструктивних переконань, що стосуються життєдіяльності загалом та професійного життя – зокрема; розвиток навичок упевненої поведінки, самоприйняття, подолання песимістичних і деструктивних настанов, що ведуть до невпевненої поведінки; засвоєння умінь ідентифікації психоемоційних станів, що сприяють та перешкоджають успішній професійній діяльності; оволодіння технікою і прийомами регуляції свого психоемоційного стану в процесі трудової діяльності; розвиток і вдосконалення softskills фахівця (навичок цілепокладання, самомотивації, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту).

Після впровадження тренінгу, що містив вступний, основний (розвиток оптимістичного атрибутивного стилю загалом та у професійній діяльності –

зокрема) та заключний етапи, було виявлено достовірне зростання показників оптимістичного атрибутивного стилю в учасників програми.

Література:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. (2009). Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл. 152 с.
2. Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. СПб.: Речь, 2004. 120 с.
3. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом; пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 240 с.
4. Гринберг Г. Управление стрессом; пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
5. Гринбергер Д., Падески К. Управление настроением: методы и упражнения; пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
6. Грішин Е.О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 64. С. 62 – 81.
7. Грішин Е.О. Складна життєва ситуація як передумова формування резилієнтності особистості. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 65. С. 25 – 41.
8. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 268 с.
9. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
10. Корн О., Рудольф С. Не бойся будущего, не живи прошлым. Как научиться думать по-другому. Применение метакогнитивной терапии для самопомощи себе и в терапии; пер. с нем. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2018. 196 с.
11. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. СПб.: Питер, 2010. 176 с.
12. Кэмерон-Бендлер Л., Лебо М. Заложник эмоций. Как спасти вашу эмоциональную жизнь; пер. с англ. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 256 с.
13. Левченко В.В. Позитивная психология. М.: ФЛИНТА, 2014. 258 с.
14. Леонова А.Б., Кузнецова С.А. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009. 311 с.
15. Любомирски С. Психология счастья. Новый подход. СПб.: Питер, 2014. 352 с.
16. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии; пер. с англ. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
17. Маккей Й., Дэвис М., Фэннинг П. Как победить стресс и депрессию; пер. с англ. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
18. Мартенс Й.-У. Искусство управлять своей жизнью: распознавание, влияние и изменение установок; пер. с нем. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2013. 208 с.
19. Прохоров А.О. Технологии психической саморегуляции. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. 360 с.
20. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. СПб.: Речь, 2010. 232 с.
21. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. М.: Альпина Паблишер, 2015. 338 с.
22. Скотт Дж. Перепады настроения: как с этим справиться. Пособие по самопомощи: Когнитивная поведенческая психотерапия. М.: ООО «Изд-во Астрель»; ООО «Изд-во АСТ», 2004. 271.
23. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2012. 230 с.
24. Уильямс М., Тисдейл Дж., Сигал З., Кабат-Цинн Й. Выход из депрессии. Освободите себя от хронической неудовлетворенности; пер. с англ. СПб.: Питер, 2009. 288 с.

25. Тримаскина И.В., Тарантин Д.Б., Матвиенко С.В. Тренинг эмоционального интеллекта. СПб.: Речь, 2010. 157.
26. Фоменко К.І., Кузнєцова М.М. Саморегуляція навчально-професійної діяльності у оптимістичних та песимістичних. Харків: ХНПУ, 2019. 182 с.
27. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты; пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 651 с.
28. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии; пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 352 с.
29. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*. 2009. 39 (4), PP. 391-406.
30. Marshall G.N., Wortman C.B., Kusulas J.W., Hervig L.K., Vickers R.R. Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 62(6), 1067–1074.
31. Mezulis A.H., Abramson L.Y., Hyde J.S., Hankin B.L. Is there a Universal Positivity Bias in Attributions: A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130. № 5. P. 711–747.
32. Robinson-Whelen S., Kim C., MacCallum R.C., Kiecolt-Glaser J.K. Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73(6), 1345–1353.
33. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. 57. PP. 1069-1081.
34. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. V. 67. P. 1063-1078.

References:

1. Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Shevjahova, V.Ju. (2009). *Diagnostika optimizma kak stilja ob#jasnenija uspehov i neudach [Diagnosis of optimism as a style of explaining success and failure]*. M.: Smysl [in Russian].
2. Gracheva, L.V. (2004). *Jemocional'nyj trening: iskusstvo vlastvovat' soboj. Samoindukcija jemocij, uprazhnenija akterskogo treninga, issledovaniya [Emotional training: the art of mastering yourself. Self-induction of emotions, acting training exercises, research]*. SPb.: Rech' [in Russian].
3. Gremling, S., Auferbach, S. (2002). *Praktikum po upravleniju stressom [Workshop on stress management]*. SPb.: Piter [in Russian].
4. Grinberg, G. (2002). *Upravlenie stressom [Stress management]*. SPb.: Piter [in Russian].
5. Grinberger, D., Padeski, K. (2008). *Upravlenie nastroyeniyem: metody i uprazhneniya [Mood management: methods and exercises]*. SPb.: Piter [in Russian].
6. Grishin, E.O. *Reziliyentnost' osobistosti: sutnost' fenomenu, psihodiagnostika ta zasobi rozvitku [Resilience of specialty: essence of the phenomenon, psychodiagnostics and development]*. *Visnik HNPU imeni G.S. Skovorodi. Psihologija - Bulletin of KhNPU named after G.S. Scovoroda*, 64, 62 – 81 [in Ukrainian].
7. Grishin, E.O. *Skladna zhitteva situacija jak peredumova formuvannya rezil'entnosti osobistosti [Folded life situation as a rethinking formation of the resilience of specialty]*. *Visnik HNPU imeni G.S. Skovorodi. Psihologija - Bulletin of KhNPU named after G.S. Scovoroda*, 65, 25 – 41 [in Ukrainian].
8. Dzhidar'jan, I.A. (2013). *Psihologija schast'ja i optimizma [Psychology of happiness and optimism. M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"]*. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
9. Kamenjukin, A.G., Kovpak, D.V. (2004). *Antistress-trening [Antistress training]*. SPb.: Piter [in Russian].
10. Korn, O., Rudol'f, S. (2018). *Ne bojsja budushhego, ne zhivi proshlym. Kak nauchit'sja dumat' po-drugomu. Primenenie metakognitivnoj terapii dlja samopomoshhi sebe i v terapii [Do not be afraid of the future, do not live in the past. How to learn to think differently. The use of metacognitive therapy for self-help and in therapy]*. H.: Izd-vo «Gumanitarnyj Centr» [in Ukrainian].

11. Krajg, Zh. (2010). *Jemocional'nyj intellekt. Dumaj, proschityvaj, pobezhdaj* [Emotional intelligence. Think, calculate, win]. SPb.: Piter [in Russian].
12. Kjemeron-Bendler, L., Lebo, M. (1999). *Zalozhnik jemocij. Kak spasti vashu jemocional'nuju zhizn'* [Hostage of emotions. How to save your emotional life]. Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK» [in Russian].
13. Levchenko, V.V. (2014). *Pozitivnaja psihologija* [Positive psychology]. M.: FLINTA [in Russian].
14. Leonova, A.B., Kuznecova, S.A. (2009). *Psihologicheskie tehnologii upravlenija sostojaniem cheloveka* [Psychological technologies for managing the human condition]. M.: Smysl [in Russian].
15. Ljubomirski, S. (2014). *Psihologija schast'ja. Novyj podhod* [Psychology of happiness. New approach]. SPb.: Piter [in Russian].
16. Mak-Kallou, Dzh. (2003). *Lechenie hronicheskoy depressii* [Treatment of chronic depression]. SPb.: Rech' [in Russian].
17. Makkej, J., Djevis, M., Fjenning, P. (2011). *Kak pobedit' stress i depressiju* [How to beat stress and depression]. SPb.: Piter [in Russian].
18. Martens, J.-U. (2013). *Iskusstvo upravljat' svoej zhizn'ju: raspoznavanie, vlijanie i izmenenie ustanovok* [The art of managing your life: recognizing, influencing and changing attitudes]. H.: Izd-vo «Gumanitarnyj Centr» [in Russian].
19. Prohorov, A.O. (2017). *Tehnologii psihicheskoy samoreguljacji* [Technologies of mental self-regulation]. H.: Izd-vo «Gumanitarnyj Centr» [in Russian].
20. Saenko, Ju.V. (2010). *Reguljacija jemocij: treningi upravlenija chuvstvami i nastroenijami* [Emotion regulation: training in the management of feelings and moods]. SPb.: Rech' [in Russian].
21. Seligman, M. (2015). *Kak nauchit'sja optimizmu: Izmenite vzgljad na mir i svoju zhizn'* [How to learn optimism: Change your outlook on the world and your life]. M.: Al'pina Publisher [in Russian].
22. Skott, Dzh. (2004). *Perepady nastroenija: kak s jetim spravljat'sja. Posobie po samopomoshhi: Kognitivnaja povedencheskaja psihoterapija* [Mood swings: how to deal with them. Self-help manual: Cognitive behavioral psychotherapy]. M.: OOO «Izd-vo Astrel'»; OOO «Izd-vo AST» [in Russian].
23. Stishenok, I.V. (2012). *Trening uverenosti v sebe. Razvitie i realizacija novyh vozmozhnostej* [Self-confidence training. Development and implementation of new opportunities]. SPb.: Rech' [in Russian].
24. Uil'jams, M., Tisdejl, Dzh., Sigal, Z., Kabat-Cinn, J. (2009). *Vyhod iz depressii. Osvobodite sebja ot hronicheskoy neudovletvorenosti* [Out of depression. Free yourself from chronic dissatisfaction]. SPb.: Piter [in Russian].
25. Trimaskina, I.V., Tarantin, D.B., Matvienko, S.V. (2010). *Trening jemocional'nogo intellekta* [Emotional intelligence training]. SPb.: Rech' [in Russian].
26. Fomenko, K.I., Kuznecova, M.M. (2019). Samoreguljacija navchal'no-profesijnoi dijal'nosti u optimistichnih ta pesimistichnih [Self-regulation of primary and professional activity among optimistic and pessimistic ones]. Harkiv: HNPU [in Ukrainian].
27. Frjenkin, R. (2003). *Motivacija povedenija: biologicheskie, kognitivnye i social'nye aspekty* [Motivation of behavior: biological, cognitive and social aspects]. SPb.: Piter [in Russian].
28. Jellis, A., Draiden, U. (2002). *Praktika racional'no-jemocional'noj povedencheskoj terapii* [The practice of rational-emotional behavioral therapy]. SPb.: Rech', 2002 [in Russian].
29. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*. 2009. 39 (4), PP. 391-406.
30. Marshall G.N., Wortman C.B., Kusulas J.W., Hervig L.K., Vickers R.R. Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 62(6), 1067–1074.

31. Mezulis A.H., Abramson L.Y., Hyde J.S., Hankin B.L. Is there a Universal Positivity Bias in Attributions: A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130. № 5. P. 711–747.

32. Robinson-Whelen S., Kim C., MacCallum R.C., Kiecolt-Glaser J.K. Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73(6), 1345–1353.

33. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. 57. PP. 1069-1081.

34. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. V. 67. P. 1063-1078.

УДК 376.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-853-863](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-853-863)

Дрозд Лідія Вікторівна кандидат психологічних наук, викладач кафедри спеціальної освіти, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, тел.: (099) 255-69-23, <https://orcid.org/0000-0001-5406-2942>

Пшенична Наталя Сергіївна доцент, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71100, тел.: (099) 624-56-27, <https://orcid.org/0000-0002-0351-4950>

Ляска Оксана Петрівна кандидат психологічних наук, доцент, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, 32316, вул. Шевченка, 13, тел.: (067) 912-13-39

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті встановлено актуальність вивчення стану системи інклюзивної освіти в Україні, зокрема підкреслено, що гуманізація освітньої системи, забезпечення інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір є одним із пріоритетів сучасної державної політики. Доведено актуальність та доцільність дослідження проблеми готовності навчати та особливостей підготовки асистента до професійної діяльності за умов інклюзії. Вивчено особливості формулювання терміну «інклюзія» з точки зору різних авторів та висвітлено основні ідеї концепції інклюзивної освіти в зарубіжних та вітчизняних наукових працях. Проведено аналіз стану інклюзивної освіти в Україні. Визначено ряд факторів, які гальмують становлення та розвиток інклюзивної освіти. Сформульовано низку взаємопов'язаних організаційних важелів, що спрямовані на активізацію розвитку інклюзивної освіти в Україні. Висвітлено досягнення в галузі інклюзивної освіти в Україні, зокрема, створення достатньої матеріальної бази в спеціальних навчальних закладах, які забезпечують належні умови для надання допомоги дітям від 2 до 18 років, що отримують дошкільну та загальноосвітню середню освіту на умовах інклюзії, прослідковано тенденцію змін динаміки кількості учнів, навчальних закладів, класів та асистентів, що дозволило забезпечити стрімкий розвиток інклюзивної освіти у 2015-2020 роках. Наголошується, що аналіз інклюзивної освіти в Україні свідчить про збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, які відвідують загальноосвітні школи з метою соціалізації, навчання, виховання та розвитку на благо суспільства. При цьому в дослідженні висвітлюються суттєві недоліки сучасної системи інклюзивної освіти, зокрема підкреслюється, що надзвичайно

гострою є проблема підготовки кадрів в даній сфері, оскільки вимоги до рівня компетентності вчителя-дефектолога та асистента вчителя є високими, і питання забезпечення належного рівня освіти даних категорій працівників потребують додаткової уваги.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, соціальна інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, асистент вчителя, інклюзивні класи.

Drozd Lydia Viktorivna PhD in Psychology, Lecturer at the Department of Special Education, Kherson State University, Universytetska St., 27, Kherson, 73000, tel.: (099) 255-69-23, <https://orcid.org/0000-0001-5406-2942>

Pshenichna Natalia Serhiivna Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Schmidt St., 4, Berdyansk, 71100, tel.: (099) 624-56-27, <https://orcid.org/0000-0002-0351-4950>

Liaska Oksana Petrivna PhD in Psychology, Associate Professor, Higher educational institution "Podillia State University", Shevchenko St., 13, Kamianets-Podilskyi, 32316, tel.: (067) 912-13-39

INCLUSIVE EDUCATION: CURRENT REALITIES AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. The article establishes the relevance of studying the state of inclusive education in Ukraine, in particular, emphasizes that the humanization of the education system, ensuring the integration of children with special needs in the educational space is one of the priorities of modern public policy. The relevance and expediency of the study of the problem of readiness to teach and the peculiarities of the assistant's preparation for professional activity under the conditions of inclusion are proved. The peculiarities of the formulation of the term "inclusion" from the point of view of various authors are studied and the main ideas of the concept of inclusive education in foreign and domestic scientific works are highlighted. The analysis of the state of inclusive education in Ukraine is carried out. A number of factors that hinder the formation and development of inclusive education have been identified. A number of interconnected organizational levers aimed at intensifying the development of inclusive education in Ukraine have been formulated. The achievements in the field of inclusive education in Ukraine are highlighted, in particular, the creation of sufficient material base in special educational institutions that provide appropriate conditions for providing assistance to children from 2 to 18 years of age receiving preschool and general secondary education on inclusive terms. students, educational institutions, classes and assistants, which allowed to ensure the rapid development of inclusive education in 2015-2020. It is emphasized that the analysis of inclusive education in Ukraine shows an increase in the number of children with special educational needs who attend secondary schools for socialization, education, upbringing and

development for the benefit of society. The study highlights the significant shortcomings of the modern system of inclusive education, in particular emphasizes that the problem of training in this area is extremely acute, as the requirements for the level of competence of special education teachers and teacher assistants are high. extra attention.

Keywords: inclusive education, special educational needs, social inclusion, inclusive educational environment, teacher's assistant, inclusive classes.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства визначає повагу до людського різноманіття, встановлення принципів солідарності та безпеки, практичне втілення яких забезпечує захист та повну інтеграцію в суспільство всіх груп населення, особливо людей з обмеженими можливостями. Це пов'язано з визначенням головної мети суспільного розвитку – створення «суспільства для всіх». Основою такої інтеграції є концепція цілісного підходу, відкриття шляху до реалізації прав і можливостей для всіх, що передбачає забезпечення, як одного з найголовніших складових даного процесу, рівного доступу до якісної освіти [1].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише 20% народжених дітей вважаються здоровими, інші або страждають на розумові та фізичні вади, або перебувають у стані між здоров'ям та хворобами. Довгий час основним закладом навчання дітей з різними захворюваннями вважалася спеціальна школа, орієнтована на виховання дітей зі специфічними недоліками. Проте перед дитиною, яка закінчила спеціальний заклад, постає проблема подальшого навчання, проблема пристосування до суспільства здорових людей [2].

Одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики є гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір. Важливими умовами є визнання за такою дитиною прав, інтересів, потреб, підтримка в процесі соціалізації тощо. Тому набуває актуальності інклюзивна освіта, яка передбачає спільне проживання дітей з вадами психофізичного розвитку зі здоровими однолітками, створення рівних можливостей та забезпечення варіативності для дітей в отриманні якісної освіти відповідно до їх індивідуальних можливостей [3].

Актуальним залишається питання толерантності та суспільного сприйняття дітей з ООП у загальноосвітньому середовищі, специфічним і значущим є питання фінансування всіх заходів та змін, що необхідно застосувати у рамках навчального закладу для успішного впровадження інклюзивної освіти. І не менш важливим є питання підготовки вчителів, що передбачений процесом впровадження інноваційних методів у навчальний план закладів освіти. Це, в тому числі, вимагає від вчителів вивчення практичного досвіду інших країн, що ініціюють програми стажування викладачів у університетах, фінансування яких має спрямовуватися на проекти інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «соціальна інклюзія» почав вживатися наприкінці 1980-х років. Соціальна інтеграція – це

спрямований процес надання людям, яким загрожує бідність та соціальне відчуження, можливостей і ресурсів, необхідних для повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті та досягнення рівня життя та процвітання, що відповідає високим стандартам якості. Держави, які діють відповідно до принципів соціальної інклюзії, повинні надавати людям більше можливостей для участі в підготовці та прийнятті рішень, які їх стосуються, а також у реалізації їхніх основних прав [4].

Більшість досліджень науковців були зосереджені на проблемах навчання, виховання та розвитку дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петров, Н. Стадненко, В. Тарасун, Н. Ялпаєва), також вивчалась побудова педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними типами онтогенезу (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, В. Назарина, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко), підготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти (А. Аніщук, О. Воробйова, Н. Кирста, О. Мартинчук, Т. П'яткова, Г. Сіліна, С. Чупахіна).

У соціально-педагогічній науці цей термін з'явився не так давно, вчені трактують його по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес підвищення ступеня участі всіх дітей у суспільному житті та різноманітних програмах.

А. Колупаєва трактує його як «єдину освітню систему, що забезпечує всім учням адекватну освіту, повне залучення дітей з особливими здібностями до різноманітних аспектів шкільної освіти, доступних іншим дітям».

Проте слід зазначити, що це визначення враховує лише педагогічний аспект. На думку Національної асамблеї людей з інвалідністю України, інклюзія – це процес, що забезпечує повноцінну участь усіх членів суспільства у всіх сферах життя. У цьому контексті ми вважаємо, що інклюзія – це комплексне поняття, яке включає соціальний та освітній компоненти. Соціальна інклюзія є результатом переходу суспільства до нової концепції соціальної політики, заснованої на соціальній моделі інвалідності. Наслідками такого розвитку є соціальна рівність, що дає змогу всім без винятку брати участь у суспільному житті на рівних правах і відчувати свою значущість.

Аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних наукових праць дає змогу виділити основні ідеї концепції інклюзивної освіти: 1) визнання рівних прав усіх здобувачів освіти і педагогів для одного суспільства; 2) підвищення ступеню участі учнів у навчально-виховному процесі та позакласній роботі при зниженні ступеня ізоляції частини учнів та студентів; 3) зміни політики, практики та культури навчального закладу з метою їх адаптації до різноманітних потреб здобувачів освіти, які навчаються в цьому навчальному закладі; 4) подолання бар'єрів на шляху якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не лише учнів з обмеженими можливостями та з пов'язаними з цим особливими освітніми потребами; 5) аналіз та вивчення спроб подолання

перешкод у засвоєнні знань у загальноосвітніх навчальних закладах для окремих категорій учнів; 6) здійснення реформ і змін для покращення становища, соціального захисту всіх здобувачів освіти; 7) переконання, що відмінності між учнями є ресурсом, який сприяє педагогічному процесу, а не перешкодою, яку необхідно подолати; 8) визнання права дітей на освіту в загальноосвітніх навчальних закладах за місцем проживання; 9) покращення ситуації в школі загалом, як учнів, так і вчителів; 10) визнання ролі шкіл не лише у покращенні успішності учнів, а й у розвитку місцевих громад; 11) розвиток партнерських відносин між школами та місцевими громадами; 12) визнання того, що інклюзія в освіті є одним із аспектів інклюзії в суспільстві.

Метою статті є визначення особливостей інклюзивної освіти в сучасному освітньому процесі та окреслення перспектив цієї сфери освіти, а також аналіз напрямів розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англійський термін «inclusion» означає «зберігати, включати, мати місце у своєму складі». Суть концепції інклюзії полягає в адаптації системи до потреб дитини. Йдеться про використання таких заходів, які дають змогу кожному брати участь у рівній мірі в академічному та громадському житті. Вперше інклюзія була схвалена Загальною декларацією прав людини 1948 року і знайшла своє відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, заснована на принципі забезпечення фундаментального права дітей на освіту та права на освіту за місцем проживання, і включає навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах [3]. Це процес, у якому школа прагне задовольнити потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни в навчальний план і акумулюючи ресурси, щоб забезпечити рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їх психофізичного стану.

«Інклюзивна освіта» – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей цих дітей» (Концепція інклюзивної освіти) Постанова МОН від 01.10.2010 № 912).

За словами О. Коробкіної, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, заснована на принципі забезпечення фундаментального права дітей на освіту та права на навчання за місцем проживання, у тому числі навчання дітей з особливими освітніми потребами, особливо дітей з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього навчального закладу» [5].

На нашу думку, це визначення повною мірою стосується навчально-виховного процесу таких дітей у дошкільних, професійно-технічних навчальних закладах, а також позашкільних освітніх установ. Міжнародні стандарти прав

людини базуються на ідеї участі кожної людини в суспільному житті на засадах рівності та недискримінації. Розширення процесу інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями в Україні є не лише відображенням часу, але також ще одним кроком до реалізації можливості забезпечити право дітей з особливими потребами на якісну освіту.

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання, яка дає кожній дитині повне право відвідувати загальноосвітню школу за місцем проживання з усіма необхідними такій дитині умовами. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно з ініціативи громадських організацій.

Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивним навчальним закладам необхідно адаптувати навчальні програми та навчальні плани, методи та стилі навчання, використовувати наявні ресурси для партнерства з громадою у відповідності до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа прагне задовольнити потреби всіх учнів шляхом внесення необхідних змін до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити гарантування рівних можливостей [1].

Система закладів, що забезпечують спеціальну освіту в Україні, має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів та системі загальноосвітніх закладів різного рівня. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть отримати спеціальний догляд у центрах раннього втручання, реабілітаційних центрах, психолого-медико-освітніх центрах та спеціальних дошкільних закладах.

До безсумнівних досягнень розвитку інклюзивної освіти в останні роки можна віднести: створення достатньої матеріальної бази в спеціальних навчальних закладах, забезпечення належних умов для надання спеціальної допомоги, організації професійної підготовки, навчання та відпочинку дітей з особливими потребами. У спеціальних закладах діти з вадами розвитку здобувають освіту, спрямовану на здобуття основ наук, удосконалення особистісних якостей, корекцію вад розвитку та подальшу соціалізацію. Корекційні заняття не тільки забезпечують корекцію порушень психофізичного розвитку, а й діють на особистість в цілому для досягнення позитивних результатів у її навчанні, вихованні та інтеграції в суспільство. Спеціальні заклади освіти в основному оснащені сучасними педагогічними та методичними матеріалами, розробленими відповідно до потреб сьогодення [6].

Навчання дітей в інклюзивних класах здійснюється відповідно до навчальних планів, програм, підручників і посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Навчально-виховний процес в інклюзивних класах зосереджений на забезпеченні умов навчання та реабілітації, діти отримують особливу підтримку безпосередньо в школі.

Щодо правового забезпечення інклюзивної освіти, то Законом України «Про освіту» гарантується право на освіту осіб з особливими освітніми потребами (ст. 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами, ст. 20. Інклюзивна освіта).

Важливим є відкриття в Україні інклюзивно-ресурсних центрів, створених для реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на дошкільну та загальну середню освіту, особливо в професійно-технічних та інших навчальних закладах, що є важливим кроком для соціально орієнтованої держави у поступі до європейської інтеграції. Якщо у 2017 році не функціонував жоден з таких центрів, то у 2021 році їх нараховується в регіонах 638.

Це свідчить про позитивну динаміку інклюзивної освіти. У дошкільних відділеннях спеціальних закладів загальної середньої освіти 2019-2020 р. У 2012 році навчалось 2028 дітей дошкільного віку (у 2018 – 2019 роках – 2217 таких дітей). Загалом з 2014 р. спостерігається позитивна тенденція збільшення кількості позашкільних навчальних закладів у системі освіти усіх типів надавачів на 1,1 % з незначними відхиленнями. За даними Державної науково-дослідної установи «Інститут аналітики освіти», за останні чотири роки в Україні кількість учнів, які навчаються в інклюзивних класах загальної середньої освіти, зросла в 4,5 рази (з 4180 учнів у 2016-2017 роках до 18643 учнів у 2019-2020 роках); кількість інклюзивних класів зросла майже в п'ять разів (з 2715 класів у 2016-2017 рр. до 13497 класів у 2019-2020 рр.), а асистентів у таких класах – майже у 7 разів – 2020 р. (рис.1, 2, 3, 4) [7].

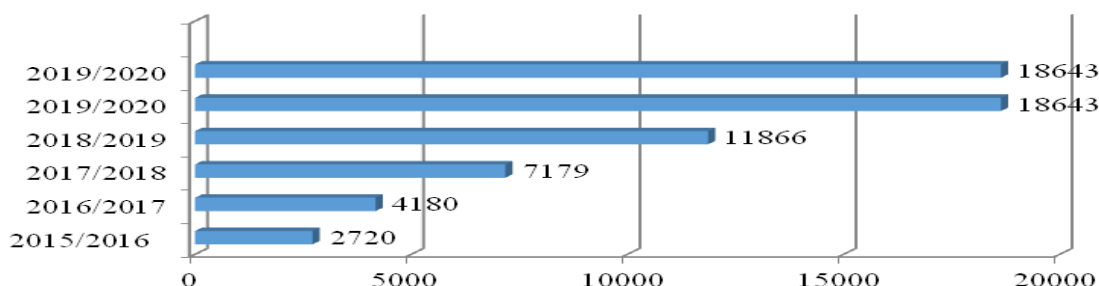


Рис. 1. Кількість учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти
Джерело: сформовано авторами за даними [7].

Як видно з рис. 1, за п'ять навчальних років кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, зросла в 6,9 рази (з 2720 учнів у 2015-2016 роках до 18643 учнів у 2019-2020 роках).

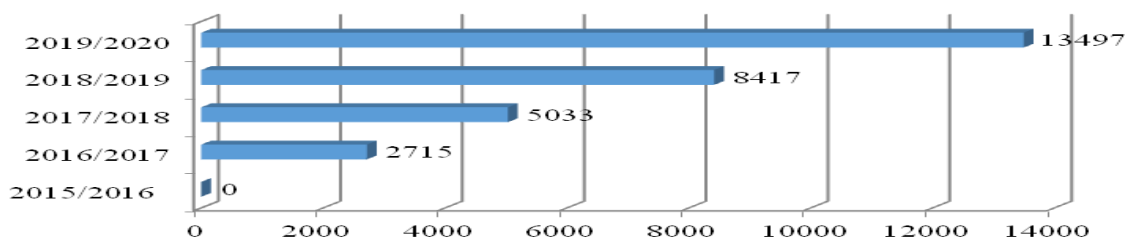


Рис. 2. Кількість інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти
Джерело: сформовано авторами за даними [7].

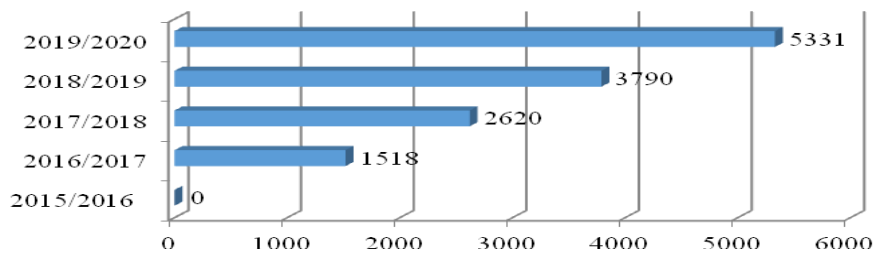


Рис. 3. Кількість закладів загальної середньої освіти, що мають інклюзивні класи

Джерело: сформовано авторами за даними [7].

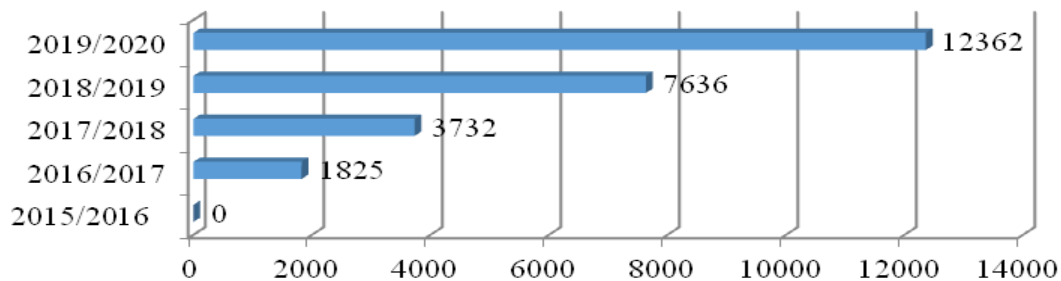


Рис. 4. Кількість асистентів вчителя, що працюють у закладах загальної середньої освіти

Джерело: сформовано авторами за даними [7].

Як видно з рис. 2-4, за чотири роки кількість інклюзивних класів зросла майже в п'ять разів (з 2715 класів у 2016-2017 рр. до 13497 класів у 2019-2020 рр.), а кількість шкіл з інклюзивними класами – у 3,5 рази (з 1518 шкіл у 2016-2017 рр.) збільшилася до 5331 школи у 2019-2020 навчальному році). При цьому кількість асистентів за чотири роки зросла в 6,8 рази (з 1825 асистентів у 2016-2017 роках до 12362 асистентів у 2019-2020 роках) [7].

До основних досягнень сучасного інклюзивного освітнього середовища можна віднести суттєве збільшення кількості людей з особливими потребами, активно включених в суспільство, що отримують послуги з адаптації, соціалізації, навчання, виховання та розвитку на благо суспільства. Важливим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання з використанням форм, методів і технологій, що враховують індивідуальні особливості людей з особливими потребами.

Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія від інтеграції в навчальний заклад до інтеграції в суспільство, що одночасно є і процесом, і результатом. Інклюзивна освіта намагається далі розвивати свою філософію, теорію та методологію, розробляє нові підходи до навчального процесу, використовує специфічні корекційні засоби, удосконалює зміст, форми та технології навчання [8].

Проте, поряд із беззаперечними позитивними моментами, необхідно виділити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, зокрема:

- її уніфікацію, що унеможливлює задоволення освітніх потреб усіх учнів із вадами розумового та фізичного розвитку до навчальних програм;
- ізоляцію великої кількості дітей з психофізичними відхиленнями в спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними навчальними закладами. Така ізоляція має багато негативних соціальних наслідків, зокрема: відчуження сім'ї від навчального процесу, соціальний інфантилізм учнів, обмеженість розвитку життєвих навичок тощо;
- недостатня соціально-практична спрямованість навчально-виховного процесу, наслідками якої є слабкий розвиток соціально-побутових навичок учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійного життя;
- недостатня індивідуалізація та особистісна спрямованість навчально-виховного процесу, що спричиняє труднощі в емоційно-особистісному розвитку учнів, недостатнє уявлення про їхні якості, здібності;
- низька ефективність корекційно-розвиваючих занять, що призводить до низької комунікативної компетентності, замкнутості;
- відсутність затвердженого психолого-просвітницького інструментарію для діагностики розладів, що ускладнює належне укомплектування спеціалізованих закладів та організацію відповідної підготовки;
- недостатнє науково-методично-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу дітей з тяжкими патологіями, атиповими порушеннями, що потребують додаткових освітніх, корекційно-реабілітаційних послуг [6].

У зв'язку з цим варто відзначити, що традиційний підхід у сучасній соціально-педагогічній практиці є однобічним, оскільки переважно спрямовує зусилля спеціалістів на реабілітацію дитини, а робота з її соціалізації або не ведеться взагалі, або використовується у якості опосередкованого впливу на цей процес. На сучасному етапі важливого значення набуває сприйняття осіб з особливими потребами як невід'ємних членів соціуму, що потребує спрямування соціально-педагогічної роботи не тільки на реабілітацію дітей, але й на підвищення рівня адаптації до життєвих умов, пов'язаних з вихованням дітей з особливими потребами.

Проблеми та суперечності розвитку інклюзії також стосуються:

- 1) недостатнього усвідомлення в суспільстві важливості розвитку інклюзії;
- 2) проблем освіти дітей з особливими потребами у сільській місцевості;
- 3) питання реального психолого-освітнього супроводу дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах;
- 4) кадрових питань (у тому числі компетентності, бажання працювати з цією категорією);
- 5) недосконалості рівня підготовки вчителів, неприйняття інновацій у сфері інклюзивної освіти;
- 6) відсутності єдиної системи поступового впровадження інклюзивної освіти, починаючи з дошкільних закладів (безперервність цього процесу не гарантується);
- 7) браку ресурсів тощо.

Враховуючи найважливіші положення міжнародної та національної правової бази щодо інклюзивної освіти, оптимізувати навчання дітей з особливими потребами означає втілити основні принципи інклюзивної освіти:

- особисті здібності кожної людини не можуть визначити зниження його цінності як члена суспільства;
- з точки зору особистих досягнень, кожен має право відчувати, спілкуватися і бути почутим як рівноправний член суспільства;
- освітнє середовище (традиційне чи інклюзивне) створюється на основі активної взаємодії людей та спілкування між усіма суб'єктами (учнями, вчителями, батьками, спеціалістами з інклюзивної освіти тощо);
- інклюзивне освітнє середовище спонукає до розвитку всіх його учасників на основі толерантності, взаємодопомоги, співпереживання, розуміння, підтримки [9].

Таким чином, впровадження інклюзивної освіти є складною, неоднозначною, багатошаровою проблемою, що пов'язує низку відносно самостійних науково-прикладних напрямів, потребує розгляду та подальшої розробки правових, психолого-педагогічних, програмних змістових, соціально-психологічних основ.

Висновки. Аналізуючи проблему впровадження інклюзивної освіти в Україні, ми стежимо за тривалим процесом реформи освіти загалом, зміни, яких вимагає інклюзія, вимагають не лише матеріального забезпечення, а й толерантності суспільства. Важко не помітити той факт, що в освітній галузі не контролюється динаміка залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчального процесу. Робота з асистентами вчителів тільки розпочалася. Потребує з'ясування питання про кількість дітей із особливими освітніми потребами у групі чи класі. Тому ефективність створення інклюзивного середовища потребує детального вивчення в кожному регіоні України. Проблема підготовки кадрового складу закладів загальної освіти є надзвичайно гострою, оскільки рівень компетентності викладача конкретного закладу та асистента вчителя має певні відмінності та потребує детального аналізу, тому дослідження в майбутньому вищезазначених питань потребують особливої уваги.

Література:

1. Кучай Т., Кучай О. Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2019. № 2 (65). С. 162-164.
2. Цегельник Т. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Львівської академії. 2020. Вип. 8. С. 138-144.
3. Чупахіна С. Упровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи. Освітній простір України. 2017. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2017_9_35.
4. Москалюк О. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. № 1 (40) URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream>.
5. Коробкіна О. Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики. Харків. 2017. 57 с.

6. Манжос Е. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 62, Т. 1. С. 59-62.

7. Крылошанська Л., Ундір В. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. Ефективність державного управління. 2021. Вип. 1 (66). Ч. 1. С. 70-80.

8. Лешер О., Деменина Л. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1190.pdf>.

9. Мельничук І. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. 2020. № 1 (68). С. 165-170.

References:

1. Kuchaj, T., & Kuchaj, O. (2019). Teoretychni osnovy inkljuzyvnogho navchannja u zakladykh vyshhoji osvity [Theoretical foundations of inclusive education in higher education]. *Naukovyj visnyk MNU im. V. O. Sukhomlyns'kogoho – Scientific Bulletin of MNU. VO Sukhomlinsky*, 2 (65), 162-164 [in Ukrainian].

2. Cegheljnyk, T. (2020). Pedagoghichni umovy formuvannja ghotovnosti majbutnikh vykhovateliv do profesijnoji dijalnosti v inkljuzyvnykh ghrupakh zakladiv doshkilnoji osvity [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future educators for professional activities in inclusive groups of preschool education]. *Naukovyj visnyk Ljotnoji akademiji – Scientific Bulletin of the Flight Academy*, 8, 138-144 [in Ukrainian].

3. Chupakhina, S. (2017). Uprovadžennja inkljuzyvnoji osvity v Ukrajinі: realiji ta perspektyvy [Implementation of inclusive education in Ukraine: realities and prospects.]. *Osvitnij prostir Ukrajinjy – Educational space of Ukraine*, 9. *nbuv.gov.ua*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2017_9_35 [in Ukrainian].

4. Moskaljuk, O. (2017). Inkljuzyvna osvita v konteksti problem, superechnostej ta perspektyv [Inclusive education in the context of problems, contradictions and prospects]. *Naukovyj visnyk Uzhghorodskogho universytetu. Serija «Pedagoghika. Socialjna robota» - Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series "Pedagogy. Social work"*, 1 (40). *dspace.uzhnu.edu.ua*. Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream>. [in Ukrainian].

5. Korobkina, O. (2017). Inkljuzyvna osvita v Ukrajinі: shljakhy vid teoriji do praktyky [Inclusive education in Ukraine: ways from theory to practice]. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Manzhos, E. (2019). Inkljuzyvna osvita na suchasnomu etapi rozvytku osvitnjoji ghaluzi [Inclusive education at the present stage of development of the educational sector]. *Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshnij i zaghaljnoosvitnij shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 62 (1), 59-62 [in Ukrainian].

7. Kryloshansjka, L., & Undir, V. (2021). Problemy ta perspektyvy rozvytku inkljuzyvnoji osvity v Ukrajinі [Problems and prospects of inclusive education in Ukraine]. *Efektivnistj derzhavnogho upravlinnja – Efficiency of public administration*, 1 (66.1), 70-80 [in Ukrainian].

8. Leshер, O., & Demenyna, L. Ynkljuzyvnoe obuchenye studentov unyversyteta: kompleks nauchnykh podkhodov [Inclusive education of university students: a set of scientific approaches]. *www.science-education.ru*. Retrieved from: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1190.pdf> [in Ukrainian].

9. Meljnuchuk, I. (2020). Rozvytok inkljuzyvnoji osvity v Ukrajinі [Development of inclusive education in Ukraine]. *Naukovyj visnyk Mykolajivskogho nacionalnogho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'kogoho – Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after VO Sukhomlinsky*, 1 (68), 165-170 [in Ukrainian].

УДК 159.9:347.96

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-864-869](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-864-869)

Заболоцька Світлана Ігорівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул.Лесі Українки, 46, м. Дрогобич, 82100, тел.: (097) 029-82-48, <https://orcid.org/0000-0003-0686-7185>

Заболоцький Назар Дмитрович студент факультету прокуратури, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, вул. Пушкінська, 106, м. Харків, 61023, тел.: (068) 086-68-64, <https://orcid.org/0000-0002-6077-8514>

Богдан Богдан Русланович студент факультету прокуратури, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, вул. Пушкінська, 106, м. Харків, 61023, тел.: (096) 635-11-15, <https://orcid.org/0000-0002-0545-6264>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА»

Анотація. Демократизація сучасного українського суспільства і гуманізація освіти висувають підвищені вимоги до правової свідомості майбутніх юристів. Від цього залежить їхня соціально-правова, активність, готовність брати участь у зміцненні законності і правопорядку. Проблема розбудови громадянського суспільства, демократичної держави безпосередньо пов'язана із розвитком правової свідомості особистості. Саме правова культура та правове виховання населення є соціальною гарантією дії права в суспільстві. Відзначимо, що наукове мислення та наукова свідомість у взаємодії із правовим мисленням і правою свідомістю особистості здійснюють великий вплив на реалізацію верховенства права в сучасному суспільстві.

Аналіз сучасних досліджень у галузі загальної та юридичної психології свідчить про значну наукову актуальність вирішення проблеми правової свідомості особистості, зокрема фахівця юридичного профілю. Правова свідомість сучасного юриста, на думку багатьох науковців, слід розглядати як особливу форму свідомості, яка, у зв'язку з впливом ряду об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) чинників, складається з комплексу базових правових понять.

У механізмі правового впливу на особистість юриста надзвичайно важливу роль відіграє правова свідомість. Вона посідає проміжне місце серед елементів правового впливу, оскільки формується в людей під впливом різних чинників, у тому числі, правових. Правова свідомість при всій її різноманітності й недосконалості виступає як засіб регулювання суспільних відносин особистості [1, с.143].

Правова свідомість є сукупністю уявлень, поглядів, переконань, оцінок, настроїв і емоційного ставлення людей до права та державно-правових явищ в суспільстві. Одним із проявів колективної свідомості є групова правосвідомість [3, с.24].

Правова свідомість як форма суспільної свідомості виникає і функціонує як відображення суспільного буття, що пов'язане зі сферою права, правовими відносинами. Цей вид свідомості особистості відображає правову систему її життя в суспільстві, як система понять, поглядів, уявлень та ідей, у якій усвідомлюється й оцінюється ставлення людей до дійсності, до самих себе з приводу чинного або бажаного права. Також це сукупність соціально-психологічних явищ і процесів, що виражаються у почуттях, настроях, які пов'язані з реальним правом. Поняття «право» досить складне – це не тільки юридичний, а й філософський, етичний, соціологічний термін [10].

Ключові слова: правова свідомість, суспільна свідомість, юридична психологія, особистість, правові відносини, мислення, суспільне право, соціально-психологічні явища, суспільне буття, юрист, державно-правові явища.

Zabolotska Svitlana Ihorivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology, 82100, Drohobych, Lesya Ukrainka St., 46, tel.: (097) 029-82-48, <https://orcid.org/0000-0003-0686-7185>

Zabolotskyi Nazar Dmytrovych Student of the Faculty of the Prosecutor's Office Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, 61023, Pushkinska St., 106, tel.: (068) 086-68-64, <https://orcid.org/0000-0002-6077-8514>

Bohdan Bohdan Ruslanovych Student of the Faculty of the Prosecutor's Office Yaroslav Mudryi National Law University, 61023, Kharkiv, Pushkinska St., 106, tel.: (096) 635-11-15, <https://orcid.org/0000-0002-0545-6264>

PSYCHOLOGICAL CONTENT AND STRUCTURE OF THE CONCEPT "LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE LAWYER"

Abstract. The democratization of modern Ukrainian society and the humanization of education place increased demands on the legal consciousness of future lawyers. Their socio-legal activity, readiness to take part in strengthening law and order depends on it. The problem of building a civil society, a democratic state is directly related to the development of legal consciousness of the individual. It is the legal culture and legal education of the population that is the social guarantee of the operation of law in society. It should be noted that scientific thinking and scientific consciousness in interaction with legal thinking and legal consciousness of the individual have a great influence on the implementation of the rule of law in modern society.

Legal consciousness plays an extremely important role in the mechanism of legal influence on the personality of a lawyer. It occupies an intermediate place among the elements of legal influence, as it is formed in people under the influence of various factors, including legal. Legal consciousness, for all its diversity and imperfections, acts as a means of regulating the social relations of the individual [1, с.143].

Legal consciousness is a set of ideas, views, beliefs, assessments, attitudes and emotional attitudes of people to law and state and legal phenomena in society. One of the manifestations of collective consciousness is group legal consciousness [3, с.24].

Legal consciousness as a form of social consciousness arises and functions as a reflection of social life, which is related to the field of law, legal relations. This type of individual consciousness reflects the legal system of his life in society, as a system of concepts, views, conceptions and ideas, which recognizes and evaluates people's attitude to reality, to themselves about the current or desired law. It is also a set of socio-psychological phenomena and processes that are expressed in feelings, moods, which are related to real law. The concept of "law" is quite complex - it is not only a legal but also a philosophical, ethical, sociological term [10].

Keywords: legal consciousness, social consciousness, legal psychology, personality, legal relations, thinking, public law, socio-psychological phenomena, social life, lawyer.

Метою даної статті є обґрунтування психологічних особливостей та напрямів формування правової свідомості майбутніх юристів.

Постановка проблеми. Свідомість людини, відображаючи об'єктивні потреби суспільного розвитку, є передумовою і регулятором поведінки людини. Роль свідомості в регуляції поведінки людини слід розуміти широко: мова йде не тільки про регуляцію поведінки окремо узятото індивіда; регулятивна роль свідомості – це її дія на всю соціальну систему, в межах якої складаються певні суспільні стосунки, напрям діяльності даної системи. Свідомість як вища форма віддзеркалення суспільного буття додає цілеспрямований характер людській діяльності, дозволяє передбачати її результати, планувати поведінку з метою досягнення поставлених завдань. Тому вивчення діяльності, стосунків, поведінки людей – це в той же час вивчення рівня і стану свідомості, що є дуже важливим на сьогоднішній день і потребує ґрунтовних досліджень науковцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тему правової свідомості досліджували багато науковців, психологів, правознавців та юристів, наприклад: Р. Б. Бедрій, М. І. Суржинський, І. Д. Софінська, М.В. Савчин, Дж. Кохен, К. Хаас та інші. У своїй роботі я дослідив основні підстави набуття та припинення громадянства України.

На думку В.І. Воробйової і І.В. Жданової, зміст свідомості, її спрямованість детерміновані матеріальними умовами життя людини в суспільстві.

Віддзеркалення цих умов, пізнання об'єктивних закономірностей суспільного розвитку - важлива функція свідомості. Проте її роль не може бути зведена лише до пізнавальної функції. Не менш важливими є організуюча, регулююча функції свідомості, без яких було б неможливе нормальне функціонування соціальної системи людської діяльності, відповідним чином координованої. Організація соціальної системи нерозривно пов'язана з функціонуванням свідомості як специфічної діяльності людського мозку, з вивченням природи і функцій як свідомості індивідуального, так і свідомості суспільного [4, с.8-9].

Виклад основного матеріалу. Для виявлення ролі правової свідомості у формуванні соціальної активності людини її слід вивчати на різних рівнях і зрізах у всьому різноманітті її прояву і особливостей: як свідомість індивідуальна, групова, суспільна; так і система, що включає різні форми (види) віддзеркалення суспільних стосунків – політичні, правові, етичні, філософські, релігійні [8, с. 37].

М.Л. Гранат підкреслює, що суспільні стосунки людей - це їхня соціальна діяльність, здійснювана у процесі виробництва, перетворення природи, організації повсякденних умов життя, а також ті стійкі взаємозв'язки, які створюються між людьми, між людиною й об'єктивним світом. У виробництві люди вступають у стосунки не тільки з природою, а перш за все утворюють більш – менш стійкі професійні групи для спільної діяльності і для взаємного обміну своєю діяльністю. Свідомість виникає і формується у процесі регулювання соціальної діяльності і дозволяє людині ставити перед собою певну мету, виділяти себе із зовнішнього світу, визначати своє ставлення до предметів і явищ зовнішнього світу [5, с. 9].

За визначенням О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, О.В. Землянської, правова самосвідомість розглядається як сфера індивідуальної свідомості, що відбиває правову дійсність у формі знань, оцінного ставлення до права і практики його застосування, правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють людську поведінку в юридично значущих ситуаціях [2, с. 117].

Діяльність юриста носить науково обґрунтований характер, тому в елементному складі професійної свідомості виявляються в певній мірі компоненти теоретичної свідомості. Остання включає наукові знання, ідеї, концепції про суть, характер взаємодії правових явищ, усього механізму правового регулювання. Тому вона може бути названа науковою правосвідомістю. Її рівень визначається глибиною пізнання правових явищ ученими-юристами, політичними діячами, фахівцями в галузі законодавства. У процесі загального і спеціального правового виховання елементи теоретичної правової свідомості організовано вносяться у свідомість мас, під безпосередньою дією якої формується буденна і спеціалізована свідомість [7, с.396].

У вітчизняній психології глибоко обґрунтовується принцип взаємозв'язку свідомості і діяльності. Так, С.Л. Рубінштейн, розкриваючи зміст цього принципу, писав: «Основний позитивний зміст положення про єдність свідомості і діяльності полягає у ствердженні їхнього взаємозв'язку і взаємозумовленості:

діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання» [3, с. 408]. Реалізація вказаного принципу стосовно дослідження спеціалізованої правосвідомості означає, що її основні компоненти і особливості повинні бути вивчені в нерозривному зв'язку з професійною діяльністю у сфері правового регулювання відносно застосування права.

Знати всі закони, які ставить перед нами суспільство не можливо. М.В. Савчин вважає, що для правомірної поведінки досить знати правові вимоги, загальні принципи права і керуватися ними у своїй поведінці [9]. Інші автори висловлюють думку про загальнообов'язковий рівень правових знань, його мінімуму. У будь – якому разі слід мати на увазі, що знання права не повинно зводитися до простої обізнаності про існування тих або інших норм. Знання права передбачає осмислення права, усвідомлення його змісту, визначення його значення для практичної діяльності юриста.

Поведінковий компонент правової свідомості – це правова установка, зміст якої полягає в готовності індивіда практично діяти, проявити активність у галузі пізнання і реалізації права. Правова установка – це динамічний аспект правосвідомості, регулювальник поведінки особистості. У формуванні структури правової установки особистості юриста особлива роль належить її вольовій активності. Поведінковий елемент акумулює в собі ідеологічний та психологічний елементи і поєднується з вольовою позицією юриста, з психологічною стороною процесу, практичною діяльністю з досягнення конкретної правової мети [6, с. 101]. Залежно від того, які ідеї, відчуття, уявлення, оцінки, думки домінують у даний момент, можна судити про стан правосвідомості особистості юриста.

Висновки. Таким чином стан правової свідомості майбутніх юристів – це не просто сукупність тих або інших ідей, поглядів, уявлень і відчуттів, емоцій, переконань, оцінок, мотивів діяльності, а таке їхнє розміщення в системі, коли одні з них домінують, визначаючи поведінку юриста.

Література:

1. Алексеев С.С. Философия права / С.С. Алексеев. — М.: Норма, 1997. — 336 с.
2. Бандурка А.М. Юридическая психология: Учебник / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. — Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. — 640 с.
3. Воробйова І.В. Сучасні підходи до проблеми правової свідомості / І.В. Воробйова, І.В. Жданова // Правова свідомість молоді в умовах розбудови демократичної держави в Україні: Матеріали міжвузівського науково-практичного семінару молодих вчених (17 лютого 2006 р., Одеса) / За заг. ред. доктора юридичних наук, професора Долженкова О.Ф. — Одеса: ОЮІ ХНУВС, 2006. — С.7 – 9.
4. Гранат Н.Л. Правосознание и правовая культура / Н.Л. Гранат // Юрист. — 1998. — №11 — 12. — С. 7 – 12.
5. Ефремова Г.Х. Эмпирическое исследование правосознания: реальное содержание и задачи формирования / Г.Х. Ефремова, Н.Л. Гранат // Психологический журнал. — 1988. — №6. — С. 92 – 102.
6. Кобець О.В. Структура професійної правосвідомості юриста / О.В. Кобець. // Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. пр. — Київ; — Запоріжжя, 2005. — Вип. 36. — С. 389 – 398.

7. Москаленко А.П. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція / А.П. Москаленко, Д.О. Кобзін, А.А. Стародубцев: – Наук. – практич. посіб. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – 98 с.

8. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. / М.В. Савчин. – К., 1997. – 40 с.

9. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / Н.Я. Соколов. – М.: Наука, 1988. – 224 с.

References:

1. Alekseev, S.S. (1997). *Filosofija prava [Philosophy of Law]*. M.: Norma [in Russian].
2. Bandurka, A.M. (2001). *Juridicheskaja psihologija [Legal Psychology]*. Har'kov: Izd-vo Nac. un-ta vnutr. del [in Russian].
3. Vorobjova, I.V. (2006). Suchasni pidhodi do problemi pravovoї svidomosti [Modern approach to the problem of legal evidence]. *Pravova svidomist' molodi v umovah rozbudovi demokratichnoї derzhavi v Ukraїni: Materiali mizhvuzivs'kogo naukovopraktichnogo seminaru molodih vchenih (17 ljutogo 2006 r., Odesa) / Za zag. red. doktora juridichnih nauk, profesora Dolzhenkova O.F.* – Odesa: OJuI HNUVS, 2006. – S.7 – 9.
4. Granat, N.L. (1998). Pravosoznanie i pravovaja kul'tura [Legal consciousness and legal culture]. *Jurist - Lawyer*, 11 — 12, 7 – 12 [in Russian].
5. Efremova, G.H. (1988). Jempiricheskoe issledovanie pravosoznaniya: real'noe sodержanie i zadachi formirovaniya [Empirical study of legal consciousness: the real content and tasks of formatio]. *Psihologicheskij zhurnal - Psychological journal*, 6, 92 – 102 [in Russian].
6. Kobec', O.V. (2005). Struktura profesijnoї pravosvidomosti jurista [The structure of the professional legal system of a lawyer]. *Pedagogika i psihologija. Formuvannja tvorchoї osobistosti: problemi i poshuki - Pedagogy and psychology. Formation of creative specialties: problems and joke*, 36, 389 – 398 [in Russian].
7. Moskalenko, A.P. (1999). *Profesijna motivacija pracivnikov organiv vnutrishnih sprav: vivchennja ta korekcija [Professional motivation of practitioners in the bodies of internal rights: education and correction]*. X.: Un-t vnutr. sprav [in Ukrainian].
8. Savchin, M.V. (1997). Psihologichni osnovi rozvitku vidpovidal'noї povedinki osobistosti [Psychological foundations for the development of special behavior]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. K., 1997 [in Russian].
9. Sokolov, N.Ja. (1988). *Professional'noe soznanie juristov [Professional consciousness of lawyers]*. M.: Nauka [in Russian].

УДК 159.9-051]:376:373.5

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-870-879](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-870-879)

Калиновська Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, тел.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті з'ясовано сутність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти як вмотивованого комплексу напрямів і функцій обов'язкового учасника команди психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, якісне виконання яких забезпечує успіх вирішення завдань психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної роботи.

Під час розгляду проблеми окреслено функції практичних психологів закладів загальної середньої освіти (психологічне забезпечення процесу освіти; психологічна діагностика та супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу; консультативна допомога (щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку) та реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахуванням особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти; робота з постраждалими від насильства учнями).

Огляд сукупності практичних завдань діяльності психолога в умовах інклюзивної освіти, дав змогу схарактеризувати її поліфункціональність та виокремити функції професійної діяльності майбутніх практичних психологів: діагностування особливих освітніх потреб дітей; створення інклюзивного освітнього середовища; надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами засобами корекції психофізичного розвитку; консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; психологічний супровід школярів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; просвітницько-співробітницька діяльність щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання.

Оцінюючи зусилля науковців у висвітленні даної проблематики, вважаємо, що перспективами подальших наукових розвідок є формування професійної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: Інклюзивне навчання, професійна діяльність практичних психологів, професійні функції практичних психологів в умовах інклюзивної освіти.

Kalynovska Iryna Sergeevna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20301, tel.: (04744) 3-45-82, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

FUNCTIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. The article clarifies the essence of professional activity of practical psychologists in the conditions of inclusive education of students of general secondary education institutions as a motivated set of directions and functions of obligatory member of the team of psychological and pedagogical support of students with special educational needs, high-quality implementation of which ensures the success of solving problems of psychological and pedagogical and correctional and developmental work.

During the consideration of the problem the functions of practical psychologists of general secondary education institutions are outlined (psychological support of the educational process; psychological diagnostics and support of mental, intellectual, social and physical development of secondary school students; psychological support of secondary school students' adaptation to this process; education, personal and professional development) and implementation of developmental, educational, correctional and professional programs taking into account the characteristics (individual, gender, age, etc.) of all participants in the process of general secondary education; work with victims of violence).

Review of the set of practical tasks of a psychologist in an inclusive education, allowed to characterize its multifunctionality and highlight the functions of professional activities of future practical psychologists: diagnosing special educational needs of children; creating an inclusive educational environment; provision of psychological and correctional and developmental services; teaching students with special educational / typical needs the means of correction of psychophysical development; advising participants of the educational process in the conditions of inclusive education; psychological support of students with special / typical educational needs in the conditions of obligatory interaction with their parents; educational and collaborative activities on psychological support of inclusive education.

Assessing the efforts of scientists to cover this issue, we believe that the prospects for further research are the formation of professional readiness of future practical psychologists to work in inclusive education of students of general secondary education.

Keywords: Inclusive education, professional activity of practical psychologists, professional functions of practical psychologists in the conditions of inclusive education.

Постановка проблеми. Концепція соціальної та освітньої рівності усіх людей незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, рівнів розвитку, національної чи етнічної приналежності, віросповідання та ін. – є одним із головних завдань розвитку інклюзії як відгуку на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами. Цей ціннісний імператив відповідає пріоритетам сучасної державної політики: Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011, 2020), Концепція «Нова українська школа» (2016), «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018) та інші нормативні акти. В документах акцентовано увагу на комплексній системі різнобічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги усім дітям, відповідно до вікових та індивідуальних потреб. Зокрема, йдеться про надання системного психолого-педагогічного супроводу кожній дитині та методичної допомоги її родині. Тому діяльність практичних психологів в інклюзивному освітньому середовищі охоплює розширений комплекс професійних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного освітнього середовища присвячено праці сучасних вітчизняних науковців (А. Колупаєва, Л. Гречко, В. Засенко, З. Ленів, М. Матвеева, Т. Сак, В. Синьов, М. Швед та ін.). Варто сказати, що сукупність окреслених наукових напрацювань становить незначну частку комплексної проблеми професійної діяльності практичних психологів з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, які проваджують інклюзивне навчання. Основний масив невирішених завдань стосується професійних функцій практичного психолога та їх якісного виконання.

Мета статті – проаналізувати та конкретизувати функції професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У концепції «Нова українська школа» (2016) [4] вказано головні правила реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО України: запровадження для учнів з ООП індивідуальних програм розвитку, у тому числі – корекційно-реабілітаційні заходи та психолого-педагогічний супровід [4, с. 20]; запровадження принципу «гроші ходять за дитиною» для підтримки учнів з ООП, передусім, пристосування приміщень, у яких вони будуть навчатися [4, с. 29]. Знову ж, наскрізно зазначено, що її реалізацію мають здійснювати лише кваліфіковані фахівці, спеціально підготовані чи

перепідготовлені у закладах вищої освіти. Водночас, не прописано чітких обов'язків практичних психологів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Сутність посади практичного психолога як штатного працівника закладу загальної середньої освіти та обов'язкового учасника команди психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, спільно з директором/заступником директора з навчально-виховної роботи ЗЗСО, вчителем початкової школи / класним керівником, учителями, асистентом учителя, соціальним педагогом, учителем-дефектологом, учителем-реабілітологом (за потреби), батьками/чинними представниками учня з ООП, окреслено «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [7, с. 2–7]. Посадові обов'язки, функції як і загалом професійна діяльність практичних психологів регламентуються також «Положенням про психологічну службу у системі освіти України» (2018) [6, с. 3–7], у якому визначено такі засади діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти:

1. Посада практичного психолога у закладах загальної середньої освіти, разом із соціальним педагогом, належить до складу психологічної служби.

2. Практичні психологи здійснюють психологічне забезпечення процесу загальної середньої освіти, в усіх питаннях діяльності підпорядковуючись директору закладу освіти.

3. Чинні функції практичних психологів закладів загальної середньої освіти: психологічне забезпечення процесу освіти; психологічна діагностика та супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу; консультативна допомога (щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку) та реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахуванням особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти; робота з постраждалими від насильства учнями.

4. Практичні психологи закладу загальної середньої освіти беруть участь в усіх видах його діяльності та розробці й впровадженні програм, планів, рекомендацій тощо для здобувачів середньої освіти.

5. Практичні психологи у закладах загальної середньої освіти мають спонукати в учнів формування: життєвої та соціально-комунікативної компетентності у здобувачів середньої освіти, їхнього професійного самовизначення та самореалізації; основам безпечної поведінки у житті; психологічної культури та небайдужого ставлення до постраждалих. Він має запобігати професійному вигоранню працівників закладів загальної середньої освіти та будь-яким видам і формам насильства, конфліктів серед здобувачів загальної середньої освіти.

6. Практичні психологи мають володіти спеціальними ключовими знаннями та уміннями.

Аналіз вказаного вище положення вказує на те, що бракує конкретних указівок діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, оскільки такі знання та уміння регламентуються іншим чинним положенням. Звертаємо увагу на те, що зміст професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти не передбачає роботу з обдарованими учнями, не зважаючи на значущість таких аспектів: обдаровані школярі належать до категорії учнів з ООП; у чинних нормативних документах, на яких ґрунтується діяльність закладів загальної середньої освіти (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; Концепції «Нова українська школа» та ін.) чітко вказана необхідність та обов'язковість роботи з обдарованими учнями.

«Примірним положенням...» визначено, відповідно до завдань діяльності команди супроводу, основні функції практичних психологів, які вони мають виконувати в рамках основного робочого часу (без додаткових оплат). Таким чином, практичні психологи для дитини/учня з ООП мають:

1. Вивчати та моніторити її/його психічний розвиток.
2. Психологічно супроводжувати в умовах такого навчання.
3. Здійснювати корекційно-розвиткові послуги у рамках розробленої та затвердженої індивідуальної програми розвитку.
4. Надавати рекомендації, консультації та методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють з дитиною з ООП.
5. Консультувати батьків учнів.
6. Проводити просвітницько-психологічну діяльність з метою формування у суб'єктів інклюзивного освітнього процесу психологічної готовності до взаємодії із учнями з особливими освітніми потребами [8].

Зауважимо, що вказаним Примірним положенням об'єднано два напрями діяльності – навчання та консультування – до однієї функції: «надавати рекомендації, консультації та методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють з дитиною з ООП». Тому загалом напрямів діяльності практичних психологів – сім, а функцій – шість (вивчення та моніторинг психічного розвитку учнів з ООП; психологічний супровід учнів з ООП; надання корекційно-розвиткових послуг учням з ООП згідно з індивідуальною програмою їхнього розвитку; надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам, які працюють з учнями з ООП; консультування батьків учнів з ООП; просвітницька діяльність щодо формування психологічної готовності загалом суб'єктів освітнього процесу до взаємодії з учнями з ООП) [8].

Отже, одне із завдань практичних психологів – допомогти учням з ООП продуктивно розвиватися, зводячи до мінімуму ймовірні негативні наслідки їхньої поведінки у процесі навчання у ЗЗСО (надання корекційно-розвиткових послуг згідно із відповідним Положенням [8]).

У наукових джерелах (Т. Грандін [10], А. Колупасєва [3]) визначено такі особливості поведінки учнів з ООП, на які мають звернути увагу практичні психологи у ЗЗСО (діагностувати, моніторити, коректувати тощо):

- шкільна дезадаптація з причини низької стресостійкості;
- індивідуально-типологічна поведінка у відповідності до психофізичного розладу учня (наприклад, учнів з розладами аутистичного спектру: агресія, обмежені інтереси, особливості гри, проблеми соціального та вербального характеру, неадекватні емоції, стереотипи, спеціальні рухи та хода, надмірне почуття самозбереження тощо);
- стан тривожності, спричинений, найчастіше розлукою з матір'ю та адаптацією до дитсадка, школи тощо;
- нервові зриви, неадекватна самооцінка, незадоволеність собою та іншими, конфліктність, психосоматичні проблеми як наслідки вказаного вище тощо.

Дослідники одностайні у тому, що проблеми поведінки в учнів з ООП загострюються саме у період навчання у закладах освіти. Одним із найефективніших методів роботи щодо усунення таких проблем дослідники називають методи корекції. Найефективнішими методи корекції є у взаємодії практичних психологів та вчителів. Причому, найвідповідальніша роль належить практичним психологам, компетентність яких виявляється у виборі адекватного методу корекції поведінкових порушень учнів з ООП у ЗЗСО. Така корекція – комплексний, системний та систематичний процес за участю усіх суб'єктів закладу інклюзивного навчання. Тому надалі у нашому дослідженні нам необхідно буде визначити у процесі виробничої практики професійної підготовки майбутніх психологів методiku здійснення аналізу застосування корекційних методів інклюзивного навчання з точки зору їхньої спільної реалізації педагогами та практичними психологами.

З'ясовуючи психологічні причини конфліктних ситуацій між учасниками інклюзивного навчання (переважно, між педагогами та учнями з ООП), практичні психологи зобов'язані також проаналізувати психологічні аспекти методики навчання педагогом такого учня. Це – виконання психологами професійної функції у вигляді надання консультацій, рекомендацій, методичної допомоги педагогічним працівникам та іншим учасникам освітнього процесу, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами.

Щодо виконання практичними психологами професійної функції «консультування батьків», то, переважно, у дослідженнях (Н. Байбекова, І. Войцїх, Г. Гончаровська, О. Затворнюк, С. Наход, Л. Смалиус, Л. Сухоставська та ін.) розуміють інклюзивну освіту як систему з її класичною проблемою: особливості інклюзивної освіти за умови «неоднорідності» батьківської спільноти, тобто розуміння того, що, переважно, батьки учнів з типовими освітніми потребами не сприймають, а, почасти, протестують проти інклюзивного навчання; натомість, батьки дитини з ООП, переважно, схильні до інклюзивної освіти.

Дослідниками (К. Гудзь, С. Єфімова, С. Добриніна, І. Калініченко, А. Колупаєва, І. Кузава та ін.) констатовано, що ефективність прийняття батьками учнів інклюзивної освіти визначається адекватним вибором форм і технологій, обраних педагогами та практичними психологами для поставлених завдань.

Дослідники (С. Альохіна, В. Бобрицька, В. Бойко, Т. Гладун, А. Колупаєва, В. Тарасун, В. Синьов та ін.) найхарактернішою рисою інклюзивного навчання у закладах освіти визначають його полісуб'єктність, зважаючи на кінцеву його мету – соціалізацію учнів з ООП у соціумі. Водночас кожен суб'єкт (сама дитина з ООП, її батьки, вчителі, адміністрація та ін.) почасти має свою, відмінну від інших, точку зору на становлення дитини з ООП. Саме про узгодження таких позицій та їх представлення в єдиному організаційно-психологічному вимірі і є завданням ефективного інклюзивного навчання.

Попри те, що батьки відіграють ключову роль у розвитку та становленні будь-якої дитини, вкрай вирішальну, далеко не завжди позитивну, роль вони відіграють у ситуації із дитиною з ООП. Як констатують результати нашого опитування та спостереження, батьки занадто часто, особливо у ситуації, коли дитина з ООП з причин особливості хвороби не здатна висловити, або відстояти свою точку зору, приймають авторитарне рішення за долю дитини, усупереч її інтересів. За таких умов практичні психологи мають виконувати роль медіаторів, упереджуючи аналогічну ситуацію на основі попередньо складеної характеристики батьків учнів: передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту від батьків, здатних створити критичну ситуацію у спілкуванні. Якщо ситуація конфлікту інтересів вже виникла, практичні психологи покликані щонайшвидше спонукати усіх її учасників знайти компромісне рішення в інтересах учня з особливими/типовими освітніми потребами та інших учасників процесу навчання (однокласників учня, вчителів та ін.). З цією метою практичні психологи мають систематично працювати у сфері самовдосконалення, відшуковуючи інноваційні форми співпраці із суб'єктами інклюзивного навчання.

Значуща роль у контексті інклюзивного навчання покладена на психолого-педагогічний (соціально-психологічний) супровід такого навчання, який, згідно із тарифними ставками, залежно від регіональних можливостей, виконують або вчителі, або практичні психологи. Психолого-педагогічний супровід, На думку І. Калініченко, О. Чопік, здійснюється за такими конкретними напрямками: своєчасне виявлення та фіксація даних учнів з ООП – їхня соціальна паспортизація (І. Калініченко) [2, с. 10]; психологічна та моральна підготовка учнів з ООП до включення у колектив учнів з типовими освітніми потребами; створення для учнів з ООП соціально-комунікативної ситуації успіху шляхом застосування методів інтерактивного навчання («Коло ідей», «Акваріум», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Прес», «Обери позицію», мозковий штурм, аналіз моральної ситуації, рольова гра, «ситуації успіху» тощо) та спеціальних виховних заходів (етичні бесіди, екскурсії, система морально-

етичних занять); спеціальна підготовка та перепідготовка педагогічного колективу інклюзивного закладу загальної середньої освіти («тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, дискусії») (О. Чопік) [9, с. 11] тощо.

Враховуючи результати наукових досліджень (С. Альохіна [1], В. Бобрицька, В. Бойко, Т. Гладун, А. Колупаєва, В. Тарасун, В. Синьов та ін.) та аналіз нормативно-правової бази [5; 6; 7], що регламентує професійну діяльність практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, нам вдалося узагальнити напрями і функції професійної діяльності практичних психологів у ЗЗСО:

1. Психологічний супровід учасників освітнього процесу у ЗЗСО – узагальнене окреслення сутності професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти. Такий супровід конкретизується напрямками, функціями діяльності, посадовими обов'язками та відповідними знаннями, уміннями.

2. Продуктивність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, насамперед, здійснюваного ними психологічного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами, залежить від їхнього уміння застосовувати командний підхід – об'єднувати учасників вказаного навчання у ЗЗСО з метою активної співпраці та позитивного вирішення ситуацій психологічного характеру.

3. Учасниками освітнього процесу у інклюзивних закладах загальної середньої освіти є: учні з особливими/типовими освітніми потребами, вчителі, батьки учнів, адміністрація закладу.

4. Інклюзивне навчання передбачає рівні права його учасників, тому суміжно вживаємо поняття «учні з ТОП та з ООП» або «учні з особливими/типовими освітніми потребами», щоб, по-перше, акцентувати на інклюзивності – спільному навчанні учнів обох категорій в умовах закладу загальної середньої освіти, а, по-друге, наголосити на тому, що учні з ООП потребують особливої уваги з причини ускладненого психофізіологічного стану.

5. Оскільки обдаровані діти належать до категорії дітей з ООП, проте їхньому навчанні в умовах інклюзії на нормативно-науковому рівні недостатньо приділено уваги, нами у напрямках діяльності практичних психологів акцентовано на цьому аспекті професійної психологічної діяльності.

Зауважимо, що напрям діяльності: «зв'язок із громадськістю» [6, с. 8], переформульований нами у «зв'язок з учасниками інклюзивної освіти», оскільки у Положенні йдеться про командну роботу – спільну із соціальним педагогом, а ми аналізуємо лише складник цього напрямку – роботу практичних психологів.

Отже, сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти як

вмотивованого комплексу напрямів і функцій обов'язкового учасника команди психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, якісне виконання яких забезпечує успіх вирішення завдань психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної роботи за такими напрямками: діагностика, профілактика, корекція, навчання, консультування, зв'язок з учасниками інклюзивної освіти, просвіта.

Висновки. У процесі розгляду проблеми професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивної загальної середньої освіти визначено основні напрями і функції професійної діяльності майбутніх практичних психологів: діагностування особливих освітніх потреб дітей; створення інклюзивного освітнього середовища; надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами засобами корекції психофізичного розвитку; консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; психологічний супровід школярів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; просвітницько-співробітницька діяльність щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання. Перспективами подальших наших наукових розвідок є формування професійної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Література:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного. URL: <http://www.twirpx.com/fle/974948> (дата звернення: 18.01.2021).
2. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2014. 23 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта якісна освіта для всіх. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Саміт-Книга, 2009. С. 5–31.
4. Нова українська школа: концепція. URL: <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 24.01.2022 р.).
5. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.01.2022).
6. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 24.01.2022).
7. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 24.01.2022).
8. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки № 565 від 24 квітня 2019 р.). URL: <http://osvita.ua/vnz/standard/64445/> (дата звернення: 24.01.2022).

9. Чопик О. В. Формування взаємин дітей з вадам опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2014. 21 с.

10. Grandin T. Teaching Tips for Children and Adults with Autism. Indiana University Bloomington. 2002. URL: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Teaching-Tips-for-Children-and-Adults-with-Autism> (дата звернення: 24.01.2022).

References:

1. Al'ohina, S. Inkluzivna osvita v Ukraini: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за резуль'татами комплексного [Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects: a summary of the analytical report on the results of the complex]. www.twirpx.com Retrived from <http://www.twirpx.com/file/974948> [in Ukrainian].

2. Kalinichenko, I. O. (2014). Vihovannja pidlitkiv z osoblivimi osvitnimi potrebami v umovah inkluzivnogo osvitn'ogo seredovishha [Education of adolescents with special educational needs in an inclusive educational environment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lugans'k [in Ukrainian].

3. Kolupaeva, A. A. (2009). *Inkluzivna osvita jakisna osvita dlja vsih. Inkluzivna osvita: realii ta perspektivi* [Inclusive education quality education for all. Inclusive education: realities and prospects]. Kiiv: Samit-Kniga [in Ukrainian].

4. Nova ukraïns'ka shkola: koncepcija [New Ukrainian school: concept]. mon.gov.ua Retrived from <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

5. Postanova Kabinetu ministriv Ukraïni "Polozhennja pro inkluzivno-resursnij centr" [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "Regulations on the Inclusive Resource Center"]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïni "Pro zatverdzhennja Polozhennja pro psihologichnu sluzhbu u sistemi osviti Ukraïni" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the Regulations on psychological service in the education system of Ukraine"]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> [in Ukrainian].

7. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïni "Pro zatverdzhennja Primirnogo polozhennja pro komandu psihologo-pedagogichnogo suprovodu ditini z osoblivimi osvitnimi potrebami v zakladi zagal'noï seredn'oi ta doshkil'noi osviti" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the Model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in general secondary and preschool education"]. (n.d.). mon.gov.ua Retrived from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennja-primirnogo-polozhennja-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

8. Standart vishhoï osviti za special'nistju «Psihologija» dlja pershogo (bakalavr'skogo) rivnja vishhoï osviti [Standard of higher education in the specialty "Psychology" for the first (bachelor's) level of higher education]. osvita.ua Retrived from <http://osvita.ua/vnz/standard/64445/> [in Ukrainian].

9. Chopik, O. V. (2014). Formuvannja vzaemin ditej z vadam oporno-ruhovogo aparatu iz zdorovimi rovesnikami v umovah inkluzivnogo navchannja [Formation of relationships of children with musculoskeletal disorders with healthy peers in terms of inclusive education]. *Extended abstract of candidate's thesis* Kiiv [in Ukrainian].

10. Grandin T. Teaching Tips for Children and Adults with Autism. Indiana University Bloomington. 2002. URL: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Teaching-Tips-for-Children-and-Adults-with-Autism> (дата звернення: 24.01.2022).

УДК 364-786-056.26

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-880-891](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-880-891)

Кравченко Оксана Олексіївна доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (098) 421-64-44, <https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Міщенко Марина Сергіївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, 20300, тел.: (096) 625-85-95, <https://orcid.org/0000-0003-0739-0497>

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЄКТ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. Стаття присвячена проблемі соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю засобами інклюзивного туризму, а саме долучення їх до туристичних подорожей, що надає можливість відчувати себе повноцінними і повноправними учасниками суспільного життя.

Узагальнено досвід реалізації грантового проєкту «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» та визначено його вплив на соціокультурну реабілітацію людей з інвалідністю. Акцентовано увагу на унікальності проєкту, яка полягає в інтегративному підході для одночасного вирішення комплексу актуальних завдань. 3D-карта включає чотири ексклюзивних безбар'єрних туристичних маршрути (Тур 1. м. Умань; Тур 2. Монастирище – Жашків – Звенигородка – Тальне; Тур 3. Корсунь-Шевченківський – Канів; Тур 4. Чигирин), які дозволяють розкрити унікальність історико-культурних та природних туристичних об'єктів завдяки 3D технологіям. З'ясовано, що проєкт видався в умовах пандемії як ефективний інструмент долати соціальної ізоляції та долучення до соціокультурної діяльності в умовах карантинних обмежень – це можливість для кожної людини подорожувати, пізнавати Україну, вивчати її історію і культуру за допомогою цифрових технологій, навіть за час локдауну. Найбільший соціальний ефект проєкту – це включеність людей з інвалідністю до туристичних активностей, створення умов для їхньої соціальної інтеграції, протидія соціальному виключенню та ізоляції, активне долучення до культурно-пізнавальної туристичної діяльності. Розроблена нами інклюзивна 3D-карта може використовуватися не лише як туристичний маршрут, але й бути дієвим інтерактивним інструментарієм під час освітнього процесу та соціально-психологічної реабілітації, що сприяє задоволенню соціокультурних потреб більш широкої аудиторії.

Ключові слова: безбар'єрність, реабілітація, інвалідність, проєкт, інклюзивний туризм, молодь.

Kravchenko Oksana Oleksiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Social and Psychological Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (098) 421-64-44, <https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Mishchenko Maryna Serhiivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, 20300, tel.: (096) 625-85-95, <https://orcid.org/0000-0003-0739-0497>

INNOVATIVE PROJECT OF COMPREHENSIVE REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract. The article is devoted to the problem of social and psychological rehabilitation of people with disabilities through inclusive tourism, namely their involvement in tourist travel, which provides an opportunity to feel full and full participants in public life.

The experience of realization of the grant project "Cultural-recreational-tourist Cherkasy region: inclusive-social 3D-map" is generalized and its influence on socio-cultural rehabilitation of people with disabilities is determined. Emphasis is placed on the uniqueness of the project, which is an integrative approach to simultaneously solve a set of pressing problems. The 3D map includes four exclusive barrier-free tourist routes (Tour 1. Uman; Tour 2. Monastyryshche - Zhashkiv - Zvenigorodka - Talne; Tour 3. Korsun-Shevchenkivsky - Kaniv; Tour 4. Chyhyryn), which reveal the uniqueness of historical and cultural and natural tourist facilities thanks to 3D technologies. It was found that the project was released in the pandemic as an effective tool for overcoming social isolation and involvement in socio-cultural activities under quarantine restrictions - it is an opportunity for everyone to travel, learn about Ukraine, study its history and culture with digital technology, even during lockdown . The biggest social effect of the project is the inclusion of people with disabilities in tourism activities, creating conditions for their social integration, combating social exclusion and isolation, active involvement in cultural and cognitive tourism activities. The inclusive 3D map developed by us can be used not only as a tourist route, but also as an effective interactive tool during the educational process and socio-psychological rehabilitation, which helps to meet the socio-cultural needs of a wider audience.

Keywords: barrier-free, rehabilitation, disability, project, inclusive tourism, youth.

Постановка проблеми. У квітні 2021 р. розпорядженням КМУ № 366-р

Схвалено Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Метою стратегії є створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики [8].

Прийняття цього документу є важливим фактором подальшого суспільного розвитку у напрямі інклюзивних процесів. Адже за результатами соціологічного дослідження центру «Соціальна дія» українці вважають, що найчастіше їх дискримінують за віком – 40,2% та інвалідністю – 38 % [1]. Саме на мінімізацію таких показників мають бути спрямовані заходи на державному та регіональному рівнях, які б утверджували соціальний статус людей з інвалідністю в суспільстві шляхом повноцінної участі у всіх сферах життєдіяльності, зокрема у сфері дозвілля та відпочинку. У Конвенції про права осіб з інвалідністю (2006) вказано, повноцінна участь осіб з інвалідністю в суспільному житті – це цінний нинішній і потенційний внесок у загальний добробут, що дасть можливість досягти значних успіхів у людському, соціальному та економічному розвитку суспільства. У цьому контексті необхідно забезпечити посильну участь у культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку. Особи з інвалідністю мають право на доступ до творів культури в доступних форматах; доступ до таких місць культурних заходів чи послуг, як театри, музеї, кінотеатри, бібліотеки й туристичні послуги, доступ до пам'ятників і об'єктів, що мають національну культурну значущість; можливість розвивати й використовувати свій творчий, художній та інтелектуальний потенціал не тільки для себе, а й для збагачення всього суспільства [2].

У цьому відношенні саме інклюзивний туризм має культурно-пізнавальний (пізнання історії краю, про визначні події, видатних людей; розширення світогляду та набуття нового досвіду) та реабілітаційний (відновлення фізичного та соціального стану) потенціал. Долучення людей з інвалідністю до туристичних подорожей надає можливість відчувати себе повноцінними і повноправними учасниками суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Авторами концептуальних засад створення інклюзивного освітнього середовища в незалежній Україні стали Г. Давиденко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, С. Литовченко, О. Лук'янов, І. Малишевська, П. Таланчук, О. Таранченко та ін.

Питання соціалізації, соціальної адаптації та реабілітації вразливих категорій населення порушували І. Зверєва, А. Капська, Козубовська, Н. Коляда, Л. Міщик, Ж. Петрочко, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Розвиток інклюзивного туризму в Україні і за рубежом розкрили С. Александрова, І. Арсененко, Н. Белоусова, Н. Барна, І. Власенко, Л. Жирак, С. Каштан, Н. Коляда, Г. Кучер, В. Лепський, М. Міщенко, І. Молоченко, В. Монастирський, Л. Науменко, О. Топалова, І. Полчанінова, К. Чупіна та ін.

Серед зарубіжних дослідників основоположниками інклюзивного туризму є Скот Райн та автор книг «Accessible Tourism: Concepts and Issues (Aspects of Tourism)» і «Best practice in accessible tourism: Inclusion, Disability, Ageing Population and Tourism» Д. Бухаліс. Проблема соціалізації, адаптації в соціальне середовище людей з інвалідністю займаються А. Мюллум, Х. Оппл, К. Мюрнер, Ч. Нойбергер, М. Руттер, Р. Гольбріхом, С. Вальпером, К. Грошем, С. Фланаганом, Х. Шнидтке, Г. Штадлер, С. Янсен та ін.

Аналіз результатів наукових досліджень з теорії та практики інклюзивної освіти свідчить, що проблема соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму не була предметом спеціального дослідження.

Актуальність, недостатній рівень розробленості названої проблеми в сучасній науці, необхідність систематизації накопиченого емпіричного та навчально-методичного матеріалу у сфері інклюзивного навчання зумовили **мету наукової статті** – узагальнити досвід реалізації грантового проєкту «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» та визначити його вплив на соціокультурну реабілітацію людей з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Унікальну історичну, природозаповідну, культурну спадщину має Черкащина, яка географічно розміщена в центрі держави. Разом з тим, маючи такий культурний і туристичний потенціал, Черкаський регіон потребує вирішення основних проблем: незадовільний стан туристичної інфраструктури; неефективне використання сучасних інформаційних технологій для розвитку і промоції регіону, маркетингу; слабка інформаційна підтримка туристичної галузі; недостатня промоція та впізнаваність регіону.

Крім того, карантинні обмеження у 2020–2021 рр. в результаті гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2, створюють передумови для розвитку цифровізації усіх сфер життєдіяльності, в тому числі і туризму.

У цьому контексті проєкт «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта» дозволив покращити загальний імідж регіону завдяки створенню і промоції конкурентоспроможного інклюзивного туристичного продукту, організації низки туристично-привабливих подій та розширення співпраці у напрямку реалізації наявного туристичного потенціалу.

Відтак, проєкт став потужним драйвером збереження та відродження галузі в регіоні, тим самим сприяв виконанню «Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» [7]. Де йдеться про створення конкурентоспроможного національного туристичного продукту, підвищення якості інфраструктури курортів, удосконалення інформаційної інфраструктури рекреаційних та туристичних послуг, відповідність ціни та якості туристичних продуктів.

Унікальність проєкту полягає в інтегративному підході для одночасного вирішення комплексу актуальних завдань: підвищення туристичної

привабливості Черкаського регіону; підтримка туристичної галузі в умовах пандемії шляхом розробки і створення інноваційних цифрових туристичних послуг; соціокультурна реабілітація людей з інвалідністю; сприяння міжсекторального співробітництва представників влади, бізнесу, наукових установ, громадянського суспільства та безпосередньо людей з інвалідністю; забезпечення безбар'єрного доступу до історико-культурних та природних об'єктів; національно-патріотичне виховання дітей та молоді; розвиток цифровізації та формування ІТ-навичок у всіх категорій населення; досягнення високого рівня толерантності до інакшості у соціумі.

Водночас в умовах спадної динаміки ринку туристичних послуг, зумовленої пандемією COVID-19, його суб'єкти все більшою мірою застосовують цифрові технології (буквально цифрову битву) зі створення онлайн-послуг та цифрових продуктів. Форсайт цифрових трендів у сфері туризму детермінує пошук і розробку стратегій та можливостей для реалізації потенційних для розвитку як суб'єктів туристичної сфери, так і національної туристичної системи.

Без перебільшення проєкт зі створення культурно-рекреаційно-туристичної інклюзивно-соціальної 3D-карти Черкащини є інноваційним та унікальним – створена авторська цифрова технологія у сфері інклюзивного туризму. Проєкт є трендом в епоху цифровізації, що й відповідає Цілям сталого розвитку до 2030 року, що передбачає розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій задля подолання цифрового розриву і має вирішальне значення для забезпечення рівноправного доступу до інформації та знань, а також стимулювання інновацій і підприємництва [10].

Інноваційність полягає у створенні платформи, зокрема адаптованої для людей з інвалідністю, яка допомагає спланувати свій відпочинок онлайн, а також за допомогою цифрових технологій відвідати найвідоміші історико-культурні об'єкти та поринути в історичні пригоди. Діджиталізація й технологічні можливості роблять наше соціальне дистанціювання менш зосередженим на чотирьох стінах в умовах ізоляції. Використовуючи карантин та соціальне дистанціювання як можливість (принаймні віртуально) відвідати місця, куди раніше ніяк не виходило з'їздити. Коронавірус та потреба у карантині актуалізували нові формати подорожей, які існували і до цього. Утім, лише зараз ми особливо відчуваємо їхню цінність для нас. Крім цього, подорожувати віртуально значно корисніше для психічного здоров'я, ніж переглядати телебачення та сперечатися через коронавірус у соціальних мережах. Імплементация в практику 3D туристичних маршрутів в Україні розвиває тісний зв'язок соціальних інновацій із суспільством і культурою. Разом з тим, інформаційно-цифрові технології дають можливість подолати ізоляцію, в умовах карантину необхідну як міру попередження повсюдного поширення інфекції, а з іншого – територіальні, часові, соціальні, психологічні, фінансові та інші бар'єри, чого не можна так легко досягнути у реальному житті поза інтернет ресурсами. Збільшення рівня використання онлайн-ресурсів

зокрема відвідування віртуальних екскурсій, свідчать про сформовані цінності саморозвитку та самовдосконалення, успішну адаптацію до нових умов життя, які виникли у зв'язку COVID-19 та прагнення до повноцінної заміни втрачених можливостей за допомогою онлайн середовища. Міжнародний досвід впровадження віртуальних турів переконливо доводить, що даний напрям діяльності створює умови для підвищення конкурентоспроможності туристичної послуги. Такий туристичний продукт, який презентований у вигляді віртуального туру є «інформаційно місткішим», презентабельнішим і привабливішим. На момент перегляду сферична панорама є лише інформаційним продуктом, що виконує пізнавальну функцію, але саме вона може стати поштовхом до купівлі реального туристичного продукту. Під час пандемії значна частина світових закладів культурної спадщини організовувала свою діяльність, використовуючи цифрові технології. Серед закладів, що надавали онлайн-послуги, онлайн-колекція музею Гуггенхайм, онлайн-колекція Нью-Йорського музею сучасного мистецтва МоМа, Амстердамський музей Ван Гога з функцією google street view, а також проєкт Google Art and Culture та інші. Онлайн-колекції, віртуальні тури, стріми, відео-екскурсії, YouTube канали, онлайн-трансляції – все це дало можливість не змінюючи своєї геолокації подорожувати та пізнавати світ. Враховуючи практики та досвід зарубіжних країн, створено інклюзивну 3D-карту, яка включає кілька культурних об'єктів в єдиний туристичний маршрут, що є зручним та практичним у користуванні. Розроблена нами інклюзивна 3D-карта може використовуватися не лише як туристичний маршрут, але й бути дієвим інтерактивним інструментарієм під час освітнього процесу та соціально-психологічної реабілітації, що сприяє задоволенню соціокультурних потреб більш широкої аудиторії. Онлайн-тур – це продукт, який стане цікавим для різних поколінь.

На локальному рівні проєкт відповідає основним цілям та пріоритетам, визначеними «Стратегією розвитку Черкаської області на період 2021–2027 роки» [9] та «Програмою розвитку туризму в Черкаській області на 2021–2025 роки» [6] у напрямі створення та популяризації «регіональних магнітів» для туризму, а також розкриття внутрішнього культурного потенціалу регіонів. У порівнянні із вже раніше створеним туристичним маршрутом «Золота підкова Черкащини» (Черкаси-Чигирин-Канів-Корсунь-Умань-Звенигородка-Кам'янка-Тальне) проєкт є сучасним, інклюзивним, поліфункціональним, цифровим і включає чотири ексклюзивних безбар'єрних туристичних маршрути (Тур 1. м. Умань; Тур 2. Монастирище – Жашків – Звенигородка – Тальне; Тур 3. Корсунь-Шевченківський – Канів; Тур 4. Чигирин), які дозволяють розкрити унікальність історико-культурних та природних туристичних об'єктів завдяки 3D технологіям.

Спеціально до 30-річчя незалежності нашої держави у селі Мар'янівка на Шполянщині створено арт-комплекс «Географічний центр – серце України». Артоб'єкт виконано, дотримуючись вимог безбар'єрного простору – Черкащина серед перших приєдналася до ініціативи першої леді Олени Зеленської «Без

бар'єрів». Цей арт-комплекс включено до 3D турів проєкту, тим позиціонує кращі інклюзивні практики й проєкти Черкащини.

На всеукраїнському та міжнародному рівнях все більшої популярності набувають віртуальні екскурсії, зокрема вони доступні в Лувр, театр-музей Делі, музей Гетті і багато інших. В Україні ж онлайн екскурсії доступні в таких музеях як: музей-садиба І. Котляревського в Полтаві, Коломийський музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття, історико-археологічний музей «Прадавня Аратта – Україна» в с. Трипілля, музей Волинської ікони, церква Святого Духа в Рогатині, музей Гетьманства, музей скла у Львові (самостійний підрозділ історичного музею Львова), музей модерної скульптури Михайла Дзіндри у Львові, Дубенський замок, літературно-меморіальний музей імені Григорія Сковороди, Острозький замок, Національний військово-історичним музеєм України, заповідник «Поле Полтавської битви», музей археології в Батурині, Цитадель Батуринської фортеці, музей С. Бандери у Лондоні, музей-меморіал «Тюрма на Лонцького» у Львові, Дніпропетровський національним історичним музей ім. Д. І. Яворницького, палац Кирила Розумовського у Батурині, будинок-музей Ігоря Стравінського в Устилузі, Музеєм історії та культури євреїв Буковини. На сьогодні 3D-тури – це актуальний культурний продукт, який дає змогу набагато краще показати культурно-туристичні об'єкти та посилити роль культури у суспільстві, ніж це можна зробити під час перегляду фотографій, відеороликів, читання описів. 3D-тур дозволяє побачити простір навколо себе і розглянути деталі навколишнього світу в найдрібніших подробицях, а також здійснити обертання і переміщення за віртуальним об'єктом. Кожна людина, незалежно від обмежень життєдіяльності, відчуватиме ефект присутності в даному місці й побачить все «на власні очі». Разом з тим такий культурний продукт сприяє залученню туристів у місцеву культуру та їх взаємодію з культурним життям мешканців регіону.

Інклюзивно-соціальна 3D-карта з вміщеними чотирьма туристичними маршрутами та наявним контентом не мають аналогів як щодо можливостей онлайн подорожей регіоном, так й інклюзивним підходом до створення безбар'єрного доступу до історико-культурної спадщини Центральної України.

Для більш ефективного туризму запропонованими маршрутними турами командою проєкту було здійснено моніторинг та оцінку туристичних об'єктів щодо їхньої доступності для осіб з інвалідністю за визначеними критеріями оцінки соціо-природно-ресурсного потенціалу туристичних об'єктів для кожного типу захворювань. Для цього була сформована тестова команда. Згідно календарного плану над реалізацією цієї цілі взяла участь широка група людей. По-перше, це студентська молодь (в тому числі з інвалідністю) – майбутні соціальні працівники та психологи; докторанти та молоді вчені, розробники науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з обмеженнями життєдіяльності засобами інклюзивного туризму»; науково-педагогічні працівники; вихованці інклюзивно-ресурсних центрів та їхні батьки; екскурсоводи та співробітники музеїв та заповідників; представники

громадських об'єднань людей з інвалідністю (Конфедерація громадських організацій людей з інвалідністю, Уманська ВТПО УТОС, Уманська територіальна організація УТОГ, Громадська організація «Світ компетенцій», Громадська організація «Канівська організація осіб з інвалідністю «Відродження»). Водночас, завдяки підтримці місцевої влади було зроблено розпорядження Черкаської облдержадміністрації щодо здійснення моніторингу доступності туристичних об'єктів громадами та органами місцевого самоврядування області. З огляду на актуальність тематики проєкту відзначаємо зацікавленість та отримання рекомендацій від кожної об'єднаної територіальної громади та районних адміністрацій Черкащини про визначні та маловідомі туристичні об'єкти «малої батьківщини».

На основі рекомендацій створено сайт «Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта», який можна відвідати з телефону або комп'ютера [3].

Для змістового наповнення сайту розроблено контент – текстові матеріали (інформація про 30 історико-культурних об'єктів) і фото (485 шт), які трансформовано у 3D-тури. 3D відео кожного маршруту (всього чотири) містять сурдопереклад для людей з вадами слуху, а також адаптовані для людей з вадами зору та перекладені на англійську мову

Сайт розроблений з використання HTML/CSS/JavaScript технологій та Vue.js фрейворка. Для карти та побудови маршрутів було використано javascript бібліотеку Leaflet (open source). Для відтворення фото 360 використано бібліотеку Panolens. Для відтворення відео 360 та сурдо перекладу було розроблено зв'язку на javascript для синхронізації відео 360 та сурдо перекладу, у цій зв'язці використано Youtube і HTML5 video тег.

Адаптовано сайт для людей з інвалідністю до світових стандартів web-доступності WCAG 2.0. Створене програмне забезпечення web-доступності WCAG 2.0 спрямоване на забезпечення більшої доступності веб-контенту для більш широкого кола користувачів з інвалідністю, таких як порушення зору (сліпих та слабозорих), порушення слуху (глухих і слабочуючих), порушення опорно-рухового апарату, порушення мови, порушення ментальної сфери, а також різні комбінації множинних і поєднаних порушень [5].

Завдяки чітко визначеним цілям і завданням, вдало обраним формам, методам і засобам, мотивації та креативності команди вдалося реалізувати мету проєкту: підвищилася туристична привабливість культурного потенціалу Черкащини за допомогою сучасних ІТ інструментів (інклюзивно-соціальна 3D- карта, 3D-тури, інтерактивний сайт; 3D екскурсії; онлайн уроки; онлайн подорожі; 3D фотографії тощо). Це перший проєкт, який продемонстрував історико-культурну та природозаповідну спадщину (30 об'єктів) Черкащини в інтерактивній формі. Проєкт – це універсальна інформаційна платформа, яку можуть використовувати туристичні агенції, культурні фонди та організації, заклади освіти і заклади культури та ін.

Особливо значущим цей проєкт видався в умовах пандемії як ефективний інструмент долання соціальної ізоляції та долучення до соціокультурної

діяльності в умовах карантинних обмежень – це можливість для кожної людини подорожувати, пізнавати Україну, вивчати її історію і культуру за допомогою цифрових технологій, навіть за час локдауну.

Найбільший соціальний ефект проекту – це включеність людей з інвалідністю до туристичних активностей, створення умов для їхньої соціальної інтеграції, протидія соціальному виключенню та ізоляції, активне долучення до культурно-пізнавальної туристичної діяльності.

Основною категорією є внутрішні туристи, а саме молодь віком від 14 до 35 років (здобувачі освіти закладів загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти, фахової передвищої освіти та вищої школи), з якими використовувався інтерактивний вид комунікації (рекламні засоби інтернет-комунікації через створені сторінки проекту в соцмережах):

- особливим пріоритетом молодіжної політики в Україні є розвиток мережі молодіжних центрів та просторів європейського зразка, які по своїй суті є осередками практичної роботи з молоддю. Молодіжні центри Черкащини виявили неабиякий інтерес до реалізації проекту і в своїй діяльності використали його продукт, що сприяє розвитку молодих людей, підвищенню рівня мобільності молоді тощо;

- разом з тим, пропонується культурно-туристичний продукт рекомендований до впровадження як освітня технологія, тому були залучені здобувачі закладів загальної середньої освіти. Завдяки співпраці із Українським державним центром національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді матеріал за кожним з чотирьох маршрутів адаптований для використання під час вивчення шкільних предметів «Історія України», «Географія», «Біологія» тощо, а також для проведення позанавчальних заходів краєзнавчого та національно-патріотичного спрямування. Завдяки офлайн та онлайн заходам вдалося долучити учнівську та студентську молодь: інтерактивні позанавчальні заходи (<https://cutt.ly/jItLPR5>); екскурсійні подорожі з метою моніторингу доступності (<https://cutt.ly/jItLFLq>); пізнавальні квести (<https://cutt.ly/gItLK4A>); відвідування та робота з сайтом (<https://cutt.ly/RItLN74>); інтерактивний вид комунікації через створені сторінки проекту в соцмережах (<https://www.facebook.com/inclusivesocial3Dmap>; <https://www.instagram.com/inclusivesocial3dmap/>);

- рекомендований для використання в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, зокрема під час роботи зі студентами з інвалідністю, створення умов для їхньої соціалізації та соціальної інтеграції. Успішне використання у роботі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

- заслуговують на увагу результати впровадження результатів проекту у межах надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг інклюзивно-ресурсними центрами, відтак фахівці ІРЦ, діти з особливими потребами та їхні батьки є активними користувачами продуктом проекту.

Водночас культурно-туристичний продукт рекомендований як складова соціальних послуг для людей з інвалідністю, зокрема соціальна послуга соціальної реабілітації відповідно до нового Класифікатора соціальних послуг, затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України від 23 червня 2020 р. за № 643/34926. Зокрема, попитом користується серед клієнтів відділення інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради.

У межах діяльності реабілітаційних центрів результати проекту можуть бути складовою реабілітаційних послуг (послуги, спрямовані на відновлення оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня життєдіяльності особи з метою сприяння її інтеграції в суспільство) та реабілітаційних заходів (комплекс заходів, спрямованих на реабілітацію осіб з інвалідністю) (згідно Закону України «про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»).

Вагомий внесок у підтримку інклюзивних туристичних і культурних практик докладають громадські об'єднання. Позитивно оцінюючи зміст і спрямованість результатів проекту, громадські організації можуть використовувати їх у своїй діяльності та розвивати цю тематику в подальшому.

У травні 2020 р. схвалено Указом Президента України (№ 195\2020) Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Серед численних існуючих проблем функціонування закладів освіти – це недостатнє використання ресурсів взаємодії та партнерства між учасниками освітнього процесу, закладами освіти і закладами охорони здоров'я, закладами культури, соціальними службами, правоохоронними органами, іншими державними органами, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, а також ресурсів волонтерської допомоги за відповідними напрямками. Серед стратегічних цілей: міжсекторальна взаємодія та залучення соціальних інституцій – заклади охорони здоров'я, органи та установи у сферах молодіжної політики, спорту, соціального захисту, культури, правоохоронні органи, які співпрацюють у процесі створення та забезпечення функціонування здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища. У закладі освіти на основі міждисциплінарної взаємодії та комплексного підходу за участю всіх учасників освітнього процесу формується та підтримується освітнє середовище, що відповідає їх потребам у розвитку, збереженні здоров'я та безпеці. У цьому відношенні проект виступає одним з інструментів для психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, вчителів, асистентів вчителів зі створення інклюзивного освітнього середовища [4].

Висновки. Узагальнюючи результати проекту встановлено, що його реалізація дає можливість задовольнити культурні потреби людини з інвалідністю та продемонструвати культурне розмаїття регіону. В умовах становлення та розвитку інклюзивного суспільства проект сприяє забезпеченню рівних можливостей для людей з інвалідністю щодо туристичної діяльності, тим

самим дозволить їм отримати статус активних суб'єктів соціокультурної діяльності.

Серед перспектив – розширення можливостей проєкту як щодо віртуальної реальності, так і доповненої реальності (AR), що дає можливість поєднувати в собі віртуальні елементи з реальним досвідом.

Література:

1. Коваль Л. Права людини: дискримінація і толерантність. *Урядовий кур'єр*. 2021. № 76. С. 1–2.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 17.12.2021)
3. Культурно-рекреаційно-туристична Черкащина: інклюзивно-соціальна 3D-карта. Режим доступу : <https://fspo.udpu.edu.ua/inklyuzyvno-sotsial%CA%B9na-3D-karta/#/> (дата звернення: 25.12.2021 р.)
4. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі 2020. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
5. Постанова КМУ від 26 травня 2021 р. №537 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки ступеня безбар'єрності об'єктів фізичного оточення і послуг для осіб з інвалідністю». Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 1.10.2021 р.)
6. Програма розвитку туризму в Черкаській області на 2021–2025 рр. Режим доступу : <https://www.oblrada.gov.ua/oblasn-programi>
7. Розпорядження Кабінет Міністрів України від 16 березня 2017 р. № 168-р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року». Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80#Text>
8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.12.2021 р.)
9. Стратегія розвитку Черкаської області на період 2021–2027 рр. Режим доступу: <https://strategy2027-ck.gov.ua/>
10. Цілі сталого розвитку на 2016–2030 рр. Режим доступу : <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 20.03.2020)

References:

1. Koval, L. (2021). Prava liudyny: dyskryminatsiia i tolerantnist [Human rights: discrimination and tolerance]. *Uriadovyi kurier – Government courier*, 76, 1–2 [in Ukrainian].
2. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
3. Sait Kulturno-rekreatsiino-turystychna Cherkashchyna: inkliuzyvno-sotsialna 3D-karta [Site Cultural-recreational-tourist Cherkasy region: inclusive-social 3D-map]. *fspo.udpu.edu.ua*. Retrieved from <https://fspo.udpu.edu.ua/inklyuzyvno-sotsial%CA%B9na-3D-karta/#/> [in Ukrainian].
4. Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u novii ukrainskii shkoli 2020 [National strategy for building a safe and healthy educational environment in the new Ukrainian school 2020]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
5. Postanova KМУ vid 26 travnia 2021 r. №537 «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia monitorynhu ta otsinky stupenia bezbariernosti obiektiv fizychnoho otocennia i posluh dlia osib z

invalidnistiu». [Resolution of the Cabinet of Ministers Ukraine of May 26, 2021 №537 «On approval of the Procedure for monitoring and assessing the degree of accessibility of facilities of the physical environment and services for persons with disabilities»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. Prohrama rozvytku turyzmu v Cherkaskii oblasti na 2021–2025 rr. [Tourism Development Program in Cherkasy Region for 2021–2025]. (n.d.). *www.oblrada.gov.ua*. Retrieved from <https://www.oblrada.gov.ua/oblasn-programi> [in Ukrainian].

7. Rozporiadzhennia Kabinet Ministriv Ukrainy vid 16 bereznia 2017 r. № 168-r «Pro skhvalennia Stratehii rozvytku turyzmu ta kurortiv na period do 2026 roku» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 16, 2017 № 168-r «On approval of the Strategy for the development of tourism and resorts until 2026»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2017-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

8. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r «Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 14, 2021 № 366-r «On approval of the National Strategy for the creation of barrier-free space in Ukraine until 2030»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Stratehiia rozvytku Cherkaskoi oblasti na period 2021–2027 rr. [Development strategy of Cherkasy region for the period 2021-2027.]. (n.d.). *ck.gov.ua/*. Retrieved from <https://strategy2027-ck.gov.ua/> [in Ukrainian].

10. Tsili staloho rozvytku na 2016–2030 rr. [Sustainable development goals for 2016–2030] (n.d.). *www.un.org.ua/*. Retrieved from <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 20.03.2020) [in Ukrainian].

УДК 355.1:159.923

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-892-899](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-892-899)

Кротюк Катерина Андріївна аспірант кафедри соціальної та практичної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, тел.: (063)211-28-11, <https://orcid.org/0000-0003-3237-6494>

РІВЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ЗОНІ ООС

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність та доцільність дослідження впливу участі бойових дій на рівень тривожності військовослужбовців. Аналіз теоретичних напрацювань дослідників вказує на те, що стан тривожності є невід'ємною складовою існування людини, але в той же час її надмірні прояви призводять до особистісних дисгармоній, супроводжуються емоційним дискомфортом та мають деструктивний характер.

Специфіка професійної діяльності військовослужбовців пов'язана з підвищеною небезпекою, фізичними та психологічними перевантаженнями, з високою напруженістю та інтенсивністю. Тривалий вплив такого характеру може зумовити підвищення рівня тривожності, що негативно впливає на характер діяльності військовослужбовця, на здійснення ним професійного обов'язку. Висока тривожність здійснює негативний вплив на мотивацію, активність, бажання розвитку професійних навичок, психічний та фізіологічний стани військовослужбовця.

Емпіричне дослідження особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій ООС показало переважно середній рівень їх вираження. Такі результати військовослужбовців-учасників бойових дій ООС вказують на впевненість в собі та оточенні, відсутність страху та боязкості виконувати складні, психологічно важкі та швидко поставлені завдання. В той же час, не виявлено кардинальних відмінностей у диференціації розподілу рівнів особистісної та ситуативної тривожності. Статистичне встановлення взаємозв'язку результатів дослідження особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій ООС з їх хронологічним віком та досвідом участі в таких умовах не показало значимих кореляційних зв'язків між даними показниками.

Ключові слова: військовослужбовець-учасник бойових дій, військова діяльність, ООС (Операція Об'єднаних сил), особистісна і ситуативна тривожність.

Krotiuk Kateryna Andriivna Postgraduate student of the Department of social and practical psychology, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska St., 40, Zhytomyr, 10008, tel.: (063) 211-28-11, <https://orcid.org/0000-0003-3237-6494>

LEVEL OF PSYCHOLOGICAL ANXIETY OF SERVICEMAN WHO ARE IN ZONE OF JOINT FORCES OPERATION

Abstract. The article substantiates the relevance and expediency of the study of the impact of hostilities on the level of anxiety of servicemen. An analysis of the theoretical work of researchers indicates that anxiety is an integral part of human existence, but at the same time its excessive manifestations lead to personal disharmony, accompanied by emotional discomfort and destructive.

The specifics of the professional activities of servicemen are associated with increased danger, physical and psychological overload, high intensity and intensity. Prolonged exposure to this nature can lead to increased levels of anxiety, which negatively affects the nature of the activities of the serviceman, the performance of his professional duties. High anxiety has a negative impact on motivation, activity, desire to develop professional skills, mental and physiological condition of the serviceman.

An empirical study of personal and situational anxiety of servicemen participating in combat operations of the Joint Forces Operation showed mainly the average level of their expression. Such results of servicemen participating in the fighting of the Joint Forces Operation indicate self-confidence and environment, lack of fear and apprehension to perform complex, psychologically difficult and quickly set tasks. At the same time, no fundamental differences were found in the differentiation of the distribution of levels of personal and situational anxiety. Statistical establishment of the relationship between the results of the study of personal and situational anxiety of servicemen participating in hostilities with their chronological age and experience of participation in such conditions did not show significant correlations between these indicators.

Keywords: serviceman-a participant in combat actions, military action, Joint Forces Operation, special and situational anxiety.

Постановка проблеми. На теперішній час проблема дослідження психоемоційного стану військовослужбовців-учасників бойових дій стає все більш значимою. Командування військових частин, підрозділів зацікавлені у високій ефективності діяльності підлеглих, їх правильно відпрацьованої тактики ведення бою та готовності в будь-який момент боронити територіальну цілісність України. Звичайно, напружений характер військової служби, чіткі високі вимоги, що постають перед військовослужбовцем, так чи інакше можуть спричинити психологічні порушення та, відповідно, зміни у структурних компонентах військової діяльності. Одним із важливих факторів такого впливу на морально-психологічний стан та бойову ефективність є тривожність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із ґрунтовних досліджень, присвячене вивченню тривоги, як стану, і тривожності, як стійкого функціонального утворення, на різних етапах онтогенезу людини є роботи А. Прихожан [4]. Згідно точки зору дослідниці, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування

людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення свідчить про порушення особистісного розвитку, що перешкоджає ефективній діяльності та комунікації з оточуючими.

В свою чергу, М. Левітов визначає тривожність як психічний стан, що появляється боязкістю і порушенням внутрішнього спокою через вплив зовнішніх загроз [1].

Згідно з науковою позицією С. Соловйової, легка тривожність пояснюється як відчуття небезпеки, що попереджає про можливу загрозливу ситуацію та стимулює організм для її подолання [6]. Тривожність пов'язана з прогностичними функціями психіки та виконує роль адаптації до будь-яких ситуацій. На думку дослідниці, інтенсивна тривожність (жах, страх) вносить дезорганізуючий вплив на психіку людини, блокує ефективне функціонування психічних функцій. За такого негативного впливу, людина втрачає здатність адекватно оцінювати ситуацію, аналізувати отриману інформацію, створювати гармонійну модель навколишнього середовища та приймати правильні рішення.

Досліджуючи тривожність як якість особистості, Ч. Спілбергер виділив два види тривожності: особистісну та ситуативну (реактивну) [7]. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка виявляється у схильності суб'єкта до тривоги і означає наявність в нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі. На кожну з них людина відповідає відповідною реакцією. Ситуативна (реактивна) тривожність характеризується суб'єктивно переживаючими емоціями, напругою, хвилюванням, нервовістю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Важливим у вивченні тривожності особистості є визначення чинників її формування та розвитку. На думку О. Сумаріна, основними з них є генетична схильність, фізичне та психологічне здоров'я, негативний досвід схожої ситуації та навколишнє середовище [8].

Тривожність у військовослужбовців має свою специфіку. Вона пов'язана з підвищеною небезпекою, фізичними та психологічними перевантаженнями, з конкретними фруструючими факторами, високою напруженістю та інтенсивністю, необхідністю оволодіння бойовою технікою і зброєю, підготовкою до діяльності, що несе в собі реальну загрозу для життя. Висока тривожність негативно впливає на мотиви і цілі діяльності військовослужбовця, на здійснення ним необхідних дій.

Підтвердженням цього є дослідження Н. Пасинкової про кореляцію рівня тривожності та ефективності військової діяльності [3]. Тривожність підміняє мотив діяльності за рахунок власної спонукальної сили, знижує мотивацію на успіх, сприяє втраті вихідної мети, обумовлює нераціональний вибір вектору діяльності, уповільнює розумові дії, сприяє втраті контролю за складними довільними рухами і порушує координацію мимовільних дій.

Згідно з дослідженнями Я. Омельченко та З. Кісарчук, стан тривожності у військовослужбовців може супроводжуватись як на психологічному

(напруження, стурбованість, нервозність, почуття невизначеності, безсилля, незахищеності, самотності, неможливості прийняти рішення тощо), так і фізіологічному (посилення серцебиття, зростання частоти дихання та загальної збудливості, підвищенні артеріального тиску, зниження порогів чутливості) рівнях [2].

У власних працях О. Сабадаш описує динаміку тривожності військовослужбовців [5]. Дослідник стверджує, що перед бойовими стрільбами рівень тривожності значно підвищується, під час їх проведення – знижується, а після завершення виконання стрільби – знову підвищується. Причиною цього є значно вищий вплив очікуваної небезпеки перед реальною загрозою.

Говорячи про причини виникнення стану тривожності у військовослужбовців, які часто перебувають в стресових або екстремальних умовах, варто зазначити, що цей стан є мінливим і найчастіше сприяє усвідомленню особистістю власного становища в навколишньому світі. Але водночас тривожність може трактуватися як стабільна риса особистості, яка проявляється в регулярній схильності до переживань тривоги в різних життєвих обставинах. Вона визначається станом неусвідомленого відчуття загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу або небезпечну. Особистість, яка перебуває в такому стані постійно знаходиться в настороженому та пригніченому настрої, у неї з'являється страх контакту з навколишнім світом.

Умовами, що викликають неспокій та тривогу є: несподівані зміни обстановки, невдачі та помилки під час виконання завдань, можливість виникнення проблем, пов'язаних із специфікою діяльності тощо. Менш впливові форми тривожності є сигналами для усунення недоліків, виховання рішучості, сміливості, впевненості у власних силах. Якщо тривожність виникає з невагомих на те причин, є неадекватною до ситуації, що виникла, то такий стан негативно впливає на успішність військової діяльності.

Незважаючи на велику кількість психологічних досліджень, однозначного визначення поняття тривожності немає. Але більшість авторів одностайно стверджують про дезорганізуючий вплив тривожності на діяльність особистості.

Мета статті. Проаналізувавши наукові праці, підходи до визначення поняття та причин тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій, ми ставимо за мету дослідження в емпіричному вивченні впливу участі в бойових діях військовослужбовців на їх рівень тривожності.

Гіпотезою дослідження є припущення про деструктивний вплив досвіду участі в бойових діях на рівень тривожності військовослужбовців.

Завданнями дослідження є:

1. Дослідження впливу участі в бойових діях на рівень особистісної та ситуативної (реактивної) тривожності військовослужбовців.
2. Вивчення впливу факторів віку та досвіду участі в бойових діях на рівень особистісної та ситуативної (реактивної) тривожності військовослужбовців.

З метою досягнення поставлених завдань дослідження були застосовані психодіагностичні (Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна) та статистичні (Коефіцієнт кореляції Пірсона) методи.

Дослідження проводилось в одній з військових підрозділів ЗСУ, що перебувають в ротації Луганської області (зона Операції Об'єднаних сил). Загальна вибірка складає 40 військовослужбовців чоловічої статі дорослого віку, які є учасниками бойових дій ООС різного досвіду служби.

Емпіричне дослідження включає себе:

1. діагностичний та порівняльний аналізи результатів дослідження військовослужбовців-учасників бойових дій;
2. статистичне встановлення взаємозв'язку результатів дослідження особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій з їх хронологічним віком та досвідом участі в таких умовах.

Виклад основного матеріалу. *Ситуативна (реактивна) тривожність* є станом людини, який характеризує ступінь його побоювання, емоційної напруги щодо ситуації, яка виникає («тут і зараз»).

Особистісна тривожність є якістю особистості, яка визначає ступінь її занепокоєння, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів.

Обрахувавши отримані результати дослідження військовослужбовців-учасників бойових дій, ми проілюструємо їх індивідуальні показники на діаграмі (рис. 1).

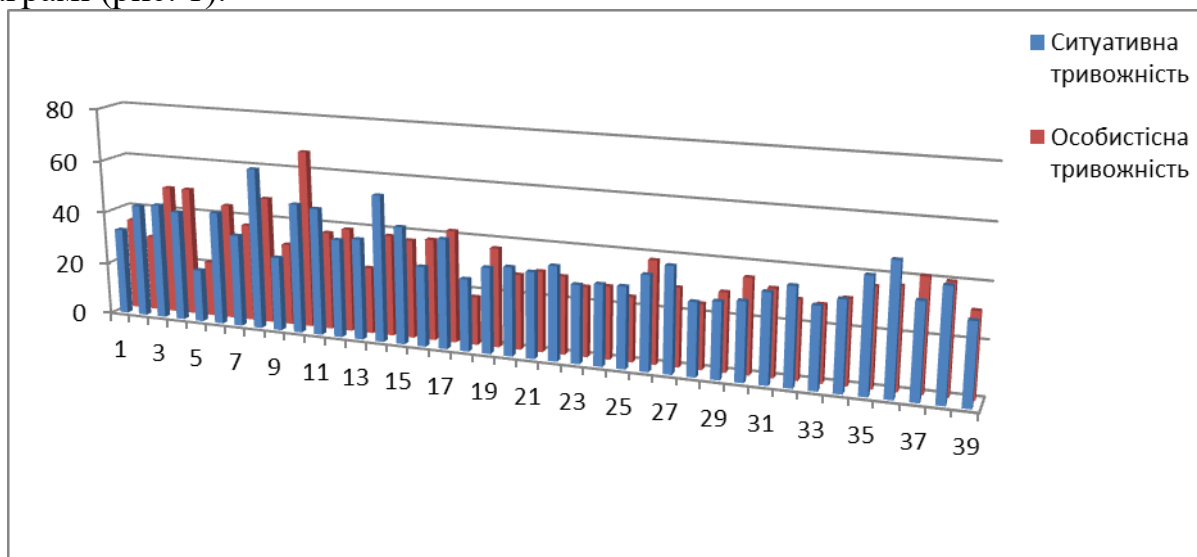


Рис. 1. Індивідуальні показники тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій

Для більш змістовного аналізу рівнів тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій, ми здійснили їх відсоткову диференціацію. Зведені бали таким методом дають нам змогу побачити тенденцію розподілу досліджуваних за ступенем вираження тривожності в цілому (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені результати дослідження рівнів тривожності
військовослужбовців-учасників бойових дій (%)

Рівні тривожності	Ситуативна (реактивна) тривожність		Особистісна (загальна) тривожність	
	Кількість осіб	% співвідношення	Кількість осіб	% співвідношення
<i>Низький рівень</i>	14	35%	17	42,5%
<i>Середній рівень</i>	21	52,5%	19	47,5%
<i>Високий рівень</i>	5	12,5%	4	10%

Показники **ситуативної (реактивної) тривожності** вказують на те, що у військовослужбовців домінує *середній рівень* – 52,5% (21 особа). У 35% респондентів – був діагностований *низький рівень* за показниками ситуативної тривожності. Такі отримані результати свідчать про те, що загалом досліджувані не бояться виконувати складні, емоційно насичені, швидко поставлені завдання. *Високий рівень* виявлено у 12,5% військовослужбовців. Військовослужбовці, у яких переважає ситуативна тривожність, мають сильну інтенсивність переживань по відношенню до стресових подій, що виникають. Залежно від особистісних властивостей, вона може виражатися, або ж зовсім не мати зовнішнього характеру.

За показниками **особистісної тривожності** ми бачимо майже рівномірний розподіл результатів за *середнім та низькими рівнями* особистісної тривожності військовослужбовців (47,5% та 42,5% відповідно). Це означає, що респонденти впевнені в собі та мало схильні до занепокоєння. Лише вибірккові загрозливі ситуації можуть вивести їх з емоційної рівноваги. *Високий рівень* особистісної тривожності у військовослужбовців виявлений лише в 10% респондентів. Психологічний стан військовослужбовців характеризується постійним хвилюванням за виконання професійної діяльності та з приводу широкого кола думок. Тривога може проявлятися в будь-якій ситуації, навіть якщо небезпеки як такої не існує. В такому випадку, досліджувані емоційно виражають власні почуття, нервують. При виконанні професійних завдань, високий рівень тривоги негативно впливає на діяльність, оскільки військовослужбовці не концентруються на ньому та можуть допустити чимало помилок.

Таким чином, аналіз результатів дослідження особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій вказують на відсутність кардинальної відмінності та їх специфіки розподілу.

Застосувавши методи статистичної обробки даних ми не виявили значимих кореляційних зв'язків між показниками тривожності та особистісно-професійними характеристиками військовослужбовців-учасників бойових дій. Наприклад, рівень особистісної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій має слабку обернену кореляцію із віком та досвідом служби

($r = -0,10$ та $r = -0,05$ відповідно). Тобто вік та досвід служби не мають значимого впливу на рівень особистісної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій. Кореляційні зв'язки між ситуативною тривожністю та віком й досвідом служби також мають досить слабкий зв'язок ($r = -0,02$ та $r = 0,19$ відповідно). Причиною такого слабого зв'язку хронологічного віку та досвіду служби із особистісною та ситуативною тривожністю може бути вплив інших факторів, які не враховувались нами під час дослідження.

Отже, в результаті емпіричного дослідження та виконання поставлених завдань, ми визначили загальний розподіл та диференціацію рівнів особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій ООС, виявили специфічні особливості їх зв'язку з особистісно-професійними характеристиками.

Висновки

1. Аналіз теоретичних підходів та концепцій дослідників вказує, що стан тривожності є невід'ємною складовою існування людини, але в той же час її надмірні прояви призводять до особистісних дисгармоній, супроводжуються емоційним дискомфортом, передчуттям небезпеки. Одним із таких чинників стійких тривожних станів є специфіка військової діяльності, яка пов'язана з підвищеною небезпекою, загрозою життю і здоров'ю, фізичними та психологічними перевантаженнями.

2. Емпіричне дослідження особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій ООС показало переважно середній рівень їх вираження. В той же час, не виявлено кардинальних відмінностей у диференціації розподілу рівнів тривожності.

3. Статистичний аналіз вихідних даних особистісної та ситуативної тривожності між хронологічним віком та досвідом служби військовослужбовців-учасників бойових дій ООС, не показав значимих кореляційних зв'язків між ними.

Гіпотезу дослідження частково доведено. Перспективи подальшого дослідження полягають у більш детальному визначенні чинників впливу на тривожність, її динаміки у військовослужбовців-учасників бойових дій ООС.

Література:

1. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 343 с.
2. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ, 2008. 112 с.
3. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с продуктивностью их интеллектуальной деятельности. *Психологический журнал*. 2006. № 1, С.67-76.
4. Прихожан А. М. Причины, профилактика і подолання тривожності. *Психологічна наука і освіта*. 1998. № 2, С.11-17.
5. Сабадаш А.Г. Влияние тревожности на обучение военнотружующих. *Наука и образование: проблемы и перспективы*. Бийск: НИЦ БигПИ, 2000. С.14-15.
6. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика. *Медицинская психология в России*. 2012. № 6 (17). Режим доступа: <http://medpsy.ru>.
7. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Стресс и тревога в спорте*. М., 1983. 220 с.

8. Сумарина О.Ю. Тревожность: причины, виды, симптомы. Медицинская психология. 2014. Режим доступа: <http://psyera.ru/2696/trevozhnost>

References:

1. Levytov, N. D. (1964). *O psykhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [About the mental states of a person]. Moscow: Prosveshchenye [in Russian].
2. Omelchenko, Ya. (2008). *Psykhologichna dopomoha ditiam z tryvozhnymy stanamy* [Psychological help for children with anxiety]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
3. Pasyukova, N. B. (2006). Sviaz urovnia trevozhnosti podrostkov s produktyvnostiu ykh intellektualnoi deyatelnosti [Relationship between the level of anxiety in adolescents and the productivity of their intellectual activity]. *Psykhologicheskyy zhurnal – Psychological journal*, 1, 67-76 [in Russian].
4. Prykhozhan, A. M. (1998). Prychyny, profilaktyka i podolannya tryvozhnosti [Causes, prevention and overcoming of anxiety]. *Psykhologichna nauka i osvita – Psychological science and education*, 2, 11-17 [in Ukrainian].
5. Sabadash, A. H. (2000). Vliyaniye trevozhnosti na obucheniye voennosluzhashchikh [The effect of anxiety on military's education]. *Nauka y obrazovaniye: problemy i perspektivy – Science and education: problems and prospects*, 14-15 [in Russian].
6. Soloveva, S. L. (2012). Trevozhnost: teoriya i praktika [Alert and anxiety: theory and practice]. *Medytsynskaya psikhologiya v Rossii – Medical psychology in Russia*, 6 (17). Retrieved from <http://medpsy.ru> [in Russian].
7. Spilberger, Ch. D. (1983). *Kontseptualnye y metodologicheskiye problemy issledovaniya trevozhnosti* [Conceptual and methodological problems in the study of anxiety]. Moscow: Stress y trevozhnost v sporte [in Russian].
8. Sumaryna, O.Yu. (2014) *Trevozhnost: prichiny, vydy, symptom* [Anxiety: causes, types, symptoms]. *Medytsynskaya psikhologiya*. Retrieved from <http://psyera.ru/2696/trevozhnost> [in Russian].

УДК 159.9

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-900-913](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-900-913)

Надьон Вікторія Петрівна аспірант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел.: (096) 283-63-67, <https://orcid.org/0000-0003-1939-1980>

ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ

Анотація. Дослідження губристичних мотивів молодших школярів є новим напрямком наукових розвідок, тому дослідження особливостей самосвідомості та особистісних рис молодших школярів в залежності від їх домінуючої губристичної мотивації є актуальним, а розгляд особистісного розвитку під впливом губристичної мотивації та рівня домагань визначило мету даного дослідження.

У результаті впровадження кластерного аналізу методом К-середніх було отримано 5 кластерних профілів губристичної мотивації молодших школярів: «Помірне домінування прагнення до переваги», «Збалансовані губристичні мотиви», «Домінування прагнення до переваги», «Низький рівень губристичної мотивації», «Домінування прагнення до досконалості».

Емпірично виявлено, що за схильністю до володіння матеріальними цінностями та бажанням переваги молодші школярів із «Домінуванням прагнення до досконалості» поступаються іншим школярам, утім вони переважають інших за показниками агресії як захисту. Ознаки домінантності більшою мірою властиві школярам із «Помірним домінуванням прагнення до переваги», а учнів із «Низьким рівнем губристичних мотивів» мають найнижчий рівень спрямованості на домінування над іншими. Афіліативне прагнення бути добрим другом і належати виражене найменше, натомість заздрість проявляється більшою мірою в учнів із «Низьким рівнем губристичної мотивації». Тривожність більшою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги». Фігура матері як значуща та загальна прив'язаність до матері є більш вираженими у досліджуваних із «Низьким рівнем губристичної мотивації». Сексуальна стурбованість та самооцінка більшою мірою виражені у школярів із «Збалансованими губристичними мотивами». Моральність меншою мірою, а потреба у захисті та у прив'язаності – більшою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги».

Виявлено рівномірну представленість молодших школярів з рівнем домагань – завищеним, заниженим, адекватним та інфантильним. Статистично значущі відмінності для учнів з різним рівнем домагань виявлено за

параметрами агресії типу А, потреби в афіліації та захисті, значущості фігур матері та батька, а також самооцінки.

Тип губристичної мотивації разом з рівнем домагань позначаються на рівні розвитку амбівалентності, домінування, агресії типу А, агресії як помсти, значущості фігури батька, бажання переваги, сексуальної стурбованості та моральності у молодших школярів.

Ключові слова: губристична мотивація, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, рівень домагань, особистість молодшого школяра.

Nadyon Victoria Petivna Postgraduate student of the Department of Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh St., 29, Kharkiv, 61002, tel.: (096) 283-63-67, <https://orcid.org/0000-0003-1939-1980>

PERSONAL PROPERTIES OF A JUNIOR SCHOOLCHILDREN DEPENDING ON HUBRISTIC MOTIVATION AND LEVEL OF ASPIRATIONS

Abstract. The study of the hubristic motives of junior schoolchildren is a new direction of scientific exploration, so the study of the features of self-consciousness and personal rice of junior schoolchildren, depending on their dominant hubristic motivation, is relevant, and consideration of personal development under the influence of hubristic motivation and level of aspirations has determined the purpose of this study.

As a result of the cluster analysis 5 cluster profiles of the gauge motivation of junior schoolchildren were obtained: "Moderate domination of the desire for superiority", "Balanced hubristic motives", "Domination of the pursuit of superiority", "Low hubristic Motivation", "Domination of the desire to perfection". Empirically revealed that according to a tendency to possession of material values and the desire of the benefits of younger schoolchildren with "Domination of the desire for superiority " inferior to other schoolchildren, they are more dominated by others in the indicators of aggression as protection. Signs of dominance are more inherent in schoolchildren with "moderate dominance of the desire for advantage", and students with "low levels of hubristic motives" have the lowest level of direction for domination over others. The affiliative desire to be a good friend and belong to the least, instead, envy is manifested to a greater extent in students with a "Low level of hubristic motivation." Anxiety is more characterized by junior schoolchildren with " Domination of the pursuit of superiority". Mother figure as a significant and general adhesion to the mother are more pronounced in the investigated with "low level of hubristic motivation". Sexual concern and self-esteem are more pronounced in schoolchildren with "Balanced hubristic motives". Morality to a lesser extent, and the need for protection and attachment - to a greater extent characterizing younger schoolchildren with "Domination of the pursuit of superiority ". The uniform representation of junior schoolchildren with the level of claims is revealed - inflated,

underestimated, adequate and infantile. Statistically significant differences for students with different levels of aspirations were found according to the parameters of the type A, the need for affiliation and protection, the significance of mother and father's figures, as well as self-esteem.

The type of hubristic motivation together with the level of aspirations is indicated at the level of development of ambivalence, domination, aggression of type A, aggression as revenge, significance of the Father's figure, the desire of advantage, sexual concerns and morality in younger schoolchildren.

Key words: hubristic motivation, striving for superiority, aspiration for perfection, level of aspiration, personality of a junior pupil.

Постановка проблеми. Вивчення губристичних мотивів молодших школярів є новим напрямком наукових розвідок, тому дослідження особливостей самосвідомості та особистісних рис молодших школярів в залежності від їх домінуючої губристичної мотивації є актуальним, а розгляд особистісного розвитку під впливом губристичної мотивації та рівня домагань визначило мету даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку особистості молодшого школяра у зв'язку із губристичною мотивацією представлені у роботах Н.Ю. Діомідової, К.І. Фоменко, О. Шукалової, О. Щербакової. Утім проблема синегрві факторів губристичної мотивації та рівня домагань у розвитку особистості молодшого школяра є новою.

Мета статті – дослідження особистісних особливостей молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Виклад основного матеріалу.

1. Проективна методика «Казкове царство» [3] для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку була розроблена нами з метою вивчення губристичної мотивації у дітей у віці 6-10 років. Методика дозволяє визначити міру вираженості прагнення до переваги та прагнення до досконалості у дітей. Процедура дослідження передбачала вибір молодшим школярів однієї із вісімнадцяти карток із казковими персонажами.

Кожному з персонажів відповідає певна кількість балів за шкалами прагнення до переваги та прагнення до досконалості, а саме:

1) Картки верхнього щабля (Цар і Цариця) – 3 бали за шкалою прагнення до переваги та 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

2) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Прекрасна та Царевич-Шляхетний – 2 бали за шкалою прагнення до переваги і 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

3) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Майстриня і Царевич-Умілий – 2 бали за шкалою прагнення до переваги та 2 бали за шкалою прагнення до досконалості;

4) Картки середнього щаблю, а саме: Царівна-Премудра і Царевич-Молодецький – 2 бали за шкалою прагнення до переваги та 1 бал за шкалою прагнення до досконалості;

5) Картки нижнього щаблю – братик Іванко та сестричка Оленка – 0 балів за шкалою прагнення до переваги та 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;

6) Усі інші персонажі нижнього щабля – 3 бали за шкалою прагнення до досконалості та 0 балів за шкалою прагнення до переваги.

2. Методика «Лабіринти» (автор – М.С. Курек, у модифікація методики Ф. Хоппе-М. Юкнат) [2]. Методика була спрямована на вивчення уявлення про рівень складності завдань, які може вирішити молодший школяр та його адекватності (реалістичності), що відображає здатність обирати цілі на основі реальної оцінки своїх можливостей і попередніх результатів діяльності.

Експериментальне завдання полягало у вільному послідовному виборі й вирішенні молодшим школярем завдань, ранжируваних за ступенем складності, і проводилось в індивідуальній формі. Стимульний матеріал методики складається з 10 лабіринтів, які різняться за ступенем складності. Застосовувалося 2 паралельні варіанти, що дозволяло учню за бажанням повторити вибір завдання вже відомого рівня складності.

Процедура проведення дослідження полягала в наступному. Перед досліджуванним двома паралельними рядками розкладалися картки розміром 12х7 см із написаними номерами завдань: від 1 до 10 у першому, від 1а до 10а у другому третьому рядках. Картки розташовуються в міру зростання складності, тобто номеру 1 відповідає найлегший лабіринт, а номеру 10 – найскладніший. Картки з другого рядку з однаковими номерами, наприклад 1а, містять у собі лабіринти однакового ступеня складності. Учні пропонується вибрати будь-яку картку відповідно до своїх можливостей, після чого треба буде знайти шлях від «входу» до «виходу» з лабіринту. Дослід припинявся або за бажанням молодшого школяра, або після 7 виборів.

У протоколі послідовно реєструвалися номери вибраних карток, результат виконання кожного завдання (успіх або невдача), особливості поведінки учня.

Адекватність домагань діагностувалася за наявністю типових-атипових виборів. Типовими визнавалися такі вибори, коли після успішного рішення вибиралося більш складне завдання, а після неуспішного - більш легке. Атиповими – такі вибори, які вказували на підйом домагань після невдачі й зниження їх після успіху.

У дослідженні визначалася зона складності, в якій переважно здійснювалися вибори. При визначенні зони складності виходили з того, що лабіринти 1-3 вважалися найбільш легкими, лабіринти 4-7 відповідали середньому, а 8-10 – високому ступеню складності. Для кожного досліджуваного виділялася та зона складності, в якій зосереджувалася більшість виборів.

Адекватними (реалістичними) вважалися домагання, які характеризувалися відсутністю атипових кроків і виборами переважно в середній зоні складності.

Завищеними вважалися домагання, що характеризувалися наявністю 2 і більше випадків підвищення складності виборів після неуспішного виконання завдання й виборами переважно у високій зоні складності.

Заниженими вважалися домагання, що характеризувалися наявністю 2 і більше випадків зниження складності виборів після успішного виконання завдання й виборами переважно в низькій зоні складності.

Інфантильними вважалися домагання, що характеризувалися неформуванням рівня домагань, коли успішність або неуспішність виконання попереднього завдання не впливала на складність вибору наступного.

3. Проективний казковий тест (The Fairy Tale Test — автор К. Колакоглу) [1] спрямований на виявлення особистісних рис особистості дитини віком 7-12 років, а саме: амбівалентність, матеріальні потреби, бажання переваги, потреба у володінні речами (власності), домінантність, агресія типу А та типу Б, страх агресії, оральна агресія, потреби у допомозі, афіліації, прив'язаності, тривожність і депресія, значущість фігур матері та батька, сексуальна стурбованість та моральність, потреба у захисті та самооцінка.

Вибірку досліджуваних склали 204 молодших школяра, які навчалися у Харківській гімназії №169 м. Харкова у 3-4 класах протягом навчальних 2017-2018, 2018-2019 та 2019-2020 років.

У результаті впровадження кластерного аналізу методом К-середніх було отримано 5 кластерних профілів губристичної мотивації молодших школярів.

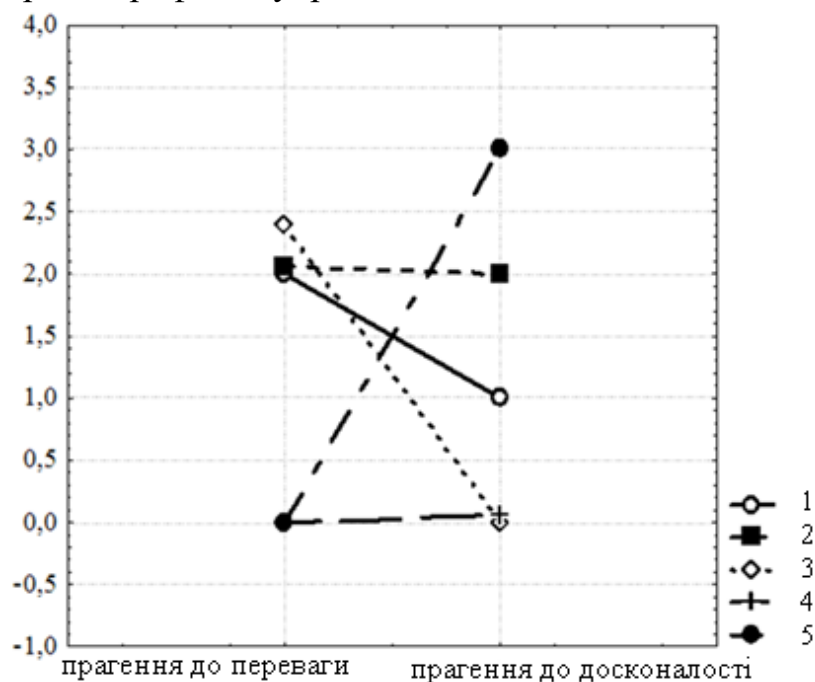


Рис. 1. Кластерні профілі губристичної мотивації молодших школярів.

Кластер 1 утворений вищими за середні показниками прагнення до переваги та нижчими за середні показниками прагнення до досконалості — «Помірне домінування прагнення до переваги».

Кластер 2 утворений вищими за середній рівень показниками прагнення до переваги та досконалості — «Збалансовані губристичні мотиви».

Кластер 3 представлений високими показниками прагнення до переваги та низьким рівнем прагнення до досконалості — «Домінування прагнення до переваги».

Кластер 4 утворений низькими показниками губристичних мотивів – «Низький рівень губристичної мотивації».

Кластер 5 представлений низьким рівнем прагнення до переваги та високим рівнем прагнення до досконалості – «Домінування прагнення до досконалості».

У таблиці 1 показано відмінності у прояві особистісних властивостей молодших школярів в залежності від типу губристичної мотивації.

Виявлено, що за схильністю до володіння матеріальними цінностями молодші школярів із «Домінуванням прагнення до досконалості» поступаються іншим школярам.

Молодші школярі із «Домінуванням прагнення до досконалості» мають найнижчий рівень прояву бажання переваги. Найвищий рівень цього прагнення виявлено у школярів із «збалансованими губристичними мотивами».

Ознаки домінантності більшою мірою властиві школярам із «Помірним домінуванням прагнення до переваги», а учнів із «Низьким рівнем губристичних мотивів» мають найнижчий рівень спрямованості на домінування над іншими.

В учнів як з «Домінуванням прагнення до досконалості» виявляється найвищий рівень агресії як захисту.

Таблиця 1

Особистісні властивості молодших школярів з різними типами губристичної мотивації

Показники особистісних особливостей											F
	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3		Кластер 4		Кластер 5		
	М	б	М	б	М	б	М	б	М	б	
Амбівалентність	0,94	1,49	0,83	0,85	0,38	0,49	0,60	0,81	0,57	0,68	5,60
Матеріальні цінності	0,89	1,21	0,78	1,05	0,61	0,96	0,90	1,75	0,25	0,44	2,78*
Перевага	1,39	1,27	1,50	2,06	1,28	1,50	1,00	1,95	0,36	0,55	4,44**
Власність	0,67	0,83	0,39	0,77	0,44	0,84	0,60	0,81	0,54	0,95	0,63
Домінантність	0,61	1,08	0,33	0,68	0,17	0,44	0,15	0,48	0,43	0,63	4,86**
Агресія тип А	0,94	1,80	0,72	1,26	0,94	1,18	0,65	1,17	0,68	0,86	0,51
Агресія як захист	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,30	0,18	0,39	5,51***
Заздрість	0,00	0,00	0,17	0,38	0,06	0,23	0,40	1,08	0,29	0,53	3,10*
Агресія як помста	0,22	0,72	0,39	1,02	0,17	0,51	0,50	0,82	0,29	0,65	1,19
Страх агресії	3,00	3,31	2,50	2,77	3,50	2,12	2,75	3,43	2,75	2,48	0,65
Оральна агресія	1,39	1,36	1,28	1,65	1,06	1,37	1,10	1,86	1,50	1,39	0,66
Допомога	1,28	1,61	1,83	2,42	0,71	1,43	1,45	3,01	1,04	1,41	1,57
Афіліація	1,44	1,32	0,83	1,28	1,22	1,81	0,80	0,76	1,79	1,65	3,91**
Тривожність	2,18	1,75	1,56	1,83	2,61	2,22	1,65	1,58	1,54	1,51	2,78*
Депресія	0,94	1,01	0,72	1,06	0,94	1,24	0,95	1,41	1,25	1,65	0,91
Матір	0,56	2,37	1,33	2,83	0,22	1,77	1,80	2,78	1,68	1,69	3,67**
Батько	0,67	0,83	0,56	1,27	0,72	1,81	1,10	1,35	0,86	1,07	1,02
Сексуальна стурбованість	1,61	1,44	2,50	2,91	1,28	1,50	1,45	1,41	1,14	1,26	3,64**
Моральність	0,89	1,12	0,61	0,96	0,33	1,17	0,35	0,66	0,71	1,20	1,97
Захист	0,39	1,40	0,06	0,23	0,72	1,58	0,10	0,44	0,32	1,01	2,34
Самооцінка	1,06	1,33	2,17	2,09	1,28	2,57	1,95	0,99	1,93	2,24	2,63
Прив'язаність	1,28	1,30	1,61	2,39	2,56	3,84	1,85	2,68	1,75	2,80	1,09

Афіліативне прагнення бути добрим другом і належати виражене найменше, натомість заздрість проявляється більшою мірою в учнів із «Низьким рівнем губристичної мотивації».

Тривожність більшою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги».

Фігура матері як значуща та загальна прив'язаність до матері є більш вираженими у досліджуваних із «Низьким рівнем губристичної мотивації».

Сексуальна стурбованість більшою мірою виражена у школярів із «Збалансованими губристичними мотивами».

Моральність меншою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги», натомість у школярів із «Помірним домінуванням прагнення до переваги» показники моральності є найвищими.

Потреба у захисті та безпеці більшою мірою властива молодшим школярам із «Домінуванням прагнення до переваги».

Самооцінка є найвищою в учнів із «Збалансованими губристичними мотивами».

Потреба у прив'язаності більшою мірою властиві молодшим школярам із «Домінуванням прагнення до переваги».

У таблиці 2 показано особистісні особливості молодших школярів в залежності від рівня домагань.

Таблиця 2

Особистісні властивості молодших школярів з різним рівнем домагань

Показники особистісних особливостей	Рівень домагань								F
	Занижений		Адекватний		Завищений		Інфантильний		
	М	с	М	с	М	с	М	с	
Амбівалентність	1,09	1,75	0,56	0,71	0,72	0,93	0,63	0,65	1,32
Матеріальні цінності	0,95	1,12	0,66	1,25	0,43	0,83	0,64	1,00	0,93
Перевага	1,14	1,85	0,98	1,38	1,41	2,15	0,55	0,67	1,52
Власність	0,76	1,26	0,49	0,76	0,57	1,01	0,45	0,51	0,68
Домінантність	0,57	1,03	0,27	0,63	0,32	0,67	0,27	0,63	1,15
Агресія тип А	1,24	2,07	0,57	1,00	0,81	1,27	1,36	1,18	3,83*
Агресія як захист	0,10	0,30	0,05	0,22	0,11	0,31	0,09	0,29	0,69
Заздрість	0,19	0,40	0,21	0,70	0,16	0,37	0,18	0,39	0,65
Агресія як помста	0,48	0,93	0,27	0,73	0,27	0,56	0,45	1,01	0,72
Страх агресії	2,43	1,86	3,20	3,09	2,54	2,55	2,09	2,37	1,46
Оральна агресія	0,67	1,28	1,34	1,53	1,68	1,72	0,91	1,19	2,50
Допомога	1,00	1,79	1,24	2,21	1,41	1,85	1,27	1,86	0,17
Афіліація	1,10	1,51	1,47	1,63	0,68	0,82	1,27	0,98	2,96*
Тривожність	1,81	2,16	2,06	1,89	1,27	1,35	1,82	1,37	1,85
Депресія	0,76	1,18	1,04	1,42	0,95	1,43	1,00	0,87	0,27
Матір	-0,48	1,47	1,26	2,25	1,57	2,57	1,73	2,66	4,46**
Батько	1,10	1,22	0,57	1,01	1,14	1,36	1,18	2,17	3,23*
Сексуальна стурбованість	0,95	1,66	0,60	0,96	0,32	0,78	0,64	1,26	2,59
Моральність	0,86	1,82	0,34	1,10	0,00	0,00	0,18	0,59	1,61
Потреба у захисті	0,62	2,01	1,89	1,78	1,97	2,28	1,27	2,19	3,09*
Самооцінка	2,33	2,74	2,09	3,19	0,97	1,01	1,09	1,19	3,13*
Прив'язаність	0,95	1,12	0,66	1,25	0,43	0,83	0,64	1,00	2,39

Матеріальні цінності у школярів із заниженим рівнем домагань виражені найбільше, а із завищеним – найнижче. Отже, бажання отримувати іграшки, красиві речі та різні задоволення властиве молодшим школярам, які віддають перевагу надмірно легким завданням, натомість ті школярі, які віддають перевагу труднощам, як правило, нехтують матеріальними цінностями.

Бажання переваги як потреба досягнень та прагнення до змагань характеризує більшою мірою молодших школярів із завищеним рівнем домагань.

Прагнення володіти речами та контролювати власну територію, іграшки та іншу власність, домінантність у стосунках властиві більшою мірою молодшим школярам із заниженим рівнем домагань.

Утім, означені вище особливості різняться не на статистично значущому рівні.

Агресія типу А як розвантаження агресивних фантазій та імпульсів властива учням із інфантильним рівнем домагань.

Агресія як захист меншою мірою властива школярам із адекватним рівнем домагань, хоча і не на статистично значущому рівні.

За показниками заздрості, агресії як помсти, оральної агресії та страху агресії відмінностей не виявлено. Прагнення допомоги також не залежить від рівня домагань.

Афіліативна вмотивованість меншою мірою характеризує молодших школярів із завищеним рівнем домагань.

Тривожність та депресія не залежать від рівня домагань школярів.

Фігура матері є найбільш значущою для молодших школярів з інфантильним рівнем домагань, а в учнів із заниженим рівнем домагань відбулась сепарація з матір'ю.

Фігура батька є менш значущою для молодших школярів із адекватним рівнем домагань.

Сексуальна стурбованість та моральність не залежать від рівня домагань молодших школярів.

Потреба у захисті як прагнення до безпеки та отримання допомоги від більш сильних, меншою мірою властива молодшим школярам із заниженим рівнем домагань, а найбільше – із завищеним.

Найнижча самооцінка характеризує молодших школярів із завищеним рівнем домагань.

Потреба у прив'язаності більшою мірою характеризує молодших школярів із заниженим рівнем домагань.

Наступним завданням було виявлення ролі рівня домагань та типу губристичної мотивації як двох пов'язаних факторів у становленні особистісних властивостей молодших школярів.

На рис. 1 показано відмінності у показниках амбівалентності в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

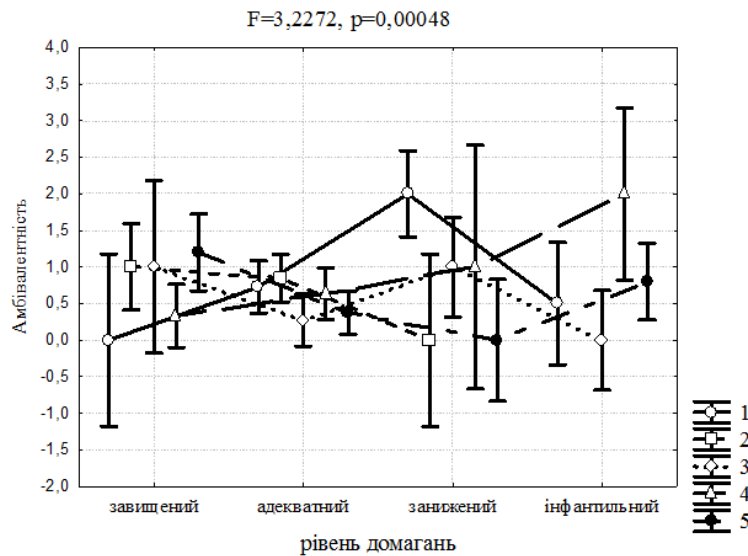


Рис. 3. Амбівалентність молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Занижений рівень домагань та помірне домінування губристичного прагнення до переваги у молодших школярів пов'язане із найвищими показниками амбівалентності як здатності інтегрувати два образи матері – поганої та доброї, що проявляється у бажанні автономності та індивідуальності, з одного боку, та залежністю від матері, або особи що її заміщує – з іншої.

На рис. 2 показано, що досліджувані із завищеним рівнем домагань та помірним домінуванням прагнення до переваги мають найвищі показники домінування. Занижений рівень домагань у школярів з помірним домінуванням прагнення до переваги також позитивно позначається на схильності до домінування молодших школярів.

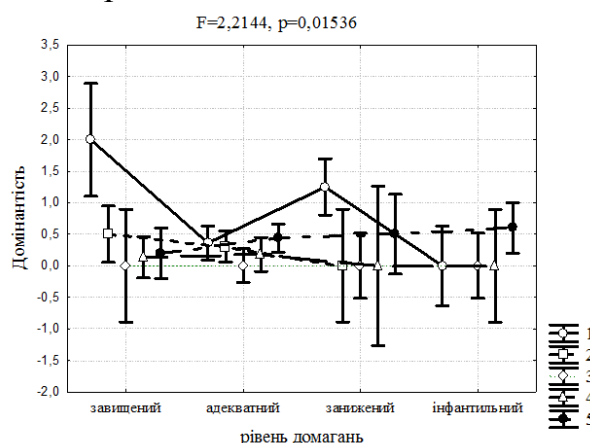


Рис. 3. Домінантність молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Інфантильний рівень домагань на тлі помірного домінування прагнення до переваги зумовлює найвищі показники агресії типу А у молодших школярів (рис. 2).

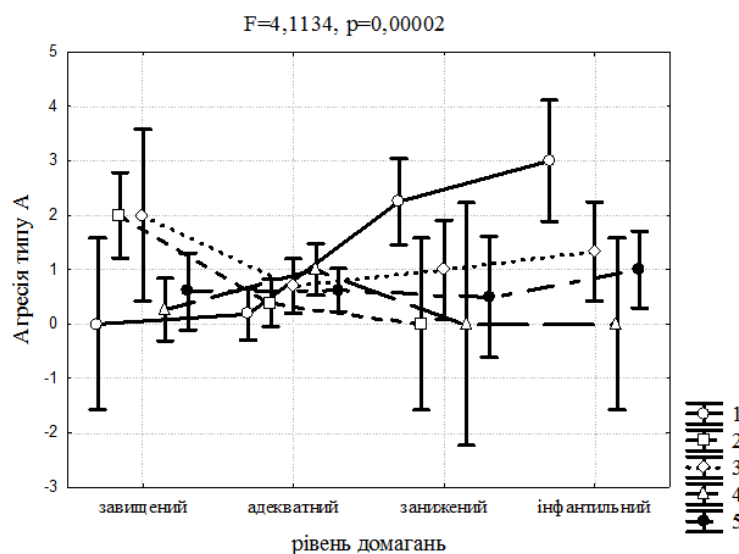


Рис. 3. Агресія типу А молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Домінування прагнення до досконалості на тлі заниженого рівня домагань пов'язана із агресією як помстою у молодших школярів. Низький рівень губристичної мотивації разом із інфантильним рівнем домагань зумовлюють найвищий рівень агресії як помсти.

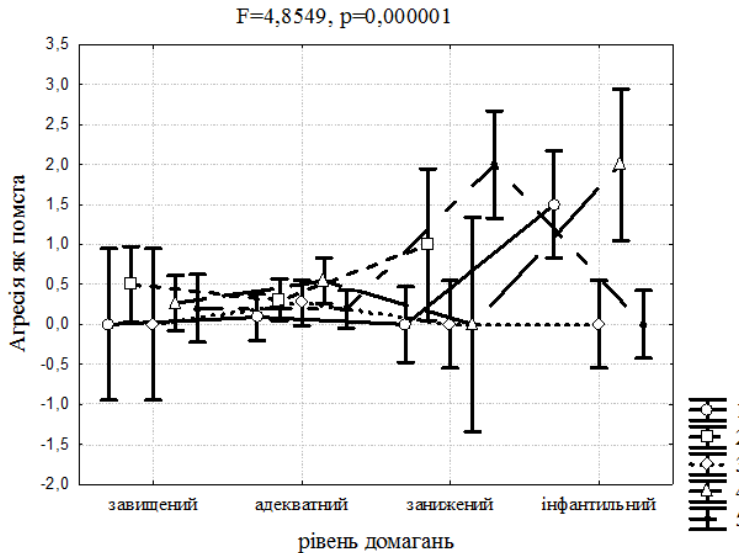


Рис. 4. Агресія як помста молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Фігура батька є найбільш значущою для молодших школярів із заниженим рівнем домагань та домінуванням прагнення до досконалості (рис.5).

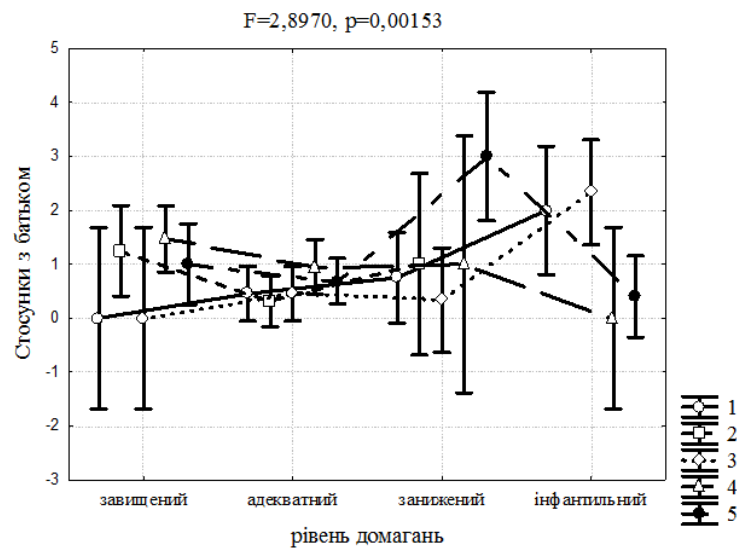


Рис. 5. Стосунки за батьком молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Завищений рівень домагань на тлі помірного домінування прагнення до переваги зумовлює найвищий рівень прояву бажання переваги, так само як і збалансовані губристичні мотиви разом із завищеним рівнем домагань.

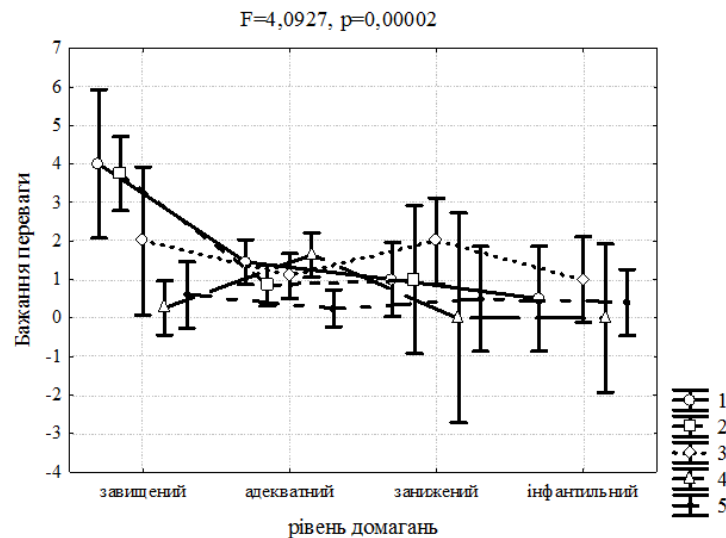


Рис. 6. Бажання переваги молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Сексуальна стурбованість властива більшою мірою молодшим школярам із завищеним рівнем домагань на тлі збалансованої губристичної мотивації (рис. 7).

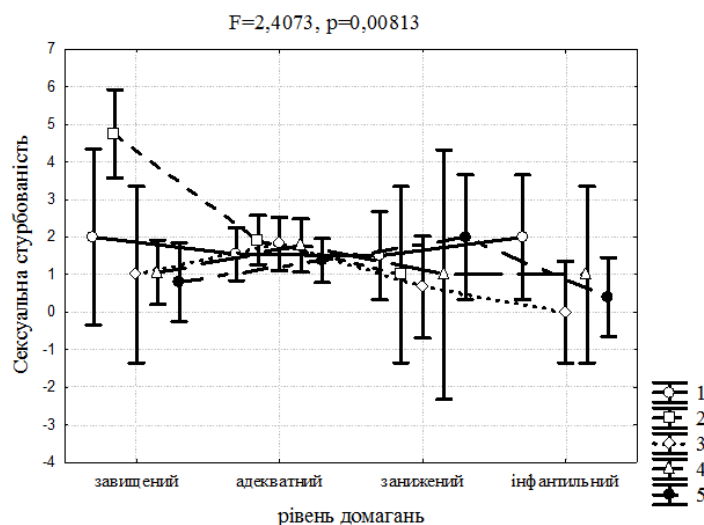


Рис. 7. Сексуальна стурбованість молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Завищений рівень домагань разом із помірним домінуванням прагнення до переваги зумовлюють найвищі показники моральності у молодших школярів (рис. 8).

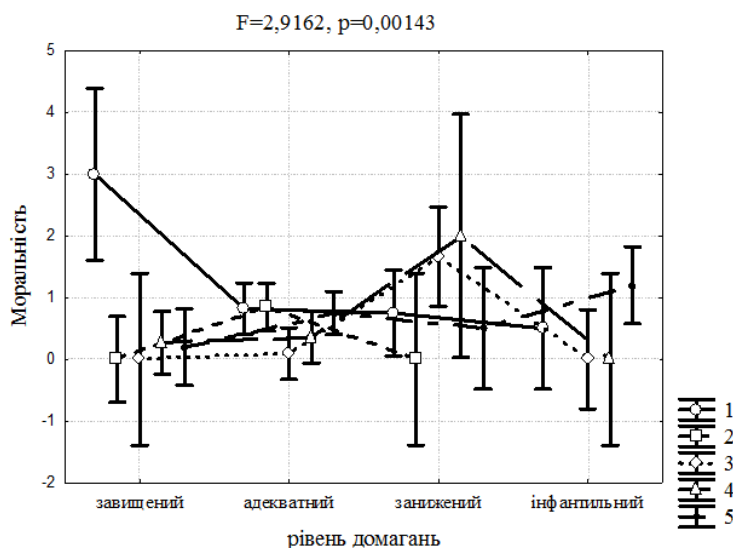


Рис. 8. Моральність молодших школярів в залежності від рівня домагань та типу губристичної мотивації.

Отже, тип губристичної мотивації та рівень домагань є важливими факторами у розвитку особистісних особливостей молодших школярів.

Висновки. Дослідження губристичних мотивів молодших школярів є актуальним напрямом наукових розвідок, особливо в контексті аналізу особистісного розвитку учнів під впливом губристичної мотивації та рівня домагань.

Емпірично виявлено специфіку особистісних властивостей молодших школярів з різним типами губристичної мотивації. За рівнем схильності до

володіння матеріальними цінностями та бажанням переваги молодші школярів із «Домінуванням прагнення до досконалості» поступають іншим школярам, утім вони переважають інших за показниками агресії як захисту. Ознаки домінантності більшою мірою властиві школярам із «Помірним домінуванням прагнення до переваги», а учнів із «Низьким рівнем губристичних мотивів» мають найнижчий рівень спрямованості на домінування над іншими. Афіліативне прагнення бути добрим другом і належати виражене найменше, натомість заздрість проявляється більшою мірою в учнів із «Низьким рівнем губристичної мотивації». Тривожність більшою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги». Фігура матері як значуща та загальна прив'язаність до матері є більш вираженими у досліджуваних із «Низьким рівнем губристичної мотивації». Сексуальна стурбованість та самооцінка більшою мірою виражені у школярів із «Збалансованими губристичними мотивами». Моральність меншою мірою, а потреба у захисті та у прив'язаності – більшою мірою характеризує молодших школярів із «Домінуванням прагнення до переваги».

Виявлено рівномірну представленість молодших школярів з рівнем домагань – завищеним, заниженим, адекватним та інфантильним. Показано, статистично значущі відмінності для учнів з різним рівнем домагань виявлено за параметрами агресії типу А, потреби в афіліації та захисті, значущості фігур матері та батька, а також самооцінки.

Визначено, що тип губристичної мотивації разом з рівнем домагань позначаються на рівні розвитку амбівалентності, домінування, агресії типу А, агресії як помсти, значущості фігури батька, бажання переваги, сексуальної стурбованості та моральності у молодших школярів.

Література:

1. Колакоглоу К. (2003). Проективный сказочный тест: Руководство к применению / Пер. и адаптация Е.А. Савиной. М.: Когито-Центр.
2. Худик, В.А. (1992). Психологическая диагностика детского развития: методы исследования. К., Освіта.
3. Фоменко, К.І. (2017). Психодіагностика мотиваційної сфери молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 55. Х.: ХНПУ, 280-295.
4. Fomenko K., Nadyon V., Diomidova N., Shukalova O. Hubristic motivation as a factor of the primary school's pupils' personal development. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 61. Х.: ХНПУ, 150-168. doi.org/10.34142/23129387.2019.61.09

References:

1. Kolakohlou K. (2003). *Proektyvnyy skazochnyy test: Rukovodstvo k prymenenyyu [Projective Fairy Test: Guide to Application]* / Per. y adaptatsyya E.A. Savynoy. M.: Kohyto-Tsentr. [in Russian].
2. Khudyk, V.A. (1992). *[Psykhologhycheskaya dyahnostyka det-skoho razvytyya: metody yssledovanyya - Psychological diagnosis of child development: research methods]*. K., Osvita. [in Russian].
3. Fomenko, K.I. (2017). *Psykhodiahnostyka motyvatsiynoyi sfery molodshoho shkolyara*

[Psychodiagnostics of the motivational sphere of a junior student.]. *Visnyk KHNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya - Bulletin of KhNPU named H.S. Skovoroda. Psychology*, 55, 280-295. КН.: KHNPU [in Ukrainian].

4. Fomenko K., Nadyon V., Diomidova N., Shukalova O. Hubristic motivation as a factor of the primary school's pupils' personal development. *Visnyk KHNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya - Bulletin of KhNPU named H.S. Skovoroda. Psychology*, 61, 150-168 КН.: KHNPU doi.org/10.34142/23129387.2019.61.09

УДК 004.38:681.32

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-914-923](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-914-923)

Ніколаєску Інна Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, т.в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18000, тел.: (0472) 372-142, <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

Шинкарьова Валерія Сергіївна аспірант кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, 18000, тел.: (0472) 372-142, <https://orcid.org/0000-0002-8439-446X>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. Стаття порушує питання формування актуальних для інформаційного суспільства компетентностей у фахівців системи освіти, наголошує на об'єктивності і закономірності цифровізації освіти. Узагальнено, що тенденції цифрової трансформації освіти потребують ґрунтовної практико-орієнтованої підготовки педагогів, націлених на інтенсивне використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі виконання професійних обов'язків. Процес цифровізації обґрунтовано як конвергенцію цифрових технологій, матеріальних і соціально-гуманітарних практик. Виокремлено складові цифрового суспільства, що водночас слугують детермінантами побудови цифрового освітнього процесу. Висвітлено значення професійної підготовки майбутніх вихователів у контексті подальшого забезпечення наступності формування цифрової грамотності зростаючих поколінь починаючи з дошкільного віку. Зіставлено ключові компетентності, актуальні для працівників системи освіти, у відповідності до оновленого фреймворку Digital Competence.

Запропоновано шляхи підвищення ефективності реалізації цифрового освітнього процесу, зокрема шляхом імплементації засад цифрової дидактики. Узагальнено завдання, що постають до вирішення для підвищення рівня цифрової грамотності працівників системи освіти. Схарактеризовано низку особистісних особливостей представників цифрового покоління, а також наголошено на потребі істотної трансформації традиційного освітнього процесу відповідно до їх запитів.

Окреслено особливості побудови цифрового освітнього процесу в закладах вищої та дошкільної освіти, обґрунтовано значущість залучення до його реалізації висококваліфікованого кадрового потенціалу. На основі аналізу нормативних документів виділено основні умови цифровізації освіти, звернено

увагу на інтеграцію елементів стандартів WorldSkills Ukraine та Worldskills International у освітньо-професійні програми підготовки майбутніх педагогів та вихователів.

Ключові слова: цифрова економіка, цифрова грамотність, система освіти, педагог, інформаційне середовище.

Nikolaesku Inna Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Science, Associate professor at the Department of Preschool Education, Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Shevchenko Blv., 81, Cherkasy, 18000, tel.: (0472) 372-142, <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

Shynkarova Valeriia Serhiivna PhD student at the Department of Preschool Education, Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Shevchenko Blv., 81, Cherkasy, 18000, tel.: (0472) 372-142, <https://orcid.org/0000-0002-8439-446X>

DIGITIZATION OF EDUCATION AS A MODERN REQUIREMENT OF THE INFORMATION SOCIETY

Abstract. The article raises the issue of forming relevant competencies for the information society in the education system, emphasizes the objectivity and regularity of digitalization of education. It is generalized that the tendencies of digital transformation of education require thorough practice-oriented training of teachers aimed at intensive use of information and communication technologies in the process of performing professional duties. The process of digitalization is justified as the convergence of digital technologies, material and socio-humanitarian practices. The components of the digital society are singled out, which at the same time serve as determinants of the construction of the digital educational process. The importance of professional training of future educators in the context of further ensuring the continuity of the formation of digital literacy of the growing generations from preschool age is highlighted. The key competencies relevant to employees of the education system are compared in accordance with the updated Digital Competence framework.

Ways to increase the efficiency of the digital educational process are proposed, in particular by implementing the principles of digital didactics. The tasks to be solved to increase the level of digital literacy of education workers are summarized. A number of personal characteristics of the digital generation are characterized, and the need for significant transformation of the traditional educational process in accordance with their needs is emphasized.

The peculiarities of building the digital educational process in institutions of higher and preschool education are outlined, the importance of involving highly qualified human resources in its implementation is substantiated. Based on the analysis of normative documents, the main conditions for digitalization of education are highlighted, attention is paid to the integration of elements of WorldSkills Ukraine

and Worldskills International standards in educational and professional training programs for future teachers and educators.

Keywords: digital economy, digital literacy, education system, teacher, information environment.

Постановка проблеми. Нині базові види діяльності фахівців будь-якої професійної сфери реалізуються з урахуванням постійного вдосконалення загальної культури особистості. Погодимося з поглядами вчених, які у своїх дослідженнях зазначають, що в межах кожного напрямку професійної підготовки мають формуватися та розвиватися ключові компетентності, які є багатофункціональними, надпредметними та багатовимірними. Опанування таких компетентностей дозволяє ефективно виконувати обов'язки професійної діяльності та вирішувати її нагальні проблеми. Одними із найзатребуваніших компетентностей у інформаційному суспільстві постають інформаційно-комунікаційні. Інформатизація, а також новий етап розвитку – цифровізація освіти – є об'єктивною закономірністю розвитку сучасного суспільства. Відтак, фахівцям освітньої сфери необхідно вже опановувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для їх подальшого застосування у професійній діяльності, тож одним з першочергових завдань системи освіти вважаємо формування цифрової грамотності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання цифрової трансформації суспільства звернені праці В. Бикова, Ю. Білоуса, О. Спіріна, А. Яцишиної та ін. Проблемі формування інформаційно-комунікаційної компетентності присвячені дослідження низки вітчизняних та зарубіжних вчених: Л. Босової, Л. Галкіної, Є. Козлової, М. Нобеля, В. Короповської, М. Лапчик, С. Олофа, Ф. Хортон та ін. Проблема формування цифрової грамотності майбутніх педагогів розглянута також вченими: А. Барановою, Н. Єршовою, Т. Панковою, Є. Хеннером, А. Шихмурзаєвою та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні актуальності процесу цифровізації системи освіти в Україні та узагальненні сучасних викликів інформаційного суспільства для всіх ланок неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що у суспільстві інтенсивно зростає потреба у кваліфікованих фахівцях, які володіють професійною мобільністю і здатні працювати у соціально непередбачуваних умовах. Так, тенденції цифрової трансформації сфери освіти вимагають від педагога високого рівня інформаційно-комунікаційної компетентності та глибоких знань в галузі відповідних технологій для ефективної реалізації професійної діяльності, а також досить ґрунтовної практико-орієнтованої підготовки застосування інформаційно-комунікаційних технологій та сучасних освітніх технологій (онлайн-навчання (дистанційне), «змішане навчання» (blended learning), технології організації проєктної діяльності дітей для вирішення різних видів завдань [1]. Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року, затвердженого

плану заходів щодо її реалізації, а також згідно законодавчих положень Міністерства та комітету цифрової трансформації України, система освіти є одним із ключових інститутів, у межах якого створюються умови для розвитку цифрової грамотності. Наслідком цього є значні зміни у галузі освіти на всіх її рівнях. Сьогодні у численних наукових працях йдеться про завершення етапу інформатизації освіти, про перехід на новий рівень розвитку освітніх технологій. Новий етап розвитку суспільства отримав назву «цифровізація», який також називають сучасним трендом та пріоритетним напрямком модернізації української освіти, що змінює процес інформатизації.

Процес цифровізації є глибокою конвергенцією цифрових технологій з матеріальними та соціально-гуманітарними технологіями та практиками, у тому числі освітніми. На думку Є. Стариченко, цифровізація в системі освіти спрямована на достачання безперервності процесу навчання (life long learning), і навіть його індивідуалізації з урахуванням технологій просунутого навчання (advanced learning technologies), які включають у процес навчання використання великих даних (big data), віртуалізації, віртуальної та доповненої реальності (VR, AR), хмарних обчислень, мобільних технологій та ін. [2]. Продуктивне впровадження цифрових технологій в освітній процес, залучення його суб'єктів у самостійний пошук, відбір інформації, проєкту діяльність – формує у зростаючих поколінь і майбутніх фахівців компетентності XXI століття, у тому числі цифрові. З-поміж чинників, що обґрунтовують потребу у побудові цифрового освітнього процесу, вищої освіти та навчання, виступають три складові цифрового суспільства [3]:

- цифрове покоління (нове покоління дітей, що має особливі соціально-психологічні характеристики; «покоління Z», «діти процесора», «діти-планшетники», «діти-чіпи»);
- нові цифрові технології («передові», «розумні», «SMART»), що формують цифрове середовище та розвиваються в ньому (наприклад, телекомунікаційні технології; big data; технології розподіленого реєстру (зокрема блокчейн); штучний інтелект; інтернет речей; технологія цифрового сліду; віртуальна та доповнена реальність);
- цифрова економіка і нові вимоги до кадрів.

Врахування зазначених тенденцій особливо актуальне для навчання та професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, вихователів, які покликані надалі готувати молоде покоління до життя та діяльності в сучасному цифровому суспільстві. Побудова системи цифрової освіти розглядається як значний пріоритет державної політики України, що відображений у стратегічних документах: Положенні про Єдиний державний веб-портал цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта», Положенні про Національну освітню електронну платформу, Державній стратегії регіонального розвитку до 2027 року, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки та ін.

Відтак майбутній вихователю під час забезпечення професійної діяльності в сучасних умовах має бути готовим до мотивованого використання всієї

сукупності та різноманітності комп'ютерних засобів та цифрових технологій, що зумовлено низкою нових проєктів у рамках модернізації освіти. Відповідно, навчання майбутнього вихователя в закладі вищої освіти в даний час має здійснюватися на базі практико-орієнтованої підготовки із застосуванням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що трактує глибокі знання в галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій як фундамент для інноваційного розвитку, а також формування особистої ІКТ-компетентності, цифрової грамотності фахівця. Зауважимо, що від 2016 року функціонує оновлений фреймворк Digital Competence (DigComp 2.0), поданий Європейським Союзом, котрий містить наступні блоки значущих компетентностей:

- інформаційна і медіакомпетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації та її критичним осмисленням, а також зі створенням інформаційних об'єктів з використанням цифрових ресурсів (текстових, зображувальних, аудіо та відео);

- комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, необхідні для різних форм комунікацій (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі та ін.) і з різними цілями;

- технічна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, можливість ефективно та безпечно використовувати технічні і програмні засоби для вирішення різних задач, у тому числі використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів тощо;

- клієнтська компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, можливість вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, передбачувані професійними обов'язками [4].

Для ефективної реалізації цифрового освітнього процесу в закладі освіти, він має бути заснований на інноваційній галузі педагогічної науки, зосібно на цифровій дидактиці – науковій дисципліні щодо організації освітнього процесу в цифровому середовищі. Предметом цифрової дидактики є діяльність людини, а не функціонування цифрових освітніх засобів. Як зазначає В. Білінов «цифрова дидактика може розглядатися як транс-інтегративна галузь наукового знання», що характеризується «взаємним перенесенням певних наукових ідей та підходів з однієї області до іншої, а також їхню інтеграцію» [5, с. 12]. Предметом цифрової дидактики вищої освіти та навчання є взятий загалом процес навчання як система організації освітнього процесу в цифровому середовищі, включаючи цілі навчання (відповідно до вимог цифрової економіки та цифрового суспільства), зміст навчання та вимоги до його формування, способи організації процесу навчання (на основі використання можливостей цифрових технологій), організаційні форми, технології та методи навчання (максимальне використання дидактичних можливостей цифрових технологій), засоби навчання (у тому числі цифрові – мережеві та програмно-апаратні, об'єднані в єдиний інтелектуальний

комплекс), вплив цифрового освітнього процесу вищої освіти та навчання на розвиток суспільства.

Вітчизняний дослідник І. Лопушинський у своїх наукових доробках наголошує на значущості наступних завдань щодо підвищення рівня цифрової грамотності та формування відповідних навичок майбутніх фахівців в межах державної освіти:

- аналіз ситуації. Проведення незалежних якісних та кількісних досліджень щодо доступності цифрових навичок для різних категорій населення, встановлення критеріїв впливу зовнішніх чинників на формування цифрових навичок, визначення основних перешкод у процесі використання цифрових технологій та специфічних інструментів;
- на основі наведеного аналізу має відбутись розробка профільними міністерствами переліку ключових цифрових навичок та компетенцій з метою забезпечення потреб цільових аудиторій окремих галузей;
- розробка якісного змісту освіти, перегляд та оновлення освітньо-професійних програм;
- розробка та просування загальнодоступних дистанційних та аудиторних курсів цифрової грамотності, включаючи змішане навчання з метою охоплення численної кількості фахівців різних категорій;
- вимірювання та сертифікація цифрової грамотності та цифрових навичок. Адаптація передової методології такого вимірювання та імплементація незалежної сертифікації у відповідності до запиту ринку праці;
- перегляд нормативної бази, яка визначає і регулює процедуру сертифікації цифрової грамотності та цифрових навичок фахівців усіх сегментів, з урахуванням міжнародних вимог, а також врегулювання нормативної бази, що передбачає підвищення заробітної плати фахівця, який підтвердив відповідний рівень цифрових компетенцій;
- визначення категорій професій, які передбачають обов'язкове запровадження цифрових компетенцій;
- пропагування значущості цифрової грамотності серед населення [6].

Варто зважати, що у даний час учасниками освітнього процесу є діти, що належать до «цифрового покоління». Вчені наголошують, що це покоління виросло в цифровому середовищі, зумовленому розвитком цифрових технологій. Науковець А. Вербицький зазначає, що поняття «цифрове покоління» виникло в рамках теорії поколінь, запропонованої М. Хоувом та В. Штраусом. Згідно з цією теорією, цінності поколінь складаються під впливом умов життя та виховання дитини до 12-14 років, вони визначають формування особистості і впливають на життя, діяльність і поведінку людей. Вчений виділив низку особливостей представників цифрового покоління: спілкування за допомогою мобільних телефонів та комп'ютерів; переважання віртуального спілкування над особистим; використання візуальної мови при віртуальному спілкуванні; зростання швидкості сприйняття інформації, проте скрутне утримання уваги на одному предметі; спосіб мислення відрізняється

фрагментарністю, а судження – поверховістю; «кліпове мислення» (від англ. «to clip» – обрізати, обривати, робити вирізки), що складається у «цифровому просторі» життя дітей та підлітків [7]. Вчені зазначають, що стратегія роботи з представниками цифрового покоління повинна виходити з того, що їх практично неможливо інтегрувати в традиційний освітній процес. Необхідна істотна трансформація, результатом якої стає побудова нового, цифрового освітнього процесу. Для освітніх організацій цифрова трансформація має означати:

- зміну (оновлення) цілей і змісту освітньої роботи, орієнтування на максимальне розкриття потенціалу кожного суб'єкта навчання;
- перехід від навчання і виховання всіх до навчання і виховання кожного, змінюючи для цього організацію та методи освітньої діяльності;
- перегляд та оптимізацію комплектів навчально-методичних та організаційних рішень, інформаційних матеріалів, інструментів та сервісів;
- опис/рефлексію та оптимізацію використовуваних бізнес-процесів, їх побудову на засадах відкритості (зрозумілості) для всіх стейкхолдерів (перш за все для суб'єктів навчання і педагогів), встановлення їх більш гнучкими, масштабними та природними за своїм характером;
- використання всіх можливостей сучасних цифрових технологій для механізації та автоматизації бізнес-процесів і всіх видів роботи з інформацією з метою підвищення результативності і продуктивності освітнього процесу [8].

Особливістю побудови цифрового освітнього процесу в закладах вищої освіти є впровадження та використання цифрових технологій, що вирізняються наступними дидактичними властивостями: свобода пошуку різної інформації в глобальній мережі; персоналізованість (необмежені можливості для персонального налаштування відповідно до потреб та особливостей дітей); інтерактивність (забезпечення багатосуб'єктності у процесі навчальної взаємодії); мультимедійність (комплексне залучення різних каналів сприйняття інформації); гіпертекстовість (вільне переміщення за текстом, використання перехресних посилань, довідковий характер інформації тощо); субкультурність (відповідність звичного образу світу для цифрового покоління) [1]. Значну роль у цифровому освітньому процесі закладів дошкільної освіти нині відіграють сучасні цифрові освітні технології (гейміфікація, мобільне навчання, змішане навчання, онлайн навчання, дистанційні освітні технології та ін.), що ґрунтуються на використанні різноманітних технічних засобів і спеціалізованого інтерактивного обладнання (ноутбуки, персональні комп'ютери, планшети, електронні фліпчарти, інтерактивні дошки, робототехнічні набори, інтерактивні пісочниці, інтерактивні клуби, інтерактивна підлога та ін.) [9].

Також для організації цифрового освітнього процесу у закладах освіти необхідний підготовлений висококваліфікований кадровий потенціал. Науковиці Г. Пешкова та А. Самаріна відзначають, що саме кадровий потенціал, який володіє необхідними компетенціями в умовах постійно зростаючої

цифровізації всіх сфер суспільства, може стати головним джерелом зростання його конкурентоспроможності. Для підготовки такого персоналу необхідно належним чином модернізувати систему вищої освіти, привести освітньо-професійні програми у відповідність до потреб цифрової економіки, широко впровадити цифрові технології в освітній процес закладів освіти, забезпечити можливість навчання громадян протягом усього життя [10].

Відтак, викладачі, котрі забезпечують професійну підготовку майбутніх педагогів та володіють високим рівнем професійної компетентності, у тому числі ІКТ-компетентності, повинні враховувати принципово нові виховні завдання, які ставить перед освітою цифрова епоха: розвиток готовності до безперервних змін, що потребує певної трансформації звичної системи цінностей; виховання соціальної відповідальності у системі відносин «людина – цифрові засоби – суспільство»; формування внутрішньої межі між віртуальними та реальними світами, розвиток здатності диференціювати ці світи та відповідні їм типи відповідальності; розвиток здатності критично аналізувати інформацію та фільтрувати інформаційний шум, рекламу тощо.

Навчання майбутніх педагогів та вихователів у системі вищої освіти в аспекті проблеми формування цифрової компетентності, цифрової грамотності значною мірою залежить від психолого-педагогічних, дидактичних, методичних та змістовних можливостей організації освітнього процесу, створення в освітній організації сучасного інформаційно-освітнього середовища [11]. Актуальність та значимість інформаційно-освітнього середовища освітніх організацій відображена у законодавчих, нормативно-методичних документах, регламентах, а також локальних нормативних документах освітньої організації. Так, інформаційно-освітнє середовище розуміємо як систему, що включає електронні інформаційні джерела, електронні освітні ресурси, комплекс інформаційних технологій, телекомунікаційних технологій, відповідних технологічних засобів і забезпечує освоєння студентами освітньо-професійних програм у повному обсязі незалежно від їх територіального розташування. Таким чином, вона є основою для формування цифрової компетентності та цифрової грамотності майбутніх освітян.

Аналіз нормативних документів, рекомендацій та наукових досліджень дозволив виділити основні умови цифровізації освіти, до яких можна віднести:

- цифрове покоління дітей;
- створення законодавчої бази для цифровізації освіти;
- ресурсне забезпечення цифровізації освіти, що включає цифрове освітнє середовище закладу освіти;
- підготовка кадрового потенціалу цифрової освіти, що володіє ІКТ-компетентністю, котра включає цифрову грамотність;
- цифрові педагогічні технології та освітньо значущі цифрові технології.

Нині під час розробки освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти доцільно поєднувати їх професійні стандарти зі стандартами WorldSkills Ukraine та Worldskills International з

урахуванням умов цифровізації освіти, передових світових практик, спрямованих на формування професійних компетенцій фахівців, зокрема у сфері дошкільного виховання для комплексного оволодіння навичками формування цифрової грамотності у дітей дошкільного віку. Основою взаємодії та сполучення положень цих стандартів має бути професійна компетентність освітянина, а однією з її ключових компонентів і обов'язковою складовою підготовки майбутнього педагога має стати його цифрова компетентність, що є вмінням, здатністю та готовністю вирішувати професійні завдання, використовуючи засоби ІКТ та освітньо значущі цифрові технології у професійній діяльності.

Висновки. Аналіз нормативних документів, рекомендацій, наукових досліджень у галузі цифровізації суспільства в цілому, дає можливість підкреслити значущість: особливостей виховання цифрового покоління дітей; потреби створення законодавчої бази для цифровізації освіти, ресурсного забезпечення цифровізації освіти, що включає цифрове освітнє середовище освітньої організації; підготовки кадрового потенціалу цифрової економіки, який володіє ІКТ-компетентністю, що включає й цифрову грамотність; цифрових педагогічних технологій та освітньо значущих цифрових технологій (великі дані, системи розподіленого реєстру, штучний інтелект, компоненти робототехніки, технології бездротового зв'язку, технології віртуальної та доповненої реальності, технології цифрового двійника, технології електронної ідентифікації та аутентифікації, цифрові технології спеціалізованого освітнього призначення). Підсумовуємо, що ефективність цифровізації освіти взаємозалежна з наявним рівнем цифрової грамотності майбутніх фахівців, професійна підготовка яких має вже відбуватись з урахуванням міждисциплінарної інтеграції та умов цифровізації, за допомогою педагогів, котрі забезпечують і реалізують освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до сучасних вимог суспільства.

Література:

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
2. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы. *Педагогическое образование*. 2020. №4. С. 16–26.
3. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центрально українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2018. Вип. 173 (2). С. 221–225.
4. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
5. Блінов В. І. Основні ідеї дидактичної концепції цифрової професійної освіти і навчання. Харків: Вид-во «Перо», 2019. 24 с.
6. Лопушинський І. П. «Цифровізація» освіти в контексті розвитку інформаційного суспільства в Україні. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 46–55.
7. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. *Номос Cyberus*. 2019. № 1(6). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.

8. Потюк І. Є. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі*. Тернопіль, 2020. № 4. С. 25–27.
9. Жерновникова О. А. Технологія формування цифрової компетентності засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Т. 75. № 1. 348 с.
10. Пешкова Г. Ю., Самаріна А. Ю. Цифрова економіка і кадровий потенціал: стратегічний взаємозв'язок і перспективи. *Освіта і наука*. 2018. Вип. 20(10). С. 50–75.
11. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 78. С. 161–166.

References:

1. Havrilova, L. H., Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeni [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 61 (5). 1–14 [in Ukrainian].
2. Starichenko, B. E. (2020). Cifrovizacija obrazovanija: realii i problemy [Digitalization of education: realities and problems]. *Pedagogicheskoe obrazovanie – Teacher Education*. 4. 16–26 [in Russian].
3. Tryfonova, O. M. (2018). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid [Information and digital competence: foreign and domestic experience]. *Naukovi zapysky Tsentralno ukraïnskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko*. 173 (2). 221–225 [in Ukrainian].
4. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens (2016). Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
5. Blinov, V. I. (2019). Osnovni idei dydaktychnoi kontseptsii tsyfrovoi profesiinoi osvity i navchannia [The main ideas of the didactic concept of digital vocational education and training]. Kharkiv: Vyd-vo «Pero». 24 [in Ukrainian].
6. Lopushynskiy, I. P. (2018). «Tsyfrovizatsiia» osvity v konteksti rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini [«Digitalization» of education in the context of the development of the information society in Ukraine]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical almanac*. 37. 46–55 [in Ukrainian].
7. Verbickij, A. A. (2019). Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital Learning: Problems, Risks and Prospect]. *Homo Cyberus – Homo Cyberus*. 1(6). Retrieved from http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 [in Russian].
8. Potiuk, I. Ye. (2020). Tsyfrova kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Digital competence as a component of professional competence of a modern specialist]. *Aktualni problemy lnhvodydaktyky v suchasnomu osvitnomu seredovishchi – Current problems of language didactics in the modern educational environment*. 4. 25–27 [in Ukrainian].
9. Zhernovnykova, O. A. (2020). Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti zasobamy heimifikatsii [Technology of formation of digital competence by means of gamification]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 75 (1). 348 [in Ukrainian].
10. Pieshkova, H. Yu., Samarina, A. Yu. (2018). Tsyfrova ekonomika i kadrovyi potentsial: stratehichniy vzaïmozv'язok i perspektyvy [Digital Economy and Human Resources: Strategic Relationships and Prospects]. *Osvita i nauka – Education and science*. 20(10). 50–75 [in Ukrainian].
11. Volkova, N. P., Lebid, O. V. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei [Formation of digital competence in future teachers of humanities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*. 78. 161–166 [in Ukrainian].

УДК 159.923.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-924-933](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-924-933)

Палько Тетяна Василівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, тел.: (050) 536-99-05, <https://orcid.org/0000-0003-2273-1472>

САМЕРЕФЕРЕНЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ «ГЛОБАЛЬНОГО СЕЛА»

Анотація. У статті порушуються питання, пов'язані з самореференцією ідентичності педагога в умовах «глобального села», проходження ним певних статусів ідентичності, виконання ролей та набуття певних рис, притаманних сучасному педагогу. Цифрове середовище розширює горизонт можливостей для самореференції професійної ідентичності педагога, надаючи доступ до цифрових продуктів, націлених на актуалізацію знань і навичок, оцінку конкурентоспроможності, наявного потенціалу, створення умов для отримання і самостійного освоєння нових знань, навичок і умінь віддалено, через мережу Інтернет, не обумовлених кордонами. Спілкування через педагогічні та батьківські спільноти, обмін досвідом і думками, власні самозміни через нові форми і види професійного вдосконалення під час багатьох різноманітних івентів – це той шлях самореференції, який відкрився педагогу в умовах «глобального села». Метою статті є розкриття шляхів самореференції ідентичності педагога в умовах «глобального села». З метою їх визначення застосовано аналіз наукових розробок, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, інформаційних джерел із зазначеної вище проблематики, а також практичної діяльності у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

У статті висувається припущення, що самореференцію професійної ідентичності педагога в умовах «глобального села» можна розглядати двояко. З одного боку, для емоційно вразливих педагогів, які ще не мають особистісного стійкого стержня у житті самореференція професійної ідентичності у таких нестабільних умовах може виявитися доволі складним процесом. З іншого – для педагога-професіонала особистісна ідентифікація – це сходина до професійної ідентифікації, оскільки він має особисту стабільність і самореференція розглядається ним як шлях до самозмін.

Ключові слова: самореференція, ідентичність, «глобальне село», цифровізація.

Palko Tetiana Vasylivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, A.Voloshina St., 35, Uzhhorod, tel.: (050) 536-99-05, <https://orcid.org/0000-0003-2273-1472>

SELF-REFERENCE OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE «GLOBAL VILLAGE»

Abstract. The article presents questions concerning the self-referentiality of teachers' identity in the conditions of the «global village», promotion of certain identity statuses, fulfillment of roles and loading of certain features inherent in a modern teacher. The digital environment expands the horizon of opportunities for self-references of the teacher's professional identity, providing access to digital products, influencing the activation of knowledge and navigation, assessment of competitiveness, existing capacity, creating opportunities for achieving and mastering new knowledge, navigation and incoming skills not due to borders. Communication through pedagogical and parental communities, exchange of experiences and opinions, self-change through new forms and types of professional development during many different events - this is the path of self-reference that opened to the teacher in the «global village». The aim of the article is to reveal the ways of self-reference of the teacher's identity in the conditions of the «global village». In order to determine them, the analysis of scientific developments, psychological and pedagogical, educational and methodical literature, information sources on the above issues, as well as practical activities in the process of professional development of teachers on the basis of the Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The article suggests that the self-reference of the professional identity of a teacher in a «global village» can be considered in two ways. On the one hand, for emotionally vulnerable teachers who do not yet have a stable personality in life, self-reference of professional identity in such unstable conditions can be quite a difficult process. For a professional teacher, personal identification is a step towards professional identification, because he has personal stability and self-reference is seen by him as a way to self-change.

Keywords: self-reference, identity, «global village», digitalization.

Постановка проблеми. В епоху цифровізації та діджиталізації за умов розвинених інформаційних технологій сучасне людство живе на планеті, не відчуваючи кордонів. Завдяки розгалуженій сітці соціальних мереж Facebook, Instagram, LinkedIn, Profeo та іншим світ для нас стає набагато ближчим і доступнішим, наче батьківщина, де ми народилися і зростали. Ми навіть не усвідомлюємо, як швидко будь-яка подія в одній точці планети здійснює вплив на добробут і поведінку людей в усіх куточках світу. Це свідчить про тісну мережу взаємозв'язків між людьми. Вони опиняються в долі секунди в «єдиному селі», ніби мешкаючи у ньому, взаємодіючи одне з одним. Такі процеси звужують межі світу, перетворюючи його на «глобальне село». Термін «глобальне село» вперше вжито М. Мак-Люеном у творі «Галактика Гутенберга», в якому він описує, як мас-медіа долають просторові та часові бар'єри, уможлиблюючи людське спілкування у небачених масштабах — і в цьому сенсі земна куля завдяки ЗМІ перетворюється на віртуальне «глобальне село» [1]. Сьогодні Інтернет належить кожному – отже, він не належить нікому та не має меж. Інтернет безпосередньо впливає на громадську думку, де б люди не перебували, та вже змінив спосіб мислення і поведінки людей у світі, який їх

оточує. Якщо раніше ми не відчували такого глибокого занурення в умови «глобального села» завдяки тенетам Інтернету, то виклики, спричинені пандемією COVID-19 пришвидшили всі ці процеси. Спілкування через педагогічні та батьківські спільноти, обмін досвідом і думками, власні самозміни через нові форми і види професійного вдосконалення під час багатьох різноманітних івентів – це той шлях самореференції професійної ідентичності, який відкрився педагогу в умовах «глобального села».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначені вище зміни недвозначно свідчать про завершення ери Професора: він уже «не компетентніший за мережу запам'ятовуючих пристроїв у справі передачі встановленого знання або за міждисциплінарну групу у справі розробки нових технічних прийомів чи нових ігор» [2, 130]. Ж.-Ф. Ліотар виводить важливі висновки: в залежності від того, з яким уявленням про тип суспільства ми маємо справу, такий і статус знання ми матимемо в цьому суспільстві [3]. Розмірковуючи про статус знання розуміємо, що в таких стрімких умовах розвитку цифровізації необхідно більше уваги приділяти індивідуалізації навчання, щоб допомогти здобувачу знань проявити себе в новій для нього освітній ситуації. Сьогодні, щоб стати хорошим фахівцем, потрібно напрацьовувати базу знань і набувати досвід. Щоб стати успішною людиною в майбутньому на думку Мітіо Каку: «...потрібно розвивати ті здібності, які недоступні роботам: креативність, уяву, ініціативу, лідерські якості. Суспільство поступово переходить від товарної економіки до інтелектуально-творчої» [4]. Чим би не займалася людина, у неї повинен бути творчий підхід до виконання будь-якої справи, здатність швидко орієнтуватися в умовах «глобального села» і добре розвинена інтуїція. За такого переходу основний акцент переноситься на розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти; розкриття їх особистісних якостей; формування здатності до пошуку нестандартних рішень під час професійних завдань і життєвих ситуацій; прагнення до самоосвіти, пошуку інформації з використанням новітніх цифрових засобів навчання. Функція викладача змінюється від передачі знань здобувачу освіти до організації процесу самостійного отримання ним знань за допомогою інформаційних джерел, оскільки у найближчому майбутньому освітяни з лекторів стануть менторами: вони будуть давати кар'єрні чи персональні поради, оцінювати роботу. Здобувачі освіти на іспитах зможуть легко відшукати відповіді на питання в Інтернеті. З одного боку, не потрібно буде перевантажувати мозок знаннями, основний відсоток яких, як показує практика, згодом не використовується. З іншого – той резерв, який звільниться в нашому мозку переорієнтується на розвиток здатності думати, аналізувати, критично мислити, аргументувати і приймати виважені рішення. «Дуже скоро такі пристрої, засновані на технологіях штучного інтелекту, будуть розташовуватися повсюдно: в квартирах, офісах, на вулицях. Досить буде наблизитися до стіни і сказати: «Я хочу поговорити з професором біології». І тут же на стіні з'явиться вчений, який може дати вам всю потрібну інформацію» [4]. Тому особлива роль в інформаційному оновленні сучасних закладів освіти залежатиме від цифрових трансформацій, архіву, реалізації таких дидактичних принципів, як: швидкість, своєчасність та ефективність у прийнятті рішень.

Що стосується закладів вищої та післядипломної освіти, то вони повинні стати в авангарді створення власного цифрового середовища, оскільки питання організації єдиного цифрового середовища наразі активно обговорюється на вищих рівнях. Єдине цифрове середовище – це сукупність програмно-технічних засобів, призначених для накопичення, обробки, аналізу і передачі закодованих даних, а також, управління процесами, які вписані в соціальну матрицю організаційно-управлінського контуру. Різні цифрові середовища інтегруються в єдине цифрове середовище, яке характеризується великою кількістю взаємодій і, як наслідок, ставить питання до агрегації даних в єдиний механізм управління.

Цифрове середовище розширює горизонт можливостей для самореференції професійної ідентичності педагога, надаючи доступ до цифрових продуктів, націлених на актуалізацію знань і навичок, оцінку конкурентоспроможності, наявного потенціалу, створення умов для отримання і самостійного освоєння нових знань, навичок і умінь віддалено, через мережу Інтернет, не обумовлених кордонами. Яцина О.Ф. тлумачить самореференцію як самопредставлення ідентичності, сконструйоване за допомогою операцій самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення у значущих комунікативних ситуаціях та як спосіб самовираження своєї індивідуальності, підґрунтям якого є інтерес суб'єкта до діяльності [5, с.770]. Такий шлях самореференції стає більш осяжним завдяки можливостям, які останнім часом відкриваються для педагогів у всіх куточках світу за допомогою мережі Інтернет. У дослідженнях Е.Еріксона формування ідентичності постає як «процес одночасного відображення і спостереження, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює себе з погляду того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні із собою...У той же час він оцінює судження про нього з погляду того, як він сприймає себе у порівнянні з ними й з типами, важливими для нього» [6, с. 32]. І дійсно, становлення професіоналізму педагога повинно ґрунтуватися на закономірностях самореалізації потенціалу в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень, з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють і перешкоджають саморозвитку.

Метою статті є розкриття шляхів самореференції ідентичності педагога в умовах «глобального села». З метою визначення таких шляхів застосовано аналіз наукових розробок, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, інформаційних джерел із зазначеної вище проблематики, а також практичної діяльності у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність і професіоналізм вчителя можуть бути оцінені з об'єктивних і суб'єктивних позицій. З об'єктивних позицій оцінюється мотивація педагога на досягнення і уникнення невдач, рівень професійних знань, творчий підхід до педагогічної діяльності, креативність вчителя, продуктивність педагогічної діяльності і, як наслідок, ступінь міцності і глибини знань здобувачів освіти, з якими працює педагог. При цьому виявляється наявність у педагога емоційної стабільності і

Під час реалізації модуля «Основи андрагогіки. Психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти» курсів підвищення кваліфікації в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти на заняттях з педагогами видається можливим розгляд питання самореференції професійної ідентичності, а також підвищення мотивації педагога до її здійснення. Так, під час вебінара у квітні 2020 року було проведено опитування (32 бажаючих взяли участь в опитуванні) щодо ролей, які виконує педагог у своїй професійній діяльності. Результати свідчать про те, що педагог замислюється над професійною самореалізацією через виконання певних ролей, які часто виражають більше соціальний характер, ніж реалізацію педагогічної діяльності (рис. 4).



Поштовхом до самореференції професійної ідентичності, співвідносної з ролями педагога стало дистанційне навчання у період пандемії, викликаной COVID-19. У цей час педагог переосмислює, беручи участь у різноманітних івентах, і врешті-решт усвідомлює значущість тих ролей, які він може виконувати і часто виконує під час своєї професійної діяльності – фасилітатора, тьютора, коуча, супервізора, модератора тощо.

Так, упродовж розкриття теми «Нові професійні ролі і завдання вчителя в контексті сучасних змін» за допомогою інструментів Google проводиться обговорення в групах (у залах ZOOM) сильних і слабких сторін різних ролей, які виконує сьогодні педагог під час освітнього процесу, що дає можливість для глибокого аналізу не тільки тих ролей, які виконують інші, але й власної самореалізації (рис.1-3).



Рис.1. Скріншот стільниці під час розкриття теми «Нові професійні ролі і завдання вчителя в контексті сучасних змін» на платформі Jamboard. Розгляд ролі «педагог-фасилітатор».

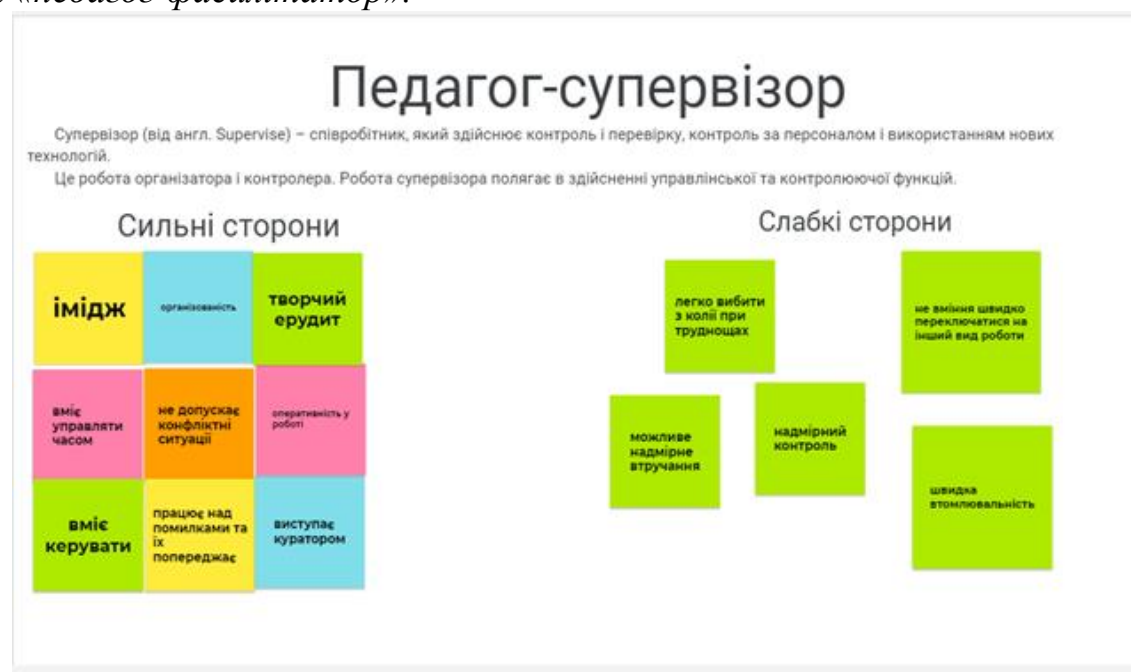


Рис.2. Скріншот стільниці під час розкриття теми «Нові професійні ролі і завдання вчителя в контексті сучасних змін» на платформі Jamboard. Розгляд ролі «педагог-супервізор».

(від англ. tutor – учитель) – особа, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями, студентами, репетитор, наставник, опікун.

Тьютор – ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять з учнями, студентами.

Життєва необхідність тьютора для здобувачів освіти інклюзивних груп та класів. На думку фахівців, учитель працює відповідями, а тьютор – питанням.



У процесі такої діяльності учителям надається можливість аналізувати сильні і слабкі сторони тієї чи іншої ролі, яку вони виконують під час освітнього процесу. Ми мотивуємо їх до власної референції професійної ідентичності. Таким чином, переосмисливши свою професійну діяльність, вже через рік після описаного вище вебінара, вчителі (в опитуванні взяли участь 42 бажаючих) виокремлюють риси сучасного педагога, які дають їм можливість творчо реалізуватися, зростати у своєму професіоналізмі, бути справедливими і відповідальними, залишаючись при цьому емпатійними, доброзичливими, щирими, добрими, люблячими особистостями.

Отже, можемо припустити, що участь у професійних спільнотах, різноманітних івентах і т.і., які стали можливими завдяки мережі Інтернет, дали змогу педагогам замислитися над своїм професійним «Я» (рис. 5).

Назвіть риси, притаманні сучасному педагогу



930

З метою здобуття знань для виконання тієї чи іншої ролі і набуття певних рис, педагог у процесі свого розвитку може проходити 7 форм навчання, з яких три перші є реактивними (пасивними), а наступні - проактивними: 1) дотримання правил наслідування чогось; 2) адаптація до існуючих умов; 3) підлаштовування під щось, пошук привабливості у зовнішньому середовищі; 4) формування власного досвіду; 5) активне експериментування; 6) самонавчання; 7) присвячення себе, місіонерство. Деякі люди так і залишаються на першій формі навчання, а деякі проходять всі сім [7]. Педагог, який володіє здатністю до самореференції долає всі сім форм навчання. Під час цього процесу він оцінює рівень задоволеності своєю педагогічною діяльністю через саморефлексію, самовизначення, самоусвідомлення, самопізнання, самоактуалізацію, самотворення, самовідтворення, самореалізацію і самоздійснення.

Таким чином, у процесі самореференції педагог проходить певні статуси ідентичності (Дж. Марсія), залежно від поєднання двох факторів: наявності або відсутності кризи у житті, наявності або відсутності особистісно значущих цілей, цінностей і переконань:

статус «досягнута ідентичність» характерний для педагога, який вже подолав період кризи та сформував певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей і переконань;

статус «мораторій» – перебування педагога у стані кризи ідентичності, під час якого він активно намагається розв'язати її, шукаючи різні варіанти;

«передчасна ідентичність» притаманна педагогу, який не переживає кризи, але має певні цілі, цінності, переконання, що формуються не в результаті самостійного пошуку, а під впливом соціуму;

стан «дифузної ідентичності» властивий педагогам без стійких цілей, цінностей й переконань, які не намагаються активно їх сформувати. Такі педагоги, або ніколи не перебували у стані кризи ідентичності, або були не здатними вирішити проблеми, що з'явилися [8].

Про кризу у житті людини, яка може стати поштовхом до нових звершень, а у нашому випадку до професійного розвитку педагога, зауважує у своїх дослідженнях і Е.Еріксон: «криза означає не загрозу катастрофи, а поворотний пункт, і тим самим онтогенетичне джерело як сили, так і недостатньої адаптацією» [6, с. 125-131].

Трансформуючи погляди Е. Еріксона та Дж. Марсія у реалії сьогодення констатуємо, що сучасний педагог опинився в умовах «глобального села» та світової кризи, що опосередковано впливає на нього і мотивує його до досягнення нових цілей, які йому відкрилися через можливості мережі Інтернет. Причому, у таких умовах актуалізується і особистісна, і соціальна ідентичність педагога, оскільки часто далеке стає близьким для особистості за долі хвилини. До механізмів становлення і розвитку ідентичності Дж. Тернер зараховував: соціальну категоризацію, соціальне порівняння; соціальну ідентифікацію (персоналізацію, самовизначення, самоорганізацію), міжгрупову

дискримінацію. Дослідник наголошує на соціальній ідентичності як структурі вищого рівня порівняно з особистісною ідентичністю [8]. У дослідженнях А. Фонарьова, «професійна ідентичність характеризується відповідністю між індивідуальними та соціальними уявленнями про професію, її значимість для суб'єкта. Вона оцінюється на основі таких суб'єктивних показників: особистісної ідентичності (близькість уявлень про власні особистісні якості та якості, притаманні професіоналові), ціннісної ідентичності (близькість цінностей особистості й професіоналу), задоволеності працею (умовами її здійснення) і задоволеності професією» [9, с. 83]. Професійну ж діяльність можна розглядати як складову смислу життя людини. Ідентичними можуть вважатися педагоги-професіонали, які мають стабілізуючу базу, а також потенціал до саморефлексії, самовизначення, самоусвідомлення, самопізнання, самоактуалізації, самотворення, самовідтворення, самореалізації і самоздійснення.

Висновки. Отже, припускаємо, що самореференцію професійної ідентичності педагога в умовах «глобального села» можна розглядати двояко. З одного боку, для емоційно вразливих педагогів, які ще не мають особистісного стійкого стержня у житті самореференція професійної ідентичності у таких нестабільних умовах може виявитися доволі складним процесом. З іншого – для педагога-професіонала особистісна ідентифікація – це сходінка до професійної ідентифікації, оскільки він має особисту стабільність і самореференція розглядається ним як шлях до самозмін.

Перспективи подальших досліджень полягають у додатковому вивченні впливу інформаційного простору на самореференцію ідентичності педагогів з різним ступенем досвіду, наявністю кваліфікаційної категорії, педагогічного звання тощо з метою надання методичної допомоги у проєктуванні траєкторії власного зростання.

Література:

1. Мак-Люен Маршалл. Галактика Гутенберга: становлення людини друкованої книги / М. Мак-Люен ; пер. з англ. А. А. Галушки, В. І. Постнікова. К. : Ніка-Центр. Серія «Зміна парадигми». 2015. 388 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с. англ. М.: Издательство АСТ, 2002. 608 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Перевод с франц. Н.А.Шматко. М.: Алетейя, 1998. 160 с.
4. Мітіо Каку: Навчання вже не буде базуватися на запам'ятовуванні URL: <https://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600> (дата звернення: 15.10.2021)
5. Яцина О.Ф., Самореферентність дискурсивної ідентичності // Кам'янець-Подільський. Проблеми сучасної психології. Том 30. 2015. С.764-775.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс. 1996. 342 с.
7. Пан Л. В., Сисенко Н. В., Абрамович О. К. Концепція управління знаннями як новий напрям менеджменту організацій. К: Наукові записки. Том 30. Економічні науки. 2004. С. 97-102
8. Антонова Н. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // М: Вопр. психол. 1996. №1. С. 131-143.

9. Фонарев А. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психол., 2004. № 6. С. 72–83.

References:

1. Mak-Liuen Marshall (2015). *Halaktyka Gutenberga: stanovlennia liudyny drukovanoi knyhy [Gutenberg's Galaxy: the formation of the man of the printed book]* (A. A. Halushky, V. I. Postnikov, Trans) Kyiv: Nika-Tsentr. Seriiia «Zmina paradyhmy» [in Ukrainian]
2. Kun T. (2002). *Struktura nauchnykh revoliutsyi [The structure of scientific revolutions]* (Trans). M.: Yzdatelstvo AST [in Russian].
3. Lyotar Zh.-F. (1998). *Sostoianye postmoderna [Postmodern state]* M.: Aleteia [in Russian].
4. Mitio Kaku: (2014). *Navchannia vzhe ne bude bazuvatysia na zapamiatovuvanni [Learning will no longer be based on memorization]* URL: <https://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600> (data zvernennia: 15.10.2021) [in Russian].
5. Yatsyna O.F. (2015). *Samoreferentnist dyskursyvnoi identychnosti [Self-referentiality of discursive identity]*. Kam'ianets-Podilskyi: Problemy suchasnoi psykholohii. Tom 30 [in Ukrainian]
6. Эриксон Э. (1996). *Ydentychnost: yunost y kryzys [Identity: youth and crisis]* (N.A.Shmatko, Trans) Moskva: Prohress [in Russian].
7. Pan L. V., Sysenko N. V., & Abramovych O. K. (2004). *Kontseptsiiia upravlinnia znanniamy yak novyi napriam menedzhmentu orhanizatsii. [The concept of knowledge management as a new direction of management of organizations]* Kyiv: Naukovi zapysky. Tom 30. Ekonomichni nauky [in Ukrainian]
8. Antonova N. (1996). *Problema lychnostnoi ydentychnosti v ynterpretatsyyi sovremennoho psykhoanalyza, ynteraktsyonyzma y kohnytyvnoi psykholohyy [The problem of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology]* // M: Vopr. psykhol. [in Russian].
9. Fonarev A. (2004). *Razvytye lychnosti v protsesse professyonalizatsyy [Personal development in the process of professionalization]* M: Vopr. psykhol, № 6 [in Russian].

УДК 159.9.01

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-934-942](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-934-942)

Помиткіна Любов Віталіївна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, проспект Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058, тел.: (099) 138-4738, <https://orcid.org/0000-0002-2148-9728>

Ковтун Олена Віталіївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології, Національний авіаційний університет, проспект Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058, тел.: (067) 7539892, <https://orcid.org/0000-0001-5216-6350>

Ладогубець Наталія Віталіївна кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, проспект Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058, тел.: (098) 385-8729, <https://orcid.org/0000-0003-4321-3201>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ В ПОСТПАНДЕМІЧНИЙ ПЕРІОД: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. Прогнозування стану освіти в Україні в постпандемічний період є надзвичайно актуальною проблемою суспільства, оскільки навчання й виховання підростаючого покоління завжди було в пріоритеті кожної держави. В умовах, що склалися в освіті України у зв'язку з світовою пандемією COVID-19 відбуваються зміни, які потребують усвідомлення й розуміння необхідності внесення кардинальних перетворень.

Метою статті було висвітлення результатів аналітичного огляду проблеми трансформації освіти в постпандемічний період. Аналізуючи праці вітчизняних колег, визначено занепокоєння вчених з приводу розгортання неадекватних тенденцій у навчально-виховному процесі середньої та вищої школи. Аналітичний огляд трансформації освіти в постпандемічний період дозволив виділити два напрями розгортання проблеми: позитивний – зростання швидкості опанування новостворених гаджетів, платформ (Classroom, Meet, Zoom, Test UNIT, TeamSetupx та багато ін.), опанування віртуальною реальністю; негативний – зниження якості реалізації освітньо-навчальних послуг, зростання психоемоційної напруженості як для студентів так і для викладачів; збільшення сварок у сім'ї, зростання незадоволеності й роздратування у батьків ситуацією, що створена, в цілому – порушення гармонійного сімейного простору. Дослідження дозволило узагальнити групи негативних наслідків, відповідно до споживачів освіти та учасників навчально-виховного процесу: для студентів і школярів, для викладачів і вчителів, для батьків.

У висновку наголошено: з метою протистояння негативним психологічним наслідкам дистанційного навчання, зумовленого коронавірусною пандемією, необхідно розробляти новітні підходи й методи психолого-педагогічного супроводу процесу навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та ВНЗ нашої держави.

Ключові слова: освіта, навчання, коронавірусна пандемія, учасники навчально-виховного процесу, трансформація освіти.

Pomytkina Liubov Vitaliyivna Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Aviation Psychology, National Aviation University, 1 Lyubomyr Husar Ave., Kyiv, 03058, tel.: (099) 138-4738, <https://orcid.org/0000-0002-2148-9728>

Kovtun Olena Vitaliyivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Philology, National Aviation University, 1 Lyubomyr Husar Ave., Kyiv, 03058, tel.: (067) 7539892, <https://orcid.org/0000-0001-5216-6350>

Ladohubets Nataliia Vitaliyivna PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Linguistics and Social Communications Faculty, National Aviation University, 1 Lyubomyr Husar Ave., Kyiv, 03058, tel.: (098) 385-8729, <https://orcid.org/0000-0003-4321-3201>

TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC PERIOD: ANALYTICAL REVIEW

Abstract. Forecasting the state of education in Ukraine in the post-pandemic period is an extremely important problem of society, as education and upbringing of the younger generation has always been a priority of every state. In the current conditions in the education of Ukraine due to the global COVID-19 pandemic, the changes that require awareness and understanding of the need for radical transformations are taking place.

The aim of the article was to highlight the results of the analytical review of the problem of transformation of education in the post-pandemic period. Analyzing the work of domestic colleagues, the concerns of scientists about the development of inadequate trends in the educational process of secondary and higher education were identified. Analytical review of the transformation of education in the post-pandemic period revealed two areas of issue deployment: positive - increasing the speed of mastering newly created gadgets, platforms (Classroom, Meet, Zoom, Test UNIT, TeamSetupx, etc.), mastering virtual reality; negative - reducing the quality of educational services, increasing psycho-emotional tension for both students and teachers; increasing quarrels in the family, growing dissatisfaction and irritation of parents with the situation created, in general - a violation of a harmonious family space. The study allowed to generalize the groups of negative consequences,

according to consumers of education and participants in the educational process: for students and schoolchildren, for teachers, for parents.

The conclusion emphasizes that in order to counteract the negative psychological consequences of distance learning caused by the coronavirus pandemic, it is necessary to develop new approaches and methods of psychological and pedagogical support of the learning process in secondary schools and higher educational institutions of our country.

Keywords: education, training, coronavirus pandemic, participants of educational process, transformation of education.

Постановка проблеми. В умовах, що склалися в освіті України у зв'язку з світовою пандемією COVID-19 відбуваються зміни, які потребують усвідомлення й розуміння необхідності внесення кардинальних змін. Вже три роки продовжується пандемія, і вже три роки школярі та студенти знаходяться на дистанційному навчанні – навчаються в онлайн. Ця обставина не могла не принести певні наслідки, про які буде висвітлено у статті.

Проблеми, що склалися в освіті аналізують вчені в різних галузях – економісти, педагоги, психологи, соціологи, філософи та ін. Акцентування уваги провідних вчених на проблему потребує уваги всіх учасників навчально-виховного процесу закладів середньої та вищої освіти. Проблему з різних боків висвітлюють Дмитренко Г.А., Головач Н.В., Залат-Лозинська Л.О., Помиткін Е.О., Іванова О.В., Рибалка В.В., Хохліна О.П. та багато інших. Аналіз результатів досліджень вчених вказує на нагальну потребу в перегляді форм і методів роботи в навчальній діяльності.

Метою статті є висвітлення результатів аналітичного огляду проблеми трансформації освіти в постпандемічний період.

Сучасний глобалізований світ сповнений протиріч, однак освіта взагалі й навчання, зокрема, завжди були орієнтовані на високий рівень свідомості громадян, розвинену аналітико-пізнавальну активність, масштабне мислення, а також на загальнолюдські гуманістичні позитивні цінності. Впродовж останніх років відбувається розмитість ідеалів, смислів, цінностей, зниження прагнення до духовного зростання як на державному рівні так і серед пересічних громадян та серед здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи праці вітчизняних колег, знаходимо глибокий аналіз та занепокоєння з приводу розгортання неадекватних тенденцій в навчально-виховному процесі середньої та вищої школи. Так, вчені Дмитренко Г.А., Головач Н.В., Залат-Лозинська Л.О. вказують, що сучасний стан освітньої галузі в Україні просто «жахливий», і це одна з причин, за якої випускники шкіл шукають все частіше продовження освіти за кордоном [1].

Виклад основного матеріалу. Розгортання ковідної ситуації трохи знизило міграцію української молоді на навчання за кордон, однак віддаючи належне інформативності ЗМІ і мережам Інтернет, сучасні абітурієнти достатньо ознайомлені з перевагами життя й навчання в зарубіжних країнах.

Зміст сучасної монографії колективу авторів на чолі з професором Рибалкою В.В. спрямований на покращення самопочуття та підтримання психологічної стабільності сучасного суспільства в умовах глобальної дестабілізації соціально-економічної ситуації, викликаній пандемією COVID-19. Вчені зазначають, що спільна психологічна неготовність до появи нової реальності, зростання тривоги громадян, коли вони сприймають постійно зростаючий потік інформації в контексті динамічної реструктуризації звичного способу життя, викликають необхідність проведення спеціальних філософських, психологічних і педагогічних заходів з різними категоріями населення [8].

На засадах особистісно-орієнтованого підходу розроблена психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19 колективу Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Дослідження науковців презентують концептуальні та практичні питання психологічної профілактики і гігієни особистості у протидії пандемії, що охопила весь світ і Україну. Наводяться дані щодо наукового розуміння пандемії, стратегії і тактики надання психологічної допомоги населенню, психогігієнічних засад формування нового способу життя в умовах антивірусного карантину, поради і правила саногенної поведінки особистості у зоні пандемії, етичні засади раціогуманізму у протидії пандемічній загрозі [3].

Видатний філософ і педагог Зязюн І.А. у своїй праці «Педагогіка Добра» визначав основоположні правила здоров'язбереження і щастя нації – Красу, Добро та Істину, які пропагував усе життя, намагаючись донести їх до кожного студента педагогічної галузі. Досліджуючи проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, вчений вважав, що на найвищому щаблі управління державою має стояти духовна еліта, основними проявами якої у суспільстві мають бути інтелігентність і громадянськість [2].

У працях Помиткіна Е.О. актуалізується проблема розробки психолого-педагогічного супроводу духовно-культурного виховання особистості у ХХІ столітті. Вчений презентував психологічну модель особистості з високим духовним потенціалом як орієнтир виховного процесу, яка містить 125 позитивних якостей, необхідних для самореалізації особистості. Автор пропонує психолого-педагогічні засоби, спрямовані на духовно-культурне виховання особистості на різних вікових етапах, які мають ґрунтуватися на природних потребах і закономірностях духовного розвитку особистості, враховувати фактори, що впливають на духовне становлення дітей і молоді [4].

Колектив авторів на чолі з Хохліною О.П. висвітлили результати теоретичного та емпіричного дослідження проблеми стильових детермінант спілкування сучасних студентів [6]. Стильові особливості життєдіяльності людини, а саме стилі спілкування студентської молоді авіаційної галузі, як специфічна форма людської діяльності полягають у взаємодії партнерів, суб'єкт-суб'єктних відносинах. Стиль життєвої діяльності розглядається як спосіб існування особи, що характеризується оригінальністю; він охоплює всю систему буття людини, його внутрішні і зовнішні прояви, і забезпечує активність

визначеності в характеристика та передбачуваність поведінки в широкому діапазоні ситуацій. У статті відображено теоретичні основи проведеного дослідження та отримані емпіричні дані про студентів, їх стилі спілкування та їх зв'язок з психічними якостями особистості.

Виявлено, що сучасна студентська молодь характеризується використанням у спілкуванні широкого діапазону засобів, серед яких, за різними класифікаціями, переважають такі стилі, як: альтруїстичний, кооперативні, колегіальні, ліберальні, діалогічні, компромісні, які за своїм змістом свідчать про орієнтацію суб'єкта на партнера, співпрацю з ним, пошук спільного рішення, взаємну повагу тощо, демонструючи здатність до спілкування.

Однак, враховуючи обставини світової пандемії та дистанційне навчання в онлайн, отримані дані вказують на потребу студентів у розширенні арсеналу засобів комунікації та використанні здібностей до вимог життєдіяльності.

Дослідники Помиткін Е.О., Іванова О.В. у власних працях висвітлили результати дослідження емоційних станів вчителів Нової української школи в період пандемії COVID-19. Вони констатували проблему ускладнення виконання професійних обов'язків через недостатню компетентність у використанні ІКТ і нестабільний психологічний стан, який виявляється у негативних емоційних переживаннях. У результаті ряду досліджень виявлено, що ґрунтовні емоційні станів вчителів НУШ під час пандемії коронавірусної інфекції погіршуються.

Встановлено, що переважна кількість перебуває у станах, близьких до фрустрації – сумнів, смуток, розгубленість. Проаналізовано причини цих деструктивних станів, які пов'язані, зокрема, з відсутністю необхідних навичок для здійснення дистанційного навчання, а також через високі вимоги з боку держави і батьків до особистості вчителя НУШ. Результати дослідження підтвердили потребу в наданні психологічної допомоги вчителям, особливо – старшим 45 років [7].

Говорячи про вчителів та викладачів, майже 62% із них вказують, що працювати в онлайн складніше. По-перше, не всі студенти заходячи в класруми відкривають свої обличчя! Замість цього виставляють різні «аватарки», і на вимогу викладача відкритися, знаходять безліч причин, щоб цього не робити. У результаті викладач наче спілкується сам із собою, що знижує емоційне забарвлення, обмежує дидактику, ейфорію подання класного й корисного матеріалу, в цілому – забирає енергію, оскільки не відбувається обмін взаємодії аудиторії студент-викладач.

По-друге, викладач весь час думає про те, чи дійсно студент його слухає, чи займається сторонніми справами, чи взагалі відсутній, що перебиває ефективність викладу підготовленого матеріалу. Тобто цілісність когнітивно-стильових функцій спілкування аудиторії порушується.

По-третє, зростає навантаження на викладача: 1) збільшення часу на необхідність підготовки відеопрезентацій, щоб і зацікавити студента і задіяти

сприймання матеріалу не лише слуховими аналізаторами, а й візуальними;
2) збільшення часу на створення завдань, їх перевірку, виставлення оцінок, призначення окремих індивідуальних завдань, опрацювання усіх необхідних матеріалів тощо.

Аналітичний огляд трансформації освіти в постпандемічний період дозволяє виділити два напрями розгортання проблеми:

1) позитивний – зростання швидкості опанування новостворених гаджетів, платформ (Classroom, Meet, Zoom, Test UNIT, TeamSetupx та багато ін.), опанування віртуальною реальністю.

2) негативний – зниження якості реалізації освітньо-навчальних послуг, зростання психоемоційної напруженості як для студентів так і для викладачів; збільшення сварок у сім'ї, зростання незадоволеності й роздратування у батьків ситуацією, що створена, в цілому – порушення гармонійного сімейного простору.

Надалі вважаємо за необхідне узагальнити групи наслідків, відповідно до споживачів освіти та учасників навчально-виховного процесу.

Наслідки для студентів та школярів:

1) порушення режиму дня зі зниженням імунітету та зниженням адаптивних ресурсів фізичного здоров'я;

2) втрата відкритого спілкування з викладачами зі зниженням мотивації до навчання та самонавчання;

3) зменшення відвідування кількості занять в онлайн зі збільшенням закритості та розвитком ознак самотності;

4) втрата зустрічей із друзями та референтним оточенням зі зниженням комунікативних навичок соціального спілкування і поведінки;

5) втрата мотивації до професійного зростання, самоудосконалення, саморозвитку та до прагнення до успіху;

6) зростання ознак інтравертованості, застрягання, самотності та аутичності;

7) втрата відчуття щастя!

Наслідки для викладачів та вчителів:

1) поява негативних емоційних переживань;

2) поява деструктивних станів, близьких до фрустрації – сумнів, смуток, розгубленість, які пов'язані, зокрема, з відсутністю необхідних навичок для здійснення дистанційного навчання, а також через високі вимоги з боку держави і батьків до особистості вчителя, викладача;

3) зниження мотивації до успіху, до самореалізації та професійного зростання;

4) втрата задоволеності професійною діяльністю;

5) втрата відчуття щастя!

Наслідки для батьків:

1) зростання незадоволеності власними дітьми;

2) порушення сімейних ролей;

- 3) зростання психоемоційної напруженості, роздратованості й безпорадності;
- 4) втрата довірливих стосунків у сім'ї;
- 5) «втеча у професійну діяльність» батьків від відповідальності за навчання й виховання власних дітей;
- 6) порушення гармонії у сім'ї;
- 7) втрата відчуття щастя!

Отже, говорячи про трансформацію освіти й про її майбутнє, необхідно вибудовувати нові підходи до управління освітою та до методів психолого-педагогічного супроводу усіх учасників навчально-виховного процесу. Зокрема, такими можуть бути:

- оновлення навчальних програм, що надасть можливість знайти місце для тих предметів і тем, які життєво необхідні дітям і молоді. Серед них – психологія самопізнання та самовдосконалення, толерантне спілкування, підготовка до вибору шлюбного партнера та успішної побудови сімейних стосунків, правильне виховання дітей, вибір професії та шляхів мирної самореалізації у динамічному світі;
- виховання екологічної свідомості, що зробить світ чистішим і підвищить рівень відповідальності за власний дім, школу чи ВУЗ, країну, планету;
- усвідомлення необхідності слідування правилам здорового способу життя, що підвищить імунітет організму і забезпечить здатність до протистояння будь-яким інфекціям.

Висновки. Аналітичний огляд результатів досліджень проблеми трансформації освіти в постковідний період показав: сучасну освіту слід звільнити від переобтяження інформацією, яку людина не в змозі осмислити та використати протягом свого життя, від застарілих форм і методів навчання. В основу освітньої парадигми мають бути покладені не лише знання, а й цінності, смисли людського існування і коли це буде реалізовано, людство зможе зробити суттєвий крок від епохи інформатизації до епохи культури та духовності в постковідний період. З метою протистояння негативним психологічним наслідкам дистанційного навчання, зумовленого коронавірусною пандемією, необхідно розробляти новітні підходи й методи психолого-педагогічного супроводу процесу навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та ВНЗ нашої держави.

Література:

1. Дмитренко Г.А., Головач Н.В., Залат-Лозинська Л.О. Стратегія розвитку людства. Новий гуманізм в освіті / за заг. ред. Г.А.Дмитренка. К.: ДКС-Центр, 2021. 258 с.
2. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / Іван Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 2-х ч.] / за ред. Л. Л. Тovaжнянського, О. Г. Романовського; НТУ «ХП». Х., 2003. Ч. 1(5). С. 32–42.
3. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: Методичний посібник / Авт. кол.: Рибалка В.В. та ін. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 12-29 березня 2020. 123 с.

4. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Психолого-педагогічний супровід духовно-культурного виховання особистості у ХХІ столітті / Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / За мат-ми Х Міжн. наук.-пр. конф. «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в Епоху Культури» в рамках міжн-го проекту Д. Пола Шафера «Епоха Культури» (30 травня 2019 року, м. Київ); Ч. I. / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Вип. 2 (89). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Дала, 2019. С.153-167.

5. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Миротворча роль освіти у ХХІ столітті / VIII Українсько-Польський / Польсько-український науковий форум / Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. / редкол.: Кремень В.Г. (голова); Коцур В.П., Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С.О., Лукянова Л.Б., Вовк М.П., Котун К.В. (члени редколегії). К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т.1. С.264-274.

6. L. Pomytkina, O. Khokhlina, O. Lych, S. Gorbenko, A. Kazak. Psychological determinacy of communication styles of aviation industry students / IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering 918 (2020) 012175 IOP Publishing

doi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/918/1/012175/pdf>

7. Pomytkin, E. O., Pomytkina, L. V., & Ivanova, O. V. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new Ukrainian school teachers during the Covid-19 pandemic. Information Technologies and Learning Tools, 80(6), 267-280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>

8. Pomytkin E. O., Pomytkina L.V. (2020). Strategy and Tactics of Conscious Psychological Counteraction of Humanity to Viral Diseases / Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed. : V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V.Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok, p.119-133.

References:

1. Dmytrenko H.A., Holovach N.V., & Zalat-Lozynska L.O. (2021). *Stratehiia rozvytku liudstva. Novyi humanizm v osviti [The Human development strategy. New humanism in education]* / za zah. red. H.A.Dmytrenka. K.: DKS-Tsentr [in Ukrainian].

2. Ziaziun I. A. (2003). *Dukhovna elita u suspilstvi: intelihentnist i hromadianskist [Spiritual elite in society: intelligence and citizenship]* / Ivan Ziaziun // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. pr.: [u 2-kh ch.] / za red. L. L. Tovazhnianskoho, O. H. Romanovskoho; NTU «KhPI». X. Ch. 1(5). 32–42 [in Ukrainian].

3. Rybalka V.V. (Eds.). *Psykhologichna profilaktyka i hihiena osobystosti u protydyi pandemii COVID-19: Metodychnyi posibnyk [Psychological prevention and hygiene of the individual in response to the pandemic TsOVID-19]* / Avt. kol.: Rybalka V.V. ta in. – Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy, 2020 [in Ukrainian].

4. Pomytkina L.V., & Pomytkin E.O. (2019a). *Psykhologo-pedahohichniy suprovid dukhovno-kulturnoho vykhovannia osobystosti u XXI stolitti [Psychological and pedagogical support of spiritual and cultural education of the individual in the XXI century]* / Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. / Za mat-my X Mizhn. nauk.-pr. конф. «Dukhovno-kulturne vykhovannia osobystosti v umovakh vkhodzhennia liudstva v Epokhu Kultury» v ramkakh mizhn-ho proektu D. Pola Shafera «Epokha Kultury» (30 travnia 2019 roku, m. Kyiv); Ch. I. / Hol. redaktor H. P. Shevchenko. Vyp. 2 (89). Sievierodonetsk: vyd-vo SNU im. V. Dalia. 153-167 [in Ukrainian].

5. Pomytkina L.V., & Pomytkin E.O. (2019b). *Myrotvorcha rol osvity u XXI stolitti [The peacekeeping role of education in the XXI century]* / VIII Ukrainsko-Polskyi / Polsko-ukrainskyi naukovyi forum / Osvita dlia myru = Edukacja dla pokoju: zb. nauk. pr.: u 2 t. / redkol.: Kremen V.H. (holova); Kotsur V.P., Nychkalo N.H., Shlosek F. (zast. holovy); Dovhyi S.O., Lukianova L.B., Vovk M.P., Kotun K.V. (chleny redkolehii). K.: Vyd-vo TOV «Iurka Liubchenka». T.1. 264-274 [in Ukrainian].

6. L. Pomytkina, O. Khokhlina, O. Lych, S. Gorbenko, & A. Kazak. (2020). Psychological determinacy of communication styles of aviation industry students / IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering 918 012175 IOP Publishing [in Russia].

doi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/918/1/012175/pdf>

7. Pomytkin, E. O., Pomytkina, L. V., & Ivanova, O. V. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new Ukrainian school teachers during the Covid-19 pandemic. Information Technologies and Learning Tools, 80(6), 267-280 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>

8. Pomytkin E. O., & Pomytkina L.V. (2020). Strategy and Tactics of Conscious Psychological Counteraction of Humanity to Viral Diseases / Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed. : V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V.Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok. 119-133 [in Ukrainian].

Стаття підготовлена в рамках проєкту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» за сприяння МОН (Наказ МОН № 1461 від 29.12.21 р.).

УДК 159.944:364.08(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-943-955](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-943-955)

П'янківська Людмила Володимирівна кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут МВС України, пров. Є. Гуцала, 4А, м. Київ, 01011, <https://orcid.org/0000-0001-9086-271X>

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО

Анотація. У статті проаналізовано особливості вияву життєстійкості у працівників поліції. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел щодо розуміння поняття «життєстійкість». Висвітлено, що вона є не тільки властивістю і ресурсом особистості, а й виступає трансформаційним її елементом.

Метою статті стало дослідження показників життєстійкості особистості поліцейського з різними виявами ознак професійної дезадаптації. З метою її досягнення застосовано методи аналізу й узагальнення наукових джерел, систематизації та порівняння, психологічної діагностики і математичної статистики. Вибірку склали 91 працівник поліції.

У статті основну увагу приділено емпіричному дослідженню рівня сформованості життєстійкості у поліцейського, що залежить від його адаптованості у професійному середовищі. Установлено, що у працівників поліції наявний високий рівень сформованості життєстійкості, яка на пряму залежить від вираженості її компонентів. Констатовано, що її сформованість сприяє зацікавленості поліцейських професійною діяльністю, здатності до самоконтролю, прийняттю власного життєвого досвіду.

Проведено кореляційний аналіз, що засвідчив наявність взаємозв'язку між життєстійкістю та профдезадаптацією. Визначено, що у працівників при виражених показниках життєстійкості виявляються більша активність у професійному житті, конструктивність взаємодії з оточуючими, схильність долати перешкоди, спостерігається менше скарг на погіршення сну та самопочуття. Доведено, що під час високої вираженості життєстійкості наявна зниженість професійної дезадаптації.

Установлено відмінності у групах вибірки з середнім і високим рівнем сформованості життєстійкості. Визначено, що поліцейським групам із високим виявом досліджуваного феномену властивими є високі показники «залученості», контролю і прийняття ризику, а групи з середнім рівнем вираженості життєстійкості – середні. Доведено, що у групі поліцейських із високою життєстійкістю високий рівень її вираженості відповідає низькому вияву профдезадаптації.

Ключові слова: життєстійкість, компоненти життєстійкості, професійна дезадаптація, ознаки профдезадаптації, соматовегетативні порушення.

Piankivska Liudmyla Volodymyrivna PhD of Psychological Sciences, senior researcher of the State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, UA-01011, 4a Y. Gutsalo Lane, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0001-9086-271X>

HARDINESS AS AN IMPORTANT PERSONAL QUALITY OF POLICEMAN

Abstract. The article analyzes the features of the manifestation of Hardiness in police officers. A theoretical analysis of scientific sources on the understanding of the concept of "hardiness" has been carried out. It is highlighted that it is not only a property and resource of the personality, but also acts as its transformational element.

The purpose of the article was to study the indicators of the hardiness of the personality of a police officer with different manifestations of signs of professional maladaptation. In order to achieve it, methods of analysis and generalization of scientific sources, systematization and comparison, psychological diagnostics and mathematical statistics were applied. The sample consisted of 91 police officers.

The article focuses on an empirical study of the level of hardiness formation in a police officer, which depends on his adaptability in a professional environment. It has been established that police officers have a high level of hardiness formation, which directly depends on the severity of its components. It is stated that its formation contributes to the interest of police officers in their professional activities, the ability to self-control, to accept their own life experience.

A correlation analysis was carried out, confirming the relationship between hardiness and occupational disadaptation. It was determined that workers with pronounced indicators of hardiness show greater activity in professional life, constructive interaction with others, a tendency to overcome obstacles, there are fewer complaints about worsening sleep and well-being. It is proved that with a high severity of hardiness there is a decrease in professional maladaptation.

Differences were established in the sample groups with medium and high levels of hardiness formation. It was determined that the group of police officers with a high manifestation of the studied phenomenon is characterized by high rates of "involvement", control and risk taking, and the group with an average level of hardiness - medium. It has been proved that in the group of police officers with high resilience, a high level of severity corresponds to a low manifestation of occupational disadaptation.

Keywords: hardiness, components of hardiness, professional disadaptation, signs of professional disadaptation, somatovegetative disorders.

Постановка проблеми. У сучасних складних умовах соціально-політичної та економічної нестабільності, військового протистояння на Донбасі, інформаційного перенасичення, тривалого реформування Національної поліції

України особливо актуалізуються питання професіоналізму та стресостійкості працівників поліції.

Специфіка професійної діяльності поліцейських за своєю сутністю є досить складною та екстремальною. Вона завжди пов'язана з небезпекою та постійним ризиком для життя і здоров'я працівників, дефіцитом інформації та часу на обміркування, високою відповідальністю за виконання завдань, застосуванням зброї та спеціальних засобів, наявністю неочікуваних перепон. Відповідно до Закону України «Про поліцію» основними її завданнями є: забезпечення публічної безпеки і порядку; охорона прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави; протидія злочинності; надання послуг з допомоги особам, які з особистих, економічних, соціальних причин або внаслідок надзвичайних ситуацій потребують такої допомоги [1]. Саме тому, враховуючи специфічність професійної діяльності під час виконання службових обов'язків, важливою особистісною складовою професіоналізму поліцейського є життестійкість, що дозволяє йому швидко пристосовуватися до життєвих ситуацій, формувати готовність до дій у складних обставинах, контролювати власний психоемоційний стан, долати перешкоди і забезпечувати власну самореалізацію.

Життестійкість – це досить складний конструкт, що характеризує здатність особистості підтримувати внутрішню збалансованість, ефективно адаптуватися до умов соціального середовища, витримувати стресові ситуації та протистояти зовнішнім впливам, при цьому зберігаючи власну ефективність у життєдіяльності.

Дослідження явища життестійкості працівника поліції є важливим у прикладному аспекті для якісного виконання ним службових завдань та збереження і підтримання належного стану здоров'я. Тому особливого значення та актуальності набуває питання подальшого розвитку науково-обґрунтованих підходів до розроблення теоретичних засад проблематики життестійкості поліцейського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що життестійкість особистості науковці розглядають як ключовий ресурс стійкості та саморегуляції особистості. Життестійкість досліджують чимало науковців, а саме: Л. Александрова, Д. Баланєв, Дж. Голбі, М. Гурьянова, О. Євдокімова, Д. Леонтьєв, І. Клименко, О. Кокун, С. Кобаза, Т. Ларіна, С. Мадді, К. Маннапова, Т. Наливайко, Л. П'янківська, О. Расказова, О. Таубман, Т. Титаренко, Р. Хинклер та ін. Для глибшого розуміння досліджуваного феномену проаналізуємо їх бачення щодо окресленого питання.

На думку Л. Александрової, досліджуваний феномен виступає інтегральною здатністю, що закладений в основі адаптації та самореалізації особистості та спрямовує її у напрямі досягнення мети [2]. Дослідниця С. Книжникова також вважає життестійкість інтегральною характеристикою особистості, що дозволяє протистояти негативному впливу середовища, ефективно долати життєві перепони, трансформуючи їх у саморозвиток [3, с. 9].

На бачення О. Медведєвої, досліджуваний феномен виступає мірою здатності людини витримувати стресові ситуації, при цьому зберігаючи у збалансованість та ефективність у діяльності. Життестійкість виступає ключовим особистісним показником, що має непрямий вплив стресогенних чинників на соматичне і психічне здоров'я людини та її успішність у діяльності [4].

Вітчизняна дослідниця О. Чиханцова вважає її аналогом життєвої сили особистості, що висвітлює міру подолання нею низки життєвих ситуацій, внутрішніх проблем та міру докладених зусиль у процесі самоудосконалення й вирішенні наявних життєвих обставин [5].

Згідно з науковими поглядами Т. Титаренко, життестійкість – це конструктивна адаптація до проблем смерті та сенсу, що сприяє задоволенню низки екзистенційних потреб: у «роботі над собою», саморозвитку і самоудосконаленні, задля максимального задоволення повнотою життя. Дослідниця зазначає, що саме цей феномен сприяє турботі особистості про власне здоров'я і долучатися до соціальної комунікації, яка слугує передумовою розвитку екзистенційно-ефективних способів долаття життєві перепони [6].

Уважаємо, що сформована життестійкість у поліцейського сприятиме розвитку власних внутрішніх ресурсів, бачення у постійних змінах віднаходити нові можливості для самоудосконалення та саморозвитку, шляхи розв'язання життєвих і професійних проблем, здатності витримувати навантаження, активного пошуку способів долаття труднощів, а також підтримки високого рівня активності та енергопотенціалу.

Тому **мета нашої статті** спрямована на дослідження показників життестійкості особистості поліцейського з різними виявами ознак професійної дезадаптації.

Завдання дослідження: 1) емпірично дослідити рівень сформованості системи життестійкості та її компонентів у працівників поліції; 2) проаналізувати особливості взаємозв'язків життестійкості з виявами ознак професійної дезадаптації у поліцейських; 3) визначити й описати особливості вияву життестійкості у досліджуваних із різними рівнями її сформованості та виявлених ознак дезадаптації.

Гіпотеза дослідження: життестійкість є важлива особистісна якість поліцейського, що залежить від рівня його адаптованості у соціальному середовищі, у тому числі й професійному.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі зазначеною метою статті нами застосовано низку наукових теоретичних методів: аналіз та узагальнення наукових джерел, порівняння, систематизація, психологічна діагностика (тестування), математична статистики (описової статистики, кореляційного (*r-Spearman*), порівняльного (*U*-критерій Манна-Уїтні) аналізів).

У дослідженні використано такі психодіагностичні методики: методика життестійкості С. Мадді адаптованої Д. Леонтьєвим [7] та методика М. Дмитрової «Оцінка професійної дезадаптації» [8]. Статистична обробка

емпіричних даних проводилася за допомогою застосування стандартизованого пакету програм *IBM SPSS Statistics 26.0*.

Застосована методика життестійкості С. Мадді сприяла вивченню рівня сформованості системи життестійкості та її компонентів у працівників поліції. Теоретичним підґрунтям методики є бачення про життестійкість як внутрішню силу, що сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності й тривоги. Важливо, що життестійкі переконання особистості формують «імунітет» до переживань життєвих подій. Життестійкість безпосередньо впливає на оцінювання ситуації та активність у її вирішенні. Психодіагностична методика містить чотири структурних показники: загальну шкалу життестійкості та її компонентів («залученість», контроль, прийняття ризику). Шляхом застосування авторських ключів отримані відповіді на запитання переводилися у бали. Далі підраховувалася сума балів за трьома іншими шкалами і за допомогою спеціальної таблиці визначався рівень життестійкості поліцейського.

Також акцентуємо увагу на тому, що під час розрахунку, за умови відсутності чіткого розподілу шкали на рівні, застосовано таку градацію для шкал: «залученість»: низький рівень (від 0 до 29 б), середній рівень (від 30 до 46 б), високий рівень (від 47 до 54 б); «контроль»: низький рівень (від 0 до 20 б), середній рівень (від 21 до 38 б), високий рівень (від 39 до 51 б); «прийняття ризику»: низький рівень (від 0 до 8 б.), середній рівень (від 9 до 18 б), високий рівень (від 19 до 30 б); життестійкість: низький рівень (від 0 до 61 б), середній рівень (від 62 до 99 б), високий рівень (від 100 до 135 б).

Психодіагностична методика М. Дмитрової «Оцінка професійної дезадаптації» дала змогу дослідити вияви професійної дезадаптації у працівників поліції. Шляхом співставлення з ключем проводився підрахунок загальної кількості балів. За п'ятьма основними ознаками проводилось оцінювання ознак, а рівень вираженості професійної дезадаптації вираховувався їх підсумовуванням. Потім проводився аналіз окремих ознак показника дезадаптованості та рівень його вияву.

Обсяг вибірки емпіричного дослідження становив 91 ($n=91$) поліцейський чоловічої статі віком від 20 до 36 років із середнім стажем служби – 7,7 років.

Здійснено перевірку надійності застосованих психодіагностичних методик. Надійність шкал методики життестійкості С. Мадді за критерієм α Кронбаха становить 0,854, а шкал методики М. Дмитрової «Оцінка професійної дезадаптації» – 0,842, що вказує про досить високий їх рівень надійності.

Шляхом застосування розвідувального аналізу даних виявлено розбіжності з нормальним розподілом, тому під час здійснення кореляційного і порівняльного аналізів застосовано методи *r-Spearman* та *U*-критерій Манна-Уїтні.

У межах нашого дослідження проаналізуємо особливості сформованості системи життестійкості у працівників поліції за допомогою методики життестійкості С. Мадді. Виявлено, що у досліджуваних вибірці рівень

життєстійкості поліцейських (102,48 б) знаходиться на високому рівні. Особливості її вираженості напряду залежать від кількісного вираження компонентів «залученості», контролю та прийняття ризику. Як видно з рис 1., усі три складові феномену знаходяться на середньому рівні. Належна їх сформованість є значимою для ефективного виконання професійних завдань працівником, здатності витримувати складні навантаження й протистояти стресовим ситуаціям для збереження власного психічного здоров'я.

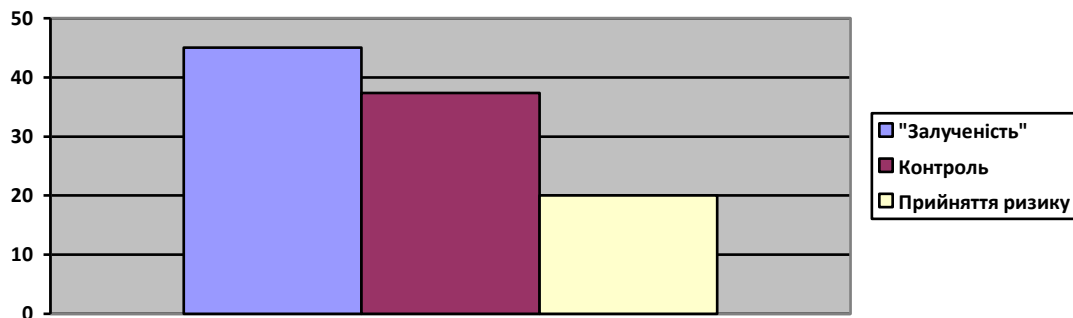


Рис. 1. Вираженість компонентів життєстійкості у працівників поліції (n=91)

Проведений аналіз результатів описової статистики (квартілі та процентілі) дав підставу констатувати, що у вибірці за шкалою життєстійкості у 10 % поліцейських цей показник не перевищує рівня 71 бал, у 50 % – 105 б і у 75 % – 115 б. (табл. 1). Вони засвідчують, що досліджуваним притаманний високий внутрішній ресурсний потенціал, який сприяє успішному переборюванню стресових ситуацій та зниженню внутрішньої напруженості.

Таблиця 1

Вираженість життєстійкості у поліцейських (n=91)

Шкали Квартілі та відсотки (процентілі)	Методика життєстійкості С. Мадді			
	«Залученість»	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
10	30,00	27,00	14,00	71,00
25	43,00	33,00	17,00	96,00
50	48,00	37,00	20,00	105,00
75	51,00	43,00	24,00	115,00
100	54,00	49,00	30,00	129,00

За шкалою «залученість» у 10 % досліджуваних критерій не вищий за 30 балів, 50 % – 48 б та у 75 % – 51 б. Це є свідченням того, що досліджувані поліцейські схильні до зацікавленості власною професійною діяльністю та отримують задоволення від її виконання.

За шкалою контроль отримано такі показники: у 10 % осіб він не переходить межі 27 б, у 50 % – 37 б і у 75 % – 43 б. Вони вказують на те, що загалом працівникам поліції притаманна здатність контролювати власне життя, вони гідно сприймають проблемні ситуації й намагаються їх розв'язувати.

За показником прийняття ризику встановлено, що у 10 % досліджуваних він не більше як 14 б, у 50 % – 20 б та у 75 % – 24 б. Тобто, більшість поліцейських розумно підходять до складних життєвих ситуацій, приймають отриманий досвід, схильні до аналізу наявних прогалин задля недопущення аналогічних у майбутньому.

Узагальнюючи наведені дані вибірки, можна стверджувати, що загалом отримані показники за шкалами методики знаходяться у межах середнього та високого рівня вираженості життєстійкості.

За допомогою методики «Оцінка професійної дезадаптації» М. Дмитрової встановлено особливості вияву професійної дезадаптації у поліцейських. Також проаналізуємо результати дослідження за допомогою описової статистики (квартілі та процентілі) (табл. 2). Як видно з табл. 2, у вибірці досліджуваних рівень вияву профдезадаптації у 10 % працівників поліції не перевищує 3 балів, у 50 % – 11 б і у 75 % – 23 б, що засвідчує про діапазон її вияву від низького до вираженого.

Таблиця 2

Вираженість виявів профдезадаптації у поліцейських (n=91)

Шкали Квартілі та відсотки (процентілі)	Методика «Оцінка професійної дезадаптації» М. Дмитрової									
	Емоційні зрушення	Особливості окремих психічних процесів	Зниження загальної активності	Відчуття втоми	Погіршення самопочуття	Соматовегетативні порушення	Порушення циклу «сон – бадьорість»	Особливості соціальної взаємодії	Зниження мотивації до діяльності	Профдезадаптація
10	–	–	–	–	–	–	2,00	–	–	3,00
25	–	–	–	–	1,00	–	2,00	–	–	5,00
50	–	–	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	11,00
75	2,00	2,00	3,00	2,00	7,00	5,00	5,00	4,00	4,00	23,00
100	9,00	7,00	8,00	8,00	27,00	15,00	11,00	9,00	6,00	76,00

Серед виражених значущих ознак професійної дезадаптації у поліцейських виокремлено: погіршення самопочуття (у 100 % – не переходить межі 27 б), соматовегетативні порушення (максимально 15 б) та порушення циклу «сон – бадьорість» (11 б). Домінуючою складовою ознакою «погіршення самопочуття» визначено емоційні зрушення (у 100 % не більше як 9 б).

Можна стверджувати, що у працівників поліції професійна дезадаптація найчастіше виявляється погіршенням самопочуття, змінами емоційного фону,

втомою, виснаженням, порушенням режиму сну і відпочинку, що впливають на вияв низки соматовегетативних змін.

Наступним етапом дослідження було встановлення характеру зв'язку між життєстійкістю та рівнем вираженості профдезадаптації шляхом застосування кореляційного аналізу за методом *r-Spearman*, що продемонстрував наявність великої кількості статистично значущих взаємозв'язків (табл. 3). Як видно із табл. 3, усі кореляційні зв'язки мають найбільш статистично значущі коефіцієнти кореляції ($p \leq 0,001$). Водночас слід зазначити, що в усіх компонентів відсутня єдина спрямованість і вони мають обернений характер. Опишемо найбільш значущі серед них.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між показниками життєстійкості та професійної дезадаптації у працівників поліції

Шкали		«Залученість»	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
Ознаки					
Емоційні зрушення	Коефіцієнт кореляції	-,535**	-,546**	-,538**	-,585**
Особливості окремих психічних процесів	Коефіцієнт кореляції	-,593**	-,546**	-,594**	-,636**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
Зниження загальної активності	Коефіцієнт кореляції	-,569**	-,522**	-,572**	-,608**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
Відчуття втоми	Коефіцієнт кореляції	-,555**	-,526**	-,525**	-,594**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
І. Погіршення самопочуття	Коефіцієнт кореляції	-,624**	-,600**	-,649**	-,692**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
II. Соматовегетативні порушення	Коефіцієнт кореляції	-,581**	-,560**	-,567**	-,634**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
III. Порушення циклу «сон – бадьорість»	Коефіцієнт кореляції	-,522**	-,512**	-,507**	-,558**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
IV. Особливості соціальної взаємодії	Коефіцієнт кореляції	-,596**	-,510**	-,497**	-,582**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000

V. Зниження мотивації до діяльності	Коефіцієнт кореляції	-,393**	-,402**	-,503**	-,467**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000
Профдезадаптація	Коефіцієнт кореляції	-,609**	-,577**	-,655**	-,678**
	Знач. (двухстороння)	0,000	0,000	0,000	0,000

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Статистично значущі середні зворотні взаємозв'язки вибірки ($p < 0,0001$) виявлено між шкалою життєстійкості та показниками: «погіршення самопочуття» ($-0,692$), «профдезадаптація» ($-0,678$), «особливості окремих психічних процесів» ($-0,636$), «соматовегетативні порушення» ($-0,634$), «зниження загальної активності» ($-0,608$), «відчуття втоми» ($-0,594$), «емоційні зрушення» ($-0,585$) та «особливості соціальної взаємодії» ($-0,582$). Це свідчить про те, що чим вищий рівень життєстійкості у працівника поліції, тим менший рівень вияву в нього професійної дезадаптації та її ознак.

Середні значущі зворотні кореляційні зв'язки ($p < 0,0001$) зазначені також між «залученістю» та показниками: «погіршення самопочуття» ($-0,624$); «профдезадаптація» ($-0,609$), «особливості соціальної взаємодії» ($-0,596$), «особливості окремих психічних процесів» ($-0,593$) та ін. Ці результати демонструють, що при високій вираженості самовіддачі та інтересу до виконання завдань, зацікавленості власною діяльністю у поліцейських спостерігається зниження профдезадаптації, поліпшення самопочуття, концентрації уваги, пам'яті та міжособистісних взаємовідносин.

Для шкали «контроль» характерні середні зворотні статистичні кореляційні зв'язки ($p < 0,0001$) з показниками: «погіршення самопочуття» ($-0,600$), «профдезадаптація» ($-0,577$) та «соматовегетативні порушення» ($-0,560$). Можна стверджувати, що у поліцейських, які здатні самостійно приймати відповідальні рішення, демонструють активність у виконанні службових завдань, схильні переборювати складні обставини, спостерігається покращення адаптації, самопочуття та стану здоров'я, нормалізація сну.

Також вираженою є кореляція ($p < 0,0001$) між шкалою «прийняття ризику» та показниками «профдезадаптація» ($-0,655$) і «погіршення самопочуття» ($-0,649$), а також її ознаками: «особливості окремих психічних процесів» ($-0,594$), «зниження загальної активності» ($-0,572$) та ін. Тобто, поліцейський, що виявляє готовність до дій у складних екстремальних ситуаціях, менше скаржиться на погіршення самопочуття, є більш активним, має ліпшу адаптованість, концентрацію уваги та пам'ять.

Отже, результати проведеного кореляційного аналізу показують, що під час високої вираженості життєстійкості у працівників поліції констатується професійна адаптація.

Проведений аналіз емпіричних показників життєстійкості дав змогу диференціювати на групи працівників із різними рівнями його сформованості: перша група ($n = 27$) – з середнім рівнем (СРЖ) та друга ($n = 63$) – з високим (ВРЖ). Слід зазначити, що осіб із низьким рівнем сформованості життєстійкості не було виявлено.

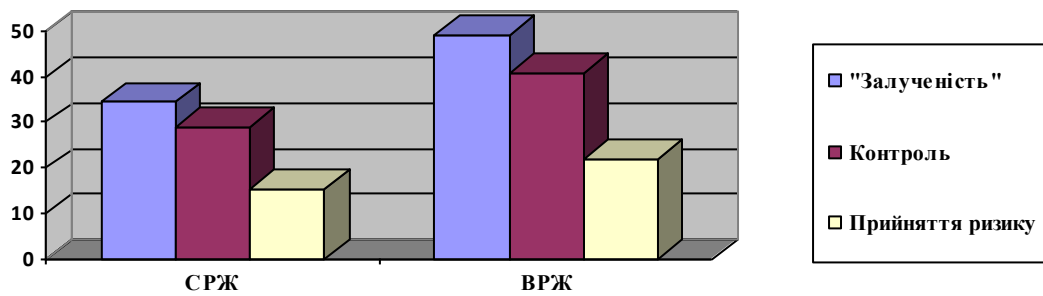
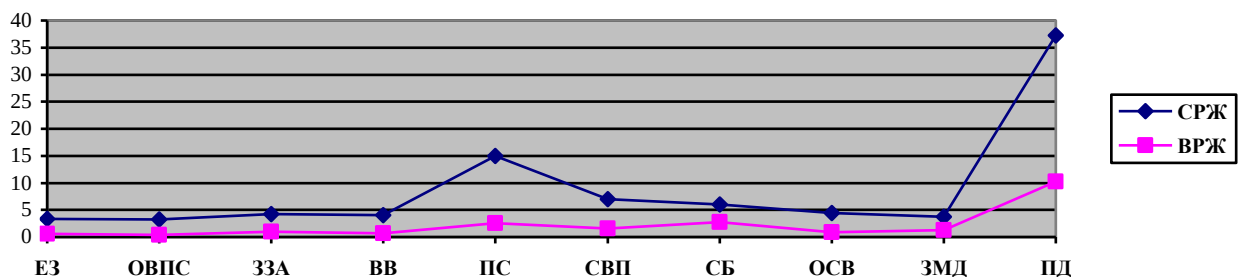


Рис. 2. Графіки усереднених показників життєстійкості у групах (n=91)

За результатами порівняльного аналізу встановлено, що для групи з СРЖ характерною є сформованість компонентів життєстійкості на середньому рівні («залученість» – 34,48 б, контроль – 28,84 б, прийняття ризику – 15,40 б). Найбільш вираженим є компонент «залученість», який є джерелом мотивації до самореалізації і самоствердження, збереження власного здоров'я. У групі поліцейських із ВРЖ аналогічно спостерігається усереднена сформованість всіх складових життєстійкості (49,27 б, 40,86 б, 21,89 б). Домінуюче місце серед компонентів досліджуваного феномену посідає також залученість. Відповідно до отриманих результатів можна стверджувати, що чим вищий рівень вираженості життєстійкості у працівників поліції, тим більш сформованими є його компоненти, де значущу роль відведено «залученості», яка виступає мотиватором до змін.

У процесі дослідження особистості поліцейського враховували вплив на нього професійних чинників. Зокрема, цікавила вираженість показників профдезадаптації у осіб із різними рівнями сформованості життєстійкості. Проведений аналіз результатів дослідження дав змогу зазначити зниження показників за всіма ознаками професійної дезадаптації у групі з ВРЖ, порівнюючи з групою з СРЖ (рис. 3). Можемо констатувати, що у поліцейських під час високої вираженості життєстійкості спостерігається зниження профдезадаптації та наближення більшості її ознак до нульової позначки.



Примітка: ЕЗ – емоційні зрушення; ОВПС – особливості віддалених психічних процесів; ЗЗА – зниження загальної активності; ВВ – відчуття втоми; ПС – погіршення самопочуття; СВП – соматовегетативні порушення; СБ – порушення циклу «Сон-Бадьорість»; ОСВ – особливості соціальної взаємодії; ЗМД – зниження мотивації до діяльності; ПД – профдезадаптація.

Рис. 3. Графіки усереднених показників профдезадаптації у групах (n=91)

Шляхом застосування непараметричного статистичного U -критерію Манна-Уїтні визначено статистично значущі відмінності за показником життєстійкості у досліджуваних групах. Нижчий рівень сформованості ознак профдезадаптації мають поліцейські у групі з ВРЖ, порівнюючи з групою СРЖ, за всіма виділеними показниками: емоційні зрушення ($U=293,000$; $Z=-4,987$; $p=0,000$); особливості віддалених психічних процесів ($U=190,500$; $Z=-6,092$; $p=0,000$); зниження загальної активності ($U=275,500$; $Z=-4,961$; $p=0,000$); відчуття втоми ($U=181,500$; $Z=-5,664$; $p=0,000$); погіршення самопочуття ($U=181,500$; $Z=-5,664$; $p=0,000$); соматовегетативні порушення ($U=334,500$; $Z=-4,340$; $p=0,000$); порушення циклу «Сон-Бадьорість» ($U=283,000$; $Z=-4,837$; $p=0,000$); особливості соціальної взаємодії ($U=284,500$; $Z=-4,973$; $p=0,000$); зниження мотивації до діяльності ($U=312,000$; $Z=-4,498$; $p=0,000$); профдезадаптація ($U=207,000$; $Z=-5,377$; $p=0,000$).

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного тлумачення поняття «життєстійкість». Зазначене поняття виступає потужним інструментом особистості, базовим компонентом здоров'я, трансформаційним елементом саморозвитку та самоудосконалення, певним мірилом її здатності витримувати стресові обставини життя, до того ж, не втрачаючи внутрішню збалансованість.

Отримані результати емпіричного дослідження доводять, що у вибірці поліцейських виражений високий рівень сформованості життєстійкості, який відіграє важливу роль в ефективному виконанні ним службових завдань, протистоянні стресовим впливам, гідному прийнятті викликів професії. Сформованість життєстійкості працівника поліції залежить від вираженості її компонентів. Установлено, що чим вищі показники «залученості», контролю та прийняття ризику, тим вища сформованість життєстійкості поліцейського. Складові життєстійкості демонструють схильність досліджуваних осіб до зацікавленості власною професійною діяльністю, до контролю власного життя і поведінки, а також гідного прийняття досвіду.

За результатами проведеного кореляційного аналізу виявлено наявність статистично значущих зворотних взаємозв'язків між життєстійкістю та профдезадаптацією. Досліджувані вибірки за наявним інтересом до службової діяльності ліпше адаптуються до умов професійного середовища, більш вдало вибудовують соціальні стосунки, менше скаржаться на самопочуття. У поліцейських, які демонструють самостійність у прийнятті рішень та здатність брати на себе відповідальність за них, виявляють більшу активність у професійному житті, здатні долати труднощі, мають кращий сон та самопочуття. Працівники, котрі внутрішньо налаштовані на дії у складних обставинах, є більше адаптованими до професійної діяльності та мають кращі пам'ять та концентрацію уваги. Тобто можна стверджувати, що у досліджуваних поліцейських під час високої вираженості життєстійкості спостерігається зниження рівня професійної дезадаптації.

За результатами порівняльного аналізу встановлено відмінності у групах вибірки з середнім рівнем сформованості життєстійкості та високим. Установлено, що у групі з високим виявом життєстійкості виражені високі показники її компонентів, а групі з середнім рівнем сформованості – середні. Установлено, що у групі з високим рівнем життєстійкості вищий рівень її сформованості притаманний поліцейським із низьким виявом профдезадаптації та її ознак. Саме це позитивно впливає як на стан здоров'я і благополуччя працівника, так і на його успішність у професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у ґрунтовному дослідженні аспектів феномену в працівників поліції, що сприятиме розширенню знань та їх інтеграції у практичну площину для розроблення методичних рекомендацій щодо формування високого рівня життєстійкості поліцейського. Безпосередньо наявність високої життєстійкості допоможе підвищити рівень компетентності та професіоналізму поліцейського, зберегти і підтримати його стан здоров'я та поліпшити ефективність виконання ним службових завдань.

Література:

1. Закон України Про Національну поліцію : за станом на 1 січня 2022 р. // Відомості Верховної Ради України (ВВР). Офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 2015.
2. Александрова Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей. Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. Москва : «Институт психологии РАН», 2005. С. 16–22.
3. Фоминова А. Н. Жизнестойкость: монография. Москва : Прометей, 2012. 152 с.
4. Медведева Е. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 2008. № 2. С. 172–177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zhiznestoykosti-i-lichnostnoy-trevozhnosti-u-lits-podrostkovogo-vozrasta/viewer>
5. Чиханцова О. А. Особистісний потенціал випускників школи на етапі вибору майбутньої професії. Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості. 2017. Т. 6, № 13. С. 182–187. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i13/22.pdf>
6. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості : соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 104 с.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
8. Никифоров Г. С., Дмитриева М. А., Снетков В. М. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента : учеб. пособ. Санкт-Петербург. 2003. 448 с.

References:

1. Zakon Ukrayiny Pro Natsional'nu politsiyu [Law of Ukraine on National Police]. (2022, January 1). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine*. Kyiv: Parlam. vyd-vo [in Ukrainian].
2. Aleksandrova L. A. (2005). K osmysleniyu ponyatiya «zhiznestoykost' lichnosti» v kontekste problematiki psikhologii sposobnostey [To the understanding of the concept of "personal resilience" in the context of the problems of the psychology of abilities]. *Psikhologiya sposobnostey : sovremennoye sostoyaniye i perspektivy issledovaniy : materialy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati V. N. Druzhinina*. Moskva: «Institut psikhologii RAN», 16–22 [in Russian].

3. Fominova A. N. (2012). *Zhiznestoykost' [Vitality]*. Moskva : Prometey [in Ukrainian].
4. Medvedeva Ye. V. (2008). *Vzaimosvyaz' tsennostno-smyslovykh oriyentatsiy i zhiznestoykosti invalidov [The relationship of value-semantic orientations and resilience of disabled people]*. *materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2, 172–177. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zhiznestoykosti-i-lichnostnoy-trevozhnosti-u-lits-podrostkovogo-vozrasta/viewer> [in Russian].
5. Chykhantsova O. A. (2017). *Osobystisnyy potentsial vypusknikov shkoly na etapi vyboru maybutnoyi profesii [Personal potential of school graduates at the stage of choosing a future profession]*. *Aktual'ni problemy psykholohiyi. Psykholohiya obdarovanosti*, 6(13), 182–187 Retrieved from <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i13/22.pdf> [in Ukrainian].
6. Tytarenko T. M., Larina T. O. (2009). *Zhyttyestiykist' osobystosti: sotsial'na neobkhdnist' ta bezpeka [The resilience of the individual: social necessity and security]*. Kyiv: Marych [in Ukrainian].
7. Leont'yev D. A., Rasskazova Ye. I. (2006). *Test zhiznestoykosti [Viability test]*. Moskva: Smysl [in Russian].
8. Nikiforov G. S., Dmitriyeva M. A., Snetkov V. M. (2003). *Praktikum po psikhologii professional'noy deyatel'nosti i menedzhmenta [Workshop on the psychology of professional activity and management]*. Sankt-Peterburg [in Russian].

УДК 159.922.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-956-967](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-956-967)

Сватенкова Тетяна Іванівна кандидат психологічних наук, доцент, докторантка Прикарпатського Національного університету імені Василя Стефаника, вул. Графська 4а, м. Ніжин, 16600, тел.: (067) 339-45-47, <https://orcid.org/0000-0002-4921-9033>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКІВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ

Анотація. Соціально-психологічна ситуація в Україні перетерпіла суттєві зміни. Світова пандемія, жорсткі карантинні заходи, недостатнє інформування суспільства, стигматизація суспільної думки, високі ризики для здоров'я населення – все це створило нову психосоціальну реальність існування населення.

Соціальна працівниця Анна Вільден (Anna Wilden), яка працює в дитячому будинку і надає допомогу сім'ям, висловлює своє занепокоєння ситуацією. Вона опікується родинами, які звернулися по допомогу до відомства з захисту прав неповнолітніх дітей.

На тлі пандемії COVID розвинулася безпрецедентна криза, яка торкнулася не лише охорони здоров'я, а й усіх сфер суспільного життя, і особливо відчутно — в країнах, що розвиваються. Профілактичні заходи для уникнення зараження вірусом — соціальне дистанціювання та ізоляція, чинять значний вплив на суспільство [1]. Такі умови потребують психологічної, соціальної та нейробиологічної адаптації, адже психіка дітей і підлітків зазнає серйозних випробувань. Значна частка осіб мала несприятливі переживання: 66,7 % підлітків зазнали принаймні однієї психологічної травми та близько 50 % — більш ніж -однієї. Найчастіше йшлося про хвороби батьків (24 %), фінансові труднощі (22 %), сімейні негаразди (18 %) та вживання батьками алкоголю (17 %) [2]. Під час пандемії ці проблеми набувають ще більшого масштабу.

«Беручи до уваги загальнонаціональні режими ізоляції й обмеження свободи пересування у зв'язку з пандемією, це був довгий рік для всіх нас, особливо для дітей, — заявила Виконавча директорка ЮНІСЕФ Генрієтта Фор. — Коли день за днем ви віддалені від своїх друзів і близьких і, можливо, перебуваєте вдома наодинці з тим, хто здійснює над вами насильство, наслідки можуть бути серйозними. Багато дітей відчують самотність, тривогу, занепокоєння і страх за своє майбутнє. Ми повинні вийти з цієї пандемії, вдосконаливши підхід до охорони психічного здоров'я дітей і підлітків, і для цього потрібно приділити цій проблемі належну увагу» [3].

У статті розкрито особливості психосоціальної ситуації розвитку підлітків в умовах пандемічної кризи і обґрунтовано гостру необхідність вивчення її

впливу на сфери життєдіяльності особистості на даному віковому етапі: емоційну, мотиваційну, поведінкову, міжособистісне спілкування, фізичний стан. Відмічено зниження мотивації до навчальної діяльності, зменшення контактів з оточенням, інфантильність поведінки, що свідчить про поширення депресивних та кризових станів серед підлітків. Визначено сутність психологічного потенціалу підлітка. Охарактеризовано мотиваційний потенціал підлітків у навчальній діяльності як базовий у структурі психологічного потенціалу особистості, діагностовано мотиваційний та емоційний профілі особистості підлітка. Доведено залежність розвитку мотиваційного потенціалу підлітків у навчальній діяльності від особливостей психосоціальної ситуації, пов'язаної з карантинними заходами.

Ключові слова: психологічний потенціал, мотиваційна сфера, емоційна сфера, поведінкова сфера, міжособистісне спілкування, фізичний стан.

Svatenkova Tetyana Ivanivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Doctoral Student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 16600, Nizhyn, Graftska St., 4a, tel.: (067) 339-45-47, <https://orcid.org/0000-0002-4921-9033>

PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN QUARANTINE

Abstract. The socio-psychological situation in Ukraine has undergone significant changes. The global pandemic, harsh quarantine measures, lack of public information, stigmatization of public opinion, high risks to public health - all this has created a new psychosocial reality of the population.

Social worker Anna Wilden, who works in an orphanage and provides assistance to families, is concerned about the situation. She takes care of families who have sought help from the Minors' Rights Protection Office.

Against the backdrop of the COVID pandemic, an unprecedented crisis has developed, affecting not only health care but all spheres of public life, and especially in developing countries. Preventive measures to avoid infection with the virus - social distancing and isolation, have a significant impact on society [1]. Such conditions require psychological, social and neurobiological adaptation, because the psyche of children and adolescents is undergoing serious tests. A significant proportion of people had adverse experiences: 66.7% of adolescents suffered at least one psychological trauma and about 50% - more than one. The most common were parental illness (24%), financial difficulties (22%), family problems (18%) and alcohol use by parents (17%) [2]. During a pandemic, these problems become even greater.

"Given the nationwide isolation regimes and restrictions on freedom of movement in the wake of the pandemic, it has been a long year for all of us, especially for children," said UNICEF Executive Director Henrietta Faure. - When you are separated from your friends and relatives day after day and may be at home

alone with someone who is abusing you, the consequences can be serious. Many children experience loneliness, anxiety, worry and fear for their future. We need to get out of this pandemic by improving the mental health of children and adolescents, and we need to pay due attention to this issue” [3].

The article reveals the peculiarities of the psychosocial situation of adolescents in a pandemic crisis and substantiates the urgent need to study its impact on the sphere of life of the individual at this age: emotional, motivational, behavioral, interpersonal communication, physical condition. There was a decrease in motivation to study, reduced contact with others, infantile behavior, which indicates the spread of depressive and crisis states among adolescents. The essence of the psychological potential of the adolescent is determined. The motivational potential of adolescents in educational activities as basic in the structure of the psychological potential of the individual is characterized, the motivational and emotional profiles of the adolescent's personality are diagnosed. The dependence of the development of motivational potential of adolescents in educational activities on the peculiarities of the psychosocial situation associated with quarantine measures has been proved.

Keywords: psychological potential, motivational sphere, emotional sphere, behavioral sphere, interpersonal communication, physical condition.

Постановка проблеми. Зараковський Г. запропонував концепцію «психологічного потенціалу». Автор визначає психологічний потенціал індивіда, як систему психологічних властивостей особистості, що зумовлює можливість успішної життєдіяльності індивіда в різних сферах життя. Властивостями особистості, з яких формується психологічний потенціал, є: загальна активність, мотиваційна установка на досягнення; спрямованість; здібності; регуляторні якості [4].

Психологічний потенціал – це постійно діючий процес, що спрямовується на становлення мотиваційно – ціннісної сфери в різних видах діяльності дітей: предметно-ігровій, сюжетно-рольовій, учбово-пізнавальній, профорієнтаційно-навчальній тощо.

На нашу думку, потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л.С. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності [5].

Таким чином, розкриття потенціалу особистості залежить від активності особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) та соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити. Більшість авторів погоджуються з тим, що розкриття потенціалу особистості актуалізується в ситуації саморозвитку –

свідомого, активного, ціннісно обумовленого процесу реалізації власних ресурсів. Потенціал особистості можна вважати «латентною основою», яка реалізується в процесі життєдіяльності людини при наявності внутрішнього спрямування та сприятливої ситуації розвитку.

Ми звикли вважати, що підлітки мають високу лабільність поведінки, швидкість нервових процесів та постійне спілкування допомагають їм швидко адаптуватися до нових умов середовища. Вони мають високий психологічний потенціал порівняно із дорослими людьми. Але ситуація з пандемією і численні дослідження показали, що питання потенціалу дитини не достатньо розкрито, багато дітей важко переживали карантинні обмеження та дистанційне навчання.

Під час пандемії дітей вважають потенційними носіями вірусу, а для батьків вони часто є причиною для роботи з дому. Однак діти психологічно найбільше страждають від карантину, адже їхнє життя повністю змінилося. Психічне навантаження для усіх членів родини є надзвичайно високим, але насамперед - для дітей. Усі ці та багато інших факторів створили для дітей небезпечну ситуацію суспільної психосоціальної депривації, де під загрозою знаходиться психічне здоров'я, соціальна адаптація, розвиток та реалізація психологічного потенціалу особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні бракує досліджень щодо впливу пандемії на психічний стан, мотивацію та психологічний потенціал дітей та підлітків. Тривалий карантин, страх перед інфікуванням, розчарування та нудьга, брак контактів з однолітками та вчителями, недостатній особистий простір удома та втрата близьких людей спричиняють серйозні психологічні наслідки для дітей та підлітків [6]. G. Sprang and M. Silman [7] порівнювали симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у батьків і дітей, які перебувають на карантині, та групи контролю, які не зазнали таких обмежень. Показники посттравматичного стресу у дітей, які перебували на карантині, були у чотири рази вищими, ніж у групі порівняння. У представників першої групи симптоми ПТСР виникали частіше (28 проти 17 %). Карантинні заходи під час пандемії призвели до високого рівня безробіття та браку коштів, особливо для самозайнятих працівників. Тривалий період карантину та накладення обмежень на свободу дій є чинниками ризику серйозного психологічного впливу [6]. Сім'ї зазнали раптових і значних змін під час пандемії. Тривале перебування в ізоляції та безробіття підвищують ризик збільшення споживання батьками алкоголю та інших психоактивних речовин, жорстокого поводження з партнерами та дітьми, сімейних суперечок і сексуального насильства [7].

Мета статті – охарактеризувати специфіку прояву психологічного потенціалу підлітка через дослідження основних сфер особистісного розвитку у період пандемічної ситуації у країні.

Виклад основного матеріалу. Якщо поглянути на потенціал підлітка крізь призму загальної пандемічної кризи у державі і додати результати пілотажного дослідження учбової мотивації, емоційних, поведінкових та інших змін, можна

дійти до висновку, що психологічний потенціал дитини перебуває у тісній залежності від соціальної ситуації розвитку дитини. Обмеження спілкування та безпосередньої взаємодії підлітка з оточенням не дають можливості повністю реалізувати провідну діяльність особистості у даному віці – спілкування – і деструктивно впливають на усі сфери життя і розвитку особистості підлітка.

Очевидно, що такий стан проблеми і тотальність її прояву вплинув на усі сфери життєдіяльності дитини. Анонімне добровільне опитування серед вчителів старших класів, проведене у 10 школах різних регіонів України (Прикарпаття, Центральний, Східний та Північний) виявило зниження активності учнів (14-17 років) на 40% (присутність на заняттях, готовність вчитися і приймати участь в освітніх заходах), суттєво знизилася успішність (на 35%) за період дистанційного навчання.

Анонімне опитування батьків учнів показало, що під час карантину у дітей збільшилось відчуття внутрішньої тривоги, страху (360 опитуваних). Опитування проводилося у формі анкети з питаннями змішаного типу. Питання висвітлювали наступні сфери життя дитини: емоційний сфера, мотиваційна сфера, міжособистісне спілкування, поведінкова сфера, фізичний стан. Із отриманих відповідей ми сформували групи понять, які характеризують кожен сферу через прояв протилежних характеристик даної сфери:

Емоційна сфера

Агресія – Доброзичливість

Тривога – Спокій

Відчуття страху – Безпеки

Пригніченість – Піднесення

Мотиваційна сфера

Прогрес – Регрес

Інтерес – Байдужість

Досягнення успіху – Уникнення невдач

Загальна навчальна активність – Вибірковість

Міжособистісне спілкування

Дистанційне (переважно) – Особистісне

Активність – Пасивність

Поведінкова сфера

Покращення сімейних стосунків – Погіршення

Самостійність – Інфантильність, залежність

Розвиток особистості – Стагнація

Фізичний стан

Покращення – Погіршення – Без змін

Отримані дані щодо характеристик вищезазначених сфер життєдіяльності підлітків ми узагальнили у таблицях і діаграмах.

Загальна кількість опитаних – 360 підлітків у віці 14-17 років.

У першому ряді таблиці – кількість дітей, у яких переважає даний показник.

Другий ряд – процентне співвідношення вияву характеристик даної сфери. Проаналізуємо їх більш детально.

Емоційна сфера

Таблиця 1.

Характеристики емоційної сфери підлітків

	Тривога	Спокій	Агресія	Доброзичливість	Страх	Безпека	Пригніченість	Піднесення
Σ	300	60	210	150	320	40	185	175
%	84	16	58	42	89	11	52	48

Результати опитування батьків свідчать, що у емоційній сфері підлітків превалюють відчуття страху (у 89% респондентів), тривоги (у 84%), агресії (58%), пригніченості (52%). Більш наочно ми відобразили це у діаграмі 1. Емоційна сфера підлітків.



Діаграма 1. Емоційна сфера підлітків

Мотиваційна сфера

Таблиця 2.

Характеристики мотиваційної сфери підлітків

	Прогрес	Регрес	Інтерес	Байдужість	Досягнення успіху	Уникнення невдач	Загальна активність	Вибірковість
Σ	103	257	115	245	110	250	130	230
%	29	71	32	68	31	69	36	64

Для аналізу мотиваційної сфери підлітків вважаємо за потрібне уточнити

зміст визначених характеристик даної сфери. Мотиви є рушійною силою успішності у здійсненні особистістю будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної. Прогрес у мотиваційній сфері своїх дітей батьки вбачають у підвищенні балів по навчальним предметам, активне бажання оволодіти новими знаннями і навичками, читання книг і перегляд розвиваючих відео. Регрес, навпаки, показує зниження балів по навчальним предметам, небажання читати, вчитися і пізнавати щось нове. Поняття інтересу виражає зацікавленість темами учбових завдань, спілкування на освітню тематику, визначеність із професією і напрямом подальшого навчання. Байдужість вказує до втрати інтересу до навчання, власного розвитку і невизначеність у майбутньому. Мотивація досягнення успіху вказує на активне оволодіння дитиною знаннями і активні дії щодо досягнення високих результатів у навчанні. Уникнення невдач, навпаки, свідчить про апатію до власної успішності у навчальній діяльності, дії, спрямовані на отримання «позитивного» балу. Загальна активність означає однаково старання ставлення до виконання усіх домашніх завдань, а вибірковість – тільки до певних предметів. Отримані дані вказують на значну перевагу у підлітків регресу у навчанні у порівнянні з прогресом (71% проти 29), байдужості у порівнянні з інтересом (68% проти 32%), уникнення невдач у порівнянні з досягненням успіху (69% проти 31%). Більш наочно ми відобразили це у діаграмі 2. Мотиваційна сфера підлітків



Діаграма 2. Мотиваційна сфера підлітків

Поведінкова сфера

Таблиця 3.

Характеристики поведінкової сфери підлітків

	Покращення стосунків	Погіршення стосунків	Самостійність	Інфантильність	Розвиток	Стагнація
Σ	197	163	162	198	80	180
%	55	45	45	55	22	78

У поведінковій сфері у період карантину батьки надають перевагу якості

стосунків у сім'ї. Саме тому першою характеристикою покращення стосунків у сім'ї є збільшення кількості різних видів спільної діяльності батьків і дітей, підвищення розуміння, покращення якості спілкування, тощо. Це зазначає 55% респондентів. Погіршення означає відсторонення, відчуження дитини від батьків, замкненість і часті сварки (45%). Поняття самостійності означає самостійне виконання учбових завдань і домашніх обов'язків, інфантильність – залежність від батьківського контролю та допомоги як у навчанні, так і у повсякденних справах (45% і 55% відповідно). Розвиток вказує на активні дії щодо розвитку власної особистості: читання книг, оволодіння новими навичками, спорт, хобі та ін. Стагнація вказує на наявність прокрастинації та лінощів у дитини, небажання розвиватися, задоволення тим, що є, відсутність життєвих перспектив і дієвої спрямованості на їх досягнення. Дані, отримані щодо цих характеристик, засвідчують значне превалювання стагнації у поведінковій сфері підлітків у порівнянні з розвитком (78% проти 22%). Для більшої наочності ми їх представили у діаграмі 3. Поведінкова сфера підлітків



Діаграма 3. Поведінкова сфера підлітків

Міжособистісне спілкування

Таблиця 4.

Характеристики міжособистісного спілкування підлітків

	Дистанційне	Особисте	Активне	Пасивне
Σ	234	126	288	72
%	65	35	80	20

У сфері міжособистісного спілкування «дистанційне» батьки визначали як таке, що здійснюється за допомогою індивідуальних засобів зв'язку та за допомогою інтернет ресурсів, а особисте – коли спілкування дитини проходило особисто з друзями та однолітками. Активність спілкування визначається

кількістю активного вербального спілкування особисто і невербального - дистанційно. Пасивне спілкування означає передачу інформації за допомогою текстових повідомлень, відео та аудіо файлів. Результати дослідження свідчать, що у сфері міжособистісного спілкування підлітки надають перевагу активному спілкуванню (80%) у дистанційному режимі (65%). Активне особисте спілкування, на нашу думку, досягло критичної межі (33%). Наслідки такої ситуації щодо особистісного розвитку підлітків на даному віковому етапі потребують більш глибоких досліджень, адже спілкування є для них провідною діяльністю. Більш наочно результати дослідження характеристик міжособистісного спілкування підлітків ми представили у діаграмі 4. Міжособистісне спілкування.



Діаграма 4. Міжособистісне спілкування підлітків

Фізичний стан

Таблиця 5.

Характеристики фізичного стану підлітків

	Покращився	Погіршився	Не змінився
Σ	77	170	103
%	22	48	30

Результати опитування вказують на значне погіршення фізичного стану респондентів (48%), що разом із попередніми результатами (переважання негативних емоційних станів, суттєве зниження мотивації, зменшення контактів з оточенням, інфантильністю поведінки) може свідчити про поширення негативних станів у підлітків, загальну тенденцію поширення депресивних та кризових станів. Більш наочно дані результати ми представили у діаграмі 5. Фізичний стан підлітків.



Діаграма 5. Фізичний стан підлітків

Результати опитування вказують на значне погіршення стану здоров'я респондентів, що разом із попередніми результатами (переважання негативних емоційних станів, суттєве зниження мотивації, зменшення контактів з оточенням, інфантильністю поведінки) може свідчити про поширення негативних станів у дітей, загальну тенденцію розповсюдження депресивних та кризових станів.

Висновки. Пандемія, карантин похитнули базове відчуття безпеки, адже доводиться справлятися із новою ситуацією, що є неконтрольованою. А діти є більш вразливими і чутливими, ніж дорослі, тому важливо, як до карантину ставляться дорослі, як вони справляються із ситуацією. Діти і батьки – дуже взаємозалежні. Діти так само відчують розгубленість у цій ситуації, можуть відчувати агресію.

Окрім того, діти потребують власного дитячого світу, де є спілкування з однолітками, ігри, власні правила, тенденції. Гра – це один зі способів впоратись зі стресом, відпрацювати складні переживання. У тривалій ізоляції складно повноцінно бути в цьому дитячому світі, хоч він необхідний.

Коли дитина перебуває у школі наживо або відвідує гурток, вона відчуває рамки і правила, що допомагають їй налаштуватись на навчальний процес, самоорганізуватись. Коли ж навчання – онлайн, то втрачається цілісне сприйняття ситуації, воно стає фрагментарним. Адже дитина не тільки сприймає та запам'ятовує інформацію і відтворює, вона її проживає та відчуває. Онлайн-формат не дає можливості для цього і знання закарбовуються не так цілісно.

Дистанційне навчання не може дати відчуття згуртованості, а для дітей і підлітків відчуття приналежності до групи є важливим. Діти ходять до школи не лише для того, щоб навчатись – вони ще спілкуються, взаємодіють з іншими, зустрічаються з труднощами і викликами. З іншими дітьми вони набувають соціальних компетенцій. Це важливий досвід, що відбувається поміж уроками.

Результати дослідження показали, що тривала суспільна психосоціальна депривація разом із загрозою державного рівня негативно впливає на важливі сфери розвитку підлітків, а саме:

- в емоційній сфері переважають тривожність, відчуття страху, агресії, пригніченості;

- у поведінковій сфері, не дивлячись на певне покращення стосунків у сім'ї, поширена інфантильність, залежність, небажання розвиватися;

- мотивація до навчання знижена, наявні переважно байдужість, мотивація уникнення невдач, навчальна вибірковість;

Усе це може свідчити про поширення астеничного синдрому серед дітей. Для отримання більш змістовної інформації щодо внутрішніх змін особистості і психологічного потенціалу підлітків у період суспільної психосоціальної депривації проводимо дослідження ціннісних орієнтацій, локусу контролю і життєвих смислів (СЖО Леонтьєв) та самооцінку психічного стану (Айзенк), оцінку емоційного інтелекту (Н.Холл). Дані знаходяться на стадії опрацювання.

Література:

1. Li Duan, Gang Zhu, Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic Lancet Psychiatry (2020) Apr; 7(4):300-302. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30073-0. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32085840/>
2. Benjet, C., Borges, G., Méndez, E. et al. Eight-year incidence of psychiatric disorders and service use from adolescence to early adulthood: longitudinal follow-up of the Mexican Adolescent Mental Health Survey. Eur Child Adolesc Psychiatry 25, 163–173 (2016). <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0721-5>
3. UNICEF Ukraine 2021 <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/least-1-7-children-and-young-people-has-lived-under-stay-home-policies-most-last>
4. Зараковский Г.М. (1998). Психологический потенциал индивида и популяции (Г.М. Зараковский, Г.Б. Степанова). Человек. №3. С. 50-59.
5. Выготский Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 1136 с.
6. Samantha K Brooks, Rebecca K Webster, Louise E Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg, et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet Journal. VOLUME 395, ISSUE 10227, P912-920, MARCH 14, 2020
7. Wang Y, Zhang D, Du G et al. Remdesivir in adults with severe COVID-19: a randomised, double-blind, placebo-controlled, multicentre trial. Lancet 2020, Apr 29. Doi: 10.1016/S0140-6736(20)31022-9.

References:

1. Li Duan, Gang Zhu. (2020). *Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic*. Lancet Psychiatry Apr; 7(4):300-302. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30073-0. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32085840/>
2. Benjet, C., Borges, G., Méndez, E. et al. (2016). *Eight-year incidence of psychiatric disorders and service use from adolescence to early adulthood: longitudinal follow-up of the Mexican Adolescent Mental Health Survey*. Eur Child Adolesc Psychiatry 25, 163–173 <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0721-5>
3. UNICEF Ukraine 2021 <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/least-1-7-children-and-young-people-has-lived-under-stay-home-policies-most-last>
4. Zarakovsky G.M. (1998). *Psykholohichnyy potentsial indyvida i populyatsiyi [The psychological potential of the individual and the population]* (H.M. Zarakovs'kyu, H.B. Stepanova). Chelovek. No. 3. pp. 50-59. [in Russian]
5. Vygotsky L.S. (2005). *Psykholohyya rozvytku cheloveka. [Psychology of human development]* M.: Yzd-vo Smysl; Eksmo, 1136 p. [in Russian]
6. Samantha K. Brooks, Rebecca K. Webster, Louise E. Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg, et al. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce*

it: rapid review of the evidence. The Lancet Journal. VOLUME 395, ISSUE 10227, P912-920, MARCH 14

7. Wang Y., Zhang D., Du G. et al. (2020). *Remdesivir in adults with severe COVID-19: a randomised, double-blind, placebo-controlled, multicentre trial.* Lancet, Apr 29. Doi: 10.1016/S0140-6736(20)31022-9.

УДК: 159.922.1:159.923.2

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-968-979](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-968-979)

Серга Тетяна Олексіївна кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-0683-2070>.

Білоусенко Максим Володимирович кандидат економічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології, Національний Університет «Запорізька політехніка», вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя, 69063, тел.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-3769-5144>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПОРУШЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Анотація. Стаття розкриває проблему харчування та харчової поведінки, яка є дуже актуальною на теперішній час у всьому цивілізованому світі, особливо для жінок. Високий темп життя ускладнює правильне харчування, а це призводить до численних психосоматичних відхилень, таких як ожиріння, булімія й анорексія, які, у свою чергу, зумовлюють психологічну та соціальну дезадаптацію багатьох жінок.

Порушення харчової поведінки у жінок середнього віку виникають на фоні розповсюджених у сучасній суспільній свідомості стандартів «жіночої краси» та інших соціально-обумовлених та психологічних факторів. Реальність призводить до незадоволення жінкою своєю зовнішністю, яка з часом переростає в психологічні (та психічні) порушення.

Експериментальне дослідження дозволило виявити психологічні фактори, що впливають на порушення харчової поведінки у жінок середнього віку. Так, визначено, що більшість жінок, що досліджувалися, мають низький рівень життєвої задоволеності, середній рівень позитивної оцінки себе та своїх вчинків, узгодженості між поставленими та досягнутими цілями, також мають високий рівень занепокоєння про власне тіло та вагу. Багато хто боїться бути критикованими та стати жертвою дискримінації, порівнюють своє життя з «ідеальним» життям людей в соціальних мережах, намагаючись відповідати заданим вимогам. Надлишковий перфекціонізм призводить до безкінечного прагнення до досконалості і є причиною болісного бажання контролювати себе, свій апетит і своє тіло, що розгортає великий простір для виникнення психологічних та психічних проблем, як внутрішньо-особистісного, так і міжособистісного характеру.

Автори доводять, що для ефективної боротьби з харчовими порушеннями необхідна активна просвіта суспільства про небезпеку цих порушень, а також

обережне, уважне ставлення до встановлених стандартів жіночих фігур. Особливе значення, звичайно, має своєчасно надана професійна психологічна допомога.

Ключові слова: харчова поведінка, психологічні особливості харчової поведінки, порушення, розлади, жінки середнього віку, психологічні фактори.

Serha Tetyana Oleksiivna Candidate of sociological sciences, associate professor, assistant professor of department of social work and psychology, National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-0683-2070>.

Bilousenko Maksym Volodimirovich Candidate of Economic sciences, assistant professor of department of social work and psychology, National University «Zaporiz'ka Politehnika», Zhukovskiy St., 64, Zaporizhzhya, 69063, tel.: (061) 764-25-06, <https://orcid.org/0000-0003-3769-5144>.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EATING DISORDERS IN MIDDLE AGE WOMEN

Abstract. The article reveals the problem of nutrition and eating behavior, which is very relevant today in the civilized world, especially for women. The high pace of life complicates proper nutrition, and this leads to numerous psychosomatic disorders, such as obesity, bulimia and anorexia, which, in turn, lead to psychological and social maladaptation of many women.

Eating disorders among middle-aged women occur against the background of widespread in modern public consciousness standards of «female beauty» and other social and psychological factors. Reality leads to dissatisfaction with a woman's appearance, which over time grows into psychological (and mental) disorders.

The experimental study revealed psychological factors influencing eating disorders among middle-aged women. Thus, it was determined that most of the women surveyed have a low level of life satisfaction, a medium level of positive assessment of themselves and their actions, consistency between goals and goals, and have a high level of concern about their own body and weight. Many people are afraid of being criticized and discriminated against, compare their lives with the «ideal» life of people from social media, trying to meet the requirements. Excessive perfectionism leads to an endless desire for perfection and is the cause of a painful desire to control themselves, their appetite and their body, which opens up a lot of space for psychological and mental problems, both intrapersonal and interpersonal.

The authors prove that the effective fight against eating disorders requires active public education about the dangers of these disorders, as well as careful attention to the established standards of female figures. Of particular importance, of course, is the timely provision of professional psychological assistance.

Keywords: eating behavior, psychological features of eating behavior, disorders, disorders, middle-aged women, psychological factors.

Постановка проблеми. Проблема порушення харчової поведінки в сучасній медицині та психології займає особливе місце. З кожним роком в світі повільно, але неухильно, зростає кількість людей з різноманітними варіантами патології харчової поведінки. За даними ВООЗ, у світі постійно підвищується кількість осіб з ожирінням, а порушення харчової поведінки спричиняють найвищий рівень смертності серед людей з психічними захворюваннями. Загально визнане, що зараз, через пандемію COVID-19, емоційне переїдання процвітає як ніколи.

Харчова поведінка значною мірою впливає на якість життя, тому, що набута звичка переїдати супроводжується жорсткою самокритикою, що ускладнює позбавлення від шкідливої залежності. Проблема розробки науково-обґрунтованих технологій збереження здоров'я – це важлива задача сучасної науки.

Вивчення взаємозв'язків особливостей харчової поведінки жінок з іншими їх психологічними характеристиками дозволить виявити істотні психологічні закономірності та механізми цього аспекту життя людини. У свою чергу, це дасть змогу розкрити науково обґрунтований шлях психологічної допомоги особам з порушеннями харчової поведінки, що буде сприяти оздоровленню населення України, як у психологічному, так і в соматичному плані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідження проблем харчової поведінки актуалізоване в психологічній та медичній науці лише наприкінці ХХ століття, а психологічні дослідження здебільшого зосереджені у сфері клінічної психології на її критичних проявах – анорексії та булімії. Прояви харчової поведінки емоційного, екстернального та обмежувального типу є предметом комплексного дослідження та розглядаються як серйозна проблема багатofакторної етіології, загрозлива для здоров'я індивіда та притаманна не лише людям з надмірною вагою, але й індивідам з нормальною чи зниженою вагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що цій проблемі присвячено чимало зарубіжної та вітчизняної літератури. Так, тему порушень харчової поведінки у своїх працях неодноразово піднімали такі відомі вчені, як Р.Л. Палмер, К.С. Кендлер, В.В. Крилов, М.О. Цивілько, Г.К. Ушаков, Н.Д. Жигалова, І.В. Кульчинська та інші.

Увага багатьох науковців зосереджувалася на різних аспектах харчової поведінки (Т.І. Алексеева, Л.Ф. Артюх, О.Ю. Барташук, О.В. Бацилева, П. Бурд'є, Л.Ф. Бурлачук, М.О. Бутінов, Ж.П. Вірна, С.О. Кириленко, В.А. Косяк, Н.І. Кошель, Л.В. Сохань, С. Тірадо, Н. Шнаккенберг, А.І. Яблонський та ін.), зокрема, на психологічних особливостях розладів даної сфери (О.І. Богучарова, Д.Т. Вербіц, Р. Міланезе, Л.А. Найдьонова, Ж. Нардоне, В.І. Шебанова та ін.).

Фундаментальними засадами дослідження психологічних особливостей харчової поведінки жінок є положення таких теоретичних напрямів у психологічній науці, як: теорія діяльності (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк,

О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.); генетична психологія (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, М.В. Папуча); концепції розвитку особистості й суб'єктного підходу (К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлінський, Л.Ф. Бурлачук, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко).

Теоретико-методологічними проблемами безпосередньо психології харчової поведінки людини займалися Г.Ш. Ашурова, О.В. Бацилєва, Л.Ф. Бурлачук, М.В. Гриньова, Л.В. Дудар, Г.Д. Золотова, І.Г. Малкіна-Пих, Т. Манн, В.Д. Менделевич, Р. Міланезе, О.К. Напрєєнко, Дж. Нардоне, Я.І. Олексієнко, Д. Перлмуттер, А.В. Пріленська, А.М. Скрипніков, О.О. Скугаревський, В.І. Шебанова, Н. Шнаккенберг та інші.

Виходячи з великої актуальності проблеми та, не дивлячись на значний доробок науковців, дієвих підходів до боротьби з порушеннями харчової поведінки ще дуже мало.

Мета статті. На основі теоретичного та емпіричного дослідження окреслити психологічні фактори, що впливають на порушення харчової поведінки жінок середнього віку.

Виклад основного матеріалу. Історично склалося так, що порушеннями харчової поведінки більшою мірою страждають представниці жіночої статі. Це можна пов'язати з тим, що в процесі розвитку суспільства і культури з кожним новим десятиліттям до зовнішнього вигляду жінок пред'являлися все більш суворі вимоги. У різні часові періоди в еталони зводилися жіночі фігури певних типів і обсягів, а з розвитком суспільства відбувалося поступове зменшення обсягів «жіночого ідеалу».

З появою ЗМІ суспільству почали транслювати «ідеальні» фігури моделей, вага яких в середньому була на 8-10% нижче ваги середньостатистичної жінки. Сьогодні це значення перевищує 20%. Також, середньостатистична актриса, модель або танцівниця сьогодні худіше на 95% відсотків інших жінок. Величезна кількість реклами засобів для схуднення, дієт, «правильних» продуктів для харчування також провокують розвиток харчових порушень [1].

Варто відзначити, що частіше за все порушення харчової поведінки з'являються у дівчаток у віці 12-14 років, коли дитяча психіка схильна до впливу ззовні і вбирає в себе всю інформацію, що надходить, не аналізуючи її правильність і цінність. Так, маленькі дівчатка починають рівнятися на відомих медійних особистостях, які активно пропагують «правильне» харчування або різного роду дієти [2].

Варто відзначити, що крім впливу ЗМІ, на розвиток порушення харчової поведінки впливає і соціум, в якому знаходиться людина. Іноді тригером для появи захворювання може виступати одне жартівливе або кілке зауваження з приводу фігури, ваги, зовнішнього вигляду дівчини. Надалі жінка стає одержимою питаннями своєї ваги і зовнішнього вигляду, зациклюється на

харчуванні та піддається ще більшому розвитку захворювання, намагаючись стати «ідеальною». Соціальні мережі мають вагомий вплив на розвиток харчових порушень. Групи та публічні сторінки в Фейсбуці, присвячені дієтам, ідеалізують зайву худорлявість, сторінки в Instagram показують «красиве» життя худих моделей.

Найбільшого апогею проблема схуднення досягає у «дорослому віці» жінки, коли вже не так легко приділити увагу своєму образу харчування, руховій активності, як у підлітковому чи молодому віці. Доросла жінка зайнята переважно сімейними обов'язками та професійною діяльністю. А проблема ідеальної фігури ще більше втягує жінку, з огляду на поступову втрату молодості.

Цей віковий етап дуже важливий в житті людини. Ерік Еріксон вважав, що середній вік, як і інші періоди життя, ставить перед людьми певні завдання розвитку та вимагає від них оволодіння певними вміннями і навичками, щоб отримати позитивний досвід і знайти душевний спокій на наступній стадії життя. Згідно Еріксону, головне завдання розвитку у середньому віці полягає у виборі між стагнацією та тим, що сам Еріксон називав генеративністю, тобто поширенням інтересів за межі інтересів до себе самого – на більш широкі області ідентифікації з іншими людьми, зі всією сукупністю людей в цілому та з майбутніми поколіннями [3].

Отже, до основних порушень харчової поведінки відносять:

- компульсивне (нападоподібне) переїдання;
- емоціональне (психогенне) переїдання;
- орторексію;
- діабулімію;
- дранкорексію;
- нервову анорексію;
- нервову булімію;
- розлад неконтрольованого переїдання;
- пікацизм та румінацію;
- вибірковий розлад харчування та інші [4].

Деякі з цих станів відносять до порушень, а деякі до розладів харчової поведінки. Останні вважаються психічними захворюваннями, для яких характерна стурбованість, що пов'язана з їжею та харчуванням. Часто порушення мають ускладнення у вигляді втрати ваги, та якщо до цього приєднується заклопотаність тим, щоб мати худе тіло, то вони можуть переходити у вторинні стани, ускладнюючись та отримувати форму психічних розладів. Найбільш часто це явище спостерігається в прозахідних культурах.

Досліджуючи порушення харчової поведінки та їх наслідки, можна зазначити, що на фоні загального дисбалансу та напруги, у людини формуються внутрішньоособистісні та міжособистісні проблеми, такі як: непорозуміння з близькими, конфлікти зі сім'єю та друзями; нереалізація уявлених мрій та планів; поява страхів, низької самооцінки, тривоги, постійний стрес, розлади психічного генезу.

На основі аналізу спеціалізованої літератури, можна окреслити основні соціально-психологічні фактори, що впливають на виникнення, підтримку та розвиток порушень харчової поведінки у жінок середнього віку.

Отже, передусім такими факторами є сприйняття, переконання, установки та цінності. Жінки вибудовують власні сприйняття, переконання та установки щодо їжі на основі культурних цінностей та психосоціальних факторів, які формують їх харчові вибори. Такі ширші культурні конструкції можуть не завжди співпадати зі строгими науковими поглядами на безпечність чи харчову поживність тих або інших продуктів.

Жінка здебільшого споживає їжу у присутності інших. Дослідження показують, що ефект соціальної фасилітації призводить до нижчого рівня споживання їжі наодинці та, відповідно, до вищого в обстановці групового споживання, особливо, коли такі групи складаються зі знайомих між собою людей. Родина та друзі становлять головне джерело зразків для наслідування, і так само є основними факторами групового тиску у справі споживання тих чи інших харчів (включаючи продукти з підвищеним чи зниженим вмістом жирів) або куштування нових продуктів. Родинна залученість є важливою для формування та подальшої підтримки харчових поведінкових змін, як це показано у дослідженнях щодо зниження ризиків серцево-судинних захворювань та щодо лікування надмірної ваги і пов'язаних із нею харчових розладів. Очевидно, що брак соціальної підтримки здатний зруйнувати індивідуальні спроби харчових змін повністю чи принаймні критично зменшити успішність таких спроб [5].

Наступним психологічним фактором є ЗМІ та реклама. Засоби масової інформації є одним із ключових джерел інформації про їжу та харчування для багатьох людей. Більшість рекламних бюджетів витрачають компанії, які виробляють упаковані солодкі та жировмісні продукти з високим рівнем обробки. Рекламні повідомлення, які апелюють до «здорових» продуктів, зазвичай збільшують обсяги продажу [5].

Доступність та різноманіття харчових продуктів, також є фактором, що стимулює порушення. Доступність харчових продуктів у публічній сфері (у ресторанах, кафе, школах, лікарнях, магазинах, їдальнях та на робочих місцях) залежить від низки взаємопов'язаних факторів, таких, як різноманіття. Жінки, які споживають більше різноманіття харчів, зазвичай їдять більше. Однак, різноманіття також може бути пов'язане із підвищеним споживанням жирів, цукру, солі чи холестерину [6].

З цього випливає наступний фактор – харчові вподобання. Більшість жінок зазначають, що їх харчові вибори значною мірою визначаються смаком на противагу будь-яким міркуванням щодо поживності чи корисності. Поняття «смаку» у цьому випадку включає також запах та оральне сприйняття текстури страви. Сенсорні реакції-відповіді на смак, запах, зовнішній вигляд та текстуру харчових продуктів є головним чинником впливу на харчові вподобання та звички. Застереження щодо здоров'я, маси тіла та зовнішнього вигляду можуть

призводити до харчових обмежень, уникання жирів та цукру, та збільшення частки «здорових», однак непривабливих у інших аспектах харчових продуктів. Цей конфлікт між когнітивним та сенсорним факторами у жінок є темою багатьох досліджень з старіння, надмірної ваги та харчових розладів [6].

Наступним фактором порушення харчової поведінки є «знання». Жінки можуть використовувати власні знання для формування когнітивних зв'язків між харчуванням та здоров'ям, змінюючи таким чином власну поведінку, але самі по собі знання не є завжди ефективним. В сучасному світі інформація щодо здорового способу життя та харчових ризиків є вільно доступною найширшим прошаркам населення, однак, багато жінок або не знають, як застосовувати цю інформацію у повсякденному житті, або недостатньо мотивовані до реальних змін власної харчової поведінки. Таким чином, у аспекті інформаційного впливу на поширення «здорових» моделей харчування слід визнати, що поінформованість далеко не завжди є запорукою значного впливу на реальну харчову поведінку жінки [6].

Як бачимо, серед факторів порушення харчової поведінки сучасної жінки середнього віку чільне місце займають соціальні впливи – оточення, засоби масової інформації та реклама, доступність та різноманіття продуктів. Численні дослідження вказують також на важливу роль соціального навчання та знань про те, яка їжа є здоровою, правильною, корисною.

З метою виявлення психологічних факторів порушення харчової поведінки у жінок середнього віку в емпіричній площині, було проведено й власне дослідження.

Існує багато вікових класифікацій, розроблених фахівцями з різних галузей людського знання. Проаналізувавши різні погляди на вікову періодизацію (Д.Б. Бромлей, Е. Еріксона, В.В. Бунак та ін.), для свого дослідження ми обрали наступні межі середнього віку – 25-45 років.

Всього в дослідженні взяли участь 76 жінок у вказаних вікових межах, які суб'єктивно усвідомлюють, що мають порушення в харчуванні на психологічному рівні. Матеріал для аналізу психологічних факторів порушення харчової поведінки у жінок середнього віку зібраний за допомогою наступних стандартизованих методик:

- опитувальник «Індекс життєвої задоволеності» (адаптація Н.В. Паніної) [7];
- методика «Шкала оцінки харчової поведінки» (російськомовна адаптація – О.А. Ільчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревський, С. Суїхи [8];
- методика «Визначення впевненості в собі» (автор Спенсер Рейзас).

Опитувальник закритого типу «Індекс життєвої задоволеності» був використаний для діагностики загального індексу життєвої задоволеності, зацікавленості у житті, оцінки власних дій і досвіду, загального фону настрою та ставлення до себе, складається з 20 тверджень, які далі розділяються на 5 шкал.

Методика «Шкала оцінки харчової поведінки» оцінює фактори, які можуть вказувати на розвиток порушень харчової поведінки, а саме: часте занепокоєння щодо ваги, наявність епізодів голодування або переїдання, систематичні спроби

схуднути, впевненість в своїй здатності розпізнавання голоду та ситості, рівень перфекціонізму, завищені очікування та заборона допускати помилки, рівень самотності, відчуття небезпеки оточуючого середовища, недовіра. Ця методика містить 51 твердження, які розділені на 7 субшкал.

Методика «Визначення впевненості в собі» оцінює рівень впевненості в собі, для жінок з 25 років, не передбачає ніяких обмежень щодо професійних, освітніх і соціальних особливостей, складається з 30 тверджень, які описують різні варіанти поведінкових ситуацій.

Обсяги статті не дають можливості представити усі отримані результати дослідження та їх аналіз, тому наведемо тут тільки основні показники (див. табл. 1, 2, 3).

Таблиця 1

**Узагальнені результати діагностики за шкалами опитувальника
«Індекс життєвої задоволеності»
(від кількості опитаних / %)**

№ з/п	Шкала	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Усього
1.	Зацікавленість життям та послідовність в досягненні цілі	6 / 8%	44 / 58%	26 / 34%	76 / 100%
2.	Узгодженість між поставленими і досягнутими цілями	14 / 18%	38 / 50%	24 / 32%	76 / 100%
3.	Позитивна оцінка себе та своїх вчинків	14 / 18%	38 / 50%	24 / 32%	76 / 100%
4.	Загальний настрій жінок середнього віку	16 / 21%	40 / 50%	20 / 26%	76 / 100%

Таблиця 2

**Узагальнені результати діагностики за шкалами методики
«Шкала оцінки харчової поведінки»
(від кількості опитаних / %)**

№ з/п	Шкала	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Усього
1.	Шкала «Прагнення до стрункої статури»	35 / 26%	20 / 28%	21 / 46%	76 / 100%
2.	Шкала «Незадоволеність образом тіла»	40 / 53%	24 / 31%	12 / 16%	76 / 100%
3.	Шкала «Неефективність. Відчуття власної неадекватності»	20 / 26%	18 / 24%	38 / 50%	76 / 100%
4.	Шкала «Перфекціонізм»	42 / 55%	18 / 24%	16 / 21%	76 / 100%
5.	Шкала «Недовіра в соціальних стосунках»	2 / 3%	46 / 60%	28 / 37%	76 / 100%
6.	Шкала «Інтероцептивна некомпетентність»	18 / 24%	14 / 18%	44 / 58%	76 / 100%

Таблиця 3

**Узагальнені результати діагностики за методикою
 «Визначення впевненості в собі»**

Рівень впевненості в собі	Кількісний розподіл	У відсотках від кількості опитаних
Високий	14	18%
Середній	34	45%
Низький	28	37%
Усього	76	100%

Отже, за результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено, що у більшості жінок з обстеженої групи низький рівень життєвої задоволеності, пасивне ставлення до життєвих негараздів та прийняття за належне всього, що відбувається з особою. При середньому рівні задоволеності, жінкам властива впевненість та узгодженість між поставленими і досягнутими цілями; правильність проживання свого життя ставиться під сумнів, присутня емоційна та психологічна напруга, яка викривляє здатність помічати позитивні аспекти власного життя.

Виявлена пряма залежність між досліджуваними ознаками – незадоволеністю образом тіла й індексом життєвої задоволеності. Задоволеність своїм життям складається з індивідуально-суб'єктивної оцінки особистістю своїх досягнень, потреб, бажань, цілей і того, що відбувається навколо. Задоволення життям спонукає до відчуття задоволеності собою та своїм тілом, зокрема. Високий рівень незадоволеності образом тіла (40 осіб з 76) і низький рівень життєвої задоволеності (38 осіб з 76) показує, що постійна внутрішня критика, смуток та печаль можуть бути причиною виникнення порушень харчової поведінки та низької самооцінки.

Переважаючим типом уявлень про власне тіло у жінок, що досліджувалися, є високий рівень занепокоєння про власне тіло, вагу і наявність у їх житті періодів дієт і важких фізичних навантажень для схуднення. Жінки середнього віку бояться бути критикованими та стати жертвою дискримінації, порівнюють своє життя з «ідеальним» життям людей в соціальних мережах, намагаючись відповідати заданим вимогам. Дані свідчать про розвинуте відчуття контролю досліджуваних над власним життям та загальною безпекою. У частини досліджуваної групи зафіксовано погіршення психічного стану, виникнення тривоги, гніву, безсоння, страху, дратівливості, і втрата віри у «світле майбутнє» через безпорадність та власну неефективність у контролі свого життя.

Також жінкам, що прийняли участь у дослідженні, властивий високий рівень перфекціонізму. Жінки, внаслідок цього, сприймають себе занадто критично, вкрай зосереджені на своїх особистих недоліках, постійно розмірковуючи про те, як вдосконалити свою зовнішність, уникнути можливої критики та відповідати «встановленим» вимогам. Прагнення до досконалості є можливою причиною прагнення контролювати себе, свій апетит і своє тіло, що розгортає великий простір для виникнення порушень харчової поведінки.

Щодо показника впевненості в собі, то у досліджених жінок переважає середній показник (34 жінки), далі йде низький показник (28 жінок). Невпевненість проявляється у сумнівах у своїх уміннях, навичках, силах при виконанні замисленого, на ґрунті чого виникає побоювання, страх, а в критичних випадках навіть відмова від виконання активних дій. Високий рівень впевненості мають 14 жінок, де 2 з них можуть бути описані як самовпевнені.

Отримані результати можна пояснити тим, що середній вік, часто асоціюється з такими процесами, як самоаналіз та рефлексія. Самооцінка проходить шлях порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не являється надійним і вивіреном, може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості жінки середнього віку може викликати у неї внутрішню неувпевненість в собі, яка іноді супроводжується зовнішньою агресивністю, залежністю від чужої думки або відчуттям неясності, малозрозумілості.

Особистість, аналізуючи власні досягнення у багатьох видах діяльності, приймаючи до уваги думки інших людей про себе, самостійного аналізу своїх якостей, вмінь і здібностей, формує почуття самоповаги. Самоповага має багато вимірів, включає до себе задоволеність собою, всебічне прийняття себе, почуття власної гідності, узгодженість ідеального та реального «Я». Тобто, самооцінка жінки середнього віку безпосередньо пов'язана з думкою оточуючих. Якщо вона не відповідає критеріям ідеальності, загальноприйнятим стандартам, поширеним в суспільній думці, жінка починає жорсткіше ставитись до себе, намагатися підтягнутися до вимог і стандартів, що зумовлює хронічну незадоволеність собою та низьку оцінку власних якостей.

Вказані психологічні особливості жінок, які мають харчові порушення та виступили об'єктами дослідження, можна розглядати як особистісні фактори, що впливають на появу та розвиток цих порушень, а також часто виступають й їх наслідками, багаторазово посилюючись під впливом збільшення масштабів проблеми. Так жінка потрапляє у «замкнуте коло», з якого дуже важко вибратися без професійної допомоги.

Висновки. Аналізуючи порушення харчової поведінки та їх наслідки у жінок середнього віку, можна сказати, що на фоні загального дисбалансу та напруги у них формуються міжособистісні та внутрішньоособистісні проблеми, а саме: непорозуміння з близькими, конфлікти з сім'єю та друзями; нереалізація уявлених мрій та планів; поява страхів, низької самооцінки, тривоги, постійний стрес та інші розлади психологічного генезу. Несвоєчасне надання психологічної допомоги таким жінкам, що включає в себе діагностику та психокорекцію, може призвести до більш серйозних розладів харчової поведінки та загального психічного стану, вже клінічного характеру.

При аналізі факторів, які впливають на харчову поведінку жінки середнього віку, встановлено, що чільне місце серед них займають соціальні впливи – негативно позначаються засоби масової інформації та реклама, часто стимулюючи нездорові харчові вибори, доступність та різноманіття продуктів

харчування тощо. Однак, і психологічні фактори, такі, як сприйняття, переконання, установки та цінності, які формуються на основі культурних конструкцій, можуть не завжди співпадати зі строгими науковими поглядами на безпечність чи харчову поживність тих або інших продуктів.

Емпіричне дослідження дозволило окреслити психологічні особливості жінок з порушеннями харчової поведінки: занадто критичне відношення до себе, зосередження на своїх особистих недоліках, постійні міркування про те, як вдосконалити свою зовнішність, уникнути можливої критики та відповідати «встановленим» вимогам. Прагнення до досконалості виступає причиною прагнення контролювати себе, свій апетит і своє тіло, що розгортає великий простір для виникнення та розвитку різноманітних психологічних, а згодом і психічних порушень.

Для ефективної боротьби з харчовими порушеннями необхідна активна просвіта суспільства про небезпеку цих порушень, а також обережне уважне ставлення до встановлених стандартів жіночих фігур. Особливе значення має своєчасно надана професійна психологічна допомога.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з продовженням та розширенням емпіричних досліджень психологічних факторів, які впливають на харчову поведінку людей взагалі, та жінок середнього віку, зокрема. На основі багатьох досліджень, психогенний фактор представляється обов'язковим для вивчення та корекції переважної кількості випадків порушення харчової поведінки, в сукупності з дослідженням соціального, культурно-історичного та генетичного факторів.

Література:

1. Николаева Н.О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты). *Клиническая и специальная психология*. 2012. Том 1, № 1. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49969.shtml>.
2. Бобров А. Е. Психопатологические аспекты нервной анорексии. *Альманах клинической медицины*. 2015. № 1 (1). С. 13-23.
3. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
4. Вознесенская Т.Г., Вахмистров А.В. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2001. № 12. С. 19-24.
5. Ільницька Т. Розлади харчової поведінки: міфи та факти. *НейроNews*. 2018. № 4-5 (97). URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2018/4-5%2897%29/pages-6-7/rozladi-harchovoyi-povedinki-mifi-ta-fakti#gsc.tab=0>
6. Лапина Ю. Тело, еда, секс и тревога. Что беспокоит современную женщину. Исследование клинического психолога. М. : Альпина нон-фикшн, 2018. 229 с.
7. Neugarten, B.J., Havighurst, R.J., & Tobin, S.S. (1961). *The Measurement of Life Satisfaction*. *Journal of Gerontology*, №16, p.134-143.
8. Ільчик О.А., Сивуха С.В., Скугаревский О.А., Суихи С. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения». *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. Минск. 2011. №1. С. 39-50.

References:

1. Nikolaeva, N.O. (2012). Istoriya i sovremennoe sostoyanie issledovaniy narusheniy pischevogo povedeniya (kulturnye i psihologicheskie aspekty). [History and current state of

research on eating disorders (cultural and psychological aspects)]. *Klinicheskaya i spetsialnaya psihologiya – Clinical and special psychology* T. 1, 1. Retrieved from <https://psyjournals.ru/psychlin/2012/n1/49969.shtml> [in Russian].

2. Bobrov, A. E. (2015). Psihopatologicheskie aspektyi nervnoy anoreksii. [Psychopathological aspects of anorexia nervosa]. *Almanah klinicheskoy meditsiny – Almanac of Clinical Medicine*, 1 (1). (pp. 13-23) [in Russian].

3. Erikson, Erik G. (1996). *Detstvo i obschestvo. [Childhood and society]*. SPb.: Lenato, ACT, Fond «Universitetskaya kniga» [in Russian].

4. Voznesenskaya, T.G., Vahmistrov, A.V. (2001). Kliniko-psihologicheskiy analiz narusheniy pischevogo povedeniya pri ozhireнии. [Clinical and psychological analysis of eating disorders in obesity]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii – Journal of Neurology and Psychiatry*, 12. (pp. 19-24) [in Russian].

5. Il'nyts'ka, T. (2018). Rozlady kharchovoi povedinky: mify ta fakty. [Breaking up the eating habits: myths and facts]. *NejroNews – NeuroNews*. 4-5 (97). Retrieved from <https://neuroneews.com.ua/ua/archive/2018/4-5%2897%29/pages-6-7/rozladi-harchovoyi-povedinki-mifi-ta-fakti#gsc.tab=0> [in Ukrainian].

6. Lapina, Yu. (2018). *Telo, eda, seks i trevoga. Chto bespokoit sovremennuyu zhenschinu. Issledovanie klinicheskogo psihologa. [Body, food, sex and anxiety. What worries the modern woman. Clinical psychologist research.]*. M. : Alpina non-fikshn [in Russian].

7. Neugarten, B.J., Havighurst, R.J., & Tobin, S.S. (1961). The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, (pp.134-143) [in English].

8. Ilchik, O.A., Sivuha, S.V., Skugarevskiy, O.A., Suihi, S. (2011). Russkoyazyichnaya adaptatsiya metodiki «Shkala otsenki pischevogo povedeniya». [Russian-language adaptation of the «Eating Behavior Assessment Scale» methodology]. *Psihiatriya, psihoterapiya i klinicheskaya psihologiya – Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*. Minsk. 1. (pp. 39-50) [in Russian].

УДК 159.9.077

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-980-989](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-980-989)

Срібна Оксана Володимирівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри безпеки польотів факультету льотної експлуатації та обслуговування повітряного руху, Льотна Академія Національного авіаційного університету (ЛНАУ), вул. Добровольського, 1, м. Кропивницький, 25005, тел.: (066) 920-50-17, <https://orcid.org/0000-0002-1473-9506>

Зіміна Юлія Олександрівна магістр психології, старший викладач кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін, ПАТ "Вищий навчальний заклад" Міжрегіональна академія управління персоналом" Центральнотукраїнський інститут, вул. Варшавська, 1, м. Кропивницький, тел.: (095) 745-28-70, <https://orcid.org/0000-0003-1309-7254>

ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ПРОЦЕСИ НАВЧАННЯ І ПРАЦІ

Анотація. У статті здійснюється спроба визначити аспекти ідентичності, що мають вплив на процес взаємодії особистості із іншими. Акцент робиться саме на гендерному аспекті ідентичності, як суттєвому чиннику виявлення ідентичності особистості та її прояву в процесі комунікації.

У статті представлено результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження процесу поєднання трудової та навчальної діяльності студентами різної статі. Проаналізовано погляди багатьох вчених, які займалися вивченням проблеми гендерної ідентичності в цілому. Так, гендерна ідентичність студентів є особистісною детермінантою їхньої навчальної і професійної діяльності. Оскільки соціально-психологічні фактори можуть зумовлювати і негативне її проявлення, то вони виступають стресогенним чинником.

В ході емпіричного дослідження було з'ясовано, що представникам обох статей вдається поєднувати роботу і навчання у вузі, не зважаючи на перешкоди та наслідки. Для жінок праця поширює їхнє світосприйняття, внаслідок цього й здійснює позитивний вплив на навчальну діяльність. Більшість студентів визначились в тому, що їхня статевая ознака не впливає на навчання й оцінювання їхніх знань викладачами. Як чоловіки так і жінки з гордістю сприймають власну можливість поєднувати працю з навчанням, тому що це свідчить про їхню незалежність та самостійність. Набутий досвід, під час поєднання праці й навчання, надав більш чіткого уявлення щодо обраної професії. Переважно чоловіки вважають, що помилилися у виборі професійного шляху й пов'язують власне майбутнє з іншою спеціальністю. Якщо ж негативна, тобто трудова діяльність виступає вимушеним кроком, то негативно сприймається і необхідність водночас навчатися. За результатами опитування впливає, що юнацтву в даному віці легше працювати, аніж навчатись.

У дослідженні зазначається, що жінки й чоловіки, що поєднують трудову діяльність із навчанням вважають себе дорослими. Водночас, переважно чоловіки, ніж жінки сприймають себе дорослими, сформованими особистостями.

Ключові слова: гендер, психологічні особливості, ідентичність, стресогенність, статево рольова ідентичність, навчальна та трудова діяльність.

Sribna Oksana Volodumurivna Candidate of psychological sciences, Associate Professor, Department of Safety and Environment, Faculty of Forestry Operations and Maintenance air traffic service of the National Aviation Academy of Ukraine (NAU), Dobrovolskogo St., 1, Kropivnitskiy, 25005, tel.: (066) 920-50-17, <https://orcid.org/0000-0002-1473-9506>

Zimina Yuliya Oleksandrivna Senior Lecturer Department of Psychology and Social Sciences and Humanities PJSC "Higher Educational Institution" Interregional Academy of Personnel Management "Central Ukrainian Institute, 25005, Varshavskaya St., 1, Kropivnitskiy, tel.: (095) 745-28-70, <https://orcid.org/0000-0003-1309-7254>

THE INFLUENCE OF GENDER IDENTITY ON LEARNING AND WORK PROCESSES

Abstract. An attempt to define the aspects of ідентичности comes in the article true, that have an influence on the process of cooperation of personality with other. An accent is done exactly on the gender aspect of identity, as to the substantial factor of exposure of identity of personality and her display in the process of communication.

In the article the results of theoretical analysis and empiric research of process of combination of labour and educational activity are presented by the students of different sex. The looks of many scientists, that engaged in the study of problem of gender identity on the whole, are analysed. Yes, a gender identity of students is personality reason of their educational and professional activity. As socialpsychological factors can predetermine and her negative display, then they come forward as a stress factor.

It was found out during empiric research, that to the representatives both the articles succeed to be combined work and studies in institution of higher learning, not having regard to obstacles and consequences. For women labour distributes their perception of the world, hereupon and carries out positive influence on educational activity. Most students were determined in that their sexual character does not influence on studies and evaluation of their knowledge teachers. As men so women perceive own possibility to combine labour with studies proudly, because it testifies to their independence and independence. The purchased experience, during combination of labour and studies, gave more clear presentation in relation to a select profession.

Men consider mainly, that made a mistake in the choice of professional way and bind actually the future to other speciality.

If negative, id est labour activity comes forward as a force step, then negatively perceived and necessity at the same time to study. On results questioning swims out, that in this age it more easily youth to work, than study. In research marked, that women and men that combine labour activity with studies consider itself adults. At the same time, mainly men, than women perceive itself adults, formed personalities.

Keywords: gender, psychological peculiarities, identity, shyness, gender identity, educational and work activity.

Постановка проблеми. Навчальна діяльність у вищому освітньому закладі істотно відрізняється від навчання в школах. Передусім відмінність полягає у тому, що навчальне навантаження регулює сам студент, а це зумовлює як позитивні, так і негативні наслідки, покладаючи на студента повну відповідальність за найменші хиби в університетському житті. Відтак, не рідкість й істотні труднощі в навчанні, а також пов'язані з ними психологічні стреси.

Звісно, становище студента може істотно погіршитися за необхідності поєднувати навчання із трудовою діяльністю. Кількість обов'язків зростає, а й втім зростає відповідальність.

Гендерна ідентичність (як особистісний конструкт) – важливий фактор світосприйняття, що позначається на ставленні студентів до трудової діяльності.

Навчання виступає провідною діяльністю для студента, який має оволодіти певною професією. Також воно, особливо у сесійний період, виступає й найстресогеннішою діяльністю. Може виникати так званий синдром «вигорання», який блокує бажання навчатись, підвищувати свій професійний рівень. Отже, ми припускаємо, що на стійкість до стресів у студентів, які працюють впливає гендерний фактор.

Метою нашого дослідження є розгляд впливу гендерної ідентичності, на особистісний стрес студентів, що поєднують навчання із працею.

Предметом дослідження – психологічні особливості гендерної ідентичності студентів, що поєднують навчальну й трудову діяльності.

Завдання дослідження:

- з'ясувати та проаналізувати сучасні тенденції дослідження проблематики гендерної ідентичності в студентів, що поєднують трудову й навчальну діяльність;
- розробити опитувальник гендерних особливостей задля з'ясування процесу подолання стресогенного фактору, пов'язаного із специфікою поєднання трудової й навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття ідентичності активно розробляється в сучасній психологічній науці. Н.В. Антонова [1], аналізуючи концепції ідентичності, які висвітлені в зарубіжній психології, виділяє наступні тенденції інтерпретації феномена ідентичності:

1. Ідентичність має структурну будову й існує в суб'єктивному часі.
2. Можливе виділення двох аспектів ідентичності – особистісного й соціального. Онтогенетично особистісна ідентичність є вторинною відносно соціальної, бо формується на основі понять, вироблених у процесі соціальної категоризації.
3. Ідентичність – динамічна структура, вона нелінійно та нерівномірно розвивається упродовж усього життя людини, може протікати як прогресивно, так і регресивно.
4. На поведінковому рівні можливий розгляд ідентичності як процесу розв'язання життєво значущих проблем, причому кожне прийняте рішення робитиме внесок у формування структури ідентичності.

Традиційне тлумачення гендерної ідентичності пов'язується з ім'ям Е. Еріксона, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості [12]. Володіти нею, з погляду Е. Еріксона, означає: відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від ситуації, ролі, самосприйняття; відчувати минуле, сьогодення та майбутнє як єдине ціле; відчувати зв'язок між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми. Він розумів розвиток ідентичності як взаємодію трьох процесів: біологічних, соціальних і его-процесів, причому Его відповідає за інтеграцію перших і других процесів. Результат інтегративної роботи Его чи его-синтезу – конфігурація елементів ідентичності. Схожа конфігурація елементів ідентичності закладена практично в усі визначення поняття гендерної ідентичності.

Сучасні дослідження цього феномену вказують на його складність і багатофункціональність. У вітчизняній психології нині виділилося декілька підходів до визначення гендерної ідентичності.

Гендерна ідентичність, як вважає російський психолог І.С. Клецина, – постає як аспект самосвідомості, що описує сприйняття людиною себе як представника певної статі; одна з базових характеристик особистості, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих чи жіночих рис, у процесі взаємодії «Я» та інших, у ході соціалізації [8].

У свою чергу А.А. Денисова визначає це поняття як особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійний, сімейний, етнічний, освітній, інший статус. Це продукт соціального конструювання [10].

І.С. Клецина наголошує: гендерна ідентичність – базова структура соціальної ідентичності, що характеризує людину (індивіда) з точки зору його приналежності до чоловічої чи жіночої групи, при цьому найважливіше значення має те, як сама людина себе категоризує [8].

А.А. Чекаліна [11] відзначає, що діти, які виховуються в культурному середовищі, де чітко визначається й підтримується розподіл сімейних ролей і функцій, продемонстрували велику поінформованість про перспективи свого розвитку, своєї майбутньої сімейної і соціальної ролі. Діти, які виховуються в

культури, де спостерігаються тенденції дозвільного (пермісивного) виховання, демонструють велику індиферентність та амбівалентність у відношенні до своєї статевої приналежності, менший ступінь орієнтації в спілкуванні та діяльності суто на свою стать, менш чітке усвідомлення перспектив своєї майбутньої сімейної, суспільної і професійної ролі з урахуванням статі.

До останнього часу в роботах дослідників, присвячених вивченню гендерної ідентичності, вживалися терміни «психологічна стать» «статеворольова ідентичність» (Ільїн Є.П. [3], Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. [4] І.С. Кон [5], Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. [6]). Однак навіть близькі, на перший погляд, поняття (як, наприклад, гендерна ідентичність і статево-рольова ідентичність) не є синонімами.

Статева ідентичність, на думку І.В. Романова, – це внутрішня динамічна структура, що інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням і відчуттям себе як представника певної статі, у єдине ціле без втрати їхньої своєрідності [9].

Проаналізувавши зміст та основні характеристики понять гендерна ідентичність і психологічна стать ми дійшли висновку, що їх можна вважати синонімічними. Зокрема в праці О.Г. Лопухової психологічна стать особистості визначається як певна статева ідентичність особистості, котра досягається в процесі статевої ідентифікації (ототожнення себе з представниками своєї статі) [7].

Таким чином, гендерна ідентичність – це реальне оволодіння особистістю чоловічою чи жіночою роллю, досягнення певного рівня статевої самосвідомості й ідентифікації. Однією з основних характеристик гендерної ідентичності є засвоєння статевої ролі (способу поведінки людей залежно від їхніх позицій у статевій диференціації), а також розвиток гендерної самосвідомості (усвідомлення своєї схожості й відмінності із представниками своєї статі на відміну від протилежної).

Аналіз зарубіжних психологічних досліджень гендерної ідентичності, показав, що існує кілька теорій її формування. У *психоаналітичній* теорії ідентифікації підкреслюється роль емоцій і наслідування та передбачається, що дитина несвідомо імітує поведінку представників своєї статі, насамперед – батьків, місце яких вона хоче зайняти. У *біхевіоринальній* теорії статевої типізації надається вирішальне значення механізмам підкріплення; дівчаткам за фемінну поведінку й для хлопчиків – навпаки. Теорія *соціального навчання* (моделювання) у формуванні гендерної ідентичності визнає найважливішими батьківські моделі, які дитина намагається наслідувати і підкріплення, що дають дитині батьки. У *когнітивно-генетичній* теорії самокатегоризації підкреслюється пізнавальний бік цього процесу: дитина спочатку засвоює статево-рольову ідентичність, виокремлюючи себе як «хлопчика» та «дівчинку», а потім намагається узгодити свою поведінку з тим, що здається їй відповідним такому розподілу.

Численними дослідженнями [13-16] доведено, що мужність і жіночність не протиставляються одна одній, а людина з характеристиками, які чітко

відповідають її статі, виявляється малопристосованою до життя і відповідно, більше піддається впливу стресогенних факторів. Так, низькомаскулінні жінки й високофемінінні чоловіки відзначаються безпорадністю, пасивністю, тривожністю, схильністю до депресії. Високомаскулінні жінки й чоловіки характеризуються труднощами у встановленні та підтримці міжособистісних контактів, що негативно позначається на професійній діяльності вчителя. Разом з тим виявлений зв'язок андрогінії з високою самоповагою, здатністю бути наполегливим, мотивацією до досягнень, ефективним виконанням батьківської ролі, внутрішнім відчуттям благополуччя. Андрогінна особистість має багатий набір статеворольової поведінки й гнучко використовує його залежно від соціальних ситуацій, які динамічно змінюються.

Однак, згладжування відношення «чоловічого-жіночого» у свідомості й поведінці людини містить у собі певну загрозу втрати позитивної соціальної ідентичності, тому що є інститути (родини, школи, ЗМІ, ринки праці), які продовжують закріплювати статево рольові розпорядження. Таким чином, проблема симетричного конструювання жіночого й чоловічого в культурі вимагає значних змін у структурі суспільних інститутів, зокрема освітніх організацій, які є інститутом соціалізації особистості, в тому числі гендерної.

Таким чином, гендерна ідентичність є однією із найважливіших психологічних характеристик людини, показником психічного здоров'я, умовою єдності особистісних проявів. Вона значно впливає на формування та структурування самовизначення в особистісному та соціально-психологічному розумінні. Гендерна ідентичність студентів є особистісною детермінантою їхньої навчальної і професійної діяльності. Однак, соціально-психологічні фактори можуть зумовлювати і негативні її прояви, виступаючи стресогенним чинником (Берн Ш. М.) [2]. До стресогенних особливостей гендерної ідентичності особистості студента, на наш погляд, можна віднести: труднощі перебігу процесів гендерної соціалізації і поетапного формування гендерної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Опитування проводилось у січні 2019 року. В ньому взяли участь 50 студентів, що поєднують навчальний процес із трудовою діяльністю віком від 19-ти до 21-го року. Серед них: 25 дівчат і 25 юнаків – студенти психолого-педагогічного факультету соціально-педагогічного інституту «Педагогічна академія» та студенти Кіровоградського національного технічного університету стаціонарної та заочної форми навчання.

Опитувальник, що є авторською розробкою, складався з 15 запитань. Ставилось за мету дослідити самооцінку студентів та прояви стресу.

В процесі психологічного аналізу отриманих даних, ми з'ясували, що найчастіше як чоловікам, так і жінкам удається поєднувати трудову діяльність та навчання, не зважаючи на труднощі, що виникають внаслідок цього.

Окрім цього, слід зазначити, що у процесі поєднання трудової діяльності й навчання, виявляється, що навчання переважній кількості респондентів заважає (54%), ніж допомагає (40%). Водночас, слід зауважити, що жінки більше

впевнені, що навчання негативно впливає на трудову діяльність, ніж чоловіки. Ймовірно, це пов'язано з більшою відповідальністю жінок щодо навчання ніж чоловіків.

У наступних питаннях ми з'ясовували причини, через які, студенти мають поєднувати навчання й трудову діяльність. Домінуючим чинником поєднання навчання із трудовою діяльністю як чоловіки так і жінки визначають недостатній матеріальний рівень батьків (22% жінок й 18% чоловіків). Окрім цього важливим фактором поєднання навчання із працею виступає створення власної сім'ї та необхідність її забезпечувати (18% жінок й 14% чоловіків).

Втім, на питання щодо можливостей оптимально вирішувати проблеми, що спричинили поєднання трудової діяльності з навчанням, думки розподілилися. Так, чоловіки-студенти вважають, що саме зараз вони спроможні вирішувати власні матеріальні проблеми (20% чоловіків та 4% жінок), відчувають незалежність та самостійність (22% чоловіків, 6 % жінок). Водночас, жінки більш схильються до того, що саме необхідність працювати створює матеріальні ускладнення (20% жінок, 2% чоловіків), більше того, проблеми виникають як у професійній сфері, так і у навчальній діяльності (18 % жінок, 4% чоловіків).

Хоча, як відмічають респонденти, праця допомагає навчанню, тому що додає відповідальності й усвідомленого смислу навчальної діяльності. Жінки зауважують, що праця поширює їхнє світосприйняття, внаслідок цього і здійснює позитивний вплив на навчальну діяльність.

Більшість опитаних (68%) вважають, що якісну освіту можна отримати лише під час стаціонарного навчання. Гендерна ознака у цьому випадку майже не має значення. Тобто як жінки, так і чоловіки за сприятливих умов обрали би навчання.

За висловленнями жінок, їхня статевна належність сприяє кар'єрному зростанню, а на думку чоловіків - створює їм перешкоди й додаткові навантаження.

Варто звернути увагу, що більшість студентів (63%) визначились в тому, що їхня статевна ознака не впливає на навчання й оцінювання їхніх знань викладачами. На думку опитаних, як чоловіків так і жінок їм вдається поєднувати працю з навчанням за умов власної організованості, тому вони не відчувають потребу у обмеженні лише однією альтернативою – працею чи навчанням.

Втім, як вважають респонденти обох статей їхня нова соціальна роль, пов'язана з поєднанням навчання із працею досить позитивно сприймаються однолітками.

Також важливо наголосити на тому, що батьки опитаних також позитивно оцінюють намагання доньки чи сина опановувати трудову діяльність, тому що це сприяє їхній відповідальності й бажанню самостійно вирішувати власні матеріальні проблеми.

Динаміка певним чином змінюється, якщо аналізувати жіночі й чоловічі вибори. Цікаво, що найчастіше жінки позитивно сприймають те, що їхній

обранець працює, тобто є самостійним та незалежним від батьків (78%). Навпаки, чоловіки (61%) не завжди позитивно сприймають те, що жінка працює, бо вважають, що незалежність їй шкодить.

Як чоловіки так і жінки з гордістю сприймають власну можливість поєднувати працю з навчанням, тому що це свідчить про їхню незалежність та самостійність.

Водночас, важливим моментом є той факт, що більшість респондентів - жінок (89%), працюють не за спеціальністю, за якою навчаються. Половина (50%) опитаних розчарувалися в обраній професії і бажають у подальшому реалізовуватись у інших сферах. Переважно чоловіки вважають, що трудовий досвід надав можливість з'ясувати випадковість й невірність обраного професійного шляху й навчального закладу.

Значна більшість (80%) опитаних, що поєднують трудову діяльність із навчанням відчують себе щасливими, тобто вони дійсно задоволені власним вибором. Чоловіки більше задоволені, ніж жінки. Жіноча частина опитаних усе ж таки вважають себе нещасливими. Отже, не дивлячись на те, що жінки говорять, що ніби то вони задоволені можливістю поєднувати працю з навчанням, за особливістю їхнього емоційного стану (що пов'язано з відчуттям щастя) можна зробити висновок, що вони не задоволені необхідністю поєднувати навчання із працею. Слід зазначити, що жінки й чоловіки, що поєднують трудову діяльність із навчанням вважають себе дорослими. Водночас, переважно чоловіча стаття, сприймає себе дорослими, сформованими особистостями, ніж жіноча.

Висновки. На основі теоретико-емпіричного аналізу результатів дослідження робимо наступні узагальнення:

1. зауважимо, що гендерна ідентичність є однією з найважливіших психологічних характеристик людини, показником психічного здоров'я, умовою єдності особистісних проявів. Якщо виходити з таких засад, то стає зрозумілим, що гендерна ідентичність студентів є особистісною детермінантою їхньої навчальної й професійної діяльності. Оскільки соціально-психологічні фактори можуть зумовлювати й негативні її прояви, виступаючи стресогенним чинником, що виявляється у труднощах перебігу процесів гендерної соціалізації і поетапного формування гендерної ідентичності.

2. Більшість студентів задоволені тим, що можуть у даному віці поєднувати навчання з роботою, але юнаки позитивніше сприймають можливість такого поєднання; натомість дівчата розглядають таке поєднання як вимушену ситуацію, якої ладні уникнути.

3. Загалом не можливо визначити однозначний вплив такого поєднання на емоційний стан студентів. Якщо участь у трудовому процесі успішна, то позитивним є і ставлення до її поєднання з навчанням. Якщо ж негативна, тобто трудова діяльність виступає вимушеним кроком, то негативно сприймається і необхідність водночас навчатися. Показово, що переважна більшість респондентів, які негативно сприймають потребу і працювати, і при

цьому навчатися – дівчата.

4. За результатами опитування випливає, що юнацтву в даному віці легше працювати, аніж навчатись. Отже, ми підтвердили зазначене положення, яке запропонували Б.С.Волков, Н.В.Волкова, що всі студенти, які працюють відчують себе дорослими. Але ми з'ясували, що це відчуття мають і ті студенти, які негативно ставляться до трудової діяльності. Тому, виникнення такого відчуття можна розглядати як одне зі свідчень особистісного зростання. Ця проблема вимагає детальнішого дослідження, до якого ми і маємо намір звернутися у подальшому.

Література:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 131-143.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология. – СПб.: Нева, 2001. – 320 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: С.Питербург, 2003. – 544 с.
4. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.
5. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С 47-57.
6. Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 165-171.
7. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация использование женщиной своего тела. – СПб.: Б.С.К., 1997. С.43-45.
8. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: С.Питербург, 2003. – 480с.
9. Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 39-47.
10. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
11. Чекалина А.А. О формировании Я мальчика и Я девочки - мужчины и женщины // Мир психологии. – 2002. №2. – С. 110-117.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
13. Archer, S.L. Identity and the choice of social roles // New Directions for Child Development, 1985, v.30, p. 79-100.
14. Bern, S.L. The measurement of psychological androgyny / Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, №42, pp. 155-162.
15. Communication and sex-role socialization / Edited by C. Berryman-Fink, D. Ballard - ReiscVi, L.H. Newman. Garland Publishing, inc. New York & London, 1993. pp.22-27.
16. Spense, J.T., Helmreich, R.L. Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents / By J.T. Spense and R.L. Helmreich. - University of Texas press, 1979.-189.

References:

1. Antonova, N.V (1996). Problema lichnostnoj identichnosti v interpretacii sovremennogo psihoanaliza, interakcionizma i kognitivnoj psihologii [The problem of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 1, 131-143 [in Russian].
2. Bern, Sh. M. (2001). *Gendernaja psihologija [Tender psychology]*. SPb .: Neva [in Russian].

3. Ilyin, E.P (2003). *Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny* [Differential psychophysiology of man and woman]. SPB .: St. Petersburg [in Russian].
4. Karamushka, LM, Zaychikova, T.V 92003). *Sindrom «profesijnogo vigorannja» u vchiteliv: genderni aspekti* [Teacher burnout syndrome in teachers: gender aspects]. - K .: Millennium [in Ukrainain].
5. Con, I.S. (1981). Psihologija polovyh razlichij [Psychology of gender differences]. - *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 2, 47-57 [in Russian].
6. Kolominsky, J.L, Meltsas, M.H (1985). Rolevaja differenciacija pola u doshkol'nikov [Role differentiation of sex in preschoolers]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 3, 165-171 [in Russian].
7. Lopukhova, O.G (1997). *Psihologicheskij pol lichnosti: adaptacija ispol'zovanie zhenshhinoj svoego tela* [Psychological gender of the person: adaptation of use by the woman of the body]. SPb .: B.S.K [in Russian].
8. Clecina, . I.S. (2003). *Praktikum po gendernoj psihologii* [Workshop on Gender Psychology]. SPB .: St. Petersburg [in Russian].
9. Romanov, I.V (1997). Osobennosti polovoj identichnosti podrostkov [Peculiarities of sexual identity of adolescents] *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 4, 39-47 [in Russian].
10. Denisova, A.A. (2002). *Slovar' gendernyh terminov* [Dictionary of gender terms] M .: Information of the XXI century [in Russian].
11. Chekalina, A.A. (2002). O formirovanii Ja mal'chika i Ja devochki - muzhchiny i zhenshhiny [On the formation of I boy and I girl - men and women]. *Mir psihologii - World of Psychology*, 2, 110-117 [in Russian].
12. Erickson, E.(1996). Identichnost': junost' i krizis [Identity: youth and crisis]. M .: Progress [in Russian].
13. Archer, S.L. Identity and the choice of social roles // *New Directions for Child Development*, 1985, v.30, p. 79-100.
14. Bern, S.L. The measurement of psychological androgyny / *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, №42, p. 155-162.
15. Communication and sex-role socialization / Edited by C. Berryman-Fink, D. Ballard - ReiscVi, L.H. Newman. Garland Publishing, inc. New York & London, 1993.pp.22-27.
16. Spence, J.T., Helmreich, R.L. Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents / By J.T. Spence and R.L. Helmreich. - University of Texas press, 1979.p-189.

УДК 159.9:378.091.212

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-990-1002](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-990-1002)

Твердохвалова Юлія Леонідівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, тел.: (057) 739-81-81, <https://orcid.org/0000-0001-8431-0943>

Шахова Олена Григорівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, тел.: (057) 739-81-81, <https://orcid.org/0000-0002-7860-6972>

Болдовська Лілія Олександрівна студентка II курсу Факультету №6, Харківський національний університет внутрішніх справ, пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, 61080, тел.: (057) 739-81-81

МАЙНДФУЛНЕСС ЯК НЕСПЕЦИФІЧНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті представлено результати дослідження взаємозв'язків навичок уважної усвідомленості – майндфулнесс (англ. mindfulness) із показниками соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання в університеті. На підставі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури визначено стан розробки проблеми адаптації студентів до навчання в вищі та підкреслено особливу актуальність виявлення неспецифічних чинників соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання в університеті з метою покращення їх соціально-психологічного функціонування в сучасних умовах постійних та непрогнозованих трансформацій у суспільстві. Запропоновано одним з таких неспецифічних чинників вважати майндфулнесс – здатність усвідомлювати поточний досвід з його безоцінковим прийняттям та керувати процесом усвідомлення. У дослідженні використовували психодіагностичні методики, статистична обробка емпіричних даних проводилася за допомогою методів описової статистики та кореляційного аналізу за Пірсоном. Респондентами виступили 52 студента-психолога першого року навчання в університеті, обох статей, віком 17-19 років.

Результати дослідження свідчать про те, що переважна більшість студентів має середній та високий рівень розвитку mindfulness, найбільш розвиненими є навички безоцінного ставлення до свого внутрішнього досвіду, вміння діяти з усвідомленістю, описувати свій досвід та спостерігати. Студенти також мають достатній рівень соціально-психологічної адаптованості, про що свідчить

позитивне самосприйняття та прийнятті інших, розвинені інтернальність і прагнення домінувати та достатній рівень емоційного комфорту. Спираючись на позитивні кореляційні зв'язки між різними навичками усвідомленості та інтегральними показниками адаптивності, можна зробити висновок, що рівень розвитку усвідомленості студентів є пов'язаним з вираженістю їх соціально-психологічної адаптованості.

Ключові слова: майндфулнесс, усвідомленість, студенти-першокурсники, соціально-психологічна адаптація до навчання в ВНЗ.

Tverdokhvalova Iuliia Leonidivna Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.), Docent, Kharkiv National University of Internal Affairs, Department of Sociology and Psychology, L. Landau Ave., 27, Kharkiv, 61080, tel.: (057) 7398-181, <https://orcid.org/0000-0001-8431-0943>

Shakhova Olena Grigorivna Candidate of Biological Sciences (Ph. D.), Kharkiv National University of Internal Affairs, Department of Sociology and Psychology, L. Landau Ave., 27, Kharkiv, 61080, tel.: (057) 7398-181, <https://orcid.org/0000-0002-7860-6972>

Boldovska Lilia Oleksandrivna 2nd year student, Kharkiv National University of Internal Affairs, L. Landau Ave., 27, Kharkiv, 61080, tel.: (057) 7398-181

MINDFULNESS AS A NON-SPECIFIC FACTOR OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO UNIVERSITY STUDY

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between mindfulness skills and indicators of socio-psychological adaptation of first-year students of a university. Based on the theoretical analysis, the state of development of the problem of adaptation of students to study at a university is determined and the particular relevance of identifying non-specific factors of socio-psychological adaptation of students in order to improve their socio-psychological functioning in modern conditions of constant and unpredictable transformations in society is emphasized. It is suggested to consider mindfulness as one of such non-specific factors - the ability to be aware of current experience with its invaluable acceptance and to control the process of awareness. The study used psychodiagnostic techniques, statistical processing of empirical data was performed using methods of descriptive statistics and correlation analysis according to Pearson. Respondents were 52 students of psychology in the first year of study at the university, both sexes, aged 17-19 years.

The results of the study indicate that the vast majority of students have an average and high level of mindfulness development; the most developed skills are a non-judgmental attitude to their inner experience, the ability to act with awareness, describe their experience and observe. Students also have a sufficient level of socio-

psychological adaptation, as evidenced by positive self-perception and acceptance of others, developed internality and desire to dominate and a sufficient level of emotional comfort.

Based on the positive correlations between different awareness skills and integrated indicators of adaptability, it can be concluded that the level of development of students' awareness is related to the degree of their socio-psychological adaptation.

Keywords: mindfulness, awareness, first-year students, socio-psychological adaptation to higher education.

Постановка проблеми. Проблема соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у вищій у наш час набуває особливої актуальності. В умовах постійних, швидких та непрогнозованих трансформацій у суспільстві, однією з основних ознак якої стала невизначеність, змінюється і сам зміст поняття «соціально-психологічна адаптація». Зараз це поняття сприймається не як пристосування колишнього школяра до вже сформованих вимог нового для нього освітнього середовища, а як постійний процес пристосування до життя, яке є постійним процесом змін. Дистанційне навчання у зв'язку з пандемією COVID-19, постійні інновації у засобах та методах навчання у зв'язку з науково-технічним прогресом – це далеко не повний перелік факторів, що створюють для студентів ситуацію дистресу, викликаючи напругу адаптивних систем організму. Тому особливо актуальним є виявлення та розвиток у студентів-першокурсників неспецифічних факторів соціально – психологічної адаптації та преадаптації [1], спрямованих на підвищення рівня їх соціально-психологічного функціонування в умовах, що постійно та непрогнозованого змінюються. Одним з таких факторів автори статті вважають майндфулнесс (англ. mindfulness) – здатність усвідомлювати поточний досвід з його безоцінним прийняттям та керувати процесом усвідомлення. Таки навички відповідають завданням преадаптації, яка розглядається О.Асмоловим та співавторами як ефективна стратегія пристосування до невизначеності, готовність до зустрічі з непередбачуваними ситуаціями, готовність до змін, вміння приймати рішення та діяти в ситуації невизначеності, без опори на власний минулий досвід чи досвід інших людей із прийняттям на себе відповідальності за результати своїх дій та можливу поразку [1]. При цьому категорії адаптації та преадаптації відрізняються тим, що адаптація постає як пристосування, засноване на вже набутому досвіді, а преадаптація націлена на новизну та непередбачуваність майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча техніки усвідомлення існують протягом багатьох століть у медитативних практиках східних духовних традицій, дослідження феномену mindfulness в контексті наукової психології та психотерапії почалося в 1980-х роках у західній психології [2] і на сьогоднішній день оформилося в самостійний напрям, зміст якого вже значно відрізняється від свого східного коріння. Під mindfulness розуміють усвідомлення людиною моменту «тут і зараз» з його безоцінним прийняттям, здатність довільно

зосереджувати увагу на поточних подіях і відчуттях, довільно перемикаючи увагу з одних аспектів досвіду на інші, відчуваючи при цьому підконтрольність процесу зосередження та можливість керувати ним [2]. Усвідомлення та прийняття досвіду передбачає, що людина займає метакогнітивну позицію (позицію спостерігача) по відношенню до свого досвіду та його внутрішнього осмислення. В результаті цього думки сприймаються не як точне відображення реальності, а як несуттєві ментальні події. Таке сприйняття передбачає більш високу ефективність подолання негативних переживань за рахунок утримання від негативних оцінок нейтральних подій та розширення діапазону адаптивних відповідей на негативні стимули. Цей процес деякі дослідники називають децентрацією, або когнітивною гнучкістю [3]. Здатність усвідомлювати суб'єктивність внутрішньої картини реальності розглядається як ефективний засіб подолання різноманітних негативних психоемоційних станів - тривоги, страхів, роздратування, гніву, румінацій тощо. Усвідомленість допомагає дезавтоматизувати дисфункціональні стереотипні реакції та розірвати замкнене коло самопідкріплення негативних емоційних станів [4].

Численні дослідження свідчать, що mindfulness є потужним неспецифічним фактором стресостійкості, психологічного благополуччя та адаптивності. Отримано дані про зв'язок mindfulness з більш високим рівнем задоволеності життям, життєстійкістю, оптимізмом, компетентністю, самоконтролем, позитивною самооцінкою та емпатією [4, 5]. Також виявлено значні негативні кореляційні зв'язки між mindfulness та депресією, нейротизм, схильністю до румінацій, когнітивною реактивністю, соціальною тривожністю [3, 5]. Відзначено, що навички mindfulness у дорослих людей сприяють зростанню продуктивності та підвищенню задоволеності роботою [3], а у шкільної та студентській популяції - більшій ефективності подолання з академічним стресом та успішності у навчанні [6, 7].

Систематичні огляди та метааналізи досліджень результатів застосування програм розвитку mindfulness у вищій освіті демонструють, що такі практики сприяють покращенню позитивного настрою, зменшенню відволікаючих думок та поведінки, зниженню рівня тривоги та симптомів депресії, покращенню соціальних й емоціональних навичок та самосприйняття, що супроводжується підвищенням здатності долати стреси та покращенням психологічного благополуччя й адаптивності [4, 7, 8, 9]. Тому все більш активне використання програм розвитку mindfulness в освітніх установах у багатьох країнах світу (США, Великобританії, Ісландії, Нідерландах та ін.) спрямоване не тільки на розвиток інтегральних навчальних навичок (таких як концентрація уваги, усвідомлення, об'єктивність, залученість, сприйняття та аналіз інформації), але й на зміцнення загального психічного здоров'я студентів, що відбувається великою мірою за рахунок покращення їх соціально-психологічної адаптації. Проте, ця тема практично не розроблена в Україні.

Мета статті. Враховуючи численні емпіричні дослідження, які доводять, що mindfulness є важливим чинником стресостійкості й соціально-психологічної

адаптації, та практично відсутність розробки цієї теми в Україні, наша робота присвячена визначенню взаємозв'язків диспозиційної mindfulness (наявних навичок) із показниками соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання в університеті. У дослідженні використано наступні психодіагностичні методики: Шкала оцінки когнітивної та емоційної усвідомленості (CAMS-R) [10], П'ятифакторний опитувальник усвідомленості в адаптації Н. М. Юмартова, Н. В. Гришина) [11], Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд в адаптації А. К. Осницького [12] та Опитувальник «Адаптивні стратегії поведінки» (АСП) Мельникової Н.М. [13]. Статистична обробка емпіричних даних проводилася за допомогою методів описової статистики та кореляційного аналізу за Пірсоном. У дослідженні взяли участь студенти-психологи першого курсу університету (52 особи обох статей, віком 17-19 років).

Виклад основного матеріалу. Нашими попередніми дослідженнями було встановлено, що студенти-психологи першого курсу навчання мають достатній рівень розвитку mindfulness (23,5 % студентів мають високий рівень вираженості, 74,5 % - середній рівень), що складається зі здатності: спостерігати за внутрішніми та зовнішніми стимулами (тілесні відчуття, запахи, звуки, зорові стимули, емоції, думки, тощо); описувати словами свій досвід (внутрішні враження, почуття, очікування та думки); безоцінно ставитись до свого внутрішнього досвіду; діяти усвідомлено, а не рефлексивно, та відповідати на виклики соціального середовища незалежно від емоційної оцінки ситуації [14]. Слід відмітити, що у кожного студента окремі навички майндфулнес є розвиненими в різному ступені. Однак, в цілому, в студентів найбільш розвиненими є навички безоцінного ставлення до свого внутрішнього досвіду, вміння діяти з усвідомленістю, опису досвіду та спостереження; найменш розвиненими є навички нереагуючого ставлення до свого досвіду [таблиця 1].

Таблиця 1.

Показники усвідомленості та соціально-психологічної адаптації студентів-психологів першого року навчання.

Шкали методик	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Шкала оцінки когнітивної та емоційної усвідомленості, CAMS-R			
CAMS-R	1,96%	74,51%	23,53%
П'яти факторний опитувальник усвідомленості, FFMQ			
Навичка спостереження	5,88%	78,43%	15,69%
Навичка опису досвіду	5,88%	72,55%	21,57%
Вміння діяти з усвідомленістю	9,80%	66,67%	23,53%
Безоцінкове ставлення до свого внутрішнього досвіду	11,76%	47,06%	41,18%
Нереагуюче ставлення до свого досвіду	31,37%	64,71%	3,92%

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації			
Адаптивність	0,00%	54,90%	43,14%
Самоприйняття	3,92%	37,25%	58,82%
Прийняття інших	3,92%	60,78%	35,29%
Інтернальність	0,00%	52,94%	47,06%
Емоційна комфортність	5,88%	64,71%	29,41%
Прагнення домінування	0,00%	52,94%	47,06%
Ескапізм	5,88%	76,47%	17,65%
Опитувальник «Адаптивні стратегії поведінки»			
Активна зміна середовища	50,98%	49,02%	0,00%
Активна зміна себе	31,37%	62,75%	5,88%
Вихід із середовища та пошук нового	1,96%	47,06%	50,98%
Уникнення контакту з середовищем і занурення у внутрішній світ	7,84%	37,25%	54,90%
Пасивна репрезентація себе	7,84%	86,27%	5,88%
Пасивне підпорядкування умовам середовища	3,92%	60,78%	35,29%
Пасивне очікування змін	56,86%	37,25%	5,88%

Аналіз результатів діагностики соціально-психологічної адаптованості студентів-першокурсників дозволив зробити висновок про їх достатню пристосованість до умов взаємодії з оточуючими у системі міжособистісних відносин: 54,9 % студентів мають середні показники, а 43,1 % студентів мають високі показники за інтегральною шкалою «Адаптивність», при цьому студентів з дезадаптацією в даній вибірці нами не виявлено (див. табл. 1). Як зазначають автори методики діагностики соціально-психологічної адаптації, основні критерії соціально-психологічної адаптованості у певному сенсі збігаються з критеріями особистісної зрілості [12]. Тому для людей з гарною адаптацією є характерним: почуття власної гідності та вміння поважати інших, відкритість реальному досвіду діяльності та відносин, розуміння своїх проблем та прагнення впоратися з ними тощо.

Студенти-першокурсники демонструють досить розвинене самоприйняття: 37,3 % із них мають середній рівень вираженості інтегрального показника «Самоприйняття», а 58,8 % - високий рівень. Це свідчить про те, що переважна більшість студентів схильна до схвалення себе в цілому, до позитивної самооцінки своїх особистісних якостей, задоволеності собою, впевненості, що вони можуть подобатися оточуючим, бути цікавими та привабливими для інших як особистість. І тільки 3,9 % студентів мають низький рівень самоприйняття, що має свій наслідок у ворожості по відношенню до власного «Я», несхваленні себе, недовіри до себе та у негативній самооцінці.

Розвинене самоприйняття у студентів поєднується з достатнім (хоча дещо нижчим, в цілому, ніж прийняття себе) прийняттям інших людей: 60,8 % із них

демонструють середній рівень, а 35,3 % - високий рівень показників за шкалою «Прийняття інших». Це проявляється у схильності наших респондентів досить дружньо ставитися до оточуючих людей і світу, в готовності приймати людей та схвалювати їх життя і ставлення до себе в цілому, в очікуванні позитивного ставлення до себе оточуючих. Разом з цим, студенти, які мають середній та низький (3,9 %) рівні прийнятті інших, схильні давати як позитивні, так і негативні оцінки особистості інших людей та критикувати особливості їх поведінки, вони також прагнуть до збереження деякої дистанції спілкування з людьми.

Всі респонденти нашого дослідження мають достатньо розвинену інтернальність, про що свідчать високі показники за цією шкалою у 47,1 % студентів та середні показники у 52,9 %. Оскільки шкала «Інтернальність» відображає те, якою мірою людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, студенти, які мають високі показники за цією шкалою, великою мірою беруть на себе відповідальність за події, що відбуваються в їхньому житті, пояснюючи їх своєю поведінкою. Вони вміють керувати собою та власними вчинками, схильні аналізувати свій досвід, що може виражатися у самокритичності та схильності шукати причини своїх невдач у собі. У той же час студенти, які мають середній рівень розвитку інтернальності, в складних для них життєвих ситуаціях схильні розраховувати на поштовх і підтримку ззовні, виявляючи пасивність у вирішенні життєвих завдань.

У той же мірі, як інтернальність, у студентів-психологів розвинуто й прагнення домінувати: високі показники за цією шкалою виявлено у 47,1 % студентів, середні - у 52,9 % (див. табл. 1). Виражене прагнення домінувати у міжособистісних відносинах зазвичай проявляється у схильності відчувати перевагу над іншими, переконувати їх у власних думках. У той час як середні показники за шкалою «Прагнення домінування» свідчать про помірне бажання впливати на інших та відстоювати свої позиції, що, в цілому, властиво віковим особливостям наших респондентів. Час від часу це може поєднуватися з певною поступливістю, податливістю зовнішньому впливу.

Результати аналізу даних тестування за шкалою «Ескапізм» (втеча від дійсності) свідчать про те, що 17,7 % студентів мають високу схильність, 76,5 % - середню і 5,9 % - низьку схильність до уникнення проблемних ситуацій. Ескапізм може виражатися в зануренні у світ фантазій, книг, кіно або комп'ютерних ігор, заняття творчістю, спортом, хобі тощо. У крайніх варіантах - це заміна реальних відносин на уявні та розвиток різного роду залежностей. Ескапізм можна розглядати як захисний механізм психіки при зіткненні людини з життєвою проблемою, для вирішення якої вона або не має ресурсів або не бачить шляхів.

І ще один показник адаптованості - емоційний комфорт - свідчить, згідно показникам однойменної шкали, про те, що 29,4 % студентів-психологів переважно відчують психоемоційне благополуччя, 5,9 % студентів, навпаки, переважно відчують емоційний дискомфорт, тривожність, неспокій та апатію,

а 64,7 % студентів (які мають середні показники за шкалою «Емоційний комфорт» випробовують як позитивні, так і негативні психоемоційні стани.

Отже, студенти-першокурсники мають достатній рівень соціально-психологічної адаптованості, про що свідчать позитивне самосприйняття й прийнятті інших, розвинені інтернальність і прагнення домінувати та достатній рівень емоційного комфорту.

Але виникає питання: які саме адаптивні стратегії поведінки студентів-психологів першого курсу навчання забезпечують такий достатньо високий рівень їх адаптивності до нового навчального середовища в мінливих умовах сучасності?

Стратегії адаптивної поведінки студентів вивчали за допомогою опитувальника «Адаптивні стратегії поведінки» (АСП) Мельникової Н.Н., який спрямований на дослідження індивідуальних переваг у виборі стратегій поведінки у проблемних ситуаціях соціальної взаємодії. В основу опитувальника «АСП» покладено класифікацію стратегій, яка побудована на трьох підставах, суттєвих для взаємодії особистості та соціального середовища у процесі адаптації:

- 1) спрямованість змін, що відбуваються (змінюється середовище/змінюється сам індивід),
- 2) контактність/уникнення,
- 3) активність/пасивність індивіда.

Поєднання різних стратегій в індивідуальній поведінці характеризує стиль адаптації особистості.

Аналізуючи отримані результати, слід зазначити, що більшість студентів-психологів вибірки даного дослідження частіш за все використовує 3 стратегії адаптивної поведінки:

- «вихід із середовища та пошук нового» (98,04 % респондентів мають високий та середній рівень вираженості цієї активної, уникаючої та спрямованої назовні стратегії),
- «уникання контакту з середовищем і занурення у внутрішній світ» (92,15 % респондентів мають високий та середній рівень вираженості цієї активної, уникаючої та спрямованої всередину стратегії),
- «пасивне підпорядкування умовам середовища» (96,07 % респондентів мають високий та середній рівень вираженості цієї пасивної, контактної, спрямованої всередину стратегії) (див. табл.1).

Цікаво, що найменш властивими для наших респондентів є найбільш «полярні» варіанти адаптивних стратегій – активні контактні стратегії «активна зміна середовища» й «активна зміна себе» та пасивна уникаюча стратегія «пасивне очікування змін» (див. табл.1).

Кожна з адаптивних стратегій може бути успішною у певній ситуації. Проте дослідники зазначають, що індивідуальний репертуар поведінкових стратегій є досить обмеженим. Хоча кожному, зазвичай, знайомі основні типи

адаптивної поведінки, найчастіше людина використовує одну - дві стратегії [15]. Тому, якщо враховувати досить високий рівень адаптованості наших студентів, можна сказати, що стратегії адаптації, які вони використовують найчастіше, є найбільш успішними для пристосування до існуючих умов. Тобто, у несприятливих умовах вони частіш за все схильні до активних унікаючих стратегій - уникати контакту з фруструючим середовищем і зосереджувати сили на пошуку нового, більш прийняттого середовища (або партнера); або уникати контакту, фізично не віддаляючись від несприятливого середовища – шляхом занурення у внутрішній або віртуальний світ (пошук альтернативи реальному світу у власних фантазіях, комп'ютерних іграх та соціальних мережах, у релігійних і філософських системах тощо). Це підтверджує висновок, зроблений нами раніше під час аналізу даних методики діагностики соціально-психологічної адаптації, де було виявлено схильність більшості студентів даної вибірки до різного ступеня ескапізму. Також в нашому дослідженні було виявлено позитивний значущий кореляційний зв'язок між інтегральним показником «Адаптивність» та шкалою «Ескапізм» ($r_{xy} = 0,33, p < 0,05$).

Виникає питання: яким чином стратегії уникання забезпечують студентам даної вибірки достатній рівень адаптованості?

Середина Н.В. та Лазарева О.В. (2014), аналізуючи основні стратегії адаптивної поведінки - активна зміна середовища, зміна себе, відхід від середовища та пошук нового, відхід від контакту та занурення у власний внутрішній світ, підпорядкування зовнішнім умовам, очікування зовнішніх змін, пасивне очікування внутрішніх змін, – визначили, що найвищий рівень адаптивності забезпечує поєднання активних стратегій, спрямованих на одночасну зміну себе та соціальної середовища [15]. У той же час дослідниці зазначають, що активні та пасивні унікаючі стратегії адаптації є менш ефективними та забезпечують лише низький рівень адаптованості з проявами дезадаптації. Це суперечить даним нашого дослідження. Але ми знаємо, що за останні роки світ дуже змінився, особливо під впливом пандемії COVID-19. Вочевидь, ефективність використання зазначених вище адаптивних стратегій в нових умовах також має змінюватися.

Якщо ми співвіднесемо стратегії поведінки у проблемних ситуаціях соціальної взаємодії, які виокремила Мельникова Н.М., з біологічно зумовленими стресовими реакціями організму на загрозливі фактори навколишнього середовища, то, мабуть, активні контактні стратегії відповідатимуть реакції «боротися», активні стратегії уникання відповідатимуть реакції «бігти», а пасивні реакції очікування відповідатимуть реакції «ступору».

Відомо, що у стресовій ситуації організм обирає найбільш доцільну реакцію, враховуючи умови середовища та власні ресурси: якщо він може подолати небезпеку – він бореться, якщо небезпека надто велика, а ресурсів недостатньо – адаптивно рятуватися втечею, а якщо не можна боротися і не можна врятуватися, залишається одне - завмерти, прикинувшись мертвим.

Виходячи зі сказаного вище, в сучасних умовах постійних

непередбачуваних трансформацій у суспільстві, які прискорені та ускладнені пандемією COVID-19, коли важко, а часом і неможливо спиратися на напрацьовані раніше ресурси копіngu та використовувати активні стратегії, спрямовані на зміну середовища, найбільш адаптивними для студентів-першокурсників вибірки даного дослідження, вочевидь, є активні стратегії уникання і пасивного підпорядкування умовам навколишнього середовища. Частіш за все студенти не мають можливості змінити несприятливі для них ситуації (локдаун, карантин, дистанційне навчання, обмеження спілкування), тому вони відмовляються від активних адаптивних стратегій; якщо вони можуть уникнути неприйнятих ситуацій, вони їх уникають і шукають нове, більш сприятливе середовище; якщо уникання не є можливим фізично – вони змушені занурюватися у віртуальний світ, чи демонструвати зовнішній конформізм, використовуючи, швидше, не стратегії копіngu, а захисні механізми психіки [16].

За таких умов, коли змінюється сам зміст адаптації та форми адаптивних стратегій, важливими стають саме стратегії преадаптації, які визначають готовність людини до постійних та неконтрольованих змін. Однією з таких стратегій ми вважаємо розвиток майндфулнес. Особливий інтерес представляє розгляд взаємозв'язків між показниками усвідомленості (mindfulness) та показниками соціально-психологічної адаптованості студентів-першокурсників.

За допомогою методу лінійної кореляції Пірсона, у процесі детального аналізу взаємозв'язків між навичками усвідомленості (mindfulness) та показниками соціально-психологічної адаптації студентів у нашому дослідженні було встановлено, що показники шкали оцінки когнітивної та емоційної усвідомленості (методики CAMS-R) слабо позитивно корелюють з Інтегральним показником прагнення до домінування та мають слабку негативну кореляцію з показниками шкали «Відомість» методики діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд. Ці дані свідчать про те, що студенти з високою усвідомленістю схильні до прагнення мати перевагу, управляти іншими людьми, ніж підпорядковуватися комусь.

Показники шкали «Навички опису досвіду», п'ятифакторного опитувальника усвідомленості, позитивно достовірно корелюють з показниками адаптивної стратегії «Внутрішній контроль» ($r_{xy} = 0,29, p < 0,05$), що свідчить про те, що здатність рефлексувати та описувати словами свій внутрішній досвід сприяє підвищенню відповідальності за себе та своє майбутнє.

Показники шкали «Вміння діяти з усвідомленістю» позитивно пов'язані зі інтегральними показниками Інтернальності ($r_{xy} = 0,29, p < 0,05$), що свідчить про позитивний зв'язок усвідомленої активності та буття «тут і зараз» із здатністю контролювати значущі події свого життя та нести відповідальність за свої дії та своє життя.

Аспект усвідомленості «Нереагуюче ставлення до свого досвіду» зворотно корелює з адаптивною стратегією «Внутрішній контроль» ($r_{xy} = - 0,27, p < 0,05$), що показує тенденцію студентів, яким це властиво, не захоплюватися думками

та емоціями, не занурюватись у них, можливість свідомого вибору реакції незалежно від емоційної оцінки ситуації.

Висновки. Таким чином, нашим дослідженням встановлено, що переважна більшість студентів-психологів першого курсу навчання має середній та високий рівень розвитку mindfulness, найбільш розвиненими є навички безоцінного ставлення до свого внутрішнього досвіду, вміння діяти з усвідомленістю та опису досвіду й спостереження; найменш розвиненими є навички нереагуючого ставлення до свого досвіду.

Студенти також мають достатній рівень соціально-психологічної адаптованості, про що свідчить позитивне самосприйняття та прийняття інших, розвинені інтернальність і прагнення домінувати та достатній рівень емоційного комфорту. В складних життєвих ситуаціях студенти частіш за все використовують активні уникаючи спрямовані назовні та всередину адаптивні стратегії, які, за існуючих умов швидких та непрогнозованих змін у суспільстві, є досить ефективними.

Спираючись на позитивні кореляційні зв'язки між різними навичками усвідомленості та інтегральними показниками адаптивності, можна зробити висновок, що рівень розвитку усвідомленості студентів є пов'язаним з вираженістю їх соціально-психологічної адаптивності. Тому, з метою покращення соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання в університеті, ми вважаємо важливим формування та розвиток у них mindfulness – здатності зосереджуватися, безоцінно усвідомлювати поточний внутрішній й зовнішній досвід та керувати процесом усвідомлення.

Література:

1. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. - М.: Акрополь, 2018. - 212 с.
2. Kabat-Zinn J. (2015). Mindfulness. Mindfulness. 6.6: 1481-1483.
3. Akihiko, M., & William, T. O'Donohue (Eds.). (2017). Handbook of Zen, Mindfulness, and Behavioral Health. Springer International Publishing.
4. Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. Annual Review of Psychology, 68(1), 491-516.
5. Rau, H. K., & Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. Personality and Individual Differences, 93, 32-43. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.035>.
6. Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N.L. (2019). Dispositional Mindfulness and Adjustment to University. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 21(1), 38-52. doi:10.1177/1521025116688905
7. van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. & van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. European Journal of Psychology of Education, 33, 749–767. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
8. Allen, J.G., Romate, J., & Rajkumar, E. (2021). Mindfulness-based positive psychology interventions: a systematic review. BMC Psychology, 9, 116. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00618-2>
9. Altinyelken, H.K., Hoek, L., & Jiang, L. (2020). Improving the psychosocial wellbeing of international students: the relevance of mindfulness. British Journal of Guidance and Counselling, 48(4), 524-536. DOI: 10.1080/03069885.2019.1600189

10. Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: the development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177–190. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>.

11. Юмартова Н. М. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения / Н.М. Юмартова, Н.В. Гришина // Психологический журнал. - 2016. - Т. 37(4). - С. 105-115.

12. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. - 2004. - № 1. - С.43-56.

13. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие / Н.Н. Мельникова. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. - 57 с.

14. Твердохвалова Ю. Л. Розвиток навичок майндфулнесс у студентів-психологів / Ю.Л. Твердохвалова, О.Г. Шахова, Л.О. Болдовська // Scientific Collection «InterConf», (96): with the Proceedings of the 6 th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (January 26-28, 2022). Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 2022. С. 412-415.

15. Середина Н. В. Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в ВУЗе / Н.В. Середина, О.В. Лазарева // Северо-Кавказский психологический вестник. - 2014.- № 12. - С. 51-54.

16. Шахова О.Г. Особливості системи долаючої поведінки підлітків: гендерний аспект / О.Г. Шахова, Л.П. Чепіга // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». - 2020. - №3. - С. 123-129.

References:

1. Asmolov, A.G., Shekhter, E.D., & Chernorizov A.M. (2018). *Preadaptaciya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyucii. [Pre-adaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution]*. M.: Acropol [in Russian].

2. Kabat-Zinn J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*. 6.6: 1481-1483.

3. Akihiko, M., & William, T. O'Donohue (Eds.). (2017). *Handbook of Zen, Mindfulness, and Behavioral Health*. Springer International Publishing.

4. Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491-516.

5. Rau, H. K., & Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences*, 93, 32-43. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.035>.

6. Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N.L. (2019). Dispositional Mindfulness and Adjustment to University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 38-52. doi:10.1177/1521025116688905

7. van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. & van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>

8. Allen, J.G., Romate, J., & Rajkumar, E. (2021). Mindfulness-based positive psychology interventions: a systematic review. *BMC Psychology*, 9, 116. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00618-2>

9. Altinyelken, H.K., Hoek, L., & Jiang, L. (2020). Improving the psychosocial wellbeing of international students: the relevance of mindfulness. *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(4), 524-536. DOI: 10.1080/03069885.2019.1600189

10. Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: the development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177–190. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>.

11. Yumartova, N. M., & Grishina, N. V. (2016). Osoznannost' (mindfulness): psihologicheskie harakteristiki i adaptaciya instrumentov izmereniya [Mindfulness: psychological characteristics and adaptation of measurement tools]. *Psihologicheskij zhurnal - Psychological journal*, 37(4), 105-115 [in Russian].

12. Osnickij A. K. (2004). Opredelenie harakteristik social'noj adaptacii [Determining the characteristics of social adaptation]. *Psihologiya i shkola - Psychology and school*, 1, 43-56 [in Russian].
13. Mel'nikova, N.N. (2004). *Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptacii lichno-sti: Uchebnoe posobie [Diagnosis of socio-psychological adaptation of personality: Textbook]*. CHelyabinsk: Izd-vo YUUrGU [in Russian].
14. Tverdohvalova, Y.U., SHahova, O.G., & Boldovs'ka, L.O. (2022). Rozvitok navichok majndfulness u studentiv-psihologiv [Development of mindfulness skills in students-psychologists] *Scientific Collection «InterConf», (96): with the Proceedings of the 6 th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research»*. (pp. 412-415). Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH » [in Ukrainian].
15. Seredina, N. V. & Lazareva, O.V. (2014). Osobennosti adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniyu v VUZe [Features of adaptation of first-year students to study at the university] *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik - North Caucasus Psychological News*, 12, 51-54 [in Russian].
16. SHakhova, O.G., CHepiga, L.P. (2020). Osoblivosti sistemi dolayuchoї povedinki pidlitkiv: gendernij aspekt [Particularities of adolescents' coping: the gender aspect]. *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya «Psihologichni nauki» - Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 3, 123-129 [in Ukrainian].

УДК 159.9.019.4

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-1003-1011](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-1003-1011)

Ткачук Таїсія Анатоліївна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та психотерапії, Український католицький університет, вул. Іл. Свенціцького 17, м. Львів, 79011, <https://orcid.org/0000-0002-2721-6392>

Кечур Роман Володимирович кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри психології та психотерапії, Український католицький університет, вул. Іл. Свенціцького 17, м. Львів, 79011, <https://orcid.org/0000-0002-9489-7351>

Семків Ірина Ігорівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та психотерапії, Український католицький університет, вул. Іл. Свенціцького 17, м. Львів, 79011, <https://orcid.org/0000-0003-4139-2699>

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА: АКТУАЛЬНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТА ВИМІРЮВАННЯ

Анотація. У статті аналізуються основні підходи до вивчення феномену копінг-поведінки та методологічні проблеми її вимірювання. Зауважується, що існує три рівні методологічного аналізу – метаметодологія, системно-структурні методологічні розробки окремої наукової дисципліни та сукупність конкретних методів (способів отримання емпіричних даних) дослідження.

Акцентується, що психологічна концепція копіngu – одного з найважливіших форм адаптаційних процесів і реагування індивіда на стресові ситуації зіткнулася із певними труднощами методологічного та методичного рівня. Це є відображенням реальної складності вивчення поведінки людини у стресовій ситуації і частково пояснює міждисциплінарність наукового підходу до даного багатомірного феномену.

Наголошується, що існує 2 групи методів вивчення копінга. Перша – інтеріндивідуальні вимірювання – оцінюють основні копінг-стратегії як відповідь на певну напружену ситуацію (біль, хвороба, втрати). Друга група – інтраіндивідуальні методи – оцінюють основні копінг-стратегії або реакції, які використовуються у різноманітних стресових ситуаціях. Втім відсутність інтересу більшості дослідників до об'єднання і цілісності підходів – це характерна особливість сучасної області копінг-розробок. Зазвичай вони рідко оцінюють одночасно обидві – ситуативну і стильову змінні, створюючи, очевидно, ще більшу дистанцію між підходами.

Ймовірно, перспективи розв'язання даної проблеми пов'язуються з можливістю об'єднання інтра- та інтеріндивідуального підходів до вивчення феномену психологічного подолання. Відсутність інтересу більшості дослідників до об'єднання і цілісності підходів вимірювання феномену копінга,

створення психометрично якісних інструментів, змістовне теоретичне обґрунтування зв'язку між особливостями особистості та її соціальною поведінкою, змусило автора зробити певні висновки.

Ключові слова: копінг, копінг-поведінка, методологія, метод, метаметодологія, *інтер-*, *інтраіндивідуальні* методи вимірювання, емоційно-орієнтований, копінг, проблемно-орієнтований копінг.

Tkachuk Taisiia Anatoliivna Ph.D in Psychology, Professor, Professor in Department of psychology and psychotherapy of Ukrainian Catholic University, Ilarion Sventitskoho St., 17, Lviv, 79011, <https://orcid.org/0000-0002-2721-6392>

Kechur Roman Volodymyrovych Ph.D in Medicine, Associate Professor, Head of Department of psychology and psychotherapy of Ukrainian Catholic University, Ilarion Sventitskoho St., 17, Lviv, 79011, <https://orcid.org/0000-0002-9489-7351>

Semkiv Iryna Ihorivna Ph.D in Psychology, Associate Professor, Associate Professor in Department of psychology and psychotherapy of Ukrainian Catholic University, Ilarion Sventitskoho St., 17, Lviv, 79011, <https://orcid.org/0000-0003-4139-2699>

COPING BEHAVIOR: CURRENT METHODOLOGICAL PROBLEMS OF STUDY AND MEASUREMENT

Abstract. The main approaches to the phenomenology of the concept of the coping and methodological problems of its measurement are analyzed in the article. It is noted that there are three levels of methodological analysis of the coping - meta-methodology, system-structural methodological developments of a particular scientific discipline and a set of specific methods of research (methods of obtaining empirical data).

It is emphasized that the psychological concept of the coping is one of the most important forms of adaptation processes and individual response to stressful situations. It is described that current understanding of the coping faced some difficulties at the methodological level of analysis, what reflects real complexity of studying human behavior in a stressful situation.

It is noted that there are 2 groups of methods of studying coping. The first one - inter-individual approach - evaluate the main coping strategies in the contest of response to a certain stressful situation (pain, illness, loss). The second group - intra-individual approach - evaluates the main coping strategies or reactions that are used in various stressful situations. However, the lack of interest of researchers to integrate both of those approaches is the main issue of the modern science. Usually, scientists rarely evaluate situational and personal variables at the same time, what creates even bigger split between the approaches.

Probably, the prospects for solving this issue are associated with the possibility of combining intra- and inter-individual approaches to the study of the concept of psychological coping. The lack of interest of most researchers in the unification and integrity of approaches to measuring of coping, the creation of strong psychometrical tools, led the author to draw certain conclusions.

Keywords: coping, coping behavior, methodology, method, metamethodology, inter-, intra-individual measurement methods, emotionally-oriented, coping, problem-oriented coping.

Постановка проблеми. Психологічна концепція копінгу розробляється у вітчизняній психології з 2000-х років ХХ століття, зіткнувшись із певними труднощами методологічного та методичного рівня. Це є відображенням реальної складності вивчення поведінки людини у стресовій ситуації і частково пояснює міждисциплінарність наукового підходу до даного багатомірного феномену. Проте, це не відміняє початкової належності психології подолання до явищ регуляції і саморегуляції поведінки. Тобто, є всі підстави для виокремлення психології копінг-поведінки у самостійну галузь психологічних досліджень як особливого виду соціальної поведінки, що забезпечує або руйнує здоров'я і благополуччя індивіда.

Мета статті полягає в аналізі методологічних проблем у вивченні копінг-поведінки особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні аспекти будь-якого наукового дослідження є важливим моментом його організації, здійснення й інтерпретації отриманих результатів. Методологія спирається на закони функціонування широкої об'єктивної реальності, додає дослідженню цілісного характеру, входить в організоване смислове поле використаних наукових категорій, пов'язаних воедино теоретичних положень і практичних методів дослідження, обробки й інтерпретації результатів, доводить правомірність вибраної стратегії та її адекватність властивостям об'єкта.

Методологія з позицій сучасної науки охоплює щонайменше три рівні аналізу. Перший – це загальна методологія або метаметодологія наукового дослідження, що репрезентує собою філософський підхід до явищ дійсності. Другий рівень методології можна визначити як системно-структурні методологічні розробки окремої наукової дисципліни, що представляють собою реалізацію загальнофілософських принципів при дослідженні специфічного предмету. Третій рівень методології – сукупність конкретних методів (способів отримання емпіричних даних) дослідження, що становлять важливу суттєву частину будь-якої системи наукового знання.

Зупинимося на ще одному важливому методологічному моменті. Йдеться про головний принцип психологічного дослідження, який полягає у відображенні об'єктивної істини, перевірці закономірностей, що засвоюються на практиці, суворой об'єктивності при вивченні психічної реальності у процесі життєдіяльності суб'єкта.

Методологія як надпредметна структура охоплює як предмети, так і різноманітні практики й відтак передбачає не одне якесь відношення до них, а й низку інших, – не тільки дослідницьке, але й конструктивне, проектне, рефлексивне, організаційне та ін. Методологічне знання об'єднує багато різноманітних знань, воно внутрішньо гетерогенне та гетерархівоване і одночасно, на думку Г. Щедровицького, повинно бути єдиним та цілісним, незважаючи на всю свою внутрішню складність і різноманітність. Дослідження в рамках методології завжди обслуговує проектування та нормування, воно спрямоване на створення дуже складних композицій або суперструктур із знань різного типу, на абсолютне нове поєднання природничо-наукових, конструктивно-технічних, історичних та практично-методичних знань [4].

Виклад основного матеріалу. Діагностиці копінг-поведінки присвячено за останні два десятиліття велику кількість публікацій у роботах зарубіжних вчених. Наразі відомі чотири основні стратегії діагностики копінг-поведінки: 1) суб'єктивний звіт досліджуваного про свою поведінку, виражений через відповіді на запитання опитувальників і інтерв'ю; 2) спостереженнями за діями у конкретній ситуації; 3) фіксація очевидних ознак; 4) вивчення документів і продуктів діяльності індивіда. Суб'єктивний звіт є як найбільш поширеною, так і найменш трудомісткою стратегією. Більшість західних дослідників використовують самозвіт досліджуваних про свою поведінку як основну технологію виміру копінг-реакцій, конкретних дій і поведінки в цілому. Відповіді на запитання опитувальника дають досліднику широкі і різноманітні дані, отримати які спонтанно проблематично. Зазвичай респондентів просять визначити стресову ситуацію і позначити способи, з допомогою яких вони долають стрес. Якщо дані, отримані за допомогою опитувальників доповнюються матеріалами інтерв'ю, то з'являється багатство описів і прикладів, чого не можна отримати лише письмовим опитуванням [2, 7, 9, 10].

Оскільки суб'єктивний звіт лежить в основі всіх без винятку популярних шкал/опитувальників копінгу, необхідно відрефлексувати його обмеження, про що писав Якоб Морено ще на початку ХХ століття: «Однією з найбільших методологічних труднощів, з якими доводиться стикатися соціальним наукам, є розрив між вербалізованою поведінкою і поведінкою у життєвих ситуаціях (моделі дій), в яких вербалізована поведінка і поведінка є лише незначним компонентом» [3, с.178]. Шукати вихід з цієї безсумнівної проблеми автор психодрами пропонує в акціональних методах або дослідженні поведінки дією.

Спеціалісти з проблем психодіагностики копінг-поведінки помітили, що стратегія опитування (Як ви зазвичай справляєтеся з подібною ситуацією?) гарно спрацьовує для виявлення емоційно-орієнтованого, проте гірше – для проблемно-орієнтованого копінга. Вважається, що способи психологічного подолання дистресу більш узагальнені, ніж способи розв'язання важкої ситуації, яка має більше специфіки і йде безпосередньо від самої ситуації. Найкращим чином враховує особливості проблемно-орієнтованого копінга інтерв'ю, яке структуроване точно у відповідності з конкретною ситуацією і застосовується

разом із опитувальником [2, 7, 9].

Методологія дослідження копінгу будується на різних припущеннях авторів з приводу джерел або природи цього виду людської поведінки. Як і будь-яку іншу поведінку П. Бір, Дж. Маккраф пропонують аналізувати копінг за трьома параметрами.

1. Локус контролю (залежність від особистості або від ситуації).
2. Спонтанність або навмисність.
3. Мінливість або стійкість [цит. за 7].

Цікавими є думки вчених щодо проблеми вибору психодіагностичного інструментарію для вимірювання копінг-поведінки. Так, К. Алдвін пропонує вважати критерієм вибору методики (орієнтованої на діагностику копінг-стиля або копінг-процесу) завдання дослідника та які наслідки (результати) копінга – найближчі або віддалені він очікує отримати. Якщо ми хочемо знати, як легко студент справляється із стресом, викликаним рядовим тестуванням, потрібна процесуальна методика. Якщо прогнозувати, як взагалі даний студент опановує тестування, яке визначає його середній академічний бал, необхідно вибрати методику, яка вимірює копінг-стиль. Автор зазначає, що узагальнені описи людьми своєї поведінки у важкій ситуації, викликає недовіру. Гарним прикладом слугують люди, які страждають від депресії і часто уявляють себе безпомічними, а свій стан безрадісним і безнадійним. Проте, у конкретній ситуації вони можуть продемонструвати більше стратегій психологічного подолання порівняно з тими, хто неохочий до депресії [5].

Уявлення дослідника про природу копінгу також напряду впливає на вибір методів діагностики феномену. Якщо дослідник вважає копінг відносно спонтанною і стійкою реакцією індивіда на специфічну ситуацію, то дослідження буде побудовано як вивчення індивідуальних відмінностей в копінг-поведінці, де копінг виступає як залежна змінна. Якщо ж автор дослідження розглядає копінг як відносно мінливі стратегії поведінки у ситуації, які навмисно обираються індивідом, задум буде іншим – вивчення ефективності різних стилів, типів і стратегій подолання за різних обставин, тобто копінг-стратегії при цьому виступлять як незалежні змінні. Отже, розглядаючи стрес як психологічне явище, потрібно враховувати, що інтенсивність стресового стану залежить не тільки від умов протікання стресів, оскільки і від мотиваційних і соціальних характеристик людини, які є істотною детермінантою поведінки її у стресі.

Досить часто відмінність між дослідниками копінг-поведінки, які підкреслюють значення особистісних чинників і тими, хто більшої ваги надає ситуаційним чинникам, класифікується як *інтра- та інтеріндивідуальні* підходи.

Інтраіндивідуальний підхід характеризує прагнення визначити основні стратегії копінг-поведінки, які реалізуються у несприятливих ситуаціях певного типу незалежно від особистісних особливостей суб'єкта копінга. Іншими словами, припускається, що людина маючи певний репертуар способів

психологічного подолання обирає і реалізує ті наявні стратегії, які, на її думку, будуть найбільш ефективними у залежності від характеру ситуації. Шкали опитувальників у даних методиках сформульовані таким чином, щоб сприяти виявленню широкого спектру потенційної копінг-активності, завдяки чому вони можуть бути використані для вивчення способів психологічного подолання індивідом різних життєво складних ситуацій. У такому дослідженні зазвичай просять респондента вибрати «важку» ситуацію, яка недавно мала місце і на її прикладі відповідати про способи подолання, яким той надає перевагу. Такий методичний прийом, який апелює до «щоденності», виник в силу слабкої прогностичності оцінок копінг-стратегій, які неочікувано були помічені.

На вимірювання інтраіндивідуального копінга великий вплив справив опитувальник – WCC, пізніше переглянутий і переіменований як *Опитувальник способів психологічного подолання* (Ways of Coping Questionnaire – WCQ), який поклав початок розробці інших копінг-опитувальників [9].

Другий підхід – *інтеріндивідуальний*, особистісно-орієнтовані методи копінг-вимірювання якого викликали велику дискусію серед вчених. Цей підхід передбачає вивчення послідовності поведінки особистості за умов впливу різних стресорів незалежно від вимог середовища. Особистісні чинники, пов'язані з вразливістю/стійкістю до стресу у рамках цього підходу розглядаються як стійкі характеристики індивіда і називаються стилями копінг-поведінки. У літературі відома також крайня позиція, яка розуміє копінг-поведінку як стійку характеристику особистості, або навіть як самі особистісні риси: це, наприклад, дослідження стійкості і стійких людей: Кобаса [8]. Одним з найбільш відомих методів цієї групи став опитувальник CISS – Coping Inventory for Stressful Situations – у перекладі *Копінг-поведінка у стресових ситуаціях* – канадських психологів С. Нормана, Дж. Ендлера і А.Паркера [7]. Він адаптований Т. Крюковою у 2001 році з огляду практичної відсутності доступного і якісного психодіагностичного інструментарія на пострадянському просторі [2].

Незалежне емпіричне вивчення можливих особистісних і соціальних ресурсів психологічного подолання привело дослідників до досить песимістичного висновку, найбільш яскраво сформульованого С. Фолкман: «На жаль, ми можемо констатувати, що знання загальних характерних рис і закономірностей копінга не дає прогнозів відносно того, як саме людина впорається з щоденними труднощами, які природно виникають в її житті» [10, с.45].

Відсутність інтересу більшості дослідників до об'єднання і цілісності підходів – це характерна особливість сучасної області копінг-розробок. Зазвичай вони рідко оцінюють одночасно обидві – ситуативну і стильову змінні, створюючи, очевидно, ще більшу дистанцію між підходами. Якщо в детальному дослідженні використовуються обидва типи змінних, то це, як правило тому, що дослідник хоче показати домінування однієї над іншою. Такий стан проблеми не задовольняє багатьох вчених, які закликають колег переконатися у важливості

одночасного вивчення обох змінних для просування у сфері нових методів діагностики феномена.

Очевидно, що перспективи розв'язання даної проблеми пов'язуються з можливістю об'єднання інтра- та інтеріндивідуального підходів до вивчення феномену психологічного подолання. Дослідники копінга можуть виграти за рахунок засвоєння «уроків» з дискусії навколо проблеми «особистість і ситуація», яка мала місце раніше. Так, Н. Ендлер справедливо зауважує, що у дослідженнях копінг-поведінки може бути використана «інтеракційна» модель особистості, яка передбачає, що поведінка є функцією різноспрямованих процесів взаємодії «особистість-ситуація». У цьому випадку когнітивні, мотиваційні і емоційні чинники можуть бути кваліфіковані як детермінанти копінгу з боку особистості, а сприйняття і оцінку людиною психологічного значення ситуації можна розглядати як ситуаційну детермінанту [7]. Специфіка копінг-поведінки сьогодні визначається не лише ситуацією або ж особливостями особистості. При реалізації динамічного підходу необхідно апелювати до стадії розвитку взаємодії суб'єкта з ситуацією.

Отже, що ж вимірюють методи, які розроблені у рамках вказаних вище методологічних підходів? Всі інструменти, будучи когнітивно-поведінковими шкалами, вимірюють *копінг-дії* або те, що людина відчуває, думає або робить у складній ситуації. Їх часто групують в копінг-стратегії – пов'язані між собою дії (наприклад, «дистанціювання» або «пошук соціальної підтримки»: «стурбована своїм майбутнім», «стурбована тим, що відбулося»), а вони, у свою чергу, групуються у *копінг-стилі* (групи стратегій, які представляють концептуально схожі дії, близькі за смыслом, наприклад, наближення-віддалення від стресової ситуації).

Дослідники роблять спроби оцінювати методи вимірювання копінга, які переважно отримані за допомогою процедури факторного аналізу у відповідності з традиційними критеріями надійності, стійкості, обґрунтованості. Проте, Р.Мус та А. Білінгс (R. Moos, A. Billings) ще у 1982 році зазначили, що такі психометричні процедури як визначення внутрішньої консистентності (погодженості) шкал і факторний аналіз мають обмежені можливості в оцінці адекватності вимірювання копінга [6]. Дійсно, копінг – динамічне явище, на яке впливає як сама людина, яка привносить у зустріч із стресором особливості своєї особистості, індивідуальності, так і ситуативні детермінанти.

Оскільки встановлено, що копінг-поведінка є багатомірним конструктом, то складність її вимірювання є цілком зрозумілою. Саме через це на запитання операціонального рівня дослідження – що і як вимірювати, поки не знайдено простих відповідей. Адже і саме вимірювання психологічного подолання як явища порівняно недавно з'явилося в науці (клінічна психологія, психологія здоров'я, психологія особистості і соціальна психологія). Його поява пов'язана з переносом методологічного акценту з проблем стресу та вразливості, слабкості індивіда, його неспроможності витримувати важкі життєві ситуації на проблеми профілактики, попередження негативних наслідків стресу для людини,

підсилення позитивних змін у поведінці, на розвиток потенціалу і знаходження ресурсу.

Висновки. Отже, у методологічному плані вимірювання особливостей психологічного подолання важких життєвих ситуацій пов'язано з великими труднощами. Не зважаючи на серйозні дослідження копінг-поведінки, до цього часу не з'ясовано багато концептуальних та емпіричних питань у поясненні успішності процесу подолання стресу. Недоліком використання різних стандартизованих ретроспективних опитувальників і методик вивчення копінг-поведінки є те, що отримуваний матеріал має значення насамперед для розуміння когнітивної репрезентації минулих подій. Це не дає уявлення про реальні процеси і про те, які події мали місце насправді. Повторні, але несистематичні дослідження (наприклад, до, під час і після якоїсь події або явища) також не дають ясної і послідовної картини.

Дана галузь досліджень потребує методологічного і психометричного розвитку. Але вже отримані результати дають достатньо підстав вважати, що «ставлення до психологічного подолання як до стабільної особистісної характеристики надто спрощує складні і взаємодіючі чинники, які визначають стратегії, що використовує індивід для боротьби із стресовими подіями» [1, с.56].

Покращити ситуацію сучасні дослідники копінга пропонують за допомогою врахування наступних важливих чинників. Це, насамперед, створення надійного і чутливого інструмента оцінювання, використання лише таких опитувальників і шкал, чия ретестова надійність, внутрішня погодженість і валідність доведені, тобто психометрично якісних інструментів; гарне теоретичне обґрунтування зв'язку між особливостями особистості та її поведінкою. Вивчати психологію копінг-поведінки суб'єкта у когнітивно-поведінковій сфері, на думку сучасних дослідників копінга, можливо лише з одночасним вивченням феноменології його переживань за допомогою комплексу психодіагностичних технологій, які поєднують кількісні і якісні методи аналізу, що є непритаманним західній традиції вивчення копінг-поведінки.

Література:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
2. Крюкова Т. О методологии адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т. Крюкова // Психология и практика: сб.науч.тр. Вып.1 / отв.ред. В.Соловьева. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. Некрасова, 2001. – С. 66 – 72.
3. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л.Морено. – М.: Академический проект, 2001. – С.178
4. Щедровицький Г. П. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Г. П. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49, с. 44.
5. Aldwin, C.M. Stress, Coping and Development: an integrative perspective. N.Y.: Guilford Press. 1994.
6. Billings A.G., Moos R.H. The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events //G.of Behavioral Medicine. – 1981. – Vol.4. –№42. – P.139-157.

7. Endler N.S., Parker, J.D.A. Coping Inventory for Stressfull Situatios (CISS): Manual.Toronto:Multi-Healt System.1990.
8. Kobasa S.C. Commitment and coping in stress resistance among lowers. //Journal of Personality and Social Psychology. - 1982. - Vol.42. - P. 707-717.
9. Lazarus R.S., Folkman S. Manuel for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA, 1988.
10. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis //J.of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46.

References:

1. Bodrov, V.A. (2006). *Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie [Psychological stress: development and overcoming]*. M.: PER-SJe [in Russian].
2. Krjukova, T. O (2001). Metodologii adaptacii oprosnikadiagnostiki sovladajushhego (koping) povedenija [On the methodology of adapting the questionnaire for the diagnosis of coping (coping) behavior]. *Psihologija i praktika - Psychology and practice*, 1, 66 – 72 [in Russian].
3. Moreno, Ja.L. (2001). *Sociometrija: jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve [Sociometry: experimental method and the science of society]*. M.: Akademicheskij proekt [in Russian].
4. Shhedrovic'kij, G. P. (2004). Metodologichna organizacijasistemno-strukturnih doslidzhen' i rozrobok [Methodological organizationsystem-structural research and development]. *Psihologija i suspil'stvo - Psychology and Society*, 2, 30–49 [in Ukrainian].
5. Aldwin, C.M. Stress, Coping and Development: anintegrative perspective. N.Y.: Guilford Press. 1994.
6. Billings A.G., Moos R.H. The role of coping responses andsocial resources in attenuating the stress of life events //G.ofBehavioral Medicine. – 1981. – Vol.4. –№42. – P.139-157.
7. Endler N.S., Parker, J.D.A. Coping Inventory for StressfullSituatios (CISS): Manual.Toronto: Multi-Healt System.1990.
8. Kobasa S.C. Commitment and coping in stress resistanceamong lowers.//Journal of Personal ity and Social Psychology. - 1982. - Vol.42. - P. 707-717.
9. Lazarus R.S., Folkman S. Manuel for Ways of CopingQuestionnaire. Palo Alto, CA, 1988
10. Folkman S. Personal control and stress and copingprocesses: A theoretical analysis //J.of P ersonality and SocialPsychlogy. 1984. Vol. 46.

СЕРІЯ «Медицина»

УДК 378:615.825

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-1012-1024](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-1012-1024)

Вишар Євгенія Василівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти, Полтавський інститут економіки і права, вул. Комарницького, 10, кв.119, м. Полтава, 36000, тел.: (099) 470-10-89, <https://orcid.org/0000-0003-0937-7042>

Клеценко Людмила Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», пров. 2 театральний, 6, м. Полтава, 36000, тел.: (050) 021-28-90, <https://orcid.org/0000-0003-0092-381X>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФАХІВЦЯМИ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Проаналізовано базисні здоров'язбережувальні технології професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Конкретизовано основну термінологію дослідження, зокрема, фізичну реабілітацію потрактовано як комплекс фізичних вправ, психологічних і педагогічних технологій, спрямованих на відновлення, оздоровлення та профілактику відхилень у здоров'ї різними засобами, відповідними природі людині; встановлено, що фахівець із фізичної реабілітації – це особа, яка на професійному рівні застосовує методи фізичної реабілітації для відновлення функцій організму, досягнення нормального рівня здоров'я, фізичної самостійності й активності, оптимального фізичного стану психологічного і фізичного самопочуття клієнта. Розкрито трансформації спеціальності «Фізична реабілітація», проаналізовані здоров'язбережувальні технології у підготовці фахівців з фізичної реабілітації, з'ясовано специфіку професійної діяльності зазначених фахівців. Описані основні посадові функції фахівців з фізичної реабілітації. Проведений теоретико-практичний аналіз наукових поглядів на сутність поняття «фізична реабілітація, як вид реабілітації» та «здоров'язбережувальні технології» для з'ясування змісту професійної діяльності фахівців фізичної реабілітації та місця здоров'язбережувальних технологій в ній. Обґрунтовано, що фахівець з фізичної реабілітації має володіти здоров'язбережувальними технологіями, які можна розподілити на такі групи: медичні, психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні та технології

фізичної культури і спорту. Виокремлено основні складові здоров'язбережувальних технологій: медико-гігієнічні (дотримання режиму дня, режимів рухової активності, харчування і сну;), фізкультурно-оздоровчі (розвиток фізичних якостей, загартування) та лікувально-оздоровчі (забезпечення відновлення фізичного здоров'я).

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, фахівці з фізичної реабілітації, професійна діяльність, фізична реабілітація, фізичний терапевт.

Vyshar Yevheniya Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Work and Special Education of the Poltava Institute of Economics and Law, 36000, Poltava, Komarnytskoho St., 10, apt. 119, tel.: (099) 470-10-89, <https://orcid.org/0000-0003-0937-7042>

Kletsenko Lyudmyla Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Therapy of Occupational Therapy, National University "Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk", lane 2 theatrical, 6, Poltava, 36000, tel.: (050) 021-28-90, <https://orcid.org/0000-0003-0092-381X>

FEATURES OF USE HEALTH CARE TECHNOLOGIES BY PROFESSIONALS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The basic health-preserving technologies of professional activity of future specialists in physical rehabilitation are analyzed. The main terminology of the research is specified, in particular, physical rehabilitation as a set of physical exercises, psychological and pedagogical technologies aimed at recovery, rehabilitation and prevention of health disorders through the use of appropriate natural people; A physical rehabilitation specialist is a person who professionally uses physical rehabilitation methods to restore the body, achieve normal health, physical independence and activity, optimal physical condition of psychological and physical well-being of the client. The transformations of the specialty "Physical Rehabilitation" are revealed, the health-preserving technologies in the training of specialists in physical rehabilitation are analyzed, the specifics of the professional activity of these specialists are clarified. The main job functions of physical rehabilitation specialists are described. Theoretical and practical analysis of scientific views on the essence of the concept of "physical rehabilitation as a type of rehabilitation" and "health technologies" to clarify the content of professional activities of physical rehabilitation specialists and the place of health technologies in it. It is justified that a specialist in physical rehabilitation should have health-preserving technologies, which can be divided into the following groups: medical, psychological, pedagogical, socio-pedagogical and technologies of physical culture and sports. The main components of health technologies are singled out: medical and hygienic (observance of the daily routine, physical activity, nutrition and sleep;), physical culture and health

(development of physical qualities, tempering) and medical and health (ensuring the restoration of physical health).

Keywords: health technologies, specialists in physical rehabilitation, professional activity, physical rehabilitation, physical therapist.

Постановка проблеми. Враховуючи трансформацію спеціальності «Фізична реабілітація», аналіз оздоровчих технологій у підготовці фахівців з фізичної реабілітації, необхідно почати з з'ясування особливостей професійної діяльності цих спеціалістів. В Україні спеціальність «Фізична реабілітація» зазнала деяких змін. Початок активного розвитку цієї спеціальності припадає на середину 90-х років ХХ століття, коли значно поглибився процес обміну досвідом із зарубіжними колегами з точки зору лікувальної фізичної культури. По всій Україні створені наукові підрозділи та кафедри фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. Науковцями Львівського інституту фізичної культури розроблено кваліфікаційну характеристику професії «Фахівець фізичної реабілітації», яка була погоджена з Міністерством праці України, затверджено Кабінетом Міністрів України і внесено до Державного класифікатора професій України [1].

Наказом МОЗ України від 27.10.2008 р. № 614 «Про подальший розвиток та удосконалення лікарсько-фізкультурної служби в Україні» було розширено сферу посад фахівців з фізичної реабілітації. Так у пункті 2.8.1. Примірної посадової інструкції медичної сестри (інструктора) з лікувальної фізкультури вказується, що «...на посаду інструктора з лікувальної фізкультури також можуть призначатись фахівці, які мають вищу фізкультурну освіту за спеціалізацією «фізична реабілітація». Ці фахівці вважаються такими, що мають спеціальну підготовку з лікувальної фізкультури» [1].

Наказом МОЗ України від 27.10.2008 № 614 «Про подальший розвиток та вдосконалення лікарсько-фізкультурної служби в Україні» розширено коло посад спеціалістів з фізичної реабілітації. Так у п. 2.8.1. У типовій посадовій інструкції медичної сестри (інструктора) з лікувальної фізкультури зазначено, що... на посаду інструктора з лікувальної фізкультури можуть призначатися також спеціалісти, які мають вищу фізичну освіту за напрямом «фізична реабілітація». Вважається, що ці фахівці мають спеціальну підготовку з лікувальної фізкультури» [1].

Визначено основні посадові функції спеціалістів з фізичної реабілітації: здійснення реабілітаційних заходів; проведення огляду, визначення функціонального стану та рівня фізичного розвитку, виявлення порушень та створення індивідуальної програми реабілітації; розробка та виконання комплексу вправ; навчання способів досягнення самостійності в повсякденному житті, самообслуговування, руху, а також збереження фізичного самопочуття та здоров'я [1].

У 2008 році було розроблено Положення про медичну фізкультурну службу, в якому окреслено її основні завдання не лише медичні, а й соціальні, а

саме – забезпечення здоров'я нації та формування основ здорового способу життя засобами фізичної культури, впровадження в лікувально-реабілітаційний процес виховання та дотримання пацієнтів принципів здорового способу життя, оздоровчих систем і програм, лікувальної фізкультури та оздоровчого навчання вдома. Тобто спостерігається тенденція до поєднання двох напрямків у процесі фізичної реабілітації, а саме медичного та соціально-педагогічного. На той час фахівців з фізичної реабілітації готували понад 20 українських безкоштовних навчальних закладів, підпорядкованих переважно Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України.

Новий етап у підготовці фахівців фізичної реабілітації розпочався з 2015 року з моменту затвердження Постанови Кабінету міністрів про Перелік галузей і спеціальностей. Фізична реабілітація почала функціонувати в рамках таких спеціальностей, як 227 Фізична терапія, ерготерапія, 229 Громадське здоров'я, 017 Фізична культура і спорт, 016 Спеціальна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню сутності проблем здоров'я та здоров'язбережувальних технологій присвячені дослідження медичних працівників, біологів М. Амосова, Г. Апанасенка, А. Архіпова, В. Волошко, Л. Попової, В. Назарука, П. Плахтій, Є. Підкопай та ін. Сучасні концептуальні підходи до пояснення поняття «оздоровча фізична культура» знайшли своє відображення в роботах: В. Ареф'єва, А. Нестеренка, В. Сухан, Т. Полуніної, Т. Христової, Г. Суханової, Т. Круцевич, Б. Шиян.

Мета статті – дослідження особливостей використання здоров'язбережувальних технологій фахівцями з фізичної реабілітації у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування змісту професійної діяльності фахівців фізичної реабілітації та місця здоров'язбережувальних технологій в ній, нами був проведений теоретико-практичний аналіз наукових поглядів на сутність поняття «фізична реабілітація, як вид реабілітації» та «здоров'язбережувальні технології».

Сучасний вчений А. Магльований пояснює фізичну реабілітацію як процес використання в рамках соціальної та професійної реабілітації таких засобів: лікувальної фізичної культури, лікувального масажу, фізіотерапії, механотерапії, трудотерапії тощо. Фізична реабілітація, як зазначає автор, - це використання в лікувально-профілактичних цілях фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих та інвалідів [1].

Дослідник Ю. Лянной, працюючи над удосконаленням підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, стверджує, що сфера фізичної реабілітації охоплює процес відновлення здоров'я, що принципово відрізняє його від процесу лікування або фізичного виховання. Фізична реабілітація виступає як самостійний напрям серед усіх інших видів реабілітації - медичної, психологічної, педагогічної, професійної, соціальної. Фізична реабілітація стоїть на передньому плані сучасного суспільства і використовується як

ефективний засіб комплексного відновлення фізичного здоров'я. Вона діє за рахунок широкого впровадження основ здорового способу життя, використання різноманітних фізичних вправ і природних чинників як найбільш природовідповідних засобів відновлення, оздоровлення та профілактики багатьох захворювань, травм та ін. [1].

З медичної точки зору В.Мухін розглядає фізичну реабілітацію, зазначаючи, що фізична реабілітація є невід'ємною частиною медичної реабілітації і використовується на всіх її періодах і етапах. Мета фізичної реабілітації, послідовність її форм і методів визначається характером захворювання, загальним станом хворого, періодом і етапом реабілітації, руховим режимом тощо.

У короткій медичній енциклопедії дається таке визначення фізичної реабілітації - це використання в лікувально-профілактичних цілях фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих.

С. Попов розглядає фізичну реабілітацію як частину комплексної реабілітації, як процес відновлення здоров'я, функціонального стану та працездатності, уражених захворюваннями, травмами, а також фізичними, хімічними та соціальними факторами [1].

Науковець В. Кукса, підкреслює, що фізична реабілітація є невід'ємною складовою, основною частиною медичної реабілітації [1].

У дослідженнях вченого А. Герцика фізична реабілітація розглядається через призму збереження та відновлення здоров'я громадян. Автор наголошує, що основними передумовами активного розвитку фізичної реабілітації як науки і дисципліни в Україні були політичні, економічні та соціальні зміни, серед яких автор відзначає зростаючу актуальність збереження та відновлення здоров'я та соціалізації людей з обмеженими можливостями.

У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» 2020 року трактування «фізична реабілітація» вже відсутнє, а фізично-спортивна реабілітація починає розглядатися як основний метод фізичної реабілітації. Подається лише загальне визначення поняття «реабілітація» - система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення осіб з інвалідністю технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення. У свою чергу, фізкультурно-спортивна реабілітація - система заходів, розроблених із застосуванням фізичних вправ для відновлення здоров'я особи та спрямованих на відновлення і компенсацію за допомогою занять фізичною культурою і спортом функціональних можливостей її організму для покращення фізичного і психологічного стану [1].

У науковій літературі з фізичної реабілітації часто зустрічаються публікації методичного характеру, де детально описано методику використання фізичних вправ у конкретному виді спорту для лікування різних захворювань, але досить слабо висвітлені питання психолого-педагогічної роботи з клієнтів. Однак дуже часто людина потрапляє в реабілітаційний процес під час несприятливих життєвих ситуацій і тому паралельно із застосуванням фізичних навантажень слід працювати з особистістю клієнта, наприклад, для підвищення впевненості в собі, бажання діяти, регулярних фізичних вправ, позитивного настрою та інше. Саме без врахування психолого-педагогічних аспектів фізичної реабілітації її ефективність підлягає сумніву.

Тому з точки зору цілісності особистості фізичну реабілітацію не можна розглядати лише як систему фізичних вправ. На думку дослідника А. Подолякого, фізичну реабілітацію слід розглядати як лікувально-педагогічний комплекс, оскільки використання фізичних вправ, елементів спорту має враховувати закономірності педагогічного процесу. Додаючи до цього підходу психолого-педагогічні аспекти реабілітаційної роботи, під фізичною реабілітацією слід розуміти комплекс фізичних вправ, психолого-педагогічних технологій, спрямованих на відновлення, реабілітацію та профілактику розладів здоров'я різними засобами, відповідними природі людини (фізичні вправи, масаж, гімнастика, дієта, тренінги тощо). Таким чином, фахівець з фізичної реабілітації – це особа, яка професійно використовує методи фізичної реабілітації для відновлення функцій організму, досягнення нормального здоров'я, фізичної самостійності та активності, оптимального фізичного стану, психологічного та фізичного самопочуття клієнта.

Звідси випливає, що фахівець з фізичної реабілітації має володіти здоров'язбережувальними технологіями, які можна розподілити на такі групи: медичні, психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні та технології фізичної культури і спорту.

У науковій літературі відповідно характеру діяльності виділяють такі види здоров'язбережувальних технологій: вузькоспеціалізовані та комплексні. До вузькоспеціалізованих належать: медичні (технології профілактики захворювань, корекції і реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічної діяльності); освітні (що сприяють збереженню здоров'я в процесі навчання і виховання); соціальні (технології організації здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язбережувальних технологій належать технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я; технології, що формують здоровий спосіб життя [1].

Безумовно, медичні знання дають можливість правильно розрахувати фізичний вплив на організм тих чи інших технологій відновлення та підтримки здоров'я на біологічно оптимальному рівні.

У медичному аспекті оздоровчі технології розглядаються з точки зору збереження та відновлення здоров'я в результаті побудови послідовності факторів, що запобігають руйнуванню здоров'я при створенні системи сприятливих умов для здоров'я.

Основними складовими здоров'язбережувальних технологій науковці виокремлюють медико-гігієнічні (дотримання режиму дня, режимів рухової активності, харчування і сну;), фізкультурно-оздоровчі (розвиток фізичних якостей, загартування) та лікувально-оздоровчі (забезпечення відновлення фізичного здоров'я) [1].

Максимальна мета оздоровчих технологій у медицині – сприяти одужанню від хвороби з мінімальною втратою здоров'я та підтримати гомеостаз організму та його адаптацію на фізіологічному рівні. Сюди входить лікувальне харчування та масаж, кліматична та бальнеотерапія, лікувальна фізкультура (кінезитерапію або фізичну реабілітацію), фізіотерапію, ерготерапію, механо- та трудотерапію, рефлексотерапію, фітотерапію, гомеопатію, танцювально-рухову терапію, активну арттерапію в стаціонарних і (чи) амбулаторних умовах.

Досліджуючи основне призначення здоров'язбережувальних технологій, Г. Апанасенко визначає здоров'я як гармонію, внутрішньо системний порядок, що забезпечує такий рівень енергетичного потенціалу, який дозволяє людині добре почувати себе й оптимально виконувати біологічні та соціальні функції; динамічний стан людини, який визначається резервами механізмів самоорганізації її систем (стійкістю до впливу патогенних чинників і здатністю компенсувати патологічний процес) [1].

Багатовіковий досвід рефлексотерапії, коріння якої походить з Китаю, активно використовується у фізичній реабілітації, як лікувальна та профілактична методика.

Рефлексотерапія (РТ) – це лікувально-профілактична система, яка базується на оцінці параметрів периферійних рефлексогенних зон (точок акупунктури) й впливу на них з метою регуляції функціональних систем. Рефлексотерапевтичний вплив розпочинається зі стимуляції рецепторного апарату в точці акупунктури фізичними або хімічними чинниками. В подальшому розвивається складний каскад нейрогуморальних реакцій, які, крім периферійного, охоплюють як сегментарний і надсегментарний рівні нервової системи.

Також одним із ефективних шляхів, що використовується фахівцями фізичної реабілітації для забезпечення повноцінної життєдіяльності людини, є терапія лазером. Лазеротерапія – методика лікування з використанням енергії лазерного випромінювання. Вплив лазера підсилює чутливість організму до медикаментозної терапії. Лазерне випромінювання – це те саме світло, що відрізняється від світлових променів, які походять від інших джерел, своєю монохроматичністю, когерентністю (суцільністю), направленістю і має всі підстави для того, щоб бути віднесеним до видимого спектра випромінювання.

Магнітотерапія – метод, що базується на використанні штучних магнітних полів (МП) в медицині (найбільш часто у медичній практиці використовують

низькочастотні МП). Результати експериментальних досліджень доводять високу їх терапевтичну ефективність.

У процесі фізичної реабілітації ефективними здоров'язбережувальними технологіями є технології кліматотерапії. Кліматотерапія - використання в лікувальних і оздоровчих цілях особливостей клімату. У деяких випадках під кліматотерапією розуміється проста зміна клімату. У ряді випадків метеофактори (холод, висока температура, вітри) використовуються для підвищення до них стійкості організму, що позитивно впливає на зміцнення імунітету людини. Теплові, світлові і ультрафіолетові промені сонця, необхідні для нормальної життєдіяльності організму, використовуються і для загартовування організму, і для сонцелікування (геліотерапія). При неможливості опромінення сонцем застосовують ультрафіолетові випромінювання – ультрафіолетові випромінювачі, фотарій. Перебування на повітрі, дозоване прийняття повітряних ванн – це аеротерапія. Кліматичні умови тайгових місць використовуються для зміцнення і загартовування організму до холодної і прохолодній погоді. Клімат степів нерідко використовують при лікуванні туберкульозу. Клімат напівпустель використовують в цілях тренування до високих температур та інтенсивної сонячної радіації, а також при лікуванні деяких хвороб нирок, суглобів і ін. Морський клімат відрізняється чистим повітрям з підвищеною кількістю аероіонів. Гірський клімат адаптує організм до зниженого атмосферного тиску і до пов'язаної з нею деякої кисневої недостатності.

Науковці виділяють два типи повітряного мікроклімату – з солями (соляні печери, копальні) та без солей (карстові печери, гірські копальні в несоляних породах). До лікувальних факторів спелеотерапії відносяться комфортна, постійна температура та вологість, які сприяють підтримці тону дихальних шляхів. Перебування у середовищі де, практично, відсутні пил, бактерії та алергени, сприяє зняттю сенсibilізованого навантаження та відновлення імунної системи. Таким чином, людина дихає майже стерильним повітрям.

Особливе місце у реабілітаційному процесі займає гідротерапія – лікування водою (внутрішнє і зовнішнє застосування води). Вода допомагає подолати стресові стани, покращити самопочуття, отримати заряд енергії, поліпшити якість сну, захищає спинний мозок, суглоби і тканини; сприяє травленню; і видаляє відходи організму. І якщо без їжі людина здатна прожити від трьох до чотирьох тижнів, без води – лише три-чотири дні [1].

Гідротерапії, як здоров'язберігаюча технологія використовується у таких видах: зовнішнє застосування – ванни, душі, обтирання, обливання, компреси, укутування; внутрішнє – вживання різних видів мінеральних вод.

У збереженні здоров'я велику роль відіграє збалансоване харчування, тобто дієтологія, яка спрямована на раціоналізацію та індивідуалізацію харчування, а в першу чергу, на забезпечення безпечного харчування. Особлива увага в дієтології приділяється харчуванню дітей. Науковці О. Карпович, В. Танська досліджують особливості застосування вітамінотерапії у зміцненні здоров'я

дітей у новій українській школі, підкреслюючи необхідність удосконалення та принципової зміни якості харчування дітей [1].

Отже, взявши до уваги аналіз медичних здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності фахівців фізичної реабілітації, можна стверджувати, що здоров'язбережувальні медичні технології представляють собою комплекс взаємопов'язаних факторів, чинників навколишнього середовища, які людина прагне науково пояснити і використати на благо собі. Основне завдання фахівців фізичної реабілітації у використанні медичних технологій є добір, відбір, їх поєднання відповідно індивідуальним особливостям клієнта та його медичним показникам.

Другою групою базисних технологій є технології фізичної культури і спорту. Аналіз наукової літератури щодо використання здоров'язбережувальних технологій фізичної культури і спорту у процесі фізичної реабілітації дозволив розподілити їх за декількома напрямками: перший - дослідження, що спрямовані на вивчення можливостей використання методів оздоровчої фізичної культури, у тому числі різних видів фітнесу, методів фізичної рекреації; другий - праці, в яких розкривається методика використання різних видів спорту задля відновлення здоров'я людини; третій напрям адаптивна фізична культура.

В. Ареф'єв пояснює поняття оздоровчої фізичної культури як утворення системи цінностей (духовних і матеріальних), способів її створення та використання з метою забезпечення фізичної досконалості та здоров'я людини. Автором визначено, що регулярні заняття фізичною культурою і спортом мають позитивний ефект, який виявляється перш за все, в економізації і стимуляції функцій організму. Головною метою оздоровчої фізкультури, як зазначають науковці А. Нестеренко, Т. Круцевич є, перш за все, відновлення зниженого рівня здоров'я шляхом запобігання прогресуванню наявного захворювання, заміщення втрачених функцій і повернення працездатності засобами фізичної культури з використанням цілющих природних факторів. Головним є визначення способу активності для хворого з огляду на його діагноз та ступінь функціонального розладу. Як метод попередження дитячої інвалідності розглядають оздоровчу фізичну культуру Н. Суханова та Т. Христова, зазначаючи про необхідність її введення в освітнє середовище школи. Б. Шиян у дослідженні поняття «Оздоровча фізична культура», акцентує увагу на раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного удосконалення особистості [1].

Для досягнення оздоровчого ефекту і фізичного вдосконалення використовують різноманітні види фізкультурно-оздоровчих занять. Серед основних видів фізкультурно-оздоровчих занять виділяють наступні: рекреаційно-оздоровчі, профілактично-оздоровчі, кондиційне тренування.

Рекреація у перекладі з латинського означає відпочинок, розвага, перепочинок, відновлення, лікування. Рекреаційно-оздоровчі форми занять (фізкультурно-оздоровчі розваги, туристичні походи з нефорсованими навантаженнями, рухливі ігри на свіжому повітрі та у воді, катання на

велосипеді, купання у басейнах чи природних водоймищах тощо) призначені для активного відпочинку. Вони вирішують завдання, пов'язані з підвищенням опірності організму до несприятливих чинників зовнішнього середовища, відновлення працездатності та зняття психологічної (емоційної) напруженості. Фізичне навантаження під час рекреаційно-оздоровчих форм занять не може бути високим. Головним критерієм оцінки проведення подібних занять є фізичне та емоційне задоволення.

Профілактично-реабілітаційні або профілактично-оздоровчі заняття спрямовані на загартування організму, попередження різноманітних захворювань, а також на відновлення функцій організму, втрачених, чи погіршених в результаті захворювань. У заняттях, спрямованих на первинну профілактику або реабілітацію, використовують підхід, який передбачає дію на причину, а не на наслідок. Починається підбір профілактично-оздоровчих вправ із з'ясування причини можливої та наявної патології, що має місце у зв'язку із несприятливою екологічною чи професійною ситуацією, умовами виробництва. Як правило підбираються вправи циклічного спрямування у поєднанні з масажем, водними процедурами, фітотерапією, функціональною музикою, психофізичною дією. Також до реабілітаційних програм спеціальні вправи локальної дії на пошкоджені частини тіла. Головним критерієм оцінки проведення занять є покращення фізичних можливостей організму або відновлення втрачених функцій.

Кондиційне тренування з використанням спеціально організованих форм м'язової діяльності, має на меті підвищення фізичного стану до належного високого рівня (до повної кондиції), або утримання на високому рівні фізичного стану. Змістом таких тренувань можуть бути будь які фізичні вправи. Та частіше їх змістом є вправи з обраних видів спорту. Фізичне навантаження під час кондиційного тренування може коливатися в залежності від рівня підготовленості та стану здоров'я осіб, які тренуються. Особливістю їх проведення є циклічне зростання величини та інтенсивності фізичного навантаження. Головним критерієм оцінки проведення тренувань є покращення фізичного стану, результати виконання певних нормативів, спортивні досягнення.

Суттєвими ознаками тренування здоров'я є: заняття мають забезпечити профілактику серцево-судинних захворювань; спрямованість тренувального процесу на підвищення рівня фізичного стану; домінуюче значення посильних вправ, що не потребують високої рухової підготовленості та спеціального інвентарю; виключення із занять травмонебезпечних та занадто напружених вправ; заняття мають надавати задоволення; створення у того, хто займається, спеціальних фізкультурних знань, що необхідні для самостійних занять фізичними вправами [1].

Другий напрям у дослідженні питання використання здоров'язбережувальних технологій фізичної культури і спорту представлений роботами, в яких розкривається можливості та методика застосування різних видів спорту у фізичній реабілітації.

В. Товт, М. Товт-Коршинська, О. Пишка підкреслюють широке значення гімнастики – це система специфічних вправ та методичних прийомів, що застосовуються з метою фізичного виховання, фізичної освіти, спортивної підготовки, оздоровлення, відновлення здоров'я та лікування, надбання прикладних рухових навичок. Мета гімнастики, як засобу фізичного виховання та фізичної реабілітації, конкретизується у її завданнях.

Усе різноманіття гімнастичних вправ, в залежності від їх специфічної спрямованості і завдань, об'єднується в самостійні види гімнастики і представлені наступною класифікацією: оздоровчі види; освітньо-розвиваючі види; спортивні види гімнастики. Оздоровчі види гімнастики передбачають виконання вправ у режимі дня у вигляді: ранкової гігієнічної гімнастики (зарядка); вступної гімнастики; фізкультпауз і фізкультхвилинок в учбових закладах, на виробництві; лікувальної гімнастики; ритмічної гімнастики. Головне призначення їх полягає у зміцненні здоров'я людини, підтриманні на високому рівні фізичної та розумової працездатності у навчанні, праці, підвищенні активності в трудовій і суспільній діяльності [1].

Особливо широко використовується у реабілітаційному процесі можливість кінного спорту, на якому заснована так звана іпотерапія (від грецького слова «гіппос» - кінь) - метод лікування, в основі якого взаємодія людини зі спеціально навченим конем, адаптованим до можливостей хворого в опануванні верхової їзди. Іпотерапія базується на використанні біологічної функції живого організму – функції руху, яка має для людини не тільки біологічне, а й соціальне значення. Іпотерапія дозволяє відновити і навіть поліпшити фізичний стан осіб з обмеженими руховими можливостями, а також сприяє вирішенню конкретних психолого-педагогічних завдань та питань психосоціальної реабілітації дітей з церебральним паралічем. У тих випадках, коли заняття іпотерапією проводяться на базі кінноспортивного комплексу, особи з обмеженими можливостями потрапляють в світ спорту з усім комплексом його гуманістичних цінностей. Сам факт перебування в атмосфері причетності до світу спорту, сприяє зміні психологічного статусу пацієнта.

Третій напрям, яким представлено здоров'язбережувальні технології фізичної культури і спорту у науковій літературі – це адаптивна фізична культура. Адаптивна фізична культура (АФК) - це соціальний феномен, головною метою якого є соціалізація людей з обмеженими фізичними можливостями, а не тільки їх лікування з допомогою фізичних вправ і фізіотерапевтичних процедур [1]. Адаптивна фізична культура розглядається як частина загальної культури, підсистема фізичної культури, одна з сфер соціальної діяльності, що спрямована на задоволення потреби осіб з обмеженими можливостями в руховій активності, відновленні, зміцненні й підтримці здоров'я, особистісного розвитку, самореалізації фізичних і духовних сил з метою поліпшення якості життя, соціалізації та інтеграції в суспільство.

Виходячи з потреб осіб з відхиленнями в стані здоров'я, науковець Т. Бігідова виділяє наступні види адаптивної фізичної культури: адаптивне

фізичне виховання (освіта) - вид адаптивної фізичної культури, що задовольняє потреби людини з відхиленнями в стані здоров'я в його підготовці до життя, побутової і трудової діяльності; у формуванні позитивного ставлення до адаптивної фізичної культури; адаптивний спорт - вид адаптивної фізичної культури, що задовольняє потреби особистості в самоактуалізації, реалізації і зіставленні своїх здібностей із здібностями інших людей; потреби в комунікативній діяльності і в соціалізації; адаптивна рухова рекреація – вид адаптивної фізичної культури, що дозволяє задовольнити потреби людини з відхиленнями в стані здоров'я (включаючи інваліда) у відпочинку, розвазі, цікавому проведенні дозвілля, зміні виду діяльності; адаптивна фізична реабілітація – вид адаптивної фізичної культури, що задовольняє потребу інваліда в лікуванні, відновленні у нього тимчасово втрачених функцій, крім тих, які стали причиною інвалідності.

Нині в адаптивному спорті популярні такі спортивні ігри та єдиноборства: при вадах слуху: бадмінтон, баскетбол, боротьба вільна і греко-римська, боулінг, волейбол, гольф, дзюдо, бочче, теніс, футбол, хокей, хокей з м'ячем, шашки, шахи, лижі, біатлон; при вадах зору: боротьба вільна і класична, дзюдо, роллінгбол, торбол, шашки, шахи, лижні перегони, біатлон; при ушкодженнях опорно-рухового апарату: бадмінтон, баскетбол (на візках), волейбол (сидячи), теніс, футбол, шашки, шахи, лижі, біатлон; при відхиленні у розумовому розвитку: бадмінтон, баскетбол, боулінг, волейбол, гандбол, гольф, футбол, софтбол, теніс, хокей на підлозі, бочче, настільний теніс[1].

У процесі фізичного виховання людей з особливими потребами лікарсько-педагогічному контролю відводиться ще більше значення, ніж у роботі зі здоровими. Лікарсько-педагогічний контроль – це система медичних і педагогічних спостережень, які забезпечують ефективне використання засобів і методів фізичного виховання, підвищення рівня здоров'я і вдосконалення фізичного розвитку. Заходи лікарсько-педагогічного контролю визначають стан організму на даний момент (поточний стан), враховують попередній стан (генез) і прогнозують можливі стани в майбутньому (прогноз). Загальні завдання лікарсько-педагогічного контролю: організація навчально-тренувального процесу; визначення стану здоров'я і функціонального стану організму; оцінка динаміки стану здоров'я; оцінка і вибір найбільш ефективних засобів і методів як самого навчального процесу, так і поліпшення відновних процесів після фізичних навантажень; оцінка гігієнічних умов проведення занять (температура повітря, вологість, освітлення, вентиляція і т.п.); відповідність спортивного інвентарю (розміри, маса, стан), одягу і взуття темі заняття і погоднім умовам; планування і контроль забезпечення безпеки занять АФК. Медичний контроль вирішує наступні завдання: вибір засобів фізичної культури й видів спорту з урахуванням індивідуальних порушень, визначення об'єму занять, спеціальних заходів, які необхідно провести після закінчення заняття, класифікація спортсменів і медичний огляд, визначення протипоказань, оцінка ступеня впливу процесу фізичного виховання на організм (незначне, помірне, значне, надмірне) [1].

Висновки. Отже професійна діяльність фахівців з фізичної реабілітації, у першу чергу, базується на медичних технологіях та технологіях фізичної культури і спорту, але, як показав аналіз зазначених технологій їх реалізація потребує знань психологічних, педагогічних та соціально-педагогічних технологій.

Література:

1. Вишар Є.В. Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до застосування здоров'язберезжувальних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський інститут економіки і права. Полтава, 2021. 277 с.

References:

1. Vyshar Ye.V. (2021). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation to use health-preserving technologies in professional activity]. (PhD Thesis), Poltava: Poltavskiy instytut ekonomiky i prava. 2021. 277 s. [in Ukraine].

СЕРІЯ «Соціальна психологія»

УДК 37.091.3:316.6

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-1025-1038](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-1025-1038)

Філіпович Вікторія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри креативних індустрій та соціальних інновацій, Навчально-науковий інститут права і соціальних технологій, Національний університет «Чернігівська політехніка», 14035, м. Чернігів, вул. Шевченка, 95, <https://orcid.org/0000-0001-9645-7985>

Поленкова Марина Володимирівна, доктор економічних наук, доцент, завідувачка кафедри креативних індустрій і соціальних інновацій, Навчально-науковий інститут права і соціальних технологій, Національний університет «Чернігівська політехніка», 14035, м. Чернігів, вул. Шевченка, 95, <https://orcid.org/0000-0003-1571-6792>

Лещенко Марина Євгеніївна, старший викладач кафедри креативних індустрій та соціальних інновацій, Навчально-науковий інститут права і соціальних технологій, Національний університет «Чернігівська політехніка», 14035, м. Чернігів, вул. Шевченка, 95, <https://orcid.org/0000-0003-3620-9087>

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЇ БІЗНЕСУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто варіанти застосування інтерактивних методів навчання психології бізнесу за умов змішаного навчання. Об'єктом дослідження є процес навчання психології бізнесу, а предметом – актуальні методи інтерактивного навчання. У ході дослідження використовувався метод теоретичного аналізу наукової та методичної літератури, методи узагальнення, синтезу, порівняння, класифікації. Докладно розглянуто сутність методів навчання, які можуть бути застосованими за умов змішаного навчання, та їх місце у системі сучасних методів навчання. Особлива увага приділяється вибору методів для кожного заняття, оскільки це залежить, насамперед, від прагнення викладача підвищувати ефективність освітнього процесу, формувати професійні компетенції студентів. Наукова новизна дослідження полягає у виявленні специфіки застосування інтерактивних методів навчання саме в межах психології бізнесу в умовах змішаного навчання. Встановлено, що найефективнішими методами інтерактивного навчання є метод проєктів, проведення веб-конференцій, тренінгів, метод проблемного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані при організації процесу навчання психології професійної освіти та інших дисциплін соціально-психологічного циклу. Визначено, що формування компетенцій принципово відрізняється від передачі знань, формування умінь та навичок, а інтерактивні методи навчання стали гідною відповіддю на нові виклики у сучасній освітній ситуації.

Для сучасних викладачів вищої школи, безсумнівно, інтерактивні методи навчання необхідно застосовувати в процесі викладання психологічних дисциплін. Зазначається їхня ефективність при викладанні психології підприємницької діяльності, психології консультування та ін., які входять до освітньої програми «Психологія бізнесу». Сконцентровано увагу на виборі методів навчання стосовно психології бізнесу в умовах змішаного навчання. Використання викладачами у моделі змішаного навчання інтерактивних методів важливе ще й тому, що викладач з їх допомогою показує зразок студентам і готує їх застосовувати дані методи у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, самостійна робота студентів, психологія бізнесу, змішане навчання, дистанційне навчання, інтерактивні методи навчання.

Filipovych Viktoriia Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Creative Industries and Social Innovations, Educational-Scientific Institute of Law and Social Technologies, Chernihiv Polytechnic National University, 14035, Chernihiv, Shevchenka str., 95, <https://orcid.org/0000-0001-9645-7985>

Polenkova Maryna Volodymyrivna, Doctor of Economics, Associate Professor, Head of the Department of Creative Industries and Social Innovations, Educational-Scientific Institute of Law and Social Technologies, Chernihiv Polytechnic National University, 14035, Chernihiv, Shevchenka str., 95, <https://orcid.org/0000-0003-1571-6792>

Leshchenko Maryna Yevheniivna, Senior Lecturer of the Department of Creative Industries and Social Innovations, Educational-Scientific Institute of Law and Social Technologies, Chernihiv Polytechnic National University, 14035, Chernihiv, Shevchenka str., 95, <https://orcid.org/0000-0003-3620-9087>

CURRENT TEACHING METHODS OF STUDENTS OF BUSINESS PSYCHOLOGY IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING

Abstract. The article considers options for the use of interactive methods of teaching business psychology in the context of blended learning. The object of research is the process of teaching business psychology, and the subject - current methods of interactive learning. The research used the method of theoretical analysis

of scientific and methodological literature, methods of generalization, synthesis, comparison, classification. The essence of teaching methods that can be used in blended learning and their place in the system of modern teaching methods are considered in detail. Particular attention is paid to the choice of methods for each lesson, as it depends primarily on the desire of the teacher to increase the efficiency of the educational process, to form professional competencies of students. The scientific novelty of the study is to identify the specifics of the use of interactive teaching methods within the psychology of business in a blended learning environment. It is established that the most effective methods of interactive learning are the method of projects, web conferences, trainings, the method of problem-based learning. The results of the study can be used in organizing the process of teaching psychology of vocational education and other disciplines of the socio-psychological cycle. It is determined that the formation of competencies is fundamentally different from the transfer of knowledge, skills and abilities, and interactive teaching methods have become a worthy response to new challenges in today's educational situation.

For modern high school teachers, of course, interactive teaching methods must be used in the teaching of psychological disciplines. Their effectiveness in teaching the psychology of entrepreneurship, psychology of counseling, etc., which are part of the educational program "Business Psychology". The focus is on the choice of teaching methods in relation to business psychology in the context of blended learning. The use of interactive methods by teachers in the model of blended learning is also important because the teacher with their help shows a sample to students and prepares them to apply these methods in further professional activities.

Key words: competence approach, independent work of students, business psychology, blended learning, distance learning, interactive teaching methods.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес пред'являє не тільки нові вимоги до людини, а й до системи вищої освіти. Суперечність між зростаючим обсягом інформації та кризою дидактичних методів підготовки фахівців вимагає започаткування принципово нових технологій навчання.

Все більш очевидною стає необхідність зміни пріоритетів професійної підготовки фахівців у напрямку розвитку евристичного та творчого мислення, становлення індивіда як суб'єкта саморозвитку, оволодіння ним інструментами управління власною освітньою діяльністю.

Збільшення прикладного компонента підготовки, зміщення акценту на самостійну роботу дозволяє формувати систему узагальнених знань, умінь та навичок, які можуть бути перенесені з однієї сфери діяльності в іншу і виступати як інтегральна основа професійного розвитку.

На перший план висуваються здібності та професійні навички фахівців, які вміють адекватно реагувати на зміни, що відбуваються, самостійно приймати рішення та реалізовувати їх на практиці у процесі оволодіння новими технологіями та професіями.

Актуальною зараз стає оптимізація освітнього процесу з використанням інноваційних методів та засобів навчання за рахунок максимальної консолідації ресурсів вузу, розвитку науково-методичної та матеріально-технічної бази, забезпечення нормативно-правового, інформаційно-статистичного та дидактичного супроводу.

На даному етапі актуальним завданням є підбір кожним викладачем власної системи методів навчання, в т.ч. психології бізнесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прогресивні та інноваційні методи сучасного навчання є об'єктом уваги сучасних науковців. У роботах дослідників О.І. Башкір [2], Ю.В. Бистрова [3], І. М. Дичківська [5] викладені загальні теоретичні та практичні аспекти проблеми запровадження інноваційної методики у вищій школі. Низку статей присвячено актуальним методикам і технологіям навчання, обміну позитивним досвідом їх використання в педагогічній діяльності [5; 9]. Вчені Р. М. Мойсеєнко [7], В. Ю. Стрельников [10] розглядають інновації у навчанні як нагально необхідні. Традиційний освітній процес зазнає подальших інноваційних змін під впливом трансформації загальнонаукових педагогічних знань в бік зміщення акцентів з процесу передачі знань на процес їх отримання. Наголошують на комплексних видозмінах, тобто модернізації, модифікації, раціоналізації освіти.

Світова практика модернізації освіти рухається в напрямку медіа-освіти, визнає найпрогресивнішими відкриті онлайн-курси (MOOCs). Так О. І. Пошетун та Л. В. Пироженко звертають особливу увагу на практичне оволодіння методиками та внутрішню психологічну готовність викладачів та студентів до поступових, проте радикальних зрушень в системі вищої освіти [9].

В дослідженнях Т.Ю. Вахрушевої зроблено акцент на тому, що сучасні технології навчання, актуальність яких підтверджується щоденною практичною роботою вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема особистісно-орієнтований підхід, дистанційна освіта, інтеграційні методики, стають основою для введення нових методів та форм навчання [4].

Мета статті. Дослідити особливості застосування актуальних методів навчання психології бізнесу в умовах змішаного навчання, виявити переваги та недоліки їх упровадження у вищій школі та перспективи розвитку; систематизувати та описати найбільш ефективні актуальні методи змішаного навчання на основі досвіду їх використання в практиці підготовки студентів психологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У сучасній бізнес-освіті важливу частину займають мультидисципліни, основою яких є психологічні знання. До них відносяться «Психологія управління», «Економічна психологія», «Психологія підприємницької діяльності», «Психологія консультування», які включені до освітньої програми «Психологія бізнесу». Популярність цих програм пов'язана з тим, що сучасним спеціалістам у різних галузях необхідно керувати поведінкою співробітників, а це, у свою чергу, неможливо зробити без прикладних знань з психології.

При формуванні освітньої програми «Психологія бізнесу» необхідно враховувати наступні особливості: потреби здобувачів освіти, їх можливості (мотивація, досвід, психологічний стан), а також можливості дисциплін.

Психологія бізнесу (Business Psychology) – це галузь психологічної науки та практики, яка вивчає бізнес як багатопланове явище; орієнтована на поліпшення бізнес-діяльності та дає інструменти для продуктивної взаємодії суб'єктів бізнесу між собою та суспільством.

Коли в основі дисциплін, які включені до освітньої програми закладено психологічні знання, то у багатьох студентів виникає ілюзія, що викладач у ході курсу навчання зможе дати універсальну пораду щодо проблем, пов'язаних із поведінкою людей у бізнес-середовищі. У ході занять часто можна почути питання: «А що робити, коли співробітник?..», «А як зробити так, щоб керівник?..» і т. д. На початку вивчення дисциплін можна відразу позначити ті питання, на які може відповісти тема, а потім – як ці знання можна застосувати практично.

Розглянемо особливості вивчення психології бізнесу [8].

Мета – вивчення психологічних особливостей поведінки людини в бізнесі.

Об'єкт та предмет вивчення психології бізнесу подано на рис.1.



Рис. 1. Об'єкт та предмет вивчення психології бізнесу
Джерело: створено автором

Завдання психології бізнесу:

- сформувані у студентів уявлення про загальні особливості бізнесу як соціокультурного інституту і як виду діяльності та тих вимог, які ця діяльність пред'являє до людини, що її реалізує;
- розглянути соціально-психологічну характеристику особистості бізнесмена, описати життєвий шлях людини в бізнесі, внутрішні

закономірності, що спостерігаються в динаміці переходів від етапу до етапу;

- сформувати систему знань про психологічні якості, які виявляються принципово важливими для людини, що діє у бізнесі, про специфічні соціально-психологічні процеси у бізнесі, про психологічні особливості ставлення до грошей людей бізнесу, про психологічні засади етики у бізнесі.

Перспективи розвитку психології бізнесу розглядаються в якості особливого напрямку психологічного пізнання. У результаті його освоєння студент має:

1. Знати основні терміни та їх визначення, основні положення теорій, що застосовуються, загальні особливості бізнесу як соціокультурного інституту і як виду діяльності.

2. Вміти застосовувати психологічні знання для успішного ведення бізнесу.

3. Мати уявлення про те, що є людина бізнесу, про специфічні соціально-психологічні процеси в бізнесі. А також про те, що є організація у бізнесі, та про вплив змін до організації на вимоги до людей, параметри людських відносин, норми організаційної культури.

Навчання психології бізнесу передбачає поєднання кількох форм: лекцій, семінарських та практичних занять, самостійної роботи. На лекціях до слухачів доводиться необхідний теоретичний матеріал із відповідними прикладами та роз'ясненнями. Практичні заняття відводяться для обговорення явищ, що вивчаються, апробації практичних прийомів, проведення навчальних досліджень, обробки результатів та обговорення підсумків. Під час самостійної роботи слухачі працюють з основною та додатковою літературою, виконують індивідуальні завдання. Контроль успішності та якості підготовки студентів з психології бізнесу включає поточний контроль успішності, рубіжний контроль та проміжну атестацію.

Поточний контроль успішності здійснюється викладачем систематично при виконанні завдань на практичних заняттях, при відповідях на запитання та під час обговорення отриманих результатів, перевірки домашніх завдань. Рубіжний контроль має на меті встановити якість засвоєння навчального матеріалу з певних тем. Проводиться у формі тестування та перевірки звітів з проведених досліджень.

У традиційній організації освітнього процесу як спосіб передачі інформацією використовується одностороння форма комунікації. Суть її полягає у трансляції викладачем інформації та у її подальшому відтворенні студентами, які перебувають у ситуації, коли вони лише читають, слухають, говорять про певні галузі знання, займаючи лише позицію сприймаючого. Іноді однобічність може порушуватися (наприклад, коли студент щось уточнює або ставить питання), і тоді виникає двостороння комунікація [1].

Одностороння форма комунікації присутня не лише на лекційних заняттях, а й на практичних. Відмінність лише у тому, що не викладач, а студент

трансляє деяку інформацію. Це можуть бути відповіді на поставлені викладачем запитання до початку практикуму відтворення лекційного матеріалу.

Принципово іншою є форма багатосторонньої комунікації в освітньому процесі. Сутність даної моделі комунікації передбачає не просто мотивацію студентів, що саме по собі є важливим, а залучення до освітнього процесу їх знань, забезпечення зворотного зв'язку.

Сучасна система організації навчання вимагає від викладача зміни процесу її створення: структури, форм організації діяльності, принципів взаємодії суб'єктів. І це означає, що пріоритет у роботі викладача віддається діалогічним методам спілкування, спільним пошукам істини, різноманітної творчої діяльності. Усе це реалізується під час застосування інтерактивних методів в умовах змішаного навчання.

Інтерактивність є найважливішою ознакою сучасного процесу творення. Методи інтерактивного навчання протиставляються як пояснювально-ілюстративним методам пасивного навчання, так і перспективним методам активного навчання, що пожвавлюють освітній процес. При цьому інтерактивними методами може бути проведено будь-яке заняття з психології бізнесу у будь-якій формі: лекція, практичне та лабораторне заняття, контрольна робота. Важливим є не сам метод (він перестає бути самоцінним), а інтерактивний підхід, система взаємодії суб'єктів у процесі навчання. Інтерактивні методи стали особливо актуальними із формуванням у сучасній освіті компетентнісного підходу.

Формування компетенцій принципово відрізняється від передачі знань, формування умінь та навичок, та інтерактивні методи навчання стали гідною відповіддю на нові виклики у сучасній освітній ситуації.

Для сучасних викладачів, безсумнівно, що саме інтерактивні методи навчання необхідно застосовувати в процесі викладання психологічних дисциплін. Зазначається їхня ефективність при викладанні психології підприємницької діяльності, психології консультування та ін., які входять до освітньої програми «Психологія бізнесу». Ми сконцентрували увагу на виборі методів навчання стосовно психології бізнесу в умовах змішаного навчання.

Термін інтерактив прийшов до нас з англійської мови, від слова «interact». «Inter» – це взаємний, «act» – діяти. Інтерактивність – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким (людиною) або чимось (наприклад, комп'ютером) [2, с. 33].

Освітній процес організований таким чином, що практично усі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають і про що думають. Особливість інтерактивних методів – високий рівень взаємно спрямованої активності суб'єктів взаємодії, емоційне, духовне єднання учасників.

Порівняно з традиційними формами ведення занять, в інтерактивному навчанні психології бізнесу змінюється взаємодія викладача і групи: активність

викладача поступається місцем активності студента, а завданням викладача стає створення умов для їх ініціативи.

Під час діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин та відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організовується парна та групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документами та різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Студент стає повноправним учасником освітнього процесу, його досвід є основним джерелом навчального пізнання. Викладач не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку та виконує функцію помічника у роботі.

В результаті, інтерактивні форми проведення занять: заохочують активну участь кожного в освітньому процесі; забезпечують індивідуальне, адресне навчання; сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу; надають багатоплановий вплив на студентів; здійснюють зворотний зв'язок (реакція аудиторії); формують професійні та ділові навички [6, с. 75].

Зауважимо, що найважливіша умова для цього – особистий досвід участі викладача у тренінгових заняттях з інтерактиву. Навчитися можна лише шляхом особистої участі у грі, «мозковому штурмі» чи дискусії.

Інтерактивне навчання – це взаємодія, рівноправне партнерство. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових (ділових) ігор, спільне вирішення проблем. Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. З об'єкта дії студент стає суб'єктом взаємодії, він сам бере активну участь у процесі навчання за індивідуальним маршрутом [10, с. 18].

Усі технології інтерактивного навчання психології бізнесу діляться на неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища та діяльності. В основі імітаційних технологій лежить імітаційне чи імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення за умов навчання процесів, які існують у реальній системі.

Так, методика змішаного, зокрема, інтерактивного навчання висуває конкретні дидактичні та комунікативні вимоги, як до викладача, так і до студента. Вимоги до викладача: вміння бачити та відбирати найцікавіші та практично значущі теми; володіння всім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, вміння організувати самостійну роботу студентів; володіння мистецтвом комунікації, яке передбачає вміння організувати та вести дискусії, не нав'язуючи свою точку зору; здатність генерувати нові ідеї, направити студентів на пошук шляхів вирішення поставлених проблем; вміння встановлювати та підтримувати у групі стійкий позитивний емоційний настрій; володіння комп'ютерною грамотністю (текстовим редактором, телекомунікаційними технологіями, базою даних, принтером); вміння інтегрувати знання з різних галузей для вирішення обраної проблематики.

Вимоги до студента: знання та володіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збирання та обробка даних, висування гіпотез, методів їх вирішення); володіння комп'ютерною грамотністю, що передбачає, зокрема, вміння вводити та редагувати інформацію (текстову, графічну), користуватися телекомунікаційними технологіями, обробляти кількісні дані за допомогою електронних таблиць, користуватися базами даних; володіння комунікативними навичками; вміння самостійно інтегрувати раніше отримані знання з різних дисциплін для вирішення пізнавальних завдань.

Далі наведемо найбільш актуальні методи навчання студентів психології бізнесу в умовах змішаного навчання:

1. Вебінар (від слів «веб» та «семінар») – це «віртуальний» практикум, організований за допомогою Інтернет-технологій. Вебінару властива головна ознака практикуму – інтерактивність. Ви робите доповідь, слухачі ставлять запитання, а ви відповідаєте на них.

2. Відеоконференція. Відеоконференція (англ. videoconference) – це область інформаційної технології, що забезпечує одночасно двосторонню передачу, обробку, перетворення та подання інтерактивної інформації на відстань у реальному режимі часу.

3. Відеолекція. Знята на плівку скорочена лекція, доповнена схемами, таблицями, фотографіями та відеофрагментами, що ілюструють матеріал, що подається в лекції. Серія таких лекцій добре підходить як для дистанційного та заочного навчання, так і та для повторення вивченого матеріалу.

4. Віртуальна консультація. Самостійні заняття студента з вивчення інтерактивних навчальних матеріалів дозволяють йому отримати основний обсяг навчальної інформації, а виконання письмових завдань – розвинути навички практичного використання курсу.

5. Віртуальний тьюторіал. Використовується для закріплення та коригування самостійно отриманих знань та умінь, вироблення навичок групової діяльності та обміну досвідом з іншими учасниками. Тьюторіали проводяться із застосуванням активних методів навчання (групові дискусії, ділові ігри, рішення кейсів, тренінги та мозкові штурми).

6. Онлайн-семінар. Різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустріч або презентацій через Інтернет у режимі реального часу. Під час веб-конференції кожен з учасників перебуває біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою завантаженої програми, встановленої на комп'ютері кожного учасника, або через веб-програму. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно просто ввести URL-адресу (адреса сайту).

7. Презентація – найефективніший спосіб повідомлення важливої інформації як в розмові «один на один», так і при публічних виступах. Слайд-презентації з використанням мультимедійного обладнання дозволяють ефективно та наочно представити зміст досліджуваного матеріалу, виділити та

проілюструвати повідомлення, яке несе повчальну інформацію, показати її ключові змістовні пункти. Використання інтерактивних елементів дозволяє посилити ефективність публічних виступів, що є частиною професійної діяльності викладача

8. Розробка проєкту. Цей метод дозволяє подумки вийти за межі аудиторії та скласти проєкт своїх дій з питання, що обговорюється. Найголовніше, що група чи окремий учасник має можливість захистити свій проєкт, довести перевагу перед іншими та дізнатися думку студентів. Учасники можуть звернутися за консультацією, додатковою літературою до електронної бібліотечної системи, а потім обговорити ці матеріали з усією групою.

9. Тренінг. Термін походить від англ. train – навчати, виховувати, це – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь й навичок та соціальних установок. Тренінг може розглядатися з різних точок зору: тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування та відпрацювання умінь та навичок; тренінг як форма активного навчання, метою якого є передача знань, розвиток деяких умінь та навичок.

10. Онлайн-тестування. Цей термін походить від англійського слова «test» — «випробування», «перевірка». З використанням засобів Інтернету він перетворюється на ідеальний засіб зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Використання таких форм контролю, як електронні тести (поточні, рубіжні, проміжні), дозволяє забезпечити більш чітке адміністрування навчального процесу, підвищити об'єктивність оцінки знань, умінь та компетенцій студентів; – постійний зв'язок студентів з викладачем.

Аналізуючи досвід навчання студентів психології бізнесу, пропонуємо у закладах вищої освіти застосовувати такі найбільш актуальні, на наш погляд, методи навчання студентів, як вебінар та кейс-метод.

Вебінар (від слів «веб» та «семінар») – це «віртуальний» семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Він має всі переваги свого попередника – семінару. Цьому виду навчальної діяльності властива головна ознака семінару – інтерактивність. Інакше кажучи, ви робите доповідь, слухачі ставлять запитання, а ви відповідаєте на них. Найлегший спосіб організувати вебінар – використовувати Microsoft Teams, Zoom та інші електронні ресурси.

Переваги вебінару:

1. Витрати на організацію у вебінарів значно нижчі (не треба орендувати зал, обладнання).
2. Висока доступність для «відвідування» слухачами (не треба купувати квитки на поїзд чи літак).
3. Значна економія часу на організацію.
4. Зручність для учасників (сприйняття інформації у звичній обстановці).
5. Інтерактивна взаємодія між доповідачем та учасниками, а також учасниками між собою. Враховуючи, що тема доповіді обговорюється цілою групою, ваша доповідь здатна викликати цілу низку питань і думок, що дає більш репрезентативний зворотний зв'язок із вашою аудиторією.

Щодо організації успішних вебінарів можна сформулювати декілька порад:

1. Сплануйте зручний час для вебінару.

2. Виконайте тестовий запуск вебінару.

3. Подайте цікаву інформацію. Подальший успіх ваших майбутніх вебінарів залежить від того, як ви проведете свій перший вебінар у конкретній групі. Намагайтеся здивувати вашу аудиторію чимось новим і несподіваним, і тоді ви отримаєте зацікавленість та зворотний зв'язок.

4. Перевірте себе як доповідача. У доповідача, яким би досвідченим він не був, формат вебінару може викликати відчуття «розслабленості». Живого контакту з аудиторією немає, звідси менше хвилювання і, як наслідок, недооцінка своїх сил у підготовці до вебінару. Переконайтесь, що ви ретельно підготували свою промову, не зайвим буде мати текст як роздруківку перед очима під час доповіді.

5. Не бійтеся використати багато тексту. Будь-який досвідчений доповідач скаже вам, що у Power-Point презентації треба звести до мінімуму текстову інформацію та перенести акцент на картинки, схеми та графіки. Все це правильно для доповідей в аудиторії, де оратор часто переносить увагу з екрану на себе, самі слова на екрані погано видно, і краще сприймаються картинки та схеми. У вебінарах використання тексту менш критично.

6. Провокуйте обговорення. Дуже важливо провокувати обговорення, а з огляду на те, що вебінар – не зовсім звичний спосіб спілкування для більшості, важливо періодично нагадувати студентам, як ставити питання (технічно), що ви завжди раді відповісти. Також, активно спонукайте аудиторію на фінальне обговорення.

Наступною, на наш погляд, не менш актуальною у навчанні психології бізнесу є кейс-технологія, яка одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й вдало поєднує навчальну, аналітичну та виховну діяльність. Кейс-технологія – це загальна назва технологій навчання, що об'єднує різноманітні методи аналізу. Вони поділяються на три основних типи (рис. 2).

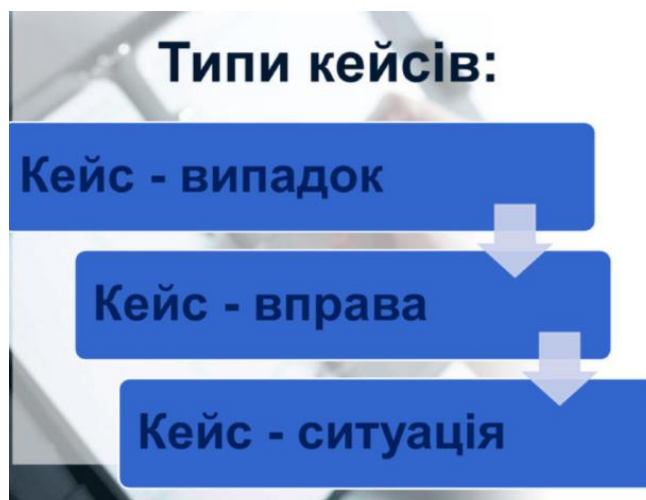


Рис.2. Основні типи кейсів у навчанні психології бізнесу
Джерело: складено автором

Кейс-метод. Ситуація (фр. – становище, обстановка), сукупність обставин (внутрішніх та зовнішніх), що містить умови, протиріччя, в яких розвивається будь-яка діяльність індивіда, групи, організації, яка потребує конкретного дозволу, але не має миттєвого однозначного рішення). Також цей метод у літературі називається «Кейс-стаді».

Кейс-метод (від англійської case – випадок, ситуація) – удосконалений метод аналізу конкретних ситуацій, метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів).

Переваги методу: розвиває аналітичне мислення; забезпечує системний підхід до вирішення проблеми; гіпотетична ситуація, що розбирається, дозволяє виділяти варіанти правильних та помилкових рішень, вибирати критерії знаходження оптимального рішення, приймати колективні рішення; студентам легко співвідносити одержуваний теоретичний багаж знань з реальною практичною ситуацією; вносить у навчання елемент загадки, таємниці.

Безпосередня мета методу case-study – студенти повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення та вибрати найкраще з них.

Кейси діляться на практичні (відбивають реальні життєві ситуації), які навчають (штучно створені, що містять елемент умовності при відображенні в ньому життя) та дослідницькі (орієнтовані на проведення дослідницької діяльності за допомогою застосування методу моделювання)

Метод конкретних ситуацій (метод case-study) відноситься до неігрових імітаційних активних методів навчання. При аналізі конкретних ситуацій у студентів розвиваються навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем у рамках досліджуваної тематики.

Під час вивчення конкретних ситуацій студент має зрозуміти ситуацію, оцінити обстановку, визначити, чи є в ній проблема і в чому її суть. Визначити свою роль у вирішенні проблеми та виробити доцільну лінію поведінки. Метод конкретних ситуацій можна розбити на етапи: підготовчий, ознайомчий, аналітичний та підсумковий.

Метод case-study найбільш широко використовується в навчанні економіки та бізнес-наук за кордоном. Вперше він був застосований в освітньому процесі у школі права Гарвардського університету у 1870 році. В даний час співіснують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). У рамках першої школи метою методу є навчання пошуку єдиного вірного рішення, друга – передбачає багатоваріантність рішення проблеми.

Американські кейси більші за обсягом (20-25 сторінок тексту, плюс 8-10 сторінок ілюстрацій), європейські кейси в 1,5-2 рази коротші. Сьогодні метод case-study завоював провідні позиції у навчанні, активно використовується в зарубіжній практиці бізнес-освіти і вважається одним із найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем [5; 9].

Метод аналізу конкретних ситуацій налічує близько 30 модифікацій, однією з яких є кейс-метод (Case study). Це техніка навчання, яка використовує

опис реальних ситуацій (від англ. Case – «випадок»). Студентів просять проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі варіанти рішення та вибрати найкращий з них.

Кейс-метод концентрує у собі значні досягнення технології створення успіху. Для нього характерна активізація учасників, стимулювання їхньої мотивації, підкреслення досягнень. Саме відчуття успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації та нарощуванню пізнавальної активності.

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що актуальність використання інтерактивних методів у викладанні психології бізнесу полягає, перш за все, в забезпеченні гнучкості та доступності процесу навчання – студенти можуть підключатися до навчальних ресурсів та програм з будь-якого комп'ютера, що знаходиться в мережі, що особливо результативно в умовах змішаного навчання. Інтерактивні методи перестають бути самоцінними, з їх допомогою може бути проведено будь-яке заняття у будь-якій формі: лекція, практичне та лабораторне заняття, контрольна робота. Важливим є не сам метод, а інтерактивний підхід. Найбільш актуальні серед методів навчання студентів психології бізнесу – вебінар та кейс-метод.

Методика змішаного, зокрема, інтерактивного навчання висуває конкретні дидактичні та комунікативні вимоги, як до викладача, так і до студента: розвиток комунікативних компетенцій, умінь та навичок володіння сучасними технічними засобами та технологіями обробки інформації; скорочення частки традиційної аудиторної роботи та збільшення обсягу самостійної роботи; формування та розвиток умінь та навичок самостійно знаходити інформацію та визначати рівень її достовірності.

Отже, цілісний підхід щодо збільшення прикладного компонента підготовки студентів з психології бізнесу, зміщення акценту на самостійну роботу, інтерактивну складову дозволяє формувати систему узагальнених знань, умінь та навичок, які можуть бути перенесені з однієї сфери діяльності в іншу і виступити як інтегральна основа професійного розвитку.

Література:

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: методичний огляд, уклад. Л. А. Якімова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. 2018. Вип. 60. С. 33–44.
3. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. № 1 (4). 2015. С. 27–28.
4. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. Національний фармацевтичний університет. 2008. № 3. С. 46–49. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08vtyaml.pdf>
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: практикум: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Слово, 2013. 447 с.
6. Дяченко-Богун М. М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 74–79.

7. Мойсеєнко Р. М. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами активних методів навчання в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 159. 2017. С. 97–103.

8. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <http://www.mon.gov.ua/> (дата звернення: 10.02.2022).

9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

10. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПІК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с. С. 18–19.

References:

1. Yakymov, L. A. (2010) *Aktyvizatsiia navchalnoho protsesu u suchasni vyshchii shkoli: metodychnyi ohliad* [Activation of the educational process in modern higher education: methodological review, way of life. LA Yakimova]. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal» [in Ukrainian].

2. Bashkir, O. I. (2018) *Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli* [Active and interactive teaching methods in higher education], *Pedahohika ta psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats*, 60, 33-44 [in Ukrainian].

3. Bystrova, Yu. V. (2015) *Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy*. [Innovative teaching methods in higher education in Ukraine], *Pravo ta innovatsiine suspilstvo*, 1 (4), 27-28 [in Ukrainian].

4. Vakhrusheva, T. Yu. (2008) *Teoretychni aspekty aktyvnykh metodiv navchannia*. [Theoretical aspects of active learning methods] *Natsionalnyi farmatsevtichnyi universytet*, 3, 46–49. Reteved from: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08vtyaml.pdf> [in Ukrainian].

5. Dychkivska, I. M. (2013) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: praktykum*. [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

6. Diachenko-Bohun, M. M. (2014) *Aktyvni metody navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Active teaching methods in higher education], *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 14, 74-79 [in Ukrainian].

7. Moiseienko, R. M. (2017) *Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv zasobamy aktyvnykh metodiv navchannia v umovakh universytetskoi osvity*. [Activation of cognitive activity of future specialists by means of active teaching methods in the conditions of university education], *Naukovi zapysky*, 159, 97-103 [in Ukrainian].

8. Ofitsiyni sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Reteved from: <http://www.mon.gov.ua/> [in Ukrainian].

9. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004) *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyi posibnyk*. [A modern lesson. Interactive learning technologies: scientific and methodological manual]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S. K. [in Ukrainian].

10. Strelnikov, V. Yu., Britchenko I. H. (2013) *Suchasni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv MIPK PUET* [Modern technologies of higher education: a modular manual for students of author's refresher courses MIPK PUET]. Poltava: PUET [in Ukrainian].

Журнал

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 2(7) 2022

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2. Наклад 100 прим.

Видавець:

Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління» Свідоцтво серія ДК №4957
від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.

Підготовлено рекламним агентством
«GoToPrint» Адреса, Україна, Київська обл., м. Київ, вул. Льва Толстого, 63
e-mail: gotoprint@gmail.com